

Közösségi művelődés – közösségi tanulás

Szerkesztő:

Juhász Erika

Lektorálta:

Kerülő Judit és Szabó József

Debreceni Egyetem

Debrecen, 2014.

Kiadja:

Debreceni Egyetem TEK BTK

Neveléstudományok Intézete

ni.unideb.hu

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

www.kulturasz.hu

Technikai szerkesztő: Pete Balázs

Nyomdai munkák: Kapitális Kft., Debrecen

Felelős vezető: Kapusi József

Megjelent B/5 formátumban

Acta Andragogiae et Culturae sorozat 26. kötet

ISSN szám: 0209-9608

ISBN szám: 978-963-473-766-7

A kötet az

Emberi Erőforrások Minisztériuma

támogatásával jelent meg.

TARTALOM

<i>Juhász Erika: Közösségben művelődni és tanulni</i>	7
---	---

Közösségi művelődés

<i>Arapovics Mária: Társadalmi felelősségvállalás romkocsmában: tudományos munka és közösségépítés a Kazinczy utcában.....</i>	11
<i>Bene Viktória: Média és előítéletek</i>	25
<i>Drabancz M. Róbert: Új utakon. Patrióta szemlélet a 1920-as évek második felének politikai gondolkodásában</i>	41
<i>Erdei Éva: A közművelődés „rég-új” funkciója: a felnőttképzés – A DMK „Együtt-értés” projektje és annak utóélete.....</i>	53
<i>Fintor Gábor János: Testmozgás a közösségben, avagy a mindennapos testnevelés jelenléte Szabolcs megyében.....</i>	67
<i>Hervainé Szabó Gyöngyvér: A kulturális jól-lét nézőpontjai és a humán fejlesztés a 21. században</i>	80
<i>Juhász Erika: A személyes tanulástól a kulturális tanuláshoz.....</i>	97
<i>Kenyeres Attila Zoltán: A tematikus ismeretterjesztő csatornák szerepe a Debreceni Egyetem 100 hallgatójának informális tanulásában</i>	121

Közösségi tanulás a köz- és felsőoktatásban

<i>Barta Szilvia: Pedagógiai kultúra, tanárszakosok és integritás a Partiumban</i>	141
<i>Györgyi Zoltán: A tanulás társadalmi eredményessége</i>	154
<i>Horváth Attila: Pedagógus etikai kódex – az elméleti háttér tükrében</i>	166
<i>Lechner Brigitta: Nők megjelenése a magyar felsőoktatásban. Kiemelkedő női alakok</i>	174
<i>Mócz Dóra – Szabó Péter: Kompetenciafejlesztő jól-léti pedagógiai modell bevezetése a Kodolányi János Főiskolán.....</i>	181
<i>Szabó Barbara Éva: Mit érhet a bölcsész és társadalomtudományi diploma?</i>	193

Közösségi tanulás a felnőttek körében

<i>Éles Csaba:</i> „...az ember holtig nevelés alatt van...” Az andragógiától a nemzetnevelésig Erdélyi János gondolatvilágában	213
<i>Kereszty Orsolya:</i> A fogházmisszió kezdetei Magyarországon (1867-1914)	225
<i>Márkus Edina:</i> Az általános célú felnőttképzés szakértői interjúk tükrében	235
<i>Pálmai Lili:</i> Egészségmegőrzés képzési program a humán tőke szolgálatában: Egy nemzetközi felmérés tanulsága.....	263
<i>Pócsik Orsolya:</i> Generációkutatás – Tanulási generációk jellemzői	278
<i>Szoó Ilona:</i> Múzeumandragógiai tevékenység a Herman Ottó Múzeumban	296

Elődeink nyomában - tanáraink a közösségi művelődés, közösségi tanulás terén

<i>Bényei Judit:</i> Emlékezés Rubovszky Kálmánra	311
<i>Boga Bálint:</i> Durkó Mátyás és a gerontagógia	318
<i>Kurta Mihály:</i> A durkói örökség múzeumandragógiai nézőpontja.....	332
<i>Németh Balázs:</i> A politika és a felnőttoktatás kapcsolata az andragógia funkció-rendszerében Durkó Mátyás modellje alapján	352
<i>Olasz Lajos:</i> Karácsony Sándor és a „Mi a magyar?” vita	361
<i>Sári Mihály:</i> A magyar andragógia két nagy professzorának tanári mentalitása	374
<i>Szabó Irma:</i> Durkó Mátyás, a tanítómester és példakép.....	390
<i>Szijártó Imre:</i> Rubovszky Kálmán filmesztétikai munkássága	393
<i>Tamusné Molnár Viktória:</i> Karácsony Sándor két hű követője: Karácsony hatása Mata János és Lükő Gábor életművére	400

Juhász Erika

KÖZÖSSÉGBEN MŰVELŐDNI ÉS TANULNI SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Egymáshoz igen szorosan kapcsolódó fogalmak. Minden művelődési folyamatban egyben tanulunk is, legyen az akár befogadó (pl. színházi látogatás) vagy aktív (pl. néptáncsoport tagság) művelődési folyamat. És minden tanulási folyamat egyben hozzájárul a műveltségünkhöz, művelődésünkhöz: a folyamatosan tanulók a művelődésből is aktívabban veszik ki a részüket. A tanulás és a művelődés összefügg a folytonos fejlődés, fejlődni akarás igényével, így a társadalomfejlesztés fontos cselekvései. Önmagunk is művelődhetünk és tanulhatunk (lásd önművelés, önnevelés), azonban ezáltal sokkal behatároltabbak lesznek a lehetőségeink. Közösségben és közösség által művelődni és tanulni mindig egy másabb minőséget jelent. A gondolataink összekapcsolódnak, közösen új tartalmakat fedezünk fel, létrejön a hatás és visszahatás. A közösség tudásra gyakorolt multiplikátor hatásai mellett persze nem elhanyagolható maga a közösségi érzület, a „mi-tudat” értéke sem. A közösség megerősíti a tanultak hatását, helyreterzi a félreértéseket, lehetőséget ad közös gondolkodásra, vitára, önmagunk kipróbálására.

Jelen kötetünkben a közösségi művelődés – közösségi tanulás témakörében válogattunk elméleti és empirikus kutatási eredményeket, amelyek között néhány szubjektív, fél-szubjektív visszaemlékezés is helyet kapott a területen méltán elődeinknek nevezhető kutatókról. Az első fejezet a Közösségi művelődés címmel történeti tanulmánytól (pl. Drabancz M. Róbert munkája az 1920-as évek patrióta szemléletéről) a jelenlegi helyzetet bemutató írásokon át (pl. Erdei Éva közművelődési esettanulmánya) a napjainkban elterjedő, de jövőbe mutató tendenciák elemzéséig (pl. Arapovics Mária tanulmánya a romkocsmák közösségépítő szerepéről) széles

spektrumot vázol fel a közösségben megfigyelhető művelődési formákról. A második fejezet a köz- és felsőoktatásban elemzi a tanulási folyamatokat. A tanulás társadalmi eredményessége (Györgyi Zoltán), a diploma értéke (Szabó Barbara), a pedagógusok etikai kódexe (Horváth Attila) egyaránt vizsgálat fókuszába kerül, és egy előremutató példát jelentő jól-léti pedagógia modell bevezetését is bemutatjuk (Szabó Péter és Mócz Dóra írásában). A harmadik fejezet a felnőttek körében, a felnőttképzésben megjelenő tanulási és közösségi tanulási folyamatokat mutatja be, és helyenként több ponton kapcsolódik a közösségi művelődéshez is, ahogyan a szakmában is egyaránt jelen van a művelődés és tanulás. Ez a szakma felsőfokú képzésében is megjelenik: az andragógus hallgatók egyaránt megismerik a felnőttképzés és a művelődés elméleti és gyakorlati alapjait. Itt is megjelenik a történelmi múlttól (pl. Éles Csaba vagy Kereszty Orsolya írása) a jelen korrajzán át (pl. Márkus Edina vagy Szoó Ilona írása) a jövőbe mutató kezdeményezések bemutatásáig (pl. Pálmai Lili cikke) egy körív a tanulmányokban. Az utolsó, negyedik fejezet „Elődeink nyomában – tanáraink a közösségi művelődés, közösségi tanulás terén” címmel kilenc tanulmányt tartalmaz Karácsony Sándor, Durkó Mátyás, Mata János, Lükő Gábor, Rubovszky Kálmán munkásságához kapcsolódóan. Kiemelkedő munkásságuk a művelődés és tanulás terén mindig vissza-visszatérő alapot nyújt, amelyekre építhetjük a kutatásaink fogalmi-elméleti alapjait, és amelyek nem egy alkalommal empirikus kutatásainkhoz is összehasonlítási lehetőséget nyújtanak. Gondolatiságunk, fogalomrendszerünk alapjai az ő munkásságukban találhatók meg.

A kötetet összetett tartalma okán egyaránt ajánljuk felsőoktatási szakembereknek, kutatóknak, egyetemi és főiskolai hallgatóknak éppúgy, mint a közösségi művelődés szakmát építő, gyakorló szakembereknek.

Közösségi művelődés

Arapovics Mária

TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS ROMKOCSMÁBAN: TUDOMÁNYOS MUNKA ÉS KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS A KAZINCZY UTCÁBAN

A tanulmány célja annak bemutatása, hogy a Szimpla Kert közművelődési tevékenységével hogyan teremtett közösségi színteret Budapest VII. kerületében. A népszerű romkocsmá eredeti ötleteivel nemcsak bevételeit növeli, hanem megvalósítja a vállalati társadalmi felelősségvállalás példáját is: Közös Lábos adománygyűjtő tevékenysége mintaszerű, mellyel civil szervezetek forrásteremtését és közösségépítését segíti elő. Az ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány és a Szimpla Kert szervezésében létrejött jótékony célú közösségi főzés lehetővé tette a IV. Andragógia Szakmai Nap és a Szinoptikum kiadvány megvalósítását.

Átalakuló közművelődési intézményeink

A reformkorra visszatekintő múlttal rendelkező közművelődés számos új funkcióval bővült az elmúlt évtizedekben, de mindig magába foglalta a résztvevő egyének és közösségek öntevékeny, önművelő, kultúraelsajátító, művelődő és alkotó cselekvését. Egyre atomizálódó társadalmunkban napjainkra érthetően hangsúlyossá vált a közösségi kultúra igénye, a közösségi színterek és művelődő közösségek megtartása. A folyamat mérföldkövének tekinthető a közművelődési szabályozás, melyben meghatározó volt a gyakorlati tapasztalattal és elméleti tudással rendelkező Gelencsér Katalin és Striker Sándor szerepe. A kultúraelméleti és igazgatási szakemberek tanulmányaikban a közművelődés funkcióira, az öntevékeny közösségi művelődés formáira, közösségformáló erejére és a szabályozás irányaira hívták fel a figyelmet

(Gelencsér 1996, Striker 1996). A kulturális szakemberek elméleti tudását, innovatív gondolkodását és gyakorlati tapasztalatát tükrözi az, hogy a művelődéshez való alkotmányos jogból levezetett és megalkotott törvény, az új jogalkotások ellenére, kis módosításokkal ugyan, de napjainkban is hatályos és elfogadott maradt. A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény szabályozza ma is a közművelődés, közösségi művelődési területet. E törvény megfogalmazásában közművelődési tevékenység „a polgárok iskolán kívüli, öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúraelsajátító, művelődő és alkotó célú cselekvése, amely jellemzően együttműködésben, közösségekben valósul meg.” A terület fontosságát emeli ki, hogy „a közművelődéshez való jog gyakorlása közérdek, a közművelődési tevékenységek támogatása közcél, a közművelődés feltételeinek biztosítása alapvetően az állam és a helyi önkormányzatok feladata” a szabályozás szerint.

A művelődési házak a vidéki kistelepüléseken sokszor egyetlen kulturális intézményként működnek, nélkülözhetetlen szerepet töltve be a helyi társadalom közösségi életében. Nagyvárosokban, különösen a fővárosban, ahol a helyi közösségek nehezebben találhatnak egymásra, a széles kulturális kínálat mellett sokszor keresik a helyüket a közművelődési intézmények. Szerény költségvetésük, esetenként amortizált küllemükből áradó hangulatuk nem is teszi lehetővé, hogy az elegáns szórakozóhelyekkel felvegyék a versenyt, és a nagyközönséget meghódítsák. Ugyanakkor a fiatalok keresik a közösségi színtereket, a kulturális lehetőségeket, a jó ötletek nyomán szívesen követik az új trendeket.

Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy a közművelődési tevékenységek lehetőségeinek gyarapításához miként járul hozzá a Szimpla Kert, hogyan veszi fel egy romkocsmá a közösségi művelődés színterének funkcióját.

A romkocsmák

Városshociológiai és városi antropológiai nézőpontból szemlélve a város társadalmilag heterogén egyének nagy sűrűségű és állandó települése. Wirth (1973) a városshociológiáról írt tanulmányában megfogalmazta, hogy a homogénebb összetételű vidékkel szemben a város nem csupán megtűri, hanem még jutalmazza is az egyéni különbségeket. A szociológus Simmel és a Chicagói Iskola képviselői szerint a térért folytatott verseny oly nagy, hogy minden területet a lehető leggazdaságosabban igyekeznek felhasználni az ottlakók. A város jutalmazza az újdonságot, a hatékonyságot, a találékonyságot, hiszen a városban sokféle feladatot kell megoldani, nagy a versenyen, ami kedvez a kreatív egyéniségeknek. A városi antropológia kutatói (Fox 1977, Al-Zubaidi 2010) számos izgalmas példával szolgálnak, tanulmányunk célja a gazdaságos és újszerű találékonyságnak, sajátos példáinak, a romkocsmáknak a vázlatos körüljárása.

A romkocsmák elsőként Budapest belső kerületeiben: VII. kerületben – az egykori zsidónegyedben – jöttek létre, a Kazinczy utcában, de a VI. és VIII. kerületben is akad egy-két hely. Eredetileg régi (bontásra ítélt) bérházak belső udvarain, átmeneti működést célozva jöttek létre, a Szimpla volt az első, az alapítói adták a mintát. (Közvetlen előzménynek tekinthető a már nem működő kultikus „Tilos az Á” és néhány hasonló szórakozóhely, de ezek elszórtan helyezkedtek el Budapesten). A bizonytalan ingatlanhasznosítás, az ideiglenesség, átmenetiség hozta a stílusjegyeket, hiszen rövid idejű birtokbavétel esetén nem érdemes nagy befektetést kezdeményezni. Számos újság cikk beszámol arról, hogy az olcsó megoldások modelljeként kerültek be az újrahasznosított bútorok, melyek a lepusztult, romos környezettel retrospektív hangulatot ébresztenek. Ezek a bútormegoldások bizonyos kortárs európai angol, holland és német nagyvárosi mintákat is követtek. A VII. kerületi befektetések elmaradása, a bontásra

szánt ingatanok elleni civil kezdeményezések és az állagvédelem hozták a funkcióváltást, a vendéglátás, turizmus fellendülését.

A Szimpla kert romos egyedisége okán hamar bekerült a Lonely Planet útikönyvbe is, ma már nap, mint nap turistacsoportokba ütközünk, ha végigmegyünk a Kazinczy utcán. A Szimpla sikere, kultikussá válása és az ingatlan-beruházások elhúzódnása (a nehezen beinduló Gozsdu udvar, a válság és a bizonytalan politikai környezet) eredményezte a „Szimpla-klónok” létrejöttét. A Kazinczy utcai szórakozóhely híre eleinte szájról-szájra terjedt: neohippik, bringások, különböző urbánus szubkultúrák gyülekeztek itt, aztán jöttek a turisták, végül egész Budapest, sőt, az idei idegenforgalmi adatok alapján (MTV Híradó, 2014 októbere) fél Európa itt kötött ki. A megváltozott funkció városszociológusok által leírt folyamatokat indított el: kerületi rehabilitációt a házfelújításoktól az utca és terek újrakövezéséig terjedő nagyberuházásokig.

A Szimpla Kert – posztmodern művelődési otthon

A romkocsmá fogalmának elterjedését a Szimpla létrejöttének köszönhetjük, melynek története 2001 októberében kezdődött a Kertész utcai kis kávézóval, városszerte – sőt, ma már országvilág előtt ismert – 2002 májusában lett az első Szimpla Kert megnyitásával.

Mindkét szórakozóhely jellegzetes stílusával, a réteggkultúrák iránti nyitottságával lett népszerű és meghatározó, hogy nem „a közvélekedésben élő vendéglátós arcok”, hanem „bölcse-szféle fiatalok” nyitották, iskolát teremtett, ahogy a Magyar Narancs újságírója megfogalmazta: „Budapest urbánus kultúrájában új fejezetet nyitott az első, Kazinczy utcai Szimpla Kert.” (Magyar Narancs, 2007. 02. 08.). A létesítmény hónapján így vallanak az alapítók: „A Szimpla abból a célból üzemel, hogy kiderüljön, lehet-e piaci alapon réteggkultúrát finanszírozni,

kilátástalannak tűnő építkezéseket túlélni, kiegyensúlyozottan működő konyhát vinni, kertmoziban saját forgalmazású filmeket vetíteni, animációs filmfesztiválokat szervezni, meg ilyesmik. A válasz egyelőre: IGEN.” Gauder Márk, a Szimpla egyik alapítója így fogalmazott a Magyar Narancsban: „posztmodern művelődési otthon vagyunk évi majdnem egymillió látogatóval, 200 zenei programmal, filmfesztiválokkal, kiállításokkal, ifjúsági munkával és szolgáltatásokkal, színházzal, östermelői piaccal, bringás bolhával, jótékonykodó profillal, tehetségsegítéssel, 1400 négyzetméteren. Nyugdíjasoknak féláron.” (www.szimpla.hu) Valóban, közművelődési intézményként, közösségi színtérként működik a Szimpla, ahol az ital mellé „jár” az ingyenes koncert, a zene, klubhangulat van és lehetőség nyílik a kísérletező zenészeknek, akiknek még CD megjelenéséhez is hozzájárulnak. A kertmozi kultúrájának újraindítása, a saját forgalmazású filmekkel működő mozi, filmfesztiválok sajátos hangulatot teremtenek. A hét minden napjára jut zenei program: Népi Hétfő, Koncert Kedd, Tajtékos Szerda, Basszuskulcs Csütörtök várja a látogatókat, a vasárnapi Szimpla Jam a közös zenélést kínálja. Évente 150-200 zenei eseményt szerveznek, működik stúdió, lemezkiadás, klipkészítés.

A koncertélmények mellett vasárnaponként üzemel a Háztáji Piac, ami a kistermelők bio zöldségeit, gyümölcsseit és házi készítményeit hozza be a belvárosba. A szubkultúra rendezvénye a Bringás Bolha, de kedvelt a Vitamin Bár, vagy a divatot kedvelőknek a Csere-bere. Ötletes művészeti kezdeményezés volt a Kortárs Kazinczy képzőművészeti pályázat is, melyre művészek küldték be Kazinczy Ferenc ihletéséből született munkáikat. A programkínálat sokszínűsége mellett különös atmoszférát teremtenek a régi tárgyak, a Trabant és a megőrzésre, gyógyításra otthagyt szobanövények.

Ma már a „szimplaság” jelenségéről beszélhetünk, a réteggkultúra trendivé vált. A hátizsákos turizmust képviselő Lonely Planet így ír a Szimpláról: „Budapest's first romkocsm (ruin pub), Szimpla Kert is firmly on the drinking-tourists' trail (you can even buy a T-shirt) but remains a landmark place for a drink. It's a huge building with nooks filled with bric-a-brac, grafitti, art and all manner of unexpected items. Sit in an old Trabant, watch open-air cinema, down shots or join in an acoustic jam session.”

(<http://www.lonelyplanet.com/hungary/budapest/entertainment-nightlife/other/szimpla-kert#ixzz3G1oRtwYj>.)

A Lonely Planet rangsorában a Szimpla kert lett a világ harmadik legjobb bárja.

A turizmus-vendéglátás beruházásai elindították az ún. „buliturizmust”, a tartós átmenetiséget felváltotta az ingatlanhasznosítások rehabilitációja, mely ingatlan-beruházásokat eredményezett. Kiss Attila, a Szimpla alapítót idézve "Mi is látjuk, hogy átrajzoltuk az emberek kognitív térképét. Biztos, hogy az önkormányzat, a hatóságok észrevették ezt."

A Kazinczy utcai felújítást eredményező Kultúra utcája projekt egy 1 milliárd 55 millió forintos beruházás volt, ebből az Európai Unió támogatása 833 millió forintot tesz ki, az önerőt pedig a VII. kerület fizette. (Ebből a támogatásból szépült meg az ELTE PPK homlokzata, aulája, de a Műszaki Múzeum és más Kazinczy utcai létesítmények mellett az utca díszkövezetet kapott. Az ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány a Nemzeti Civil Alap támogatásával a „Nyitott kapuk a kulturális utcában” projekt keretében valósította meg első rendezvényként az Egyetemes Értékek az Egyetemen kutatásának konferenciáját az ELTE PPK új aulájában 2011 szeptemberében, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézete a Kazinczy utcában van.

A Szimpla Kert nemcsak elsőse miatt más, mint a többi romkocsm, hanem azért is, mert fennállása óta törekszik olyan

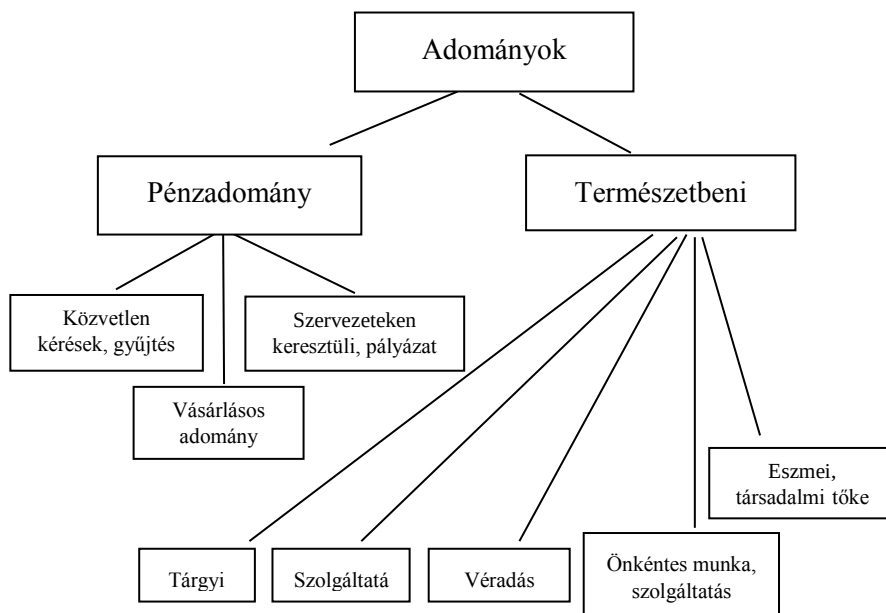
értékek közvetítésére, mint a fenntartható fejlődés (bringás rendezvények, Bringa Bolha), az ökoszemlélet (vasárnaponkénti Háztáji Piac, Háztáji Bolt nyitása), a civil értékek képviselése, az adományozás, társadalmi felelősségvállalás (Közös Lábos főzés).

Adományozás és a társadalmi felelősségvállalás (CSR)

Korábbi írásaimban részletesen kifejtettem, hogy az adományozás és a társadalmi felelősségvállalás jellemzőit, ezért ehelyütt csak röviden foglalom össze a legfőbb jellemzőket (Arapovics 2011, 2013).

Az adományozás olyan természetben és pénzben nyújtott támogatás, amelyet az egyének minden ellenszolgáltatás nélkül ajánlanak fel civil vagy egyházi szervezetek, közintézmények, illetve a családi és baráti körükön kívüli magánszemélyek számára. Az adományok típusai, formái szerint lehetnek pénzadományok vagy természetbeni juttatások. Az 1. sz. ábra bemutatja az adományok összetett szerkezetét.

Az adományok összetett szerkezete



Forrás: Arapovics 2011:90

A vállalati társadalmi felelősségvállalás, (Corporate Social Responsibility, a CSR) azt jelenti, hogy a magánvállalkozások, vállalatok külső kényszer nélkül, önkéntesen az üzleti stratégiájuk kialakításakor társadalmi és környezeti megfontolásokat is figyelembe vesznek. Ennek klasszikus formái megjelennek az alkalmazottak és azok családjáról való szociális gondoskodásban, a munkatársak rekreációs-szabadidős szervezeteinek segítségével, a helyi kultúra, helyi közintézmények támogatásában, civil programok segítségével, újabban pedig a globalizált világban a környezetvédelmi felelős gondolkodás erősítésében és a szociális különbségek enyhítésében, valamint az üzleti etika, a vállalatirányítás, a jobb munkakörülmények formálásában, az emberi jogok biztosításában.

A céges adományozás a vállalati társadalmi felelősségvállalás egyik területe, olyan eszköz, amely segíti a vállalatot stratégiai, etikai, hatalmi vagy társadalmi célok elérésében és egyúttal lényeges forrást jelent a civil szektor számára.

A témával foglalkozó kutatók (Kuti 2005, 2010, Harsányi-Révész 2005, Török 2005) négy különböző kategóriát, négy különböző filozófiát mutatnak be arról, hogy az üzleti vállalkozások miért jótékonykodnak. A négy modell a neoklasszikus vagy a vállalati teljesítmény modellje; a politikai modell; etikai modell és végül a stakeholderek, érintettek modellje.

Közös Lábos adománygyűjtés: a tudomány támogatása romkocsmában – az ELTE Andragógia Szakmai Nap és a Szinoptikum

A Közös Lábos adománygyűjtési pályázat a Szimpla Kert eredeti, példaértékű CSR tevékenysége, mely lehetőséget teremt civileknek a forrásteremtésre.

A Közös Lábos, ahogy a szervezők megfogalmazták, minden vásárnap, a Szimplakerti Háztáji Piac keretein belül megvalósuló közösségi főzés. Ez az adománygyűjtő akció civil szervezetek, egyesületek, alapítványok, magánszemélyek, akik adományszervezői megbízással gyűjtenek civil szervezetek számára. A Szimpla által meghirdetett pályázat nyertesei a piac ideje alatt ebédet főzhetnek kb. 100-200 főre, és ezt támogatói kasszás rendszerben a piacon értékesíthetik. Azaz az ebédből származó bevételt az adománygyűjtő civilek saját céljaikra gyűjthetik. A főzéshez szükséges alapvető eszközöket (kondér, tűzhely stb.) a Szimpla biztosítja, az alapanyagok beszerzését a pályázók adják.

A Közös Lábos kezdeményezés a pénzadományok közvetlen kérések, gyűjtése és a vásárlásos adományozás körébe esik, a civil szervezők pedig a természetbeni adományozást, az önkéntes munkát valósítják meg.

A Közös Lábos pályázatán indult az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. Az Alapítvány célja olyan képzési programok alkotása, képzési alkalmak szervezése, mely a civil társadalom széles körei, fiatalok, felnőttek és időskorúak számára iskolarendszerhez kapcsolódó és azon kívüli formában elősegíti a különböző korosztályok önismeretének, műveltségének, életlehetőségeinek, életminőségének, szakmai kompetenciájának fejlesztését, az ismeretek gyarapítását, képességek kibontakoztatását. 2001-ben az ELTE Az Élethosszig Tartó Alapítvány azért is jött létre, hogy külső források bevonásával elősegítse az ELTE művelődési és felnőttképzési tudományos munkáját, kutatásait; az egyetemen és hatókörében sokszínű kulturális tevékenység és képzési programok megvalósulását ösztönözze.

Az Alapítvány elnyerte a Közös Lábos adománygyűjtő program lehetőségét azzal az ötlettel, hogy az ELTE andragógia szakos hallgatóinak bevonásával szakmai gyakorlatként az Alapítvány szervezésében együtt fözzenek a Szimplakert vasárnapi Háztáji Piacán.

A rendezvény keretében a hallgatók 2013 egy novemberi vasárnapján a Szimpla Kertben hatalmas kondérokban brokkoli-krémlevest és székelykáposztát főztek, házi süteményeket és általuk készített ajándéktárgyakat árusítottak adománygyűjtő céllal. Ingyenes gyermekprogramokat, kézműves foglalkozásokat szerveztek és a Szimpla Kertmoziban kriminál-andragógiai témájú filmet mutattak be. Az adománygyűjtő program közösségépítő is volt, fergeteges hangulatban telt el. A rendezvényre a szórakozóhely látogatói és a turisták mellett eljöttek a hallgatók barátai is és az oktatók családjaikkal. (<http://www.muvelodesert.hu/node/9>)

A pályázatban szerepelt, hogy az adománygyűjtésből származó bevételt pedig a *IV. Andragógia Szakmai Nap és a Szinoptikum 2014* megvalósítására költi az alapítvány, melynek helyszíne szintén a Kazinczy utca, a „kultúra utcája”. A két cél némi magyarázatra szorul. A jelen tanulmány szerzője 2011. óta

vezeti nappali és levelező tagozaton „A hazai felnőttoktatás ágazatai (Felnőttképzés, szakképzés – átképzés; szabadidő” kurzust. Ennek teljesítéseképpen szervezte meg hallgatóival az első Andragógia Szakmai Napot 2011-ben az ELTE PPK-án. A rendezvény a kezdetektől magában foglalt egy hallgatói konferenciát, melyen az andragógia mesterszakon végzett hallgatók bemutathatták szakdolgozati témájukat 10-10 percben, szakmai zsűri előtt. A kari szűkös anyagi helyzetre való tekintettel Az ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány elnökeként a kuratóriummal felkaroltuk és támogattuk a rendezvényt, felvállaltuk hallgatók szakmai gyakorlatának megszervezését, akikkel egyéb szakmai és kulturális programokat szerveztünk e napon, megvalósítottuk például az Év Tanára választást az andragógia szakon. Évről évre az Alapítvány teremtette meg a rendezvény és a kiadvány költségeit, bevonva az egyetemi hallgatói önkormányzatokat, külső pályázati forrásokat, egyéb bevételeket és rengeteg önkéntes munkát. Az alapítványi támogatás lehetővé tette, a konferencia szekcióiba elismert, a dolgozati témákhoz értő külsős szakembereket is meghívjunk, hiszen a hallgatói konferencia célja a tehetséggondozás mellett a hallgatói karrierlehetőségek segítése volt. A rendezvény kapcsán – az országban egyedülálló módon – létrehoztuk a Szinoptikum kiadványt, mely a végzős andragógia alap és mesterszakos hallgatók szakdolgozatának kivonatait, absztraktjait tartalmazza. (A szerző mesterszakos kurzusainak követelménye volt az absztrakt készítése is, az alapszakos hallgatók számára fakultatív lehetőség volt a kötetbe kerülés.) Első évben, 2011-ben egy hallgatóval, Nagy Tímeával közösen szerkesztettük a kiadványt, büszke vagyok arra, hogy azóta minden évben hallgatói szerkesztőket sikerült kinevelni az alapítványi kötet megvalósításához. A népszerű rendezvény már nem csupán a mesterszakosok, hanem alapszakos hallgatók szakdolgozati kutatásának bemutatkozására is lehetőséget teremt, így eddig minden évben 50-60 hallgató mutatta be munkáját, a

Szinoptikumba pedig évente közel 120 andragógia szakos (BA és MA) hallgató szakdolgozati absztraktja kerülhetett be. Az idei rendezvényen a kötetet Maróti Andor mutatta be.

A IV. Andragógia Szakmai Nap és a Szinoptikum 2014 megvalósítására 75 ezer forint adomány gyűlt össze a Közös Lábos programon. A Szimpla Kert 2013. évi adományszervező akciója így szolgálta a tudományos közösség nyilvánosságát.

Összefoglalás

Jelen tanulmány azt vázolta, hogy a Szimpla Kert romkocsmá a helyi közművelődési tevékenységet folytatva a vendéglátó-ipari funkciók mellett közösségi színtérként is működik. Az 1997. évi CXI. törvényben megfogalmazottak szerint közművelődési tevékenységnek nevezhető az iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző, szakképző tanfolyamok indítása (pl. Kávétanfolyam), a település környezeti, szellemi, művészeti értékeinek, hagyományainak feltárása, megismertetése (pl. Kortárs Kazinczy Kiállítás), a helyi művelődési szokások gondozása, gazdagítása (pl. Kertmozi). A Szimpla támogatja az amatőr alkotó, művelődő közösségek tevékenységét (Népi Hétfő, Koncert Kedd, Tajtékos Szerda, Basszuskulcs Csütörtök) a helyi társadalom kapcsolatrendszerének, közösségi életének, érdekérvényesítésének segítségét (pl. Háztáji Piac, bringás rendezvények, Csere-bere, Közös Lábos) a különböző kultúrák közötti kapcsolatok kiépítésének és fenntartásának segítségét (pl. Szimpla Jam), és valamennyi programjával a szabadidő kulturális célú eltöltéséhez biztosítja a feltételeket.

A tanulmány kiemeli a Szimpla Kert társadalmi feladatvállalását, jó példaként bemutatva a Közös Lábos adománygyűjtési akciót, mely során az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődést Alapítványa forrást tudott teremteni tudományos rendezvény, az ELTE Andragógia Szakmai Nap és

a hallgatói szakdolgozatok kivonatgyűjteményét tartalmazó Szinoptikum megvalósításához.

Felhasznált irodalom

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről
- AL-ZUBAIDI, Layla (2010): Városantropológia, Kultúra és közösség, 1. évf. 1. sz. 119-134. p.
- Arapovics Mária (2011) A civil-nonprofit szektor és a szervezetek forrásteremtése. Budapesti Corvinus Egyetem. TÁMOP-4.1.2 A1 és a TÁMOP-4.1.2 A2 könyvei
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0003_09_civili_nonoprofit_sektor/adatok.html
- Arapovics Mária (2013): Adományozás, önkéntesség és társadalmi felelősségvállalás Magyarországon. In. Andragógia és Művelődéstudomány I. évf. 1. szám 2013.49-67.p.
- Fox, Richard G. (1977) "Urban Anthropology. Cities in their Cultural Settings", Prentice-Hall.
- Gelencsér Katalin (1996): A közművelődés helyi funkciói és feladatai. In: Szabó Károly (1996): Közművelődési tanulmányok, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs. 261-290.p.
- Harsányi Eszter – Révész Éva (2005) A vállalati adományozás modelljei és gyakorlata. In: Kuti Éva szerk. (2005): A „játékosság” vállalati stratégiája. Vállalati adományozás Magyarországon. Nonprofit Kutatócsoport. Budapest. 13-42. p.
- Kuti Éva (2005): A magyarországi vállalatok társadalmi felelősségvállalása (2005) In: Kuti Éva szerk. A „játékosság” vállalati stratégiája. Vállalati

- adományozás Magyarországon. Nonprofit Kutatócsoport. Budapest. 43-82.p.
- Kuti Éva (2010): Az önzés iskolája?. Vállalati mecenatúra CSR környezetben. Nonprofit Kutatócsoport – Summa Artium. Budapest.
- Striker Sándor (1996): A művelődésirányítás lehetőségei és eszközei: ideálok, minták és feladatok. In: Szabó Károly (1996): Közművelődési tanulmányok, Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs.
- Szinoptikum 2011, 2012, 2014. sorozatszerk. Arapovics Mária. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány. Budapest.
- Török Marianna (2005) Vállalati adományozás a hazai gyakorlatban In: Kuti Éva szerk. (2005): A „jótékonyság” vállalati stratégiája. Vállalati adományozás Magyarországon. Nonprofit Kutatócsoport. Budapest. 103-139.p.
- Wirth, L. (1973): Az urbanizmus, mint életmód. In: Szelényi I. (szerk.): Városshociológia.. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. Budapest.
- www.lonelyplanet.com
- www.muvelodesert.hu
- www.szimpla.hu
- www.romkocsmak.hu

MÉDIA ÉS ELŐÍTÉLETEK

Bevezetés

A történelem és talán a tömegmédiák történetében a leghíresebb médiamanipuláció Orson Welles, amerikai színész nevéhez fűződik. 1938-ban Orson Welles társaival a CBS rádióban tartott műsort. Az egyik adásban H. G. Wells regényéből, a „Világok harca” című műből olvasott fel. A földönkívüliek támadásáról szóló szöveget olyan átéléssel adta elő a színész, hogy a hallgatók tényleg azt hitték, hogy megtámadták a Földet a marslakók, az USA-ban több helyen is kitört a pánik. (Kenyeres 2014:19)

Az előbb említett történetet annak a szemléltetésére mutattam be, hogy mekkora meggyőző, vagy éppen manipulációs erővel bírnak a tömegmédiák az emberek életében. A legfrissebb statisztikai felmérések szerint a fiatalok médiahasználati szokása növekvő tendenciát mutat, ami által még inkább kiszolgáltatottak a tömegmédiák manipulációs hatásának.

Pilot-kutatásom középpontjában egy nagyvárosi gimnázium tanulói álltak. A roma emberek életformájáról számos tévhitük lehet az embereknek. Arról tájékozódnék, hogy ez a fiatalok körében mennyire van jelen, illetve lehet-e mérsékelni olyan felvételekkel, melyeknek pozitív kicsengésük van a romákkal kapcsolatban.

A pilot-kutatásomban Douglass Kenrick és Sara Gutierrez férfiakkal végzett kutatásának mintájára alapozom a médiával és az előítéletekkel kapcsolatos feltevésemet. (Pratkanis – Aronson 1992:62)

Az empirikus adatfelvételt kérdőívvel és fókuszcsoporthozos interjúkkal bonyolítottam le a válaszadók véleményének és

adott esetben véleményváltozásának jobb megismerése érdekében.

A kutatási kérdésről

Douglass Kenrick és Sara Gutierres kutatásukban férfiakat kértek arra, hogy osztályozzanak bizonyos nőket vonzóság szempontjából. Az osztályozást a férfiak egy csoportja azután végezte el, hogy megnézték velük a Charlie angyalai tévéfilmsorozat egy epizódját. A férfiak, akik végignézték a filmet a három dekoratív nővel, azok alacsonyabbra értékelték a nők vonzóságát, mint a többi férfi, akikkel nem nézték meg a sorozat egy epizódját. (Pratkanis – Aronson 1992:62-63)

Az előbb említett vizsgálat mintájára a kutatási kérdésem az, hogy vajon középiskolás diákokra hogyan hatnak a romákkal kapcsolatban készült rasszizmus ellenes kisfilmek. A kutatási hipotézisem az, hogy azok az 1995 után született középiskolás diákok, akik ilyen kisfilmeket látnak, mielőtt a romákkal kapcsolatos véleményükről kérdezném őket, empátikusabbak, toleránsabbak lesznek velük kapcsolatban, mint azok a diákok, akik nem néznek meg előtte semmilyen médium által közvetített rasszizmus ellenes kisfilmet és megtalálhatóak bennük a sztereotípiák csírái. A kutatásom kapcsán fontosnak tartom megemlíteni, hogy elsősorban a céloom egy pilot-kutatás elvégzése, mely megalapozhat egy nagyobb vizsgálatot.

A pilot-kutatás során a következő témakörökben keresem a véleményeket:

- 1) A romák helyzetéről, életmódjáról
- 2) Az adott helyzet okairól
- 3) A kultúrájukról
- 4) A pozitív diszkriminációról
- 5) Az integráció és a szegregáció kérdésköréről

A kutatás módszere, eszközei

Adatgyűjtési módszeremül a kérdőívet és a fókuszcsoportos interjút választottam a kvantitatív és a kvalitatív módszertani eszközök közül.

A kérdőív kitöltése és a fókuszcsoportos interjú vizsgálatban való részvétel egyaránt önkéntes és anonim volt, amiről a megkérdezetteket a kutatás kezdetén biztosítottam.

A középiskolások előítéleteinek, sztereotípiáinak előzetes megvizsgálásához a kérdőívet használtam, mint kvantitatív módszertani eszközt. A kérdőív három részre osztható, a kérdőívben zárt és nyitott kérdések egyaránt megtalálhatóak. Az első rész a megkérdezettek demográfiai jellemzőire kérdez, a második rész a médiahasználati szokásait méri fel a megkérdezetteknek, illetve a harmadik blokk szól a megkérdezettek roma emberekhez való hozzáállásukról, viszonyulásukról. A kérdőív fő célja, hogy felvázoljam a romákról szóló pozitív hangvétellű film levetítése előtti állapotot, majd megvizsgálom, hogy a rasszizmus ellenes kisfilmek levetítését követően változott-e a meglátásuk, viszonyuk a témáról.

A film hatásának vizsgálatára, a válaszadók véleményének megismerésére a fókuszcsoportos interjút használok, mint kvalitatív módszertani eszközt. A fókuszcsoportos vizsgálatban és a kontrollcsoportokban hat fő vett részt. Azért döntöttem a hat fő mellett, mert a tapasztalatok szerint a kisebb csoport az elmélyültebb beszélgetéseknek ad teret. (Letenyei 2008:108) A hanganyagokat diktafonnal rögzítettem. A fókuszcsoportos vizsgálat interjúvázlata három részből áll. Az első blokk a bemutatkozásra, és a látottakra vonatkozó reflexiókra vonatkozik, a második blokk a romákkal való kapcsolatukról, tudásukról szól, a harmadik blokkban a zárás egy levezetést tartalmaz, majd tájékoztatom őket a teljes kutatásról.

Formai kötöttség szempontjából viszont az interjú strukturált, ugyanis mindenkinek ugyanazokat a kérdéseket tettem fel a

könnyebb összehasonlítás érdekében. A megkérdezettek kiválasztásához a középiskola társadalomismeret tanárának segítségét kértem, aki készségesen hozzájárult a megkérdezett diákok kiválasztásához. A fő kritérium a megkérdezettek kiválasztásánál az volt, hogy 1995-ben vagy azután szülessenek, a „Z” generáció¹ tagjai.

A kutatásomhoz 36 személy megkérdezését terveztem. Egy fókuszcsoporthoz összesen hat személy vett részt. Összesen három fókuszcsoporthoz néztem meg a videót, három csoport viszont nem nézett meg rasszizmus ellenes kisfilmeket. A fókuszcsoporthozos interjúk célja az volt, hogy kiderítsem, hogyan változik a megkérdezettek véleménye a videó megnézését követően a másik, videó nélküli csoport véleményéhez és a videó előtti állapothoz képest. A kutatást kilencedikes és tizenegyedikes diákokkal végeztem el. A csoportok között két heterogén és négy homogén összetételű csoport szerepelt, ami annak volt köszönhető, hogy a középiskolában tapasztalatom szerint többnyire lányokból álló osztályok voltak.

A kis minta és a pilot-kutatás jellegéből adódóan a vizsgálat statisztikai általánosításra nem alkalmas. A megkérdezettek véleményére voltam kíváncsi, amiből a trendekre következtethetek.

Kutatási eredmények

A terjedelmi korlátok miatt jelen tanulmányban a fókuszcsoporthozos interjúk eredményeit fogom nagyító alá venni. Eredményeink leginkább a középiskolás lányok véleményét közvetítik, akik település szempontjából fele-fele részben élnek nagy és kisebb városokban. Minden negyedik édesapa

¹ A „Z” generáció vagy más néven a netgeneráció, az X generáció gyermekei, de a szülők között vannak baby boomerek és idősebb Y generációsok. Vannak adatok, ahol ezt a generációt 1995 után született gyerekekre vonatkoztatják, de máshol viszont azt találjuk, hogy a '90-es évek eleje és a 2000-es évek eleje között születtek. (Tari 2011:15-16)

felsőfokú végzettségű, s az átlagnál kedvezőbb anyagi körülmények között él több mint fele a megkérdezetteknek. A résztvevők tehát általában, fő vonalaikban megegyeznek a gimnazistákra jellemzőkkel.

A következőkben a fentebb is említett öt kategória alapján fogom szemléltetni a pilot-kutatás fókuszcsoporthoz tartozó eredményeit.

I. Kategória: A romák helyzetéről, életmódjáról

A megkérdezettek általában a vagyoni helyzetük alapján differenciálták a roma emberek helyzetét, miszerint megkülönböztetnek nagyon gazdag és nagyon szegény roma embereket.

„Vagy putriban vagy kacsalábon forgó palotába.”

(Részlet az 1. videó nélküli fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésből)

Ennél a blokknál több helyen már a munkavállalási hajlandóság, az „akar-e dolgozni” kérdésköre is felmerült a megkérdezettek körében.

„Nagyon rossz lehet nekik, hogy rossz körülmények között élnek, de én nem azt látom, hogy tennének ez ellen.”

(Részlet a 2. videó nélküli fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésből)

A fentebb említetteken kívül a negatív képzetek is megjelennek a romákkal kapcsolatban, konkrétan a kriminalitás kategóriája, miszerint a roma emberek nem tisztességes úton szerzik meg a keresetüket.

„- Ugyanolyanok mint a magyar ember és a magyar ember is lehet szegény és gazdag. Cigány ember is lehet szegény és gazdag.

- Ja, csak egy magyar ember azért gazdag általában, mert dolgozik érte, a cigány emberen meg néha csak nézünk, hogy ennek meg honnan van pénze.”

(Részlet az 1. videó nélküli fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésből)

II. Kategória: Az adott helyzet okairól

A megkérdezettek körében több érv is felmerült azzal kapcsolatban, hogy mi lehet az oka a roma emberek jelenlegi helyzetének. Több kategóriát is ki lehet alakítani a megkérdezettek válaszai alapján: az egyik ilyen kategória a szocializáció kérdéskörét járja körbe, ugyanis a válaszadók véleménye szerint az emberek a többnyire a szülői mintát követik.

„- A szülők sem foglalkoznak a gyerekekkel.

- A gyerek azt csinálja, amit lát.”

(Részlet az 1. videó nélküli fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetésből)

A következő kategória az előítélet és a rasszizmus kérdéskörét járja körbe, ugyanis a megkérdezettek véleménye és közvetett tapasztalataik arra utalnak, hogy a romák azért nem találnak maguknak munkahelyet, mert nem engedi a többségi társadalom őket dolgozni, nem alkalmazza őket a származásuk miatt.

„Egyrészt a saját hibájuk, másrészt pedig a mi hibánk, a többi társadalom hibája. A mi hibánk azért, mert ahogy mondta A. is, hogy nem engedjük, hogy dolgozzanak, akik akarnának persze...”

*(Részlet a 2. videós
fókuszcsoportos beszélgetésből)*

A harmadik ilyen kategória az iskolázottság kérdéskörét járja körbe, ugyanis a megkérdezettek szerint az iskolai végzettség, az iskola hiánya is lehet az egyik oka annak, hogy nem találnak állást. Emellett volt egy megkérdezett, aki reális információkkal rendelkezett arról, hogy a romák a gazdasági változás után mi miatt nem jutottak munkához.

A következő kategória az elítéltség kategóriája. A megkérdezettek egy része kitért a mai politikai helyzetre is, ugyanis többször utaltak a szélsőjobboldal politikai mozgalmára és e korosztály körében szerzett népszerűségére. Itt megemlíthetjük a konformitás fogalmát is, azaz néhány fiatal azért csatlakozik hozzájuk és mutatja, hogy egy véleményen vannak, hogy népszerűek legyenek, elfogadják őket egy adott körben.

„Hát, öh ha most visszatérünk, hogy rossz helyzetben vannak, mert elítélik őket, itt az is lehet a probléma, hogy most így a fiatalság körében is igazából az a menő, ha valaki elítéli őket és ezért, akik elítélik őket azoknak nagy a szája. Terjesztik, hogy ők hú de nagyon elítélik és, aki viszont nem az úgy érzi, hogy számára talán hátrány lehet a többiekkel szemben, a beilleszkedéssel szemben, ezért ő is azt mondja, hogy ő is elítéli és ha ezt sokat mondja és sokat hallja, akkor elhiszi és így ugye egyre többen vannak, akik elítélik és egyre jobban háttérbe szorul az, aki nem és ezért már a gyerekekbe is belenevelik...”

(Részlet a 2. videós fókuszcsoportos beszélgetésből)

Az előző interjúban felfedezhetjük, amint a válaszadó – tudatosság nélkül –, de felismerte a Krischner-féle manipulációs eszközök egy részét. Az interjúban a következő manipulációs technikát véli felfedezni a megkérdezett, miszerint különösképpen fontos az a szabály, hogy egy állítás annál hihetőbb, minél következetesebben és minél meggyőzőbben ismétlik, ilyenkor ugyanis beépül a saját gondolatmenetünkbe, a magunkénak fogjuk tekinteni. (Kenyeres 2014:10)

A következő kategória a deviáns viselkedési körökbe vagy kategóriába tartozik, ugyanis többen is említették az empirikus adatfelvétel során, hogy a roma családok a gyerekeikből élnek meg, vagyis megélhetésből vállalnak gyerekeket. Illetve többször nem élnek a lehetőségükkel, amit kapnak.

Az utolsó kategória, amit az elemzés során sikerült felállítanom az a Pygmalion-effektus vagy más néven az önbeteljesítő jóslat kategóriája, ugyanis a válaszok alapján néhányan azért ilyenek,

azért vannak ilyen helyzetben, mert elhiszik magukról, hogy rosszak és nem képesek másként csinálni a dolgokat.

III. Kategória: A kultúrájukról

A megkérdezettek egy része a beszélgetéskor elismerte, hogy nem sokat vagy éppen semmit nem tudnak a romák kultúrájáról, hagyományairól. Többeknek a külföldi roma kultúráról volt információjuk, ugyanis a TLC csatornán figyelemmel kísérnek egy műsort, amiben a téma a romák élete.

A megkérdezettek ezen kívül a romák zenei kultúráját és díszes ruhaviseletüket emelték ki, amik az oláh roma kultúrára utalnak, ugyanis a hagyományos oláh roma asszonyok viselete rendelkezik a legváltozatosabb szín- és mintagazdagsággal. A szoknya hossza, szín és mintaválasztása évszázadokig változatlan az oláh roma közösségek életében. A bő szoknya a fiatalok viseletéből mára kikopott, csak a szoknya hossza maradt változatlan. (Bíró 2006:65)

„Sajátos zenéjük van, amit szép látni is, hogy mekkora beleéléssel tudnak játszani és nem arról szól nekik a zenélés, hogy ők híresek legyenek, hanem hogy ők ezt, tehát nekik ez igazából egy életérzés. Hogy ezt azért csinálják, hogy ők és a családjuk és a barátaik jól érezzék magukat és nem azért, hogy ők most felkapják őket és ők majd sok pénzt keresnek vele és szerintem nem is keresnek vele pénzt és csak szórakozás céljából csinálják.”

*(Részlet a 2. videós fókuszcsoporthoz
beszélgetésből)*

IV. Kategória: A pozitív diszkriminációról

A pozitív diszkriminációval vagy más kifejezéssel élve a megerősítő intézkedésekkel (affirmative action) a kisebbségek képviselőit azáltal szeretnék kedvezőbb helyzetbe hozni, hogy vagy kiemelt előnyöket biztosítanak különféle versenyhelyzetekben vagy a hátrányokat, lemaradásokat sajátos etnikai programokkal próbálják behozni. (Krémer 2009:69)

A pozitív diszkriminációról több mítosz is kering, amelyek az affirmatív akció ellenzői oldaláról érkeznek. Az etnikai hovatartozásra épülő pozitív diszkriminációt ellenzők a következő főbb érveket szokták felhozni (Arató 2007):

- a) Mindenkinnek egyenlő esélyeket kell adni, hogy azonos feltételekkel szálljon versenybe az egyetemi felvételen, a közfoglalkoztatásban vagy az állami szerződésekért.
- b) A kormányzatoknak az egyenlő lehetőségekre kellene inkább koncentrálnia és nem az egyenlő eredményekre.
- c) Az iskolai egyenlőtlenségek kezelésében nem segít a pozitív diszkrimináció.
- d) Szociológiai – gazdasági kategóriákkal leírható csoportok esetében kell alkalmazni a pozitív diszkrimináció eszközét.

A fókuszcsoportban résztvevő megkérdezettek többsége elutasította a pozitív diszkriminációs intézkedések meglétét. Az affirmatív eszközöket ellenzők egy része azzal érvelt az Arató Ferenc (2007) tanulmánya alapján, hogy mindenkinnek egyenlő esélyeket kell adni, hogy azonos feltételekkel szálljon versenybe az egyetemi felvételen:

„-De ha megvan hozzá a tehetsége, akkor őt úgy is felveszik, hogy nem kapja meg azt a plusz pár pontot, ha megvan hozzá az esze és meg tudja csinálni, akkor menjen, de ne úgy kerüljön be, hogy az államtól ezt meg azt...

-Mert bekerül egy olyan gyerek helyére, aki mondjuk lehet, hogy...belőle és lehet, hogy ő úgy került be arra az egy helyre, mert ő cigány.

-Mert megkapta azt a plusz 10 pontot.

-Ha az én fiam ugyanazt az egyetemet pályázná meg, meg ő is megpályázta, ő is kapott érte plusz 10 pontot.”

(Részlet az 1. videós fókuszcsoportos beszélgetésből)

Volt olyan fókuszcsoport, ahol csak a fogyatékos emberekkel és az elvált szülők gyermekével kapcsolatosan hagyták jóvá a pozitív diszkrimináció meglétét. A romákkal szembeni pozitív diszkriminációt néhányan csak azzal a feltétellel hagynák jóvá, hogyha ellenőriznék, hogy milyen körülmények között élnek. Az előző megállapítás közelít Arató Ferenc (2007) azon kategóriájához, miszerint szociológiai-gazdasági kategóriákkal leírható csoportok esetében kell pozitív diszkriminációt alkalmazni. Néhány megkérdezett látta a pozitív diszkrimináció szükségességét, hasznát.

V. Kategória: A szegregáció és az integráció kérdésköréről

Gordon W. Allport nyomán az előítéletesség öt fokát különböztetjük meg, amik a következők: a szóbeli előítéletesség, az elkerülés, a hátrányos megkülönböztetés, a testi erőszak és végül az utolsó foka a kiirtás. Ezt az ötfokú skálát leegyszerűsítették háromra, amik a következők voltak: a

szóban történő elutasítás (szóbeli előítéletesség), hátrányos megkülönböztetés (beleértve az elkülönülést) és végül a testi erőszak (valamennyi változatával együtt). (Allport 1999:83-84)
A szegregáció (elkülönülés-elkülönítés) egy olyan hátrányos megkülönböztetési forma, ami sajátos típusú térbeli határokat hoz létre, hogy fokozza egy másik csoport tagjainak hátrányos helyzetét. (Allport 1999:89)

Az integráció viszont a szegregációval ellentétben beillesztést, beilleszkedést jelent. (Zombori 1994:100)

A pilot-kutatás során a szegregáció kérdéskörét az elkülönített oktatáson keresztül vizsgáltam. A fókuszcsoportos megkérdezettek közül négy megkérdezett szólalt fel a szegregáció mellett. A következő idézet három megkérdezettet foglal magába:

„- Ez jó lenne.

- Hát ez szép is.

- Hülyeség.

- Ez valamilyen esetben jó is, de amúgy nem is biztos, hogy jó, mert ezzel is már mutatjuk feléjük azt, hogy ők másak. Viszont

- Jól is kezelik saját magukat. Tehát hogyha egyenlően kezeljük őket, akkor is, F. totál egyenlően volt kezelve az osztályban és, akkor még is mi volt, ha rossz jegyet kapott vagy feleltette a tanár folyamatosan, mi volt, mert én cigány vagyok. Teljesen mindegy.

- Ők e mögé bújnak el.

- Igen, e mögé bújnak el, mert hogy én cigány vagyok.

- Ahova én jártam általánosba, ott volt egy olyan, ahol sokan voltak cigányok és igazából annyira látszott rajtuk, annyira külön voltak mégis, pedig voltak vegyesen az osztályban és ők is, mi is így elkülönültek a többiektől. Tehát szerintem ez nem hülyeség. Mert nekik vannak olyan szokásaik.

- Mert hogyha nem is külön osztályba vannak, de valahol mégis együtt lesznek.
- Meg legalább érzik, hogy ugyanúgy bánnak velük is ebben az esetben. A másik eset, hogy külön vannak, attól érezhetik úgy, hogy ők másak, de hogy ma meg együtt vannak, akkor meg egyenlően kezelik őket tehát ez így jobb nekik szerintem.
- Meg Magyarországon ne egy magyar érezze már rosszul magát az osztályban, ahol sok a roma. Akinek meg egyébként szeretne magyarokkal lenni, azoknak meg úgyis meg van az esélye vagy megtalálja a saját...”

*(Részlet az 1. videós fókuszcsoporthoz
beszélgetésből)*

A megkérdezettek többsége viszont fontosnak tartja az esetleges pozitív mintakövetést és azt, hogy mindkét kultúra találkozzon a másikkal, eltanulják és lássák a jó és a rossz dolgokat egyaránt, hogy legyen mindenkinek tudomása a másikról. Azt viszont jónak tartják, hogyha van különórájuk, mert így behozhatják a lemaradásukat és felzárkózhatnak a többiekhez.

Következtetések

A vizsgálat alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a kutatási hipotézisem részben bebizonyosodott, ugyanis egy videós fókuszcsoporthoz kivételével a megkérdezettek inkább empatikusan közelítettek a témához. Az előbb említett két fókuszcsoporthoz többször is visszautalt a látott videóra, ezzel is alátámasztva azt, hogy valamilyen szinten formált a véleményükön a rasszizmusellenes kisfilm. Az első videós csoportnál vettem észre az elején pozitívumokat, ugyanis egy lány megjegyezte az ózdi roma férfit mutató filmben, hogy ő

alkalmazná. A filmnézést követő beszélgetésen úgy gondolom, hogy a vélemények és a tartalmak a beszélgetés előrehaladtával egyoldalúvá kezdtek válni. A beszélgetés előtti kérdőíves adatfelvétel eredményei is azt mutatják, hogy a szabad asszociációra vonatkozó kérdésnél a két fókuszcsoporthoz – akik empatikusabban viszonyultak a témához – a válaszaikban néhol előfordultak a roma kultúrára jellemző pozitívumok vagy a hátrányukra vonatkozó tényezők (például előítélet, hátrány). Az első videós fókuszcsoporthoz viszont ilyen képzetársítások nem fordultak elő.

Bajomi-Lázár Péter (2006) tanulmánya alapján és a fentiekre alapozva úgy gondolom, hogy leginkább a performatív hatás modellje érvényesült a befogadás alapján, miszerint a befogadók (jelen esetben a filmet megtekintő diákok) folyamatos párbeszédet folytatnak a közvetítő médiummal, és ezáltal lehetőségük nyílik újrafogalmazni a véleményüket. Ez a lehetőség adott volt számukra, hiszen a film után beszélgetést folytattunk a témáról. Az első videós csoport esetében, akiknek a véleményük már kiforrott volt, nem került sor jól látható változásra. A másik két csoport tagjai, akik többféle képzetet tudtak társítani a roma szóhoz, a változás iránya pozitív volt, jobban tudtak differenciálni, szinte folyamatosan hangsúlyozták a kivétel fontosságát.

A videónélküli fókuszcsoporthoz résztvevő személyek jelentős része a roma emberek negatív tulajdonságait emelte ki a beszélgetés végéig. Többnyire a romák negatív tulajdonságaira fókuszáltak, és gyakran fordult elő, hogy általánosítottak. Egy videónélküli fókuszcsoporthoz került fel a megfélemlítés témája, miszerint a romákat úgymond meg kellene félemlíteni, hogy ők féljenek és ne a nem roma származásúak.

A fókuszcsoporthoz megjelenik az Allport-féle előítéletek-skála első fokozata, a szóban történő elutasítás, azaz a szóbeli előítéletek. Amikor a szóbeli előítéletek megközelíti a maximumot, akkor elég nagy valószínűséggel lehet számítani arra, hogy nyílt és aktív megkülönböztetésbe,

feltételezhetően erőszakos megnyilvánulásokba csap át. (Allport 1999:86)

Feltételezésem szerint a fentebb említett megfélemlítés ötlete is megközelíti a szóbeli előítéletesség maximumát, habár feltehetően egyik megkérdezett sem alkalmazna erőszakot a romákkal szemben.

Mind a két típusú fókuszcsoportnál szembetűnő a roma emberek többséghez viszonyított arányára vonatkozó vélemény. Több megkérdezett is a lakóhelyéből indult ki a válaszával kapcsolatban. A minimum százalék, amit említettek mind a kétfajta csoportnál 15% volt, a legmagasabb, amire tippeltek, az pedig 60% volt. A legmagasabb értékeket, ami összességében 50% és 60% körüli volt, azokat két videónélküli fókuszcsoport és az első videós fókuszcsoport (akiknél nem értek el pozitív hatást a kisfilmek) néhány tagja vallotta. Átlagosan a megkérdezettek olyan 30-40%-ot gondoltak. Néhányan voltak csak, akik olyan 15%-ot gondoltak. Általában mindenki megdöbbenéssel fogadta, amikor a megbeszéléskor elmondtam nekik országosan a valós arányt (6-8%).

Felhasznált irodalom

Allport, Gordon W. (1999): Az előítélet. Budapest, Osiris Kiadó

Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések?. Oktatáspolitikai diskurzuselemzés egy amerikai társadalmi vita kapcsán. Elérhetőség:

[http://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-vt-](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-vt-Arato-Pozitiv.html)

[Arato-Pozitiv.html](http://epa.oszk.hu/00000/00035/00113/2007-05-vt-Arato-Pozitiv.html) Utolsó letöltés: 2014. szeptember 16.

Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? Elérhetőség: http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_ma

nipulal-e a media/ Utolsó letöltés: 2014. szeptember 16.

- Bíró Boglárka (2006): Bevezetés a cigányság néprajzába. In: Forrai R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécs, Pécsi Tudományegyetem, 58 – 72. oldal
- Kenyeres Attila Zoltán (2014): A médiamanipuláció boszorkányműhája. Debrecen, magánkiadás a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával
- Krémer Balázs (2009): Bevezetés a szociálpolitikába. Budapest, Napvilág Kiadó
- Letenyei László (2008): Fókuszcsoporthoz interjú. LETENYI László (szerk.): Településkutatás I.-II. Módszertani kézikönyv és szöveggyűjtemény. Budapest, TeTT könyvek 97-118. oldal
- Pratkanis, Anthony R. – ARONSON, Elliot (1992): A rábeszélőgépj. Élni és visszaélni a meggyőzés mindennapos mesterségével. Budapest, AB OVO
- Tari Annamária (2011): Z generáció. Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban. Budapest, Tercium Kiadó
- Zombori Gyula (1994): A szociálpolitika alapfogalmai. Budapest, Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület

Drabancz M. Róbert

ÚJ UTAKON. PATRIÓTA SZEMLÉLET A 1920-AS ÉVEK MÁSODIK FELÉNEK POLITIKAI GONDOLKODÁSÁBAN

Bevezetés

A XX. század első felének Magyarországon és az egész közép-európai térségben felerősödött az etnikai és kulturális jelenségek térbeliségét vizsgáló kutatások, melyek kialakították a mai napig is használatos „*etnikai táj*” fogalmát. A meggyökeresedett kifejezés „*egy-egy nemzetiség tipikusan a saját etnikai jellegzetességében felismerhető tájformáló erő által alakított térfelszín*” jelentéstartalommal honosodott meg. Különösen az általam vizsgált időszakban az „etnikai táj” fogalmában az etnikai karakter tájformáló erejére helyeződött a hangsúly, mely az adott nemzetiségnek az adott tájhoz kötődő legitimitását, táji és történeti kontinuitását bizonyította. Tanulmányomban az 1920-as évek politikai gondolkodásában megjelenő patrióta gondolatkör megjelenését, és sajátosságait írom le. A korszak elméleti modelljei jó alapot adnak az 1930-as években megjelenő nemzeti karaktert vizsgáló viták megértéséhez.

A kultúra és a táj kapcsolata a 1920-as évek politikai gondolkodásában

Az 1926-ban létrehozott Államtudományi Intézetben Teleki Pál fogalmazta meg legplasztikusabban szorongásait, melyek abból fakadtak, hogy az első világháborút lezáró döntésekben semmilyen szerepet nem játszottak az etnikai térképek és statisztikák. Az ország közvéleménye előtt hangsúlyozza: „[...] *békét princípiumok alapján kötötték, [...] háborús*

jelszavak alapján, s ezek váltak a béketervezetek princípiumaivá. Az élet maga kell, hogy helyrebillentse ezt a mérleget, az élet maga kell, hogy ismét az életnek princípiumait juttassa lassanként érvényre a háború princípiumai helyett.” (Teleki 2000:67)

Az intézet és saját maga számára tudományos és politikai célként határozta meg, hogy a remélt és egyszer majd elkövetkező revíziós tárgyalásokra minél pontosabban rögzítsék és rekonstruálják Kárpát-medence etnikai helyzetét. Az ebben a helyzetben és gondolatkörben megszületendő „*kultúrtáj*” fogalma megadta a saját etnikai térnek a történeti folytonosság általi legitimációját.

A tudomány és politika keresztútján megszületett kérdéskör hamar a publicisztikai irodalom kedvelt témájává vált a kor sajtónyilvánosságában. A korszak publicisztikáját vizsgálva azonnal feltűnnek azok a nézetek, melyek a keleti, ázsiai kapcsolatokra helyezték a hangsúlyt. Már a XX. század első évtizedében napilapokban és folyóiratokban, tankönyvekben és irodalmi művekben, mind sűrűbben találkozhattak az olvasók azzal a véleménnyel, hogy a magyarság a nagy és dicső múltú turáni népcsaládba tartozik. 1913-ban megindult a Turán első számában Teleki Pál így fogalmazza meg a turanizmus céljait: „*Keletre magyar! Nemzeti, tudományos és gazdasági téren keletre! [...] Mert nemzeti tudományon felépülő nemzeti gazdagodás, presztízsiünk emelése keleten reális exportipar megteremtésével, illetve fejlesztésével lesz erőnk, függetlenségünk, hatalmunk alapja.*” (Teleki 2000: 9) A földrajztudományok professzora tehát a tudományos program meghirdetése mellett egy gazdasági, politikai programot is meghirdet: piacok és nyersanyag-lelőhelyek keresését Kis- és Közép-Ázsiában, a német gazdasági előnyomuláshoz hasonlóan egy magyar gazdasági előnyomulás feltételeinek megteremtését.

Az elburjánzó turanizmus tudománytalan, de határozott alternatívát jelenített meg a stabilizációt és nyugati orientációt

képviselő kormányzati politikával szemben. Az 1920-ban megalakult a Magyarországi Turán Szövetség is ennek jegyében fogant. A Szövetség célja *„fajiságunk tudatának kifejlesztésével a magyarság erkölcsi és anyagi alapjának megerősítése, a rokon turáni népekkel a művelődés és gazdaság terén kapcsolat megteremtése”*. A nyugati kultúra *„szervi betegségben szenved”*, ezért a magyarságra hárul az a feladat, hogy keresztény nemzeti alapra helyezkedve, a faji gondolatot felerősítve *„Keletről, az önzés által még meg nem fertőzött fajrokonainktól szerezzünk új gondolatokat, amelyek segítségével keresztény világfelfogásunkat oly módon erősítsük meg, hogy ez az új világnézet nemcsak bennünket gyógyítson meg, hanem hatással legyen a velünk kapcsolatban lévő nyugatra is”*.²

A Magyar Írás 1927-es évfolyamának második számában jelent meg Raith Tivadarnak Kelet- Európa ismeretlen föld című írása, melyben az eurázsiai identitás elemeit veszi számba. Munkájában célként jelölte meg: *„[...] Magyarország sorsa nem a nyugati, hanem a keleti kérdés jövőbeni kialakulásától függ.”* A hanyatló nyugati civilizáció helyett *„Kelet-Európa népeinek, amelyek még csak nemrég jutottak el a tulajdonképpeni nemzeti élethez, lesz döntő szavuk az európai életben.”* Az együttműködés és a megértés alapjait adja: *„a közös származás, a közös kultúra, a közös múlt és a közös jövő.”* Egyértelműen szembeszállt a kormányzati politika stabilizációt szolgáló politikájával: *„Pedig ennek a kultúrtörténeti felismerésnek a kultúrpolitikánkban – amely ma saját értékeinek elhanyagolásával vakon indul az idegen példák után– döntő jelentőségűnek kellene lennie.”* A szerző cikkében az első világháborús tapasztalatai alapján, az életforma azonosságát írta le. Messzemenő következtetéseiben az eurázsiai térség politikai-gazdasági érkazonosságát

² A Magyarországi Turán Szövetség céljai és működése. Turán, 1921, 74–76. old.

hangoztatta, melynek keretét egy balkáni, magyarországi (kárpát-medencei) és oroszországi államalakulat adta volna. Ráíth elégedetlen az új Európa rendjével: *„Ők vazallus államokat teremtettek a Nyugati Hatalmak befolyása alatt. Megalakították a „Népszövetséget” is, állítólag abból a célból, hogy a kis népek érdekeit megvédjék, de a valóságban azért, hogy ingyenes kiosztást rendezhessenek a mások területeiből vagy jogaiból.”* A romantikus parasztállam eszménye az Európától való elfordulás jellegzetes ideáltípusát jelenítette meg, mely a hagyományok erejére építve elvetette a hálátlan Nyugatot és rendszerét.

A konzervatív-liberális politikai elit szellemi környezetét meghatározó értelmiségiek érzékenyen reagáltak a turanizmus új, a paraszti romantikába burkolózó formájára. Szekfű Gyulának a Magyar Szemlében megjelent írása közvetlen reakció volt Raith Tivadar cikkére. A történész professzor szenvedélyesen utasítja vissza a nemzeti illúziókat felelevenítő gondolatokat. Cikkében haragosan elemzi a fogalmat: *„[...] a turanizmus, ha könnyed előadásban alkalmaztatik, ma a hazafias stílus egy eszköze, ha politikailag, akkor a 19. század nagyszámú nemzeti illúziójának egyik elkésett, de éppenséggel nem javított kiadása [...].”* Úgy gondolja: *„[...] azonban a tudomány rendjébe tartozó gondolatok közt merül fel, akkor vaskos tévedés, melyet nem lehet elég eréllyel visszautasítani.”* Súlyos tévedésnek tartja a keleti orientációt, és ennek a mesterséges konstrukciónak minden létalapját elveti. Az ország gondjainak megoldása nem lehet más, *„mint amire végzete ezer év óta rákényszeríti: Közép-Európa és Nyugat példáját követni”*. (Szekfű 1929: 30-37)

A konzervatív Új Hungária koncepció

Az egyre szélsőségesebb, radikálisabb és tudománytalanabb nemzeti önmeghatározások rákényszerítették a konzervatív-liberális politikai és tudományos elitet, hogy markánsan fogalmazzák meg ők is a Trianon utáni magyarság új szerepeit a Kárpát-medencében. Az új nemzetkonceptió első látványos és nagy érdeklődést kiváltó cikke Ottlik Lászlónak a Magyar Szemlében megjelent Magyar nemzet–cseh irodalom című írása volt. Az 1928. februári számban megjelent tanulmány részletesen ecsetelte az új cseh uralom tarthatatlanságát és diktatórikus jellegét, hisz „*Csehország népszavazás nélkül, a fegyverek jogán és a nagyhatalmak erőszakos diktátuma alapján jutott Felvidék birtokába.*” A cseh politikai elit célja egyértelmű volt, a magyar vármegyék felbomlasztásával egy gyarmati állapot létrehozása Szlovákiában, mely a magyar politikai elit érdekérvényesítő erejét végleg megtörte volna. Ugyanakkor a szerző áthidalhatatlannak látta a cseh polgári oligarchia és a szlovák parasztság közötti szakadékat. Nyilvánvalónak tartja, „*hogy az egész csehszlovák nemzetiségi mozgalom [...] mozgatói el voltak tökéelve, a tótságot még közömbössége dacára, sőt akarata ellenére is „megmenti” a szláv kultúra számára.*” A szerző érthetetlennek tartotta ezeket a törekvéseket, mivel a szlovákok, szerinte, megvetették az új cseh hatalmat, akikkel a nyelvi rokonságon túl semmi más nem kötötte össze őket. Történelmileg motiváltabbnak tartotta a magyar hatalom visszaállítását, hiszen „*amit a cseh nemzet nem adhat meg, [...] nyugodtan megadhatná a magyar: a felvidéki autonómiát.*” Ottlik tanulmányában a történeti gondolkodás jegyeit fedezhetjük fel: a Kárpát-medencei együttélés egy sajátos politikai és gazdasági egységet teremtett, mely a mohó és ellenséges szomszédok hitványsága felrobbantott. A szerző gondolatmenetében a „*natio hungarica*” összetartozásának tudata felette áll a nyelvi rokonságnak és a két külön nyelv, a két nemzetiség egy

ugyanazon nemzetet takart. Meglátása szerint az etnikai összetartozáson felépülő Közép-Európa torz valóságot eredményezett, a területiális szemléleten alapuló új nemzeti eszme elfogadható lesz majd minden nemzetiség számára.

A magyar nemzettudat lényeges kérdése, hogy a magyarság önmeghatározásában kismemzeti vagy a nagynemzeti eszmények kerülnek-e túlsúlyba. A magyar nemzetfelfogásban a történeti nemzet tudata a nemzetiségekkel kapcsolatos nézetek alapját adták. Az államalkotó képesség öntudata, bár nem mindig szuverén módon, de sugallta a nagynemzeti koncepciót. Ez megadta a magyarság hivatását: a Kárpát-medence feletti hatalom megszervezése és fenntartása. A trianoni béke utáni Magyarország publicistáinak olyan Nagy-Magyarország kép megteremtése is feladatukká vált, mely elfogadhatóvá válik a visszacsatolandó nemzetiségek számára is. Általános nézet szerint „[...] nincsen jó magyar ember, aki kételkednék abban, hogy a Szent István Birodalom területi egysége előbb-utóbb helyre fog állni”, ahogy ezt Ottlik László néhány hónappal később az Új Hungária felé címmel írt esszéjében fejtette ki. (Ottlik 1928:1-10) Bethleni stabilizáció aktív külpolitikája szerencsés környezetet teremtett az új koncepció részletesebb és kifinomultabb kidolgozására.³ A miniszterelnök bizalmasai közé tartozó Ottlik feladata volt, hogy kialakítson egy olyan teret, „mely egyfelől teljes mértékben biztosítja nemzeti függetlenségünket, lehetővé teszi erőinknek teljes szabad kifejezését, másfelől gazdasági szabad mozgást nyújt nekünk a Duna medencéjében egy oly nagy

³ Az 1926-os választások után a Bethlen kormányzat erőteljes lépéseket tett a külpolitikai elszigeteltségből való kilépésre, 1927. április 5-én aláírták Rómában az olasz-magyar barátsági szerződést. 1927. június 21-én nagy feltűnést keltett a Daily Mailben megjelent Hungary's Place in the Sun című cikk, mellyel kezdetét vette Lord Rothemere akciója az igazságtalan trianoni békeszerződés felülvizsgálatára és a határok megváltoztatására. 1927. július 27-én megalakult a Magyar Revíziós Liga, mely meghirdeti a magyarság jogát az ezredéves államterületéhez.

területen, mely mindnyájunknak biztosítja a gazdasági fejlődést és prosperálást.” (Bethlen 1933: 123)

A hazai szellemi erőforrásokat kutató szerző cikkében két pozitív áramlatot tartott alkalmasnak Magyarország célrendszerének megfogalmazására: a kultuszminiszterhez kötődő „*neonacionalizmust*” és a revízió politikai dimenzióját megfogalmazni képes „*neopatriotizmust*”. Modern nacionalizmus előtt a középkori Magyar Királyságot a patriotizmus ereje tartotta össze. Most újfajta, életerővel teli patriotizmusra lenne szükség ahhoz, hogy a Duna-medence népeit újra lehessen egyesíteni Szent István koronája alatt. „[...] *neopatriotizmusnak pedig azt a felfogást nevezném, amely belátván azt, hogy Szent István hagyatéka nem a kisebbségé és nem a többségé, nem az uraké és nem a magyaroké csupán, hanem mindazoké, akiknek ősei a Kárpátok ölén nyugszanak [...]*”.(Ottlik 1928:4)

A következőkben Ottlik sorra vette az Új Hungária területeit és a horvátoktól a tótokon keresztül egészen Erdélyig és Kárpátaljáig (Ruténföld) elemezte az egységes országba való visszatérés feltételrendszerét. Rendszerének egyik alapeleme, a közös történelmi sorsból táplálkozó „*natio hungarica*”, már előző cikkében is megjelent, mely elgyengíti az etnikai és nyelvi szempontokat. Másrészt a szerző megpróbálta szembeállítani az utódállamok etnikai közösségeit (cseh-szlovák, horvát-szerb), melyek így a központosító, a nemzetiségi önkormányzatokat semmibe vevő új államhatalomból, remélhetőleg a Magyarországra való visszatérés mellett döntenek majd.

Ottlik nagy feltűnést keltett cikkének hátterében Bethlen Istvánt Magyarország miniszterelnökét vélhetjük felfedezni. Bethlen álláspontja a revízió tekintetében meglehetősen változékony formákat nyert a kormányzása alatt. A változó nemzetközi helyzet, az országon belüli politikai lehetőségek és tárgyalási szituációk mind megkötötték a miniszterelnököt a szükséges revízió mértékét illetően. Megfogalmazása szerint:

„Mert elmondhatom Apor Péterrel, aki a Metamorfózis Transsylvaniae munkájában azt írta az akkori időről, amikor Erdély kicsiny sajkája Szkillá és Charibdisz között, a török és a német között bukdácsol, hogy mindnyájan tudtuk, hogy mit lett volna kívánatos tenni, de mindig azt tettük, amit lehetett és az adott körülmények engedtek. Ez a gyakorlati politika, amelyet őseink Erdélyben követtek, és amely egyedül vezet ma is célhoz.” (Bethlen 1933: 375) Minimális célként meghatározott egységes magyar nyelvterületek egy országban való egyesítése mellett mindig megjelent a nagyhatalmi nemzettudatból táplálkozó politikai cél is, mely szerint a magyarságnak a Duna-medencében vezető szerepet kell betöltenie. A történeti érvek adták alapját a nagyhatalmi ambícióknak, melynek keretét a Szent István-i állameszme adta. Az államalkotó magyarságot tradíciói, kultúrája és politikai fegyelmezettsége tette alkalmassá arra, hogy *„[...] terület önálló megszervezésére egyedül... hivatott.”* (Bethlen 1936: 4) Historikus érvek mentén kirajzolando „Nagy-Magyarország” olyan életképes államalakulatként jelenik meg, amely alkalmas arra, hogy a benne élő nemzetek és nemzetiségek életterét megadja. Az integrális revíziónak burkolt formában való megjelenése magában hordozta a történeti Magyarország helyreállításának lehetőségét is.⁴

⁴ Bethlen miniszterelnökként nyilatkozataiban inkább a realitáshoz közelebb álló revíziós minimumot (a magyar nyelvű lakosság egy államban való egyesítése) képviselte. Az 1931-es kormányváltás után jelennek beszédeiben az integrális revízió elemei. Vö.: Magyarország az új Európában. Magyar Szemle, 1933. április, 297-307. old. és Bethlen István angliai előadásai. Budapest, Génius, én.

A patrióta gondolkör fogadtatása

Ottlík írása nagy érdeklődést és széles körű vitát váltott ki a kora politizáló közvéleményéből. Az aktív külpolitika első sikereinek köszönhetően bőségesen foglalkoztak a politikai lapok publicistái az új patrióta gondolkörrel. Jellemző módon, a tényleges hatalmi viszonyokat semmibe vevő javaslat támadási felületévé, az integrális revízió modernizációs javaslatai váltak. A kormány közeli konzervatívok még megértően nyilatkoztak: „[...] neopatriotizmus az őslakók szolidaritizmusát hirdeti az új Hungária keretében [...] integrációt, teljesülést, életet jelent.”⁵(Kovrig 1928:1)

Az ellenzéki lapok közül a Magyarság reagálása a leggyorsabb és a legerőteljesebb. Milotay István írásában érdekesnek és alapjában nemes célnak tartotta az új szellemű revíziós kormányzati politikát. A szerző a gondot abban látja, hogy a bethleni új szellemű politika csak formális, és csak a szólamok szintjén létezik. Milotay szerint hogyan várhatnának el új szellemű, autonóm országot az elszakított területek népei, mikor a Magyarországon sem léteznek az anyagi és morális függetlenség biztosítékai. „Amíg a mai rendszer tényei idehaza mást mondanak, mint amit a szavak kifelé üzennek, nem lehet kívánni, hogy elszakított testvéreink többet higgyenek a szavaknak”. (Milotay 1928:2) Bajza József publicisztikájában radikálisabb hangot ütött meg és egészében elveti az autonómiákra épülő új Magyarország tervét. „Semmiféle koncessziót, autonómiát nem kell nekünk ajánlanunk”, hanem egy közös munkára épülő ország képzetét kell kialakítani. (Bajza 1928:1) Kritikáknak érdekes dimenzióját adja, hogy egyik szerző sem hisz az utódállamok stabilitásában, nem veszi komolyan az új államok nemzettudatát és a hagyományos magyar kultúrfölény érződik ki mondanivalójukból. A

⁵ Kovrig Béla: Neonacionalizmus– neopatriotizmus. Nemzeti Újság, 1928. október 12. 1.old.

magyarság, ha rendbe teszi közös dolgait, szinte automatikusan visszanyeri hatalmát a Kárpát-medencében.

A legélesebb bírálatok a tervezet ellen a politikai jobboldal radikális elemeitől érkeztek, az Előőrs című hetilapban Bajcsy-Zsilinszky Endre fejtette ki ellenvetéseit. A húszas években Zsilinszky Endre a bethleni konszolidáció kérlelhetetlen kritikusaként radikálisan támadta a kormányzat politikáját és most is gúnyos hangvételben fejtette ki ellenérzéseit: „Örvendezzetek, az egyesztendő nagy jövőjű neonacionalizmusnak, íme, testvérkéje született, ott ring a bölcsőn a neve: Neopatrionalizmus[...]”. Szerző nem látja értelmét addig foglalkozni a revízió kérdésével hiszen, „[...] a magyarságnak nem az ezeréves múlta, hanem a most épülő jelenre hivatkozva kell újból bizonyítania államszervező felsőbbbségét.” (Zsilinszky 1928:1-3) Kormányzat konszolidációra törekvő politikáját élesen bírálta és számba vette az országot fojtogató belső feszültségeket: a szociális igazságtalanságokat, a választási rendszer jellegét, a közigazgatás centralista gyakorlatát. Az egyértelműen propagandacélból kreált új revíziós célrendszer „csak arra jó, hogy elvonja a figyelmet a magyarság nagy belső problémáiról.”

Következtetések

Az 1920-as évek második felének évek politikai hatalmának alapvető érdeke volt a nemzeti integráció megteremtése, mely segítségével az egyértelmű célként megjelölt történelmi Magyarország egysége visszaállítható. Meglátásom szerint az integráció fogalmi kereteinek és tereinek megteremtését a kulturális igazgatás értelmiségi bürokratái és a kormányzathoz köthető publicisták végezték el. Lehetőségük meg volt a folyamat levezénylésére, mert a korszakban a politikai hatalom számára a sajtónyilvánosság megteremtette azt a csatornát, amellyel a magyar társadalom szélesebb rétegeit elérhette.

Ebben az időben a közösség identitásának kereteit a kultúra és a táj fogalmával leírt mezőben kell elképzelnünk. Az új fogalmi keret eltérően a 19. század polgári szabadságjogokat védő szemléletével szemben a közösség egységét és az állam szervező erejét hangsúlyozta, mely a patrióta, paternalista, de Európa-centrikus gondolkodást jelentett. Az 1930-as évek szélsőségesebbé váló politikai környezete teszi lehetővé majd a „*keleti orientáció*” politikai konstrukciójának megalkotását.

Felhasznált irodalom

- A Magyarországi Turán Szövetség céljai és működése. Túrán, 1921, 74–76.
- Bajza József (1928): Neo-patriotizmus? Magyarság, december 21.
- Bethlen István: A békerevízió gyakorlati politikája. In: Bethlen István gróf beszédei és írásai. 2. kötet, Bp., Genius, 1933, 375. old.
- Bethlen István (1933): Emlékbeszéd Tisza Istvánról. In: Bethlen István gróf beszédei és írásai. 2. kötet. Bp., Genius Könyvkiadó, 123.
- Bezhlen István (1936): Olaszország és a Duna-völgye. Pesti Napló, december 16.
- Kovrig Béla (1928): Neonacionalizmus– neopatriotizmus. Nemzeti Újság, október 12.
- Milotay István (1928): Új Magyarország felé. Magyarság, október 7.
- Ottlik László (1928): Magyar nemzet–cseh irodalom. Magyar Szemle, február.
- Ottlik László (1928): Új Hungária felé. Magyar Szemle, 1928. szeptember.
- Raith Tivadarnak (1927): Kelet-Európa ismeretlen föld. Magyar Írás, 2. sz.

- Szekfű Gyula (1929): A „turáni–szláv parasztállam”. Magyar Szemle, január.
- Teleki Pál (2000): Válogatott politikai írások és beszédek. Bp., Osiris Kiadó.
- Zsilinszky Endre (1928): Neopatrionizmus? Előőrs, október.

**A KÖZMŰVELŐDÉS „RÉGI-ÚJ” FUNKCIÓJA: A
FELNŐTTKÉPZÉS – A DMK „EGYÜTT-ÉRTÉS”
PROJEKTJE ÉS ANNAK UTÓÉLETE**

A XXI. század rengeteg kihívást tartogat minden ember számára, ezért nagyon fontos, hogy mindenki nemtől, kortól és foglalkozástól függetlenül meg tudja valósítani az egész életén át tartó tanulás stratégiáját. Egyre szélesebb réteg ismeri fel, hogy a gyorsan változó világban történő sikeres szerepvállalásnak döntő feltétele a „lifelonglearning”-ben való részvétel, hiszen segítségével olyan új kompetenciákat és készségeket sajátíthatunk el, amelyek nélkülözhetetlenek életünkhöz. Napjainkban már elmondhatjuk, hogy nemcsak oktatási intézményekben, vállalkozásokban foglalkoznak felnőttek képzésével, hanem számos kulturális intézmény biztosít lehetőséget az önmegvalósításra, önképzésre. (Walter-Takács 2010:94) Ezen szerepvállalásával a közművelődés szorosan kapcsolódik az Európai Unió Lisszaboni Stratégiájához is, hiszen az intézményekben megvalósuló tanulási, művelődési alkalmak az EU által is kiemelkedően támogatott közművelődési tevékenység. (Németh – Szurmáiné 2011:51) A 2001. évi felnőttképzési törvénynek köszönhetően az intézményesülő felnőttképzési intézményrendszerben a közművelődés is jelentős szerepet kapott, amely még jobban erősítette felnőtteknek nyújtott szolgáltatási és képzési tevékenységét.

Hazánk rendkívül széles és összetett közművelődési intézményhálózattal rendelkezik. Ezek az intézmények elsődleges feladataik, pl.: a művelődő közösségek művelődési és szórakozási alkalmainak megteremtése mellett a felnőttek oktatásának, képzésének is egyre fontosabb színterei. Ugyanis a közművelődés az informális és nonformális oktatáson

keresztül segíti a szükséges tudás, készségek és kompetenciák elsajátítását, így az életesélyek növelését. A közművelődési intézményhálózat funkciói között egyre nagyobb szerepet kap az egész életen át tartó, valamint az élet minden területére kiterjedő tanulás is. Ezen létesítmények közül, leginkább a művelődési központok működése, felnőttképzési tevékenysége érdekelt, hiszen ezek az intézmények olyan művelődési alkalmakat biztosítanak felnőttek számára is, amely nagyban hozzájárul tudásuk, ismereteik fejlesztéséhez. Megalakulásuk óta fontos helyszínei a felnőttek non- és informális művelődésének, oktatásának és tanulásának is, illetve a legutóbbi kutatások is azt bizonyítják, hogy ez az intézmény vonzza a legnagyobb közönséget.

Felnőttek képzésével való foglalkozás viszonylag új jelenségnek tekinthető az intézménytípus életében, de ezáltal megvalósulni látszik számukra, hogy felnőttképzési központokként is megjelenjenek és szerepet vállalhassanak a felnőtt-szakképzésben, a munkanélküliek átképzésében, az arra rászorultak foglalkoztatásra való felkészítésében. (Harangi 2000:22) Nagy előnye az ezeken a helyszíneken megvalósuló képzéseknek, hogy nem hagyományos iskolai helyszínen folyik a képzés, ami azok számára jelenthet egy plusz előnyt, akiknek rossz tapasztalataik voltak és kudarcok érték a kötelező iskolázás szakaszában. Itt egy sokkal oldottabb, barátságosabb környezetben bővíthetik tudásukat. Egyre gyakrabban előforduló jelenség, hogy a művelődési házak szakképzési szolgáltatásokat, tanfolyamokat nyújtanak, különböző szinteken és témakörök szerint. Ezek esetében általában együttműködnek a munkaügyi központokkal, képzési vállalkozásokkal, de teljesen önállóan is szervezhetnek tanfolyamokat. (Harangi 2000:22)

A Debreceni Művelődési Központ rövid bemutatása, tevékenysége

Kutatásom során a Debreceni Művelődési Központ ez irányú tevékenységét vizsgáltam meg. A Debreceni Művelődési Központ 2005-ben jött létre. Jogelődjének tekinthető az Újkerti Általános Művelődési Központ közművelődési egysége, majd ÚÁMK Községi Háza, amely 1979 – 1997 között működött. 1997 – 2004 között pedig az Újkerti Községi Ház volt Debrecen művelődésének, kulturálódásának egyik fő központja. 2005-ben ennek átszervezésével és további egységek hozzácsatolásával alakult meg a DMK.

Átszervezése óta Debrecen közművelődési alapintézményének tekinthető, mely a város egész területét lefedi, rendkívül gazdag művelődési tevékenységével, programkínálatával. Ezen szerepvállalásában együttműködik civil szervezetekkel is, melyekkel közösen tervez programokat, konferenciákat, szolgáltatásokat. Rendezvényeinek száma évente eléri a félezret, még a látogatók száma a félmilliót. Az intézményben rengeteg szakkör, klub talált otthonra, de népszerűek a különböző kreativitást fejlesztő tanfolyamok, kézműves műhelyek és alkotóköri. Ezen kívül a felnőtt lakosság oktatásában, képzésében is egyre nagyobb szerepet vállalnak, aminek eredményeképpen 2011-ben elnyerték az felnőttképzési intézményakkreditációt. A 2011-es év más szempontból is eredményes volt, hiszen a Központ a Minősített Közművelődési Intézmény Címet is megszerezte. (Debreceni Művelődési Központ 2012)

Az intézmény tevékenységei egyik legfőbb csoportját azon feladatok alkotják, amelyek a lakosság *„iskolarendszeren kívüli, öntevékeny, önképző tanfolyamok, szakkörök, az élethosszig tartó, életminőséget és életesélyt javító képzések kialakítását, szakmai és működési feltételeinek gondozását”* vállalják fel. Ez az a feladatkör, amely leginkább köthető az iskolarendszeren kívüli in- és nonformális tanuláshoz, hiszen

az intézmény nem szakmai és szakmai képzések szervezésével és lebonyolításával hozzájárul a lakosság ismereteinek, kompetenciáinak, készségeinek fejlődéséhez, kiemelten figyelve a hátrányos helyzetű egyénekre. Ezen kívül programjaival fejleszti a mentális és környezeti kultúrát valamint az önismeretet illetve szabadegyetemek, akadémiák és vitafórumok szervezésével biztosítja azt, hogy az emberek az aktuális információkról, eseményekről tudomást szerezzenek. Igyekeznek a városban illetve a térségben működő képzőhelyekkel felnőttképzési együttműködések kialakítására, ill. felnőttképzési szolgáltatások nyújtására. Fontos szerephez jutnak azok a tevékenységek is, amelyek hagyomány és a kultúra ápolását tűzik ki célul. Itt egyrészt a város hagyományainak, szellemi értékeinek, a helyi művelődési szokásoknak feltárása, gondozása a fontos, másrészt az egyetemes, nemzeti, nemzetiségi és más kisebbségi kultúrák bemutatása, megismertetése. Mindezek megvalósításához fórumokat, rendezvényeket, előadásokat, versenyeket szerveznek, hogy a legkisebb korosztálytól a legnagyobbakig mindenki megismerkedhessen környezete értékeivel. Ezáltal megvalósulhat a különböző kultúrák közötti kapcsolatépítés és a kialakult kapcsolatok fenntartása is. A helyi társadalom életminőségének javítása során, főleg az ismeretszerző, amatőr alkotó, művelődő közösségek tevékenységének támogatására helyezik a fő hangsúlyt. Itt egyrészt a DMK infrastruktúráját vehetik igénybe ezek a csoportok, másrészt ez a környezet hozzájárul az alkotó közösségek tevékenységének támogatásához, népszerűsítéséhez is. Ezen kívül szakmai és működési segítséget is nyújt az intézmény a csoportok számára. A közösségi élet érdekérvényesítését is ellátja, melynek keretén belül együttműködik kulturális és ifjúsági célú civil szervezetekkel. Az érdekérvényesítés során hozzájárul a civil közösségek népszerűsítéséhez, valamint teret nyújt az ifjúság illetve az időskorúak szerveződéseinek, összefüveteleihez. Ezen kívül kiemelkedő célként jelenik meg a

lakosság egésze számára a kulturális szórakozási lehetőségek, ill. az erről való információnyújtás biztosítása. (Debreceni Művelődési Központ 2011:11-12)

A DMK tevékenysége a TÁMOP 3.2.3-as pályázati formában

Az intézmény egyik alapfeladatának tekinthető az iskolarendszeren kívüli, önképző, szakképző tanfolyamok, életminőséget és életesélyt javító tanulási, felnőttoktatási lehetőségek kialakítása. Éppen ez, illetve a közművelődési intézmények számára is rendelkezésre álló pályázatok sarkalták arra az intézményt, hogy a felnőttképzési tevékenységbe még koncentráltabban vegyenek részt. A közművelődési intézmények számára is elérhető TÁMOP 3.2.3. – „Építő közösségek” pályázati formában a figyelem a közművelődési intézmények atipikus, nem-formális és informális képzési kapacitásának fejlesztésére irányulnak. Mindennek javítása és megvalósítása azért fontos, mert a közművelődésben megvalósuló felnőttképzési tevékenység csak ezáltal fejleszthető, valamint az iskoláskor előtti és alatti készség-, képesség- és kreativitásfejlesztés csak így valósítható meg. Felnőttképzéshez kapcsolódóan számos cél megvalósítására volt nyerhető támogatás, melyek közül az alábbiak tekinthetők a legfontosabbnak:

- intézményfejlesztés
- képzések, át- és továbbképzések a szükséges kapacitás megteremtése érdekében
- az adott területen a közoktatási és közművelődési intézményekben dolgozók foglalkoztatási lehetőségeinek bővítése

Ezen tevékenységek megvalósításával az intézmények képessé válnak felnőttképzési tevékenységek sikeres ellátására. Képzési típusokat tekintve megjelenhetett foglalkoztatást

elősegítő általános készségfejlesztés, de akár szakmai képzés is. (A Magyar Köztársaság Kormánya 2007:131) A DMK célja a *TÁMOP 3.2.3/09/1-2009-0028 „Együtt-értés” hátrányos helyzetű felnőttek tanulását segítő képzések és szolgáltatások Debrecen térségében* projekt megvalósítása során egyrészt az volt, hogy megszerezze a felnőttképzési intézményakkreditációt. Másrészt pedig az, hogy a DMK széleskörű felnőttképzési szolgáltatások, tanácsadások és képzések nyújtásával, a Debrecenben és térségében élő hátrányos helyzetű csoportokat minél szélesebb körben és sikeresebben vonja be a felnőttképzés világába. A projekt célcsoportját elsősorban felsőfokú végzettségű, pályakezdő vagy tartósan munkanélküli pedagógusok, művelődésszervezők és hátrányos helyzetű csoportokkal rendszeresen kapcsolatban álló legalább középfokú végzettséggel rendelkező személyek alkották. Esetükben az intézmény azt tartotta fontosnak, hogy 72 hátrányos helyzetű személyt tegyenek képessé a munkaerő-piacra történő visszatérésre, társadalmi beilleszkedésre vagy hátrányos helyzetű csoportok szervezetté alakítására. Mindezt úgy vélték elérhetőnek, ha a képzésben résztvevőket személyiség és kompetenciafejlesztéssel motiválják, pszichoszociálisan rehabilitálják, és ezáltal képessé teszik őket a munka világába való visszatérésre. E célok megvalósítása érdekében a munkaerő-piaci érdekekhez igazodó, hiánypótló, innovatív képzések szervezésébe kezdtek valamint beindították a PALLÓ felnőttképzési tájékoztató szolgálatot 2010 szeptemberében. Ezen kívül vállalták, hogy az intézmény szakalkalmazottai részt vesznek egy belső, felnőttképzési konzulens képzésben (PALLÉROZÓ), ami által képessé válnak minél szélesebb rétegek számára felnőttképzési szolgáltatások nyújtására. Az intézmény számára kiemelkedő jelentőségű ezzel kapcsolatban, hogy a képzésekkel nem lépnek túl saját kompetenciahatáraikon, ami annyit jelent, hogy a tevékenységek a már meglévő nonformális és általános

képzésekre épülnek, de emellett tartalmaznak az intézmény életképességét növelő innovatív elemeket is.

Kutatás rövid bemutatása

Kutatásom során, a projekt által megvalósuló képzéseket vizsgáltam meg. A képzések a következők voltak:

- Civil-esélyek animátor képzés
- Angol nyelvi képzés
- Népi játszóház vezetői tanfolyam
- Vállalkozói ismeretek
- (Pallérozó belső felnőttképzési konzulens képzés)

Módszerként eredetileg a kérdőíves lekérdezést választottam, melyet a képzésben résztvevő hátrányos helyzetű hallgatók körében szerettem volna megvalósítani. A lekérdezés azonban sikertelennek bizonyult, nem érkezett vissza kellő számú kérdőív ahhoz, hogy releváns kutatási eredményekhez jussunk. Ezért stratégiát váltva az interjú módszeréhez folyamodtam a kutatás lefolytatása érdekében.

A projektvezetők interjúi a következő témakörökre épültek

- az intézmény felnőttképzéshez köthető viszonya
- képzésben résztvevő hallgatók, hallgatói igények
- résztvevők motivációi
- képzések értékelése
- képzések utóélete

Az oktatók interjúi pedig

- résztvevői motivációt
- a képzés során alkalmazott tanítási, tanulási módszereket
- oktatók és hallgatók, valamint a hallgatók egymás közötti viszonyrendszerét

- a képzéses esetleges problémás területeit
- a képzések értékelését vizsgálta.

A projektvezetők interjúinak elemzése

A projektvezetők egyöntetűen fontosnak tartották kiemelni, hogy egy közművelődési intézmény számára is nagyon fontos célként jelenik meg a felnőttek képzésével, oktatásával való foglalkozás. Ez egyrészt adódik az LLL szellemiségéből, másrészt ezek az intézmények elmondásuk szerint valamilyen módon mindig jelen voltak ezen a területen, pl: klubok, szakkörök által. Ami ennek a tevékenységnek a hangsúlyosabbá tételére sarkalta őket az nem volt más, mint a gazdasági több lábon állás. Az Európai Unió nem biztosít olyan pályázati lehetőséget, ami közvetlenül közművelődési intézményekre koncentrálna, így fontossá vált, hogy különböző tanulási formák beintegrálásával ezekhez a támogatásokhoz mégis hozzáférhessenek. Ennél a pontnál egy érdekes ellentmondásba ütközünk. Annak ellenére, hogy az intézmény a gazdasági több lábon állás érdekében vágott bele elsősorban a pályázat létrehozásába és a projekt megvalósításába, az ebből létrejövő felnőttképzésük különlegességét mégis abban látják, hogy elsősorban az egyén, a humánus központba helyezése az, ami náluk kiemelkedő szerepű, a gazdasági érdekekkel szemben. Komoly előnynek tartják a képzéseiket nézve, hogy sokkal olcsóbban tudnak megjelenni a piacon, mint más intézmények, felnőttképzési vállalkozások (pl: terem bérlésért nem kell fizetniük); viszont nehézséget jelent a munkaerő-piaci igényeknek való megfelelés. Az intézmény profilja meglehetősen lehatárolja az oktatható képzések körét, olyan tanfolyamot nem szívesen indítanak be, amihez nem rendelkeznek megfelelő ismeretekkel.

Áttérve a résztvevőkre, azt már említettük, hogy hátrányos helyzetű felnőttek bevonása volt a legfontosabb szempont. Ennek megfelelően álláskereső, pályakezdők fiatalok, GYES-

en, GYED-en, GYET-en lévők, fogyatékkal élők és roma származásúak jelentkezhettek. Mindegyik típusból fordultak elő résztvevők, de túlnyomó részt azok közül jelentkeztek a legtöbben, akik a munkaerő-piacról kiszorultak és álláskeresővé váltak. Életkori összetételt nézve vegyes képet mutatott a csoport, fiatalok és idősök egyaránt lelkesen tanultak a csoportban, bár az utóbbi csoportnál meg volt figyelhető az ismeretek nehezebb elsajátítása. A legnagyobb motiváló erő a tanulási folyamatban a munkaerő-piacra történő visszatérés volt. Az elérendő célok miatt a résztvevők tanulási motivációja már a képzésbe való belépéskor is magas szintű volt, és mivel a tanulásban egyfajta lehetőséget láttak helyzetük jobbátételéhez, azt prognosztizálták a projekt vezetői, hogy valószínűleg hozzájárultak ahhoz, hogy további képzésekben való szerepvállaláshoz megkaphassák a kedvet. Ebből következően a vezetők egyöntetűen vallották, hogy a képzések jelentősen hozzájárultak a tanulási motiváció további erősödéséhez.

Amikor az egész program értékelésére került sor a következőkre hívták fel a figyelmet. A képzéseknek elsősorban, mint ahogy az az elemzés korábbi szakaszából kiderült, az volt a fő célja, hogy a résztvevőket visszajuttassák a munkaerőpiacra. Ennek érdekében tehát főleg munkaerő-piaci kompetenciák fejlesztése valósult meg. A képzéseket sikeresnek tekintik, hiszen egyrészt a hallgatók 1-2 ember kivételével az elvárt szintnek megfelelően levizsgáztak, másrészt az intézmény a pályázatban kitűzött indikátorait teljes mértékben teljesíteni tudta. A siker szempontjából még azt emelték ki, hogy az egyének vissza tudtak szokni a munkavilágába, újra közösségben, csoportban tudtak dolgozni, újra megtanultak alkalmazkodni más emberekhez, ami a szakmai ismeretek mellett legalább olyan fontos a munkavállalás szempontjából. Valahol a képzés sikerességét vagy a képzés iránt érzett elégedettséget a lemorzsolódók számában is kifejezhetjük. Sokáig tartott attól az intézmény, hogy az itt vállalt pályázati kötelezettséget nem tudják

teljesíteni, és sok lesz a lemorzsolódó személy. 76 főből összesen 3 személy nem fejezte be a tanfolyamot, a kiváló lemorzsolódási arány egyfajta, visszaigazolást jelent a készítőik számára, hiszen minden bizonnyal sikerült a résztvevők figyelmét megragadni a tananyaggal, a jó légkörrel, valamint az intézmény egyéb szolgáltatásaival. A sikerérzet abban is visszaköszön, hogy tulajdonképpen a tanfolyamok esetleges újbóli beindításakor, csak nüansznyi dolgon változtatnának, ez főleg az előkészítő folyamatokban jelenne meg. Több kollégát vonnának be a pályázatírás folyamatában, valamint magába a lebonyolításába is. A projekt megvalósítói szerint a résztvevők is meg voltak elégedve az intézmény szolgáltatásaival, hiszen folyamatosan érdeklődnek új lehetőségekről. A folyamat nehézségeként nem a képzést vagy a képzés lefolytatását emelték ki, tehát nem a szakmai elemek jelentettek fejtörést az intézmény számára, hanem a pénzügyi elemek. A pályázat utófinanszírozású volt, és ez az első hónapokban sok gondot okozott, főleg azért, mert nehéz volt a partnerek figyelmét és türelmét fenntartani.

Az oktatókkal készített interjúk elemzése

Áttérve az oktatókkal készített interjúkra, láthatóvá válik, hogy nagyon sok pontban összecsengő véleményekkel találkozunk. A hallgatói motiváció vizsgálatát itt érzem relevánsabb elemnek, hiszen közvetlen közelről az oktatók találkozhattak a résztvevőkkel, testközelből ők kísérik végig a tanulási folyamatukat. Az oktatók is magabiztosan jelentették ki, hogy a résztvevők motivációja már a képzés kezdetén nagyon magas színvonalú volt, mert a hallgatók életésélyeik javítását látták a programokban. Azt azért fontosnak tartották kiemelni az oktatók, hogy a magas motivációhoz és az alacsony lemorzsolódási arányhoz valószínűleg az is hozzájárult, hogy főleg közép és felsőfokú végzettséggel rendelkező egyének vettek részt a képzésekben, tehát itt is igazolódni látszik az a

megállapítás miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb tanulási hajlandóságot is feltételez.

A képzés módszereit vizsgálva a következőkre jutottunk. Mindegyik képzés tartalmazott elméleti és gyakorlati részt, így ehhez a felosztáshoz kellett igazítani a módszereket is. Az elmélet esetében a frontális előadás eszköze volt a legkelendőbb, de természetesen ezt is színesítették szemléltetéssel, magyarázattal. PowerPoint és mozgóképes felvételek használata is érdekesebbé tette a tanulási folyamatot. A gyakorlati oktatásnál pedig helyzetgyakorlatok, szituációs gyakorlatok, önálló feladatmegoldások váltak meghatározóvá, amiben a résztvevők megmutathatták kreativitásukat, ötletességüket, ügyességüket is. Azt azonban fontosnak tartom kiemelni, hogy ezeknek a módszereknek az alkalmazása csak abban az esetben tehetné sikeressé a programot, ha specifikusan a hátrányos helyzetűekhez igazodott. Tehát amellett, hogy ismereteket nyertek, művelődtek, fontossá vált az is, ha lehet így fogalmazni, hogy a lelküket is ápolják. Ezeknél az embereknél a fő problémát a tartós munkanélküliségből fakadó hátrányok adták. Éppen ezért fontos volt, hogy az oktató, sokkal, nagyobb empátiával, türelemmel viseltessen a résztvevők iránt. A másik elem, pedig ami kiemelhető az a sikerorientáció, az hogy az emberrel el tudják hitetni, hogy okos, ügyes és képes ezeknek a dolgoknak a megtanulására és későbbiekben a felhasználására is. Ezen gondolatmeneten haladva szinte egyenesen arányosan jutunk el a csoportkohézió vizsgálatához. Érdekes megközelítési mód, de van benne logika. Ezt a részt különösen fontosnak tartottam és tartom most is, mert véleményem szerint a felnőttkori tanulás sikerességének egyik legsarkalatosabb pontja az, hogy az oktató mennyire tudja elnyerni a hallgatója bizalmát, mennyire tud kedvet teremteni a tanuláshoz. Ha mindez hiányzik a rendszerből, lehet akármilyen jól megszervezett és hasznos a képzés, a tanuló nem fog szívesen járni a tanfolyamra, nem érzi majd szükségességét a tanulásnak és előbb-utóbb le is

morzsolódhat. A kérdésre adott válaszokból egyértelműen leszűrhető, hogy egyáltalán nem volt gond a kapcsolat kialakítással és a bizalom kiépítésével. Minden válaszadó megfogalmazta azt, hogy ahhoz, hogy ez így alakult, nagy szerepe volt annak, hogy a résztvevők egymást is, valamint az oktatót is partnernek tekintették. Nem alakult ki alá-fölé rendeltségi viszony, nem érezte senki magát kirekesztettnek, így bizalommal fordulhattak a résztvevők egymáshoz is, valamint az oktatókhoz is. A hallgatók között ez a bizalmi kapcsolat annyira elmélyült egyes esetekben, hogy első lépésben tanulócsoportok majd később barátságok is létrejöttek. Az interjúalanyok kiemelték, hogy ehhez az is kellett, hogy a képzések kiválóan megszervezettek legyenek.

Arra is kíváncsi voltam, hogy milyen kudarcemek jelentek meg a képzés során. Megoszlottak a vélemények, volt aki azt mondta, hogy annyira magas színvonalú volt a szervezetség, hogy kudarcról nem is beszélhetünk, viszont az esetek többségében belátták az oktatók, hogy a tanulási folyamatban valamilyen %-ban mindig van olyan történés, ami valakinek kudarcot jelenthet, mert egyszerűen nem létezik tökéletes mindenki számára 100%-osan pozitív képzés. Kudarcéretettségében a következőkre kell gondolni: képességkülönbségek okozta frusztráció, túlzott bizonyítási vágyból fakadó leblokkolás, sikertelenség. Abban azonban mindenki egyetértett, hogy az segített ezeknek a negatív hatásoknak a feloldásában, hogy a tanulók az oktatókhoz is és egymáshoz is bizalommal fordulhattak.

Az intézmény célkitűzése olyan képzések létrehozása volt, amely olyan gyakorlati ismereteket tartalmaz, amelyeket az egyén szinte azonnal kamatoztathat a munkaerő-piacon. Ez egészébe véve sikerült is, hiszen a tanfolyamok lezárultát követően több ember foglalkoztatott lett vagy önfoglalkoztatottá vált. Azt is ki kell emelnem, hogy ez a résztvevők kisebb hányadára igaz. Azonban azt is fontos megemlíteni, hogy sok esetben már a sikerélmény megszerzése

miatt is volt értelme az egyénnek részt vennie ezeken a képzéseken, hiszen ha újra tud hinni magában és önbizalommal fordul a további álláskereséshez, akkor már nagyobb esélye van elhelyezkedni és ismereteit hasznosítani. Összességében minden megkérdezett elégedett volt a saját képzettségével, minimális dolgokon tudnának változtatni.

Összegzés

Összegzésül megemlíteném, hogy mennyire érdekes és hasznos volt ezekkel az emberekkel elbeszélgetnem. Az első interjúknál furcsa volt, hogy mindenki mennyire pozitívan beszél a programokról, senkinek semmi problémája nincs vele. Természetesen nem azt vártam, hogy csak negatív vélemények kerülnek felszínre, de szerintem minden esetben fontos a további fejlődés szempontjából a kevésbé jó elemek megtalálása is. Apróbb hibákat fogalmaztak meg az interjúk során, de nem tudhatjuk, hogy ez a jó vélemény az intézmény irányában érzett lojalitásból fakad vagy tényleg egy ennyire jó programmal és csapattal volt dolguk. A képet valamelyest árnyalná, ha a hallgatók lekérdezése sikeres lett volna, hiszen a képzés értékelése így lenne teljes. Mivel képzések a jövőben is lesznek a DMK-ban érdekes lenne ezek eredményeit összevetni, a mostani képzési ciklussal, illetve megnézni azt, hogy hogyan alakul a képzések sorsa a projekt fenntartási időszakában, sikerül e őket teljes résztvevő hozzájárulással beindítani.

Felhasznált irodalom

- A Magyar Köztársaság Kormánya (2007): Társadalmi Megújulás Operatív Program 2007-2013. Budapest, A Magyar Köztársaság Kormánya
- Debreceni Művelődési Központ (2011): A Debreceni Művelődési Központ Szervezeti és Működési Szabályzata. Debrecen, Debreceni Művelődési Központ
- Debreceni Művelődési Központ (2012): A Debreceni Művelődési Központ 2012. évi Munkaterve. Debrecen, Debreceni Művelődési Központ
- Harangi László (2000): A non-formális felnőttoktatás helyszínei és aktorai. In Harangi László – Pordány Sarolta (szerk.): Felnőttképzés a közművelődésben. [Borbáth Erika (sorozatszerk:) Közművelődés és Felnőttoktatás sorozat] Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 9-34. p.
- Németh János István – Szurmainé Silkó Márta (szerk.) (2011): A magyar közművelődésről. Vác, Arcus Kiadó.
- Walter Imola – Takács Anett (2010): A múzeumokban folyó felnőttképzési lehetőségek és jó gyakorlatok. In Csótiné Belovári Anita (szerk.): A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia. Kaposvár, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, 94-104.p.

**TESTMOZGÁS A KÖZÖSSÉGBEN, AVAGY A
MINDENNAPOS TESTNEVELÉS JELENLÉTE
SZABOLCS MEGYÉBEN**

A téma relevanciája

Az iskolán kívüli aktivitás fontosságára már többen felhívták a figyelmet (Kozma 2001). Ebbe a körbe tartozik a szórakozás, a szervezett programokon való részvétel, (pl.: egyházi rendezvények, cserkészlet stb.), s az önképzéshez kapcsolódó tevékenységek (pl.: könyvtárlátogatás, szakkörök, tréningek) (Juhász és Forray 2008; Pusztai 2009).

Az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak, sportolásnak központi jelentősége van, annál is inkább, mert a serdülőkori rendszeres mozgás, sportolás kedvező hatással van a felnőttkori fizikai aktivitásra (Telama és mtsai 2005). Ennek ellenére a kutatók évtizedek óta negatív jelzőket használnak a sportolást illetően a magyarokra (Gál 2008). Az elmúlt húsz év eredményei alapján a 7-25 éves fiatalok több, mint fele csak mérsékelt fizikai aktivitást végez, a nem sportolók több, mint 50%-a heti 1-2 órát mozog csak. Nyerges és Laki (2004) úgy találta, hogy a felső tagozatos általános iskolai tanulók 58,2%-a a kötelező testnevelés órán kívül is sportol, azonban ez az arány az életkor előrehaladtával nagy mértékben csökken. Nemek tekintetében a rendszeres sportolást illetően a lányok hátrányban vannak a fiúkhoz képest (Ács Borsos és Rétsági 2011), amit egy saját kutatásunk is megerősített (Fintor 2014).

A család mellett az oktatás járulhat döntően hozzá, hogy az egészségfejlesztő célok megvalósuljanak (Bognár és tsai 2005). Ezért fontos, hogy a rendszeres fizikai aktivitást az oktatási intézmények értéként kezeljék, elősegítsék a mozgással

kapcsolatos pozitív érzelmek kialakulását, az aktív életmód melletti elköteleződést (Csányi 2010), így az iskolát az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színterének tekinthetjük azt (Somhegyi 2012).

Makszin (2002) szerint az iskolai testnevelés és sport feladata az egészséges életmódra nevelés, a fiatalok fizikai képességeinek fejlesztése, a versenysport utánpótlásának biztosítása, vagyis a testnevelés nagyon fontos tantárgy. Ezt erősíti meg Dale és munkatársainak (2000) kutatása, akik arra jutottak, hogy a hallgatók jelentősen aktívabbak voltak azokon a napokon (az iskola után is), amikor volt testnevelés órájuk. Gordon-Larsen és munkatársainak (2000) felmérése arra is rámutatott a serdülők körében végzett vizsgálataikban, hogy már heti egy testnevelés óra is emeli a valószínűségét annak, hogy a tanulók heti fizikai aktivitása a legkedvezőbb kategóriába kerüljön, a heti 5 testnevelésóra pedig több, mint a duplájára emelte ennek valószínűségét.

A mindennapos testnevelés

A magyar közoktatásban a testnevelés intézményes formában, tantárgyi keretek között zajlik. Minden iskolatípusban és minden évfolyamon része a tanítandó tantárgyak körének.

A 2011. évi CXCV. (190.) törvény a nemzeti köznevelésről sokat segít abban, hogy a gyermekek egészséges életmódra nevelése kicsit elmozduljon a holtpontról, hiszen már a célok és alapelvek között említi a gyermek harmonikus testi, lelki egészségének fontosságát a fenntartható fejlődésre, az egészséges életmódra nevelés feltételeinek megteremtésével. A törvény 27. §-a egyértelműen előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti 5 testnevelésóra megtartását.

A Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei és nevelési céljai között megjelenik a testi-lelki egészségre nevelés, melyben meghatározásra kerül, hogy a tanulónak legyen igénye a helyes

táplálkozásra, a mozgásra, az egészséges életmódot jelentő életvitelre. Az alapelvek és célok megvalósításához szükséges a jártasság a játék- és a sportkultúrában, illetve szükséges az igény az egészséges, egészségközpontú tevékenységrendszer kialakítására. A műveltségterület kiemelt céljai között szerepel a sportági ismeret fejlesztése, bővítése, részvétel a szabadidős és sportversenyeken, a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséges életvitellel kapcsolatos értékrend.

A mindennapos testnevelésről - elsősorban az időintervallum miatt - nem születtek még komoly eredmények, empirikus kutatásomban kísérletet teszek ennek előzetes feltérképezésére. Korábban a 80-as években voltak kísérletek a bevezetésére, ebben az időszakban születtek írások. Igaz nem tudományos jelleggel készültek, mégis érdekes tapasztalatokat osztottak meg a szakemberek.

1983-ban kísérleti jelleggel három iskolában (egy csongrádi intézményben, egy nagyvárosi szegedi és egy kisvárosi tárgyi feltételekben gyenge makói iskolában) került bevezetésre a mindennapos testnevelés. A résztvevőkben a mozgás iránti motivációs bázis kiépült, a pedagógusok egyöntetű megállapítása szerint a „mindennaposok” ügyesebbek lettek, figyelemkoncentrációjuk, reakcióidejük javult (Szegfü 1989).

Nógrád megyében a program az 1986/87-es tanévben indult a csongrádi példa mozgósító, lelkesítő erejének köszönhetően. 33 iskola jelentkezett, többségük 1-2 évfolyamra, illetve szűkebb tanulói rétegekre vonatkoztatták feladataikat. A legfontosabb tárgyi feltételek szinte mindenhol adottak voltak, azonban télen sok helyen beszűkültek a lehetőségek. A programot elutasító intézmények a gyenge feltételeikre hivatkoztak. A program megvalósítása során fokozódott a lakóterületi játszóterek, egyesületi sportlétesítmények használata, az iskolai folyosókon rendszeresen használták szünetben a ping-pong asztalokat, továbbá a napközis csoportok sportszervásárlási lehetőségei is bővültek. Később a vállalkozó iskolák közül többen leváltak a programról, vagy áthárították a mindennapos sportkínálat

megszervezését a DSK-ra, DSE-re. Ennek ellenére a legjobb 10-12 intézmény tovább „izmosodott”, néhány iskolában pedig a hangsúlyok áttevődtek az alsó tagozatra. A visszalépő iskolák a programot a támogatáshoz hozzájutás eszközének tekintették, mintsem hosszú távú, átgondolt pedagógiai koncepciónak. A Nógrád megyei általános iskolák harmadában megvalósult a koncepció hozzájárulva ezzel a nevelési-oktatási feladatok hatékonyabbá tételéhez, a tanulók egészségszintjének és teljesítőképességének fejlesztéséhez (Zagyvai és mtsai 1989). Vári és munkatársai (2012) egy iskola azonos évfolyamaiban tanuló 61 diák, 1-4. évfolyamon történő eredményeinek nyomon követését végezték. Az első felmérésekre 2008/2009-ben került sor, majd ettől kezdve 3 éven át ismételték meg a vizsgálatot, egészen a 2011/2012-es tanévig, tehát már a mindennapos testnevelés hatásairól is igyekeztek következtetéseket levonni a szerzők, akik azt találták a biológiai éréből következő fejlődést figyelembe véve, hogy a közoktatási keretek között biztosított heti öt testnevelés óra is hozzájárul a tanulók fizikai teljesítőképességének emelkedéséhez.

A testnevelésóra kedveltsége

Oláh és Makszin (2005) a hazai általános és középiskolai tanulók testnevelésórához való viszonyát vizsgálták (n=897), melyből az derült ki, hogy a diákok 94%-a fontosnak tartotta a testnevelésórát. Korábban Báthory (1997) kifejti, hogy az általános iskolai tanulók körében a testnevelés kedveltség tekintetében kiemelkedik a többi tantárgy közül, ugyanakkor hozzáteszi, hogy ez az életkor előrehaladtával csökken, illetve a fiúknál előkelőbb helyen szerepel a testnevelés, mint a lányoknál. Ezt megerősíti Hamar és munkatársainak vizsgálata is, melyben erdélyi és magyar tanulókat hasonlítottak össze a 2006/2007-es tanévben. Egy másik, 8. osztályosok életmódjával, testneveléssel kapcsolatos véleményükkel

foglalkozó reprezentatív felmérés eredményei ennél kedvezőtlenebb képet mutatnak. A válaszadók kevesebb, mint fele szerette a testnevelésórákat. Az ellenszenv fő okaként a testnevelésórák tartalmát jelölték meg, ezt követte a tanár személye, majd a részvétel fárasztó jellege. Azonban a negatív adatok ellenére sem törölné el az osztályzást a tanulók kétharmada (Rétsági és Ács 2010). Kovács és Velenczei (2007) szerint az rossz hír, hogy a tanulónak csak a fele elégedett teljesen mértékben a testnevelési órákkal, hiszen az első benyomások után csak az igazán elszánt tanulók választanak maguknak tanórán, iskolán kívüli sportfoglaltságot.

Empirikus kutatás

Célok, módszer, minta

Kutatásunk egyik célja, hogy feltárjuk három Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei kisvárosi általános iskolában tanuló 6. évfolyamos diákok (n=131) testnevelés iránti attitűdjé hogyan változik egy év elteltével. Másrészt, milyen értékkel jelennek meg körükben a mindennapos testneveléssel összefüggő kijelentések. A felmérés 2013 márciusában és 2014 májusában (amikor a vizsgált célcsoport már második évének végén járt a mindennapos testnevelés bevezetése óta) történt longitudinális vizsgálattal kérdőíves módszer segítségével. Az adatfelvétel előtt személyesen egyeztettünk az intézményvezetőkkel, a kitöltés iskolai tanórák keretében történt, mely kb. 5-8 percet vett igénybe. A saját készítésű kérdőív két kérdésblokkot tartalmazott, melynek első része a tantárgyi attitűdre vonatkozott, ahol a két mérés eredményei közötti különbségeket figyeltük meg, míg a második egységben a mindennapos testneveléssel kapcsolatos állításokat (a Nemzeti Alaptanterv céljaihoz igazítva) tartalmazott. A válaszadók 45,8 %-a fiú, 54,2 %-a pedig lány. A minta 23,7%-a nem sportol, 46,5%-a hetente egyszer-kétszer, 25,2%-a pedig hetente

háromszor. Nemek tekintetében jelentős a különbség, ugyanis a „legalább hetente háromszor sportolok” kategória esetében a fiúk 48,3%-a, míg a lányok csak 5,6%-a végez ilyen gyakran fizikai aktivitást. Az adatokat SPSS 20. statisztikai program segítségével dolgoztuk fel. Az értékelés során többváltozós függvényanalízist is alkalmaztunk a kereszttábla és gyakorisági vizsgálatok mellett.

Első kérdéscsoportban a diákok testnevelés órákhoz fűződő viszonyát vizsgáltuk. A legtöbb kutatás azt bizonyítja, hogy a tanulók kedvelik ezt a tantárgyat (Báthory 1997, Oláh és Makszin 2005, Hamar 2006).

Második kérdésblokkban az általános iskolások mindennapos testneveléshez fűződő viszonyait elemezzük. A szakirodalom alapján a kutatók bizakodóak, kedvező képet várnak a bevezetésétől (Mikulán 2013), és korábbi tapasztalatok is pozitív képet mutatnak (80-as évek).

Hipotézisek

1. Feltételezzük, hogy a diákok egy év elteltével is fontosnak tartják a testnevelés tantárgyat.
2. Feltételezzük, hogy a megkérdezettek a mindennapos testneveléssel kapcsolatban inkább pozitív megállapításokat tesznek, mint negatívakat.

Eredmények

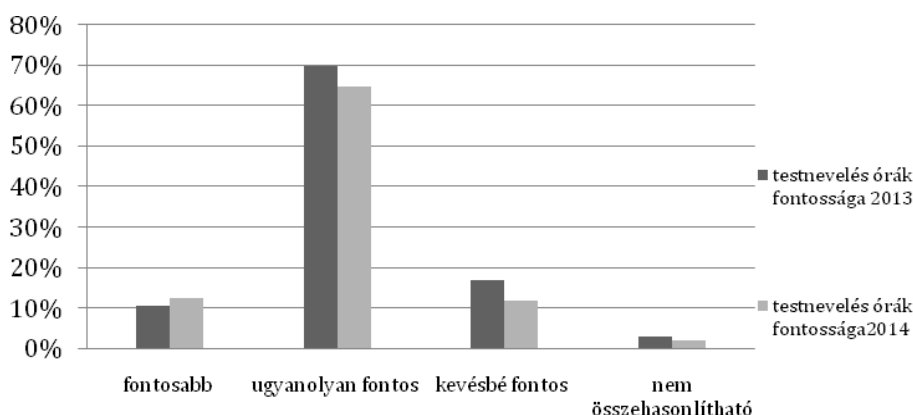
A testnevelésórák fontosságának megítélésében a két mérés között a diákoknál a kereszttábla elemzés kapcsán szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk (1. ábra). Azonban 52,7 %-uk mást állít 2014-ben, mint az előző évben. A legnagyobb mértékben ugyanolyan fontosnak ítélik meg a testnevelés helyzetét, mint egyéb más tantárgyét. Ha azokat vizsgáljuk, akik mást állítottak a két méréskor megfigyelhető, hogy a "nem összehasonlítható más tantárggyal" állítások száma csökkent a

legnagyobb mértékben (1/4-re). Nekik 75%-a már azt állítja, hogy a testnevelés ugyanolyan fontos, mint más tantárgy és 16,7%-uk ítéli meg fontosabb tantárgyként.

Azok, akik az első mérés alkalmával kevésbé fontosnak ítélték meg a tantárgyat 71,4%-uk szerint ugyanolyan fontossá vált, mint más tantárgy és 14,3%-uk szerint fontosabb lett.

Megállapítható, hogy a tantárgy megőrizte stabilitását, a testnevelés órák fontosságának megítélése a mindennapos testnevelés bevezetésével nem csökkent a vizsgálatunk szerint.

1. ábra A diákok véleménye a testnevelés órák fontosságáról (n=110)



Testnevelés órák fontossága a többi tantárgyhoz viszonyítva

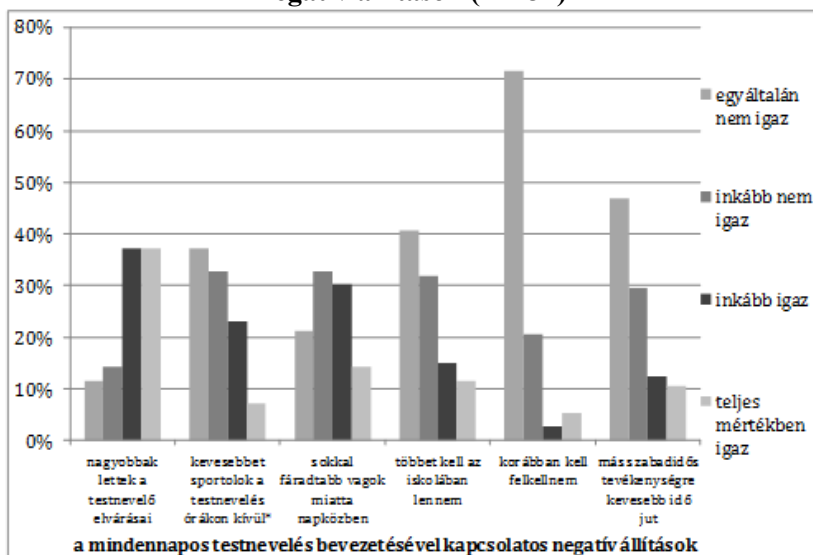
A következőekben vizsgáltuk a mindennapos testneveléssel kapcsolatos pozitív és negatív állításokat, melyeket a - az elméleti részben bemutatott - nemzeti alaptanterv testnevelés és sport alapelveihez, céljaihoz megfelelően alakítottunk ki. A diákok a mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos állításokat értékelték.

1. táblázat A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos pozitív állítások (n=131)

Pozitív állítások	egyáltalán nem igaz	inkább nem igaz	inkább igaz	teljes mértékben igaz
Elkezdtem sportolni a testnevelés órán kívül is. *	7,1%	21,2%	34,5%	37,2%
Jobban szeretem a testnevelés órákat, mint régen.	12,4%	16,8%	39,8%	30,1%
Jobb lett a kapcsolatom a testnevelővel.	13,3%	24,8%	38,9%	23%
Sokat ügyesedtem a több testnevelés órának köszönhetően.*	1,8%	12,4%	36,3%	47,8%
Több mozgásformát és játékot ismerhettünk meg. *	2,7%	15%	31%	50,4%
Nagyobb a motivációm abban, hogy mozogjak.	2,7%	13,3%	47,8%	36,3%
Segítségével egészségesebb lettem. *	0,9%	19,5%	41,6%	38,1%
Több versenyen vehetek részt. *	23%	31,9%	20,4%	23,9%
Azóta jobban kedvelem a sportműsorokat a TV-ben. *	31%	18,6%	17,7%	32,7%

**nemek tekintetében szignifikáns eltérések figyelhetők meg ($p \leq 0,05$)*

2. ábra A mindennapos testnevelés bevezetésével kapcsolatos negatív állítások (n=131)



A mindennapos testneveléssel kapcsolatos pozitív állításokkal nagyobb mértékben értettek egyet a tanulók, mint a negatívokkal. A mindennapos testnevelésben, ahogy az iskolai nevelésben is célként kell megfogalmazni a sport megkedveltetését, hogy a későbbiekben, az életszükségletekben, a pszichés és szomatikus harmóniában tudjon beidegződni a tanulóknál. Mindezek által az életminőség megalapozását segíthetjük elő.

Összegzés

Tanulóifjúságunk, a felnövekvő nemzedék testi fejlettsége, egészségi állapota teherbíró és állólépessége elmarad Európa más országaihoz képest. Ennek a folyamatnak a megállítása széleskörű társadalmi összefogást igényel, ebben kiemelt szerepet kapnak az oktatási, a nevelési intézmények, az általános iskolák, a 2012-ben bevezetésre került mindennapos testnevelés. Kutatások arról számolnak be, hogy a heti öt

testnevelés hozzájárul a megfelelő edzettségi állapot kialakulásához, jó hatással van a tanulmányi eredményességre. A rendszeresen sportolók magabiztosabbak, jövőorientáltabbak, jobb lelki és pszichoszociális egészség mutatható ki körükben.

Eredményeink azt mutatják, hogy a tantárgy kedveltsége nem csökkent a mindennapos testnevelés bevezetésével. Sőt, azok, akik a mindennapos testnevelés hatására többet sportolnak, jobban is kedvelik a tantárgyat. A vizsgált diákok körében megjelenő több pozitív állítás a tantárgy fontosságát, és mindennaposágának bevezetéssel kapcsolatos pozitív attitűdöt jelenti.

Összességében tehát pozitív eredményekről számolhatunk be a mindennapos testnevelésről, a hozzá kapcsolódó szokásrendszert ki kell használni, hogy tömeges legyen a sportolás a fiatalok körében a kötelező testnevelés órán kívül is. Mindez persze időigényes, aprólékos munka. Kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy a mindennapos testnevelésben rejlő lehetőségek megfelelő kihasználása a későbbi megtérülést jelzik előre.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV,

utolsó letöltés: 2014. szeptember 6.

Ács Pongrácz – Borsos Anita – Rétsági Erzsébet (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Budapest. Magyar Sporttudományi Füzetek.

Báthory Zoltán (1997): Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest. OKKER Kiadó.

Bognár József – Tóth László – Baumgartner Eszter – Marina I. Salvara (2005): Tanulás, célok és testnevelés:

- Előtanulmány az általános iskola felől. In: IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet II., 29–34. p.
- Csányi Tamás (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának és inaktív tevékenységeinek jellemzői. In: Új Pedagógiai Szemle, 3-4, 115–129. p.
- Dale, D. – Corbin, C. B. – Dale, K. S. (2000): Restricting opportunities to be active during school time: Do children compensate by increasing physical activity levels after school? In: Research Quarterly for Exercise and Sport, 71, 240–248. p.
- Fintor Gábor János (2014): A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. In: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), 69–77. p.
- Gál Andrea (2008): A Magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: Földesiné Szabó Gyöngyi – Gál Andrea – Dóczy Tamás (2008): Társadalmi riport a sportról. Budapest. Önkormányzati Minisztérium Sport Szakállamtitkárság és a Magyar Sporttudományi Társaság. 9–39. p.
- Gordon-Larsen, P. – Msmurray, R. G. – Popkin, B. M. (2000): Determinants of adolescent physical activity and inactivity patterns. In: Pediatrics, 105, e83.
- Hamar Pál – Adorjáné Olajos Andrea – Kalmár Zsuzsa – Karsai István (2006): 11–18 éves magyar és erdélyi tanulók érzelmi reakciói az iskolai testnevelés iránt. In: Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar, PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézet.
- Juhász Erika – Forray Katalin (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 58:(3) pp. 62–68. p.

- Kovács Árpád – Velencei Attila (2007): A sport presztízse. In: Szatmári Zoltán (szerk.): Sport, életmód, egészség. Budapest. Akadémia Kiadó, 627–629. p.
- Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológia alapjaiba. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Makszin Imre (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest-Pécs. Dialóg Campus.
- Mikulán Rita (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. In: Új pedagógiai szemle, 63., 78., 48–69. p.
- Nyerges Mihály – Laki László (2004): A fiatalok sportolási szokásai néhány társadalmi összefüggése. In: Magyar Sporttudományi Szemle. 2–3., 5–15. p.
- Oláh Zsolt – Makszin Imre (2005): A tanulók viszonyulása a testneveléshez és a testnevelési osztályzatokhoz. Magyar Sporttudományi Szemle. 1. 2005., 23–27.p.
- Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola. Budapest. Új Mandátum.
- Rétsági Erszébet – Ács Pongrác (2010): A serdülők életmódja és testneveléssel kapcsolatos véleményük. In: Magyar Sporttudományi Szemle, 11, 44., 13–20. p.
- Szegfű Imre (1989): Történeti áttekintés a mindennapos testedzésről. In. Süli József (szerk.) A mindennapos testedzés kézikönyve. A Csongrád Megyei Tanács V.B. művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványa. 2–6. p.
- Somhegyi Annamária (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. Népegészségügy, 9, 3., 202–213.p.
- Telama, R. – Yang, X. – Viikari, J. – Valimaki, I. – Wanne, O. – Raitakari, O. (2005): Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. In. American Journal of Preventive Medicine, 9., 267–273. p.

- Testnevelés és sport: Nemzeti Alaptanterv 2012. Magyar Közlöny (2012. évi 66. szám), 200–201. p.
- Vári Beáta – Marton Andrea – Balogh László: A mindennapos testnevelés hatásának követéses vizsgálata 1-4. osztályos tanulók körében. Magyar Sporttudományi Szemle. 2013/2, 14 (54), 59-60.p.
- Zagyvai Sándor – Vass József-Havril János (1989): A mindennapos testnevelés tapasztalatai Nógrád megye általános iskoláiban: Tematikus vizsgálat. Salgótarján. Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet.

**A KULTURÁLIS JÓL-LÉT NÉZŐPONTJAI
ÉS A HUMÁN FEJLESZTÉS
A 21. SZÁZADBAN**

A 21. századi társadalmi változások, az információs és tudástársadalom keretrendszere kialakulásával, a globalizáció által megváltozott szocializációs folyamatok hatására a társadalmak széttöredezettsége felerősödött. Egyre növekszik azon gyermekek és ifjúsági csoportok, egyének aránya, akiknek szocializálódása nem az anyanyelvi kulturális tradíciók mentén formálódik, nem a nemzeti kultúra hagyományaira épül, hanem a globális populáris kultúrához való adaptálódás révén történik. E csoportokból kerül ki a marginalizált fiatalok és felnőttek jelentős része, akik nem képesek a nemzeti integrálódásra.

A társadalmi fejlesztés és tervezés folyamatában a hangsúly főként a gazdasági fejlesztésre esik, a szociális programok korrektív és társadalmi szolidaritásból fakadóan nem vagy kevésbé képesek a humán fejlesztésre, és a hozzájuk kapcsolódó munkaerő-piaci képzések és tréningek nem érik el a kívánt célokat, mivel a kockázatokkal élő lakossági csoportokban nem kellően alakult ki a szilárd anyanyelvi nemzeti/etnikai kultúra, és kiforratlan a személyek és csoportok identitása.

A kulturális fejlesztés a nemzeti versenyképesség része, ezért a fővárosok a globális kulturális üzletágak (fesztiválturizmus, globális kulturális turizmus, kreatív film- és média-iparágak, stb.) fejlesztése révén inkább a transznacionális kulturális fejlesztésre fókuszálnak. A kisvárosok és középvárosok szerepe az urbanizáció jelen szakaszában felértékelődik, hiszen a falusi települések már jelentős részben elvesztették azokat a forrásait, amelyek a tradicionális népi kultúra átörökítését

biztosították. A városi és falusi terek, így a korábbi urbánus vagy falusi kultúra tereiből a közösségi kultúra tereivé váltak, amelyek egyszerre kell, hogy biztosítsák a kulturális önkifejezés, a nemzeti kultúrára épülő szocializáció és a közösségi kultúrához kapcsolódó demokratikus részvételiség, valamint a kultúra forrásait megteremtő gazdasági ágak helyi meglétét.

A rendszerváltást megelőző időszak kultúrpolitikája rétegcélokat és - érdeket szolgált, nem engedte a kulturális sokszínűség kiteljesedését, túlpolitizált jellege miatt kitermelte az ellenkultúra elemeit és jelenségét. A rendszerváltást követő időszak a kulturális nyitás, a globalizáció jegyében zajlott, amelynek következtében a nemzeti kultúrák széttöredezték, veszélybe került a nemzeti identitás átörökítése, amit fölerősített a kulturális transznacionalizáció folyamata (lásd az Európa Kulturális Fővárosa programokat). A fentiek alapján, a középvárosok új kulturális jól-lét teremtő szerepköre a nemzeti kultúra megőrzésének kiemelt tényezőjévé vált, és olyan új kihívást jelent, amely a középvárosokat a kulturális fejlesztésben a nemzeti, etnikai örökség és identitásfejlesztés megkerülhetetlen területi egységévé tette.

Mindez a középvárosi kulturális fejlesztés paradigmaváltását igényli: fölerősíti a középkori nézőpontot – a városi levegő szabaddá tesz –, mivel segíti a polgárokat kiemelni a gazdasági kényszerek és a társadalmi kapcsolatok szegényessége kötöttségeiből.

Az Európa Tanács kulturális kompendiuma

Az Európa Tanács által létrehozott kulturális tudástár a kulturális politikák és eszközök következő rendszerét határozta meg. A kulturális politikák és eszközök története után minden ország kulturális politikája céljait és elveit, a kulturális igazgatási rendszert, a mindenkori kulturális prioritásokat és vitákat, a kultúrát érintő jogi szabályozást, a kultúra

finanszírozását, a közintézményeket teszi összevethetővé. A 15 éve működő EU Compendium 50 ország adatait teszi elérhetővé. A jelenlegi fejlődés a részvételiség, az emberi jogok kiteljesítése felé viszi a kultúra mérési rendszereit.

A Stiglitz-jelentés és kulturális jól-lét

Az európai térség kulturális statisztikájának alakításában meghatározó szerepet játszott az ún. LEG csoport, amely 15 ország kulturális statisztikai rendszerét az UNESCO 1986-os kulturális statisztikai keretrendszerére alapozta. (UNESCO 1986) Ennek alapján a kultúra 8 területe: a kulturális örökség, az archiválás, a könyvtárak, a könyvkiadás és a sajtó, a vizuális művészet, az építészet, az előadó-művészet, az audiovizuális és multimédia területei. (European Commission 2004) A kultúra 6 funkcionális témaköre: a megőrzés, az alkotás, a gyártás, a terjesztés, a kereskedelem és az oktatás. 2009-ben az EU tagállamok kulturális miniszterei a Lisszaboni Stratégiához kapcsolódóan létrehozták az ún. ESSnet-Culture kulturális statisztikai munkacsoport hálózatot, amely 2011-ig működött. Feladata a tagállamok közötti kulturális statisztikai együttműködés kialakítása volt, a LEG csoport által kialakított modell áttekintése, a módszertani alapok kialakítása, indikátorok meghatározása, amellyel a kulturális szektor a teljes komplexitásában leírható, és lehetővé tesz mélyebb elemzéseket. Az EU által kialakított struktúra a kultúrát gazdasági szempontokon túl – kulturális gazdaság, a kulturális foglalkoztatás, kulturális gyakorlat, finanszírozás – is kívánta adat gyűjéssel támogatni. A jelentés szerint, kulturális tevékenységek azok, amelyek kulturális értékeken és művészeti kifejezésen alapulnak. Idetartoznak az üzleti és nemzeti orientációjú, kereskedelmi érték nélküli, bármilyen alkotó vagy szervezet által megvalósított (egyén, vállalkozás, csoport, intézmény, amatőr vagy szakember) tevékenységek. (Frank, G., Beck-Domzalska, M. 2012) Idetartoznak a kulturális

örökségvédelmi, archívumi, könyv- és lapkiadási, vizuális művészeti, előadó-művészeti, audiovizuális és multimédia, az építészet, a hirdetés és a kézművesség elnevezés alatt érintett tevékenységek, amelyek gazdasági alapokon nyugszanak: létrehozás, termelés, kiadás, terjesztés és kereskedelem, megőrzés, oktatás és menedzsment, valamint szabályozás jellegű tevékenységek. (EU/OMC 2012) Az ESSnet-Culture csoport bevezette a kulturális foglalkozások koncepcióját, amire a kormányoknak adatgyűjtési kötelezettsége lesz. Ugyancsak bevezettek gazdasági indikátorokat, mint a foglalkoztatás, a kulturális anyagok exportja és importja, információs technológiái, kommunikáció a kulturális szektorban, a kultúra közösségi és magánfinanszírozási szokásai, a kultúra társadalmi aspektusai – amelyek koherens és konszolidált adatrendszert igényelnek. Bevezették az ún. EU-SILC felméréseket. A fentiek alapján nem részei az európai kulturális statisztikai rendszernek a szoftverfejlesztés és szoftveralkalmazás, az információs szolgáltatási rendszer, a telekommunikáció, a szabadidős tevékenységek (játékok, szórakoztatás, szerencsejáték), a természeti környezet megőrzése, a botanikus kertek és állatkertek tevékenysége, díszítőelemek (kerámia, ékszer) gyártása. Mindezt kiegészítette az ILO által is jóváhagyott 2008. évi TEÁOR jegyzék és a foglalkozásokat érintő FEOR jegyzék. A dokumentum, a kulturális és kreatív iparágakból kiveszi azokat a tevékenységeket, amelyek nem részei az európai kulturális statisztikai rendszernek. A kultúra társadalomtudományi kutatása a közpolitika kérdések közé emelkedett mind a tagállamok, mind az Unió szintjén. A cél, a kulturális egyenlőtlenségek csökkentése, a kulturális politikák hatásának mérése. A lakosság elégedettsége felmérése, az életminőség és jól-lét mérések a társadalmi haladás mérőrendszerévé váltak, amelynek részei a kulturális és társadalmi, állampolgári részvételre, a sportra vonatkozó vizsgálatok. Az ESSnet-Culture statisztikai modell a hirdetéseket, a kézművességeket

és a nem megfogható örökséget, hozzátette a korábbi LEG rendszerhez. Az UNESCO 2009. évi kulturális modellje ennél is tovább ment: a természeti örökséget, minden fajta kézművességet, a szoftver iparágat és a telekommunikációt, az általános nyomdai tevékenységeket, a turizmust, a sport- és rekreációs tevékenységet, a felszereléseket és a kiegészítő anyagokat gyártó tevékenységeket is a kultúrához sorolta be. (Morrone 2006)

Amennyiben az alábbi táblázatot áttekintjük, megállapítható, hogy a felsőoktatás esetében a kulturális szervezés és menedzsment mind a 10 területet érinti, azonban a kulturális létrehozás és termelés a művészeti szakmák része, a kulturális iparág és kereskedelem az üzleti tevékenységek része, a szabályozás a közigazgatási-jogi tevékenység része, a felsőoktatás a kulturális foglalkozások, a kulturális fogyasztás és a kulturális oktatás területeit kell, hogy érintse.

Az európai statisztikai modell az alábbi táblázatban írja le a kulturális tevékenységeket.

Az európai kulturális keretrendszer	
10 kulturális terület	a kulturális örökségvédelmi, archívumi, könyv- és lapkiadási, vizuális művészeti, előadó-művészeti, audiovizuális és multimédia, az építészet, a hirdetés és a kézművesség
6 kulturális funkció:	létrehozás, termelés, kiadás, terjesztés és kereskedelem, megőrzés, oktatás és menedzsment, valamint szabályozás
4 kulturális dimenzió:	kulturális foglalkoztatás, kulturális kiadások/finanszírozás, kulturális fogyasztás, kulturális gyakorlat
Kulturális iparágak:	kulturális gazdaság szervezetei, vállalkozásai, a kulturális piac és kereskedelem, a kulturális szektor és a kulturális foglalkozások a 10 területen

Az európai statisztikai modellt készítő munkacsoport kiemelten foglalkozott a kulturális részvétellel. A kulturális részvétel a globális ifjúsági kultúra kialakulásával megváltozott, és ma már nem egy generáció, hanem generációk kulturális gyakorlata, életkori kivétel nélkül. Mindez a kulturális részvétel mérésének új módszereit igényli. A kulturális létesítmények látogatásán túl a médiafogyasztási szokások, valamint a művészeti tevékenységek, mint szabadidős amatőr gyakorlat mérése sem maradhat el. Ráadásul a művelődési költségek szorosan összefüggnek az iskolázottsággal, ami arra enged következtetni, hogy a támogatott kulturális tevékenységek az értelmiségi és befolyásos csoportok kultúrafogyasztását könnyítik meg. A kulturális részvétel a jóléti mérések része, ami a nemzeti politikák központi elemét fogja képezni. Mindez a kultúra fogyasztásában a „termék- és produkcióorientált” nézőpont helyett a jelenlegi és jövő generációk jól-létét, a társadalmi haladáshoz való hozzájárulást helyezi előtérbe. Az életminőség része az egészségügyi gondozás, a szabadidő (kulturális intézmények látogatása, médiafogyasztás, társadalmi és állampolgári részvétel). (EC 2009)

Az Eurostat adatrendszer szerint a kulturális jól-létre vonatkozó mérések nem megkerülhetők.

A 2012-ben tartott kultúrafogyasztó fejlesztő konferencián a következő célcsoportokat határozták meg: új szociodemográfiai csoportok bevonása – fiatalok és gyerekek –, a régi fogyasztók megtartása komplex művészeti formák által, a kulturális intézmények rendszeres látogatóivá tenni őket, új csoportok bevonása. A feladat sürgős a digitalizáció, a lakosság műveltsége növekedése, a szabadidő-eltöltés versenyének megerősödése miatt, az idős generáció új igényei, a kulturális források szűkülése, stb. miatt. Addig, amíg a kulturális intézmények korábban a nemzeti büszkeség és a domináns kulturális értékek kifejezői voltak, napjainkban a kulturális tartalom multidimenzionális, a befogadó és az alkotó közötti

határok elmosódtak, nincs szükség közvetítésre, a közösségi média révén az interaktív dialógus központú fogyasztás erősödött. A kultúra a hátrányos helyzetű térségek iskoláiban a társadalmi kirekesztettségéből való kikerülés eszköze. (Bamford, A., 2010) A kulturális hallgatóság fejlesztése társadalmi haszonnal bír, és az inkluzív társadalom kialakításában hajtóerő. Az európai felmérések között egyes adatok arra utalnak, hogy a lakosság 60%-a nem vesz részt kulturális tevékenységben, mindössze 20% aktív közülük. Ezért a hangsúly a részvételi művészetre helyezendő, amelynek szereplői egyszerre fogyasztók és alkotók.

A kulturális jól-léti fejlesztés modelljei

A kulturális jól-lét fejlesztési modellek az UNESCO 2001-ben elfogadott kulturális emberi jogi alapelveire építettek, valamint az önkormányzati törvényben meghatározott helyi kultúrát fejlesztő kötelezettségekre. A modellek a közösségek mentális egészségében a kultúra vitalitást teremtő jellegére helyezték a hangsúlyt, illetve az egyén fejlődésében az identitás kialakítására és megszilárdítására. A kulturális jól-léti fejlesztés modelljei azon országokban és térségekben formálódtak, amelyek esetében a lakosság nem homogén jellegű volt: jelentős őslakos kisebbségek éltek a városokban és város környéki településeken; jelentős lakossági csoportok kerültek kisebbségi létbe; valamely szövetségi államban a többségi nemzet jelentős csoportjai kerültek a tagállam, tartomány országos szinten kisebbségi, de regionális és tagállami szinten a többséggé vált kisebbség nyomása alá; jelentős migráns csoportok telepedtek meg a különböző városrészekben, stb. (Bamford 2010)

Az angolszász országok közül Kanada, az USA, Ausztrália, Új-Zéland, az Egyesült Királyság az önkormányzatait ún. jól-léti hatalommal ruházta fel: azaz megadta számukra a gazdasági, szociális, környezeti és kulturális jól-léti tervezés lehetőségét

és jogát. (Ings, Cranw, Cameron 2011) A lakosság jól-léti mutatóira építve többnyire 4 éves egészségi és jól-léti városi stratégiák készültek. Ausztráliában és Új-Zélandon az egészségi és jól-léti stratégiák mellett, általában tíz évre szóló kulturális jól-léti programokat fejlesztettek települési szinten, amelyet lebontottak kulturális közösségekre: pl. angolszász, maori, kínai, stb. programokra, azzal a céllal, hogy mindenütt megteremtsék az első, anyanyelvi kultúra megszerzését, abban a fiatalok identitása kialakítását, és meghatározzák az akkulturáció, a többségi társadalomba való integrálódás módszereit és elemeit.

A kulturális közpolitika kérdése Ausztrália és Új-Zéland esetében

A helyi önkormányzatok feladata a közösségi társadalmi, gazdasági és környezeti jól-lét elősegítése a jelen és a jövő szempontjából. A kulturális jól-lét a helyi társadalom vitalitásának megteremtése, amely a rekreációs, a kreatív, a kulturális tevékenységek révén élveznek a közösségek és az egyének, azáltal, hogy megteremtődik a kulturális és művészeti önkifejeződés lehetősége, szabadon kifejezhetik, megőrizhetik és fenntarthatják a közösségi kultúra és művészet örökségét, megőrizhetik tradícióit. A kulturális jól-lét fogalmába beletartozik a kulturális tevékenységek mellett a kulturális gazdaság fejlesztése, az örökségvédelem, a kulturális városfejlesztés, a sport- és rekreációs lehetőségekhez való hozzáférés, a közösségi mentális egészség és a közösségfejlesztési stratégiák összehangolása.

A kultúra a közösségi érzés, az anyanyelv, az etnicitás, a sport, a rekreáció, a tradicionális helyek és terek, az épített és tájképi örökség együttese, ami teret ad az emberi létezés történeti, az érzelmi, a spirituális és fizikai aspektusainak a hely kontextusában: összességében a művészet, az irodalom, az életstílus, az értékrendszer, a tradíciók és hiedelmek együttese.

Összességében több, mint a művészet, az emberi létezés növekedési potenciálja, amelyet támogatni, segíteni, óvni és gondozni kell.

A kulturális jól-lét az emberi jól-léti tényezők (társadalmi, gazdasági, környezeti, kulturális) egyik kulcseleme. A kulturális jól-lét kihatással van a társadalmi jól-létre (társadalmi összekapcsoltság, segít a szociális tőke kialakításában, a társadalmi inklúzió megteremtésében, a méltóság, az összetartozás, a hétköznapi funkcionálás optimalizálásában), kihat a gazdasági növekedésre (kreatív turizmus és kreatív iparágak – digitális média, kiadási tevékenység, divattervezés, stb.), és függ a környezeti jól-léttől. A környezeti jól-lét és kulturális jól-lét függ az épített környezet minőségétől, a közlekedéstől, pl. városi patakok, tavak, csónakházak, stb. meglététől. A kultúra összekapcsolódik a spirituális jól-léttel (filozófiai kávéházak, politikai klubok, egyházi közösségek, temetők, piacok, találkahelyek, ligetek, stb. irodalmi estek). (Cultural Well-Being and Local Government Report 1.)

- A művészeti és kulturális önkifejezés támogatása,
- a kulturális egyesületek védelme és annak összekapcsolása a természeti értékekkel (szent helyek, erdők, kirándulóterek, stb.);
- könyvtári és közgyűjteményi tevékenységek és szolgáztatások biztosítása,
- az etnikai kulturális sokféleség megőrzése,
- a kulturális épített örökség védelme, a városi terek és falusi tájképek védelme,
- sport- és rekreációs létesítmények létrehozása, fenntartása és elérhetővé tétele,
- városfejlesztés és kreatív iparágak, a turizmus és rekreáció összekapcsolása,
- a szabadidős tevékenységekhez, a sporthoz kapcsolódó gazdaságfejlesztés;

- a kulturális sokrétűség fejlesztése, részvételi programok, partnerségek és innovatív modellek kialakítása;
- a kulturális hatásgyakorlás egyénre, szomszédságra, lakóközönségre vonatkoztatva;
- kulturális vitalitás, egészség és inklúzió kialakítása.
- A kulturális jól-lét az egészséges közösség központi eleme, az emberi létezés teljességének megteremtője. Egy település fejlődésének a kulcsa a kulturális egészség kialakítása, azon elemekre fókuszálva, amelyek az egyének, közösségek kulturális növekedését szolgálják.
- A kulturális jól-lét a kulturális identitás kialakítását igényli, ami helyi szinten kialakulhat:
 - a kulturális tevékenységekbe való bevonás révén,
 - a kulturális gazdaság révén generált jól-lét révén,
 - a nemzeti identitás kialakítása révén.

Az önkormányzatok feladata a többségi és kisebbségi közösségek kulturális önkifejeződése szabadságának megteremtése, megtartása, interpretálása, az ahhoz kapcsolódó értékek és hiedelemrendszer, identitás, egyediség kialakítása. Az önkormányzatok feladata a kulturális szolgáltatások biztosítása (könyvtár, levéltár, múzeum, fesztiválok) mellett a vízi utak, főutcák, világítások, helyi kulturális szervezetek, sport- és rekreációs létesítmények révén a helyi lakosság nemzeti kultúrája (etnikai kultúra a kisebbségek esetében) kialakítása, azaz annak elérése, hogy a lakosság különböző csoportjai ne marginalizálódjanak. (Morton, A., Edwards, L., 2013) A helyi önkormányzat kapacitásfejlesztése függ az önkormányzat méretétől, gazdasági bázisától és a kulturális jól-lét értelmezésétől. Komoly kihívást jelent, hogy a szűk

források miatt prioritásokat állítsanak fel. A kulturális jól-lét elérése a kulturális közösségek bevonását igényli, különös tekintettel a lakóhelyi kisebbségekre. A kulturális jól-léti partnerség része a központi kormányzati fejlesztés, a szponzoráció, a kulturális befektetések elismerése. A kreatív iparágak betelepítése, a kulturális innováció és a turizmus lehetőségeinek kihasználása. Az önkormányzati kulturális jól-léti politika kiemelt eleme a gyermekek és fiatalok kulturális erősségeinek fejlesztése. Összességében az ausztrál modell sajátossága, hogy bővebben értelmezi a kultúrát, mint az európai adatsor. Beletartozik abba a környezet, a turizmus, a szabadidő, és a kreatív gazdaság maga is.

A kultúra helye és szerepe a finn jóléti modellben

Finn jóléti modellben a kultúra négy pilléren nyugszik, és nem csupán elkülönült szakágazati rendszer része, hanem a kormányzati politikában a humán fejlesztés ún. szakági horizontális modelljét alakították ki. A fentiek alapján a kultúra a nemzeti, regionális és önkormányzati jól-léti politika része. (Democracy Culture Watch Europe 2012) A kultúra jól-lét- és egészségfejlesztő hatása az állami, a non-profit és az üzleti szféra felelőssége, kötelező koordináció révén megvalósítandó. A kultúrára való oktatás növelése cél az oktatási szektor egészén belül, a kulturális szektorban, és a szociális és egészségügyi képzésben is! A kultúra hosszú távú folyamatos intézményrendszere és programjai kutatásának kialakítása a kultúra megértéséhez elengedhetetlen. A kultúra megfelelő finanszírozása és támogatása az egészségügyi tárca költségvetésébe is bekerült, mert egészség- és jól-lét-fejlesztő csak kulturális szolgáltatásokkal együtt biztosítható. A finn nemzeti stratégiában az ún. „Művészettel és kultúrával a jóléért 2014–2020” programban a következő akciók rajzolódtak ki. (Liikanen 2010) A kultúra kutatása: tudásbázis kialakítása a kultúra és a jól-lét témakörében, a kultúra

szociális háttérként való értelmezése, a kultúra terápiás lehetőségeinek kutatása és modellek feltárása. Az egészségügyi minisztérium feladatkörébe rendelték a kultúrakutatásokat, kialakították a kulturális osztályt, a művészetközpontú humánfejlesztés „Health from Culture” alap létrehozásával az egészségügyi kulturális fejlesztés lehetőségeit. Egészségügyi és szociális jól-léti reform: az egészségügyi és szociális, az oktatási, a foglalkoztatási, a gazdasági és környezeti minisztériumok speciális kulturális felelőssége erőteljesen hangsúlyozott. Művészeti tanács, regionális művészeti tanácsok létrehozása minden régióban. Regionális koordináció – kulturális és nyelvi kisebbségek kulturális programjainak kialakítása. Városi, helyi önkormányzat: jól-létet a kultúra révén stratégiai programok fejlesztése.

- A kultúra finanszírozása új lehetőségekkel gazdagodott: játékautomata-adó, munkaügyi törvények, munkahelyi kultúra, kreatív gazdaság jövedelmeinek visszaforgatása a szektorba. Új befektetésösztönző politikák a kultúra területén. Cégek – kreatív iparágak – egészségügyi szektor: új termék- és szolgáltatási koncepció kialakítása; kulturális inkubáció: kulturális termékfejlesztés és kereskedelmiesítés fejlesztése. Kreatív vállalkozások a kulturális és egészségügyi szektor metszéspontjaiban létesítendőek. A kulturális kávéterem kötelezettség a munkahelyeken általánossá vált.
- A kulturális infrastruktúra bővítése: önkormányzatok – kreatív földhasználat, közhivatalok munkaidő után sokféle célra. Könyvtárak, múzeumok, felnőttképzési központok családi és csoportos programok befogadására alkalmassá tétele. Falusi iskolák kulturális örökségközponttá fejlesztése, kulturális funkciókkal való felfejlesztése.

- Kötelezővé vált a kulturális intézmények együttműködése a szociális és egészségügyi szervezettekkel. Az egészségügyi, szociális szakemberek népművészeti és design-oktatásban részesítése. Új kulturális szolgáltatásokra kötelezték a művelődési központokat: munkahelyi, iskolai szolgáltatásokat, egészségügyi intézményi, szociális (börtön, menekülttábor, stb.) helyeken szolgáltatást adniuk kötelező. A szolgáltatások lehetnek: koncertek, kiállítások, színházi előadás, tánc, opera, filmvetítések. Az egészség és kultúra tervezése személyre szabott modellje alapján minden kliens mellett személyes kulturális nővér: méri a kulturális, művészeti, fizikai és mentális szükségleteket. Minden intézményben kell kulturális program és rendezvényszervező, activity instructor(kézműves, terapeuta, stb.), kulturális tevékenységre közösségi tereket alakítanak ki; az építési költségek 1%-a művészeti dekorra költhető, a kulturális költségek az éves költségvetés részei a bentlakásos intézmények esetében.
- A kulturális jól-lét tudásalapjának fejlesztése komplex kutatási programot takar. Integrált egészségügyi-kulturális és jól-léti kutatóműhelyek az egyetemeken, professzori állások. Egyetemi képzés: a szociális szakmákba a kézművesség beemelése. Iskolai népművészeti oktatás: kötelező tárgyak, egészség-oktatás, speciális művészeti programok a szakképző intézményekben, speciális szakképzésben. Középiskolák, egyetemek: művészet, kézművesség, szociális, egészségi közös szakok: jól-léti szakemberek felkészítése. Felnőttképzés: népművész-, kézművesképzés új rendszere kialakítása. Szociális és egészségügyi szektorális átképzések, munkahelyi szociális és egészségügyi jól-léti szakember képzés kialakítása kezdődött meg. Új művészeti és kulturális

szolgáltatások, művész-, kézműves foglalkozások az egészségügyi és a szociális szektorban (szerzői jogok és adózás), közbeszerzésnél kötelező előírások kialakítása.

A kultúra és a jól-lét összekapcsolása a finn modellben a humán fejlesztés új lehetőségeit és modelljeit alakíthatja ki, amelyben a kultúra funkciója: a társadalmi inklúzió, kapacitásépítés, hálózatépítés a napi lakókörnyezetben, a kultúra és művészet része a szociális és egészségügyi szolgáltatásoknak is. A kultúra és művészet a munkahelyi egészség kiemelt eleme, amely a kulturális szakmák erőteljes megújítását eredményezheti.

Összegzés: a kulturális statisztikákat érintő közpolitika és a kapcsolódó programok a kultúra értelmezésének új modelljeit rajzolják meg. Az UNESCO a kultúra és az emberi jogok, az Európa Tanács a kulturális compendium révén a kulturális politikák egészét, az intézmény- és alkotásközpontú nézőponttal szemben a kulturális hallgatóság fejlesztését célozta meg. A társadalmi jól-lét: az egyéni és közösségi szintű, elképzelhetetlen az első kultúra megfelelő elsajátítása nélkül. Identitás – enkulturáció – első kultúra megszerzése – erős etnikai közösségtudat – hatékony adaptáció a sikeres társadalmi funkcionálás feltétele. A megfelelő kultúrakoncepció – beleértve a kisebbségi gazdaságot, város- és üzletfejlesztést, közösségi innovációt – messze több, mint a hagyományos középosztályi vagy elitkultúra, mivel a közösségi kultúra nélkül nem megalapozható. A humán szolgáltatások sikeressége akkor érhető el a legjobb hatásokkal, ha kulturálisan kompetens, spirituálisan releváns, minőségi szolgáltatási modellt mutató egészségügyi, szociális szolgáltatások, erős közösségi intézményrendszer, részvételiség, a kisebbségi adaptációs stratégiához illesztett közpolitika kíséri azokat. A kulturális, társadalmi, gazdasági, környezeti jól-léti index mérése hosszú távú, 10 éves tervezést igényel, a mérési közpolitika ehhez igazítandó.

Felhasznált irodalom

- Morrone, A. (2006): Guidelines For Measuring Cultural Participation.
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/culpart06.pdf> (2014. szeptember 18.)
- Bamford, A. (2010): Main Trends in Policies for Widening Access to Culture. European Expert Network on Culture. OMC group on Inclusive Culture.
http://www.culturalpolicies.net/web/files/226/en/anne-bamford_policies-for-widening-access-to-culture_final.pdf (2014. szeptember 18.)
- Cultural Access and Participation - from Indicators to Policies for Democracy Culture Watch Europe 2012 Think Tank 30 June 2012, Helsinki, Finland.
<http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/cwe/Reader2012.pdf> (2014. szeptember 18.)
- Cultural Well-Being and Local Government Report 1: Definitions and contexts of cultural wellbeing (2010). (2014. szeptember 18.)
<http://www.fao.org/search/en/?cx=018170620143701104933%3Aqq82jsfba7w&q=culture+as+4th+pillar+of+sustainable&cof=FORID%3A9&siteurl=www.fao.org%2FSARD%2Fcommon%2Fecg%2F2785%2Fen%2FCultureas4thPillarSD.pdf&ref=www.mch.govt.nz%2Fwhat-we-do%2Four-projects%2Fcompleted%2Fcultural-well-being&ss=13033j6347019j36>
- European Commission (2004). Final report of task force on cultural participation,
ESTAT/D5/2004/CULT/03/PART.01/EN, Eurostat, Luxembourg.
- European Council and the European Parliament GDP and beyond, measuring progress in a changing world (20.8.2009.)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52009DC0433> (2014. szept. 18.)

European Union Open Method of Coordination Expert Group on Better Access and Wider Participation in Culture (2012). European Agenda for Culture Work Plan for Culture 2011-2014

http://www.kulturradet.se/Documents/Verksamhet/Internationellt/European_agenda_for_culture.pdf (2014. szeptember 18.)

Frank, G., Beck-Domzalska, M. (2012): ESSnet-CULTURE European Statistical System Network on Culture FINAL REPORT

http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fculture%2Flibrary%2Freports%2Fessnet-report_en.pdf&ei=uZgpVPHsL8yS7AaktIDgCw&usg=AFQjCNFzKaqqdhmm43qA00wNt1m-r-DGvaQ&bvm=bv.76247554,d.ZGU (2014. szeptember 18.)

Ings, R., Crane N., Cameron, M. (2011): Be Creative Be Well. An evaluation. Arts Council. England. http://www.artscouncil.org.uk/media/uploads/pdf/BCBW_final.pdf (2014. szeptember 18.)

Liikanen, H. (2010): Art and Culture for Well-being – proposal for an action programme 2010–2014 Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2010:9.

<http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.minedu.fi%2Fexport%2Fsites%2Fdefault%2FOPM%2FJulkaisut%2F2010%2Fliitteet%2FOKM9.pdf%3Folang%3Dfi&ei=5pkpVJedEsef7gbi2YD4Dw&usg=AFQjCNEI7J8nA1Xm1EIWFULAQcoIdwCKA&bvm=bv.76247554,d.ZGU> (2014. szeptember 18.)

- Morton, A., Edwards, L. (2013): Community Wellbeing Indicators (2013): Measures for Local Government. ACELG -LGAQ. ISSN 1838-2525.
http://www.google.hu/url?url=http://www.acelg.org.au/file/1610/download%3FdocId%3D206&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ei=5corVJySBcL5yQP7lYE4&ved=0CBMQFjAA&usg=AFQjCNHEP-CqybbNT6t9xSmeHRYt6kaY_g (2014. szeptember 18.)
- The 2009 Unesco Framework For Cultural Statistics (Fcs). Unesco Institutes of Statistics. 2009.
<http://www.uis.unesco.org/culture/Documents/framework-cultural-statistics-culture-2009-en.pdf> (2014. szeptember 18.)
- Towards a UNESCO culture and development indicators suite Working document Dimension n° 6: Social dimensions of culture for development.
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/creativity/pdf/culture_and_development_indicators/Dimension%206%20Social.pdf (2014. szept. 18.)

A SZEMÉLYES TANULÁSTÓL A KULTURÁLIS TANULÁSIG⁶

Felvezetés

A tanulmány alapját az OTKA (Országos Tudományos Kutatási Alapprogramok) által finanszírozott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* (“Learning Regions in Hungary: From Theory to Reality”), röviden LeaRn kutatás első évének eredményei adják. A rövidítésben a learn szó R betűje azért nagybetűs, mert ezzel a “region” (= region) szót hangsúlyozzuk. A LeaRn kutatás célja egy adott területi és társadalmi egység (Dunántúl, Tiszántúl, Partium) azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése, amelyek hozzájárulnak egy tanulási régió (LR) kialakulásához. A kutatás során célunk a jelenség eddigi kutatási eredményeinek feltárása, összefoglalása, majd erre is építve egy magyar vizsgálati index létrehozása a jelenség mérésére. Ezt követi az empirikus tesztelés az index statisztikai adatainak összegyűjtésével és elemzésével, valamint egy-egy térség mélyebb szintű elemzésével, ami esettanulmányok segítségével valósul meg.

A kutatásunk módszertani alapját a Német Tanulási Atlasz (Deutscher Lernetlas – DLA) adja, amely a tanuló régiók vizsgálatát, és a tanulás társadalmi-gazdasági hatását négy tanulási dimenzióhoz kötődően vizsgálja (v.ö. Schoof et al. 2011):

1. Formális tanulás (iskolarendszerhez kötődő, Magyarországon az ún. köz- és felsőoktatási törvény alapján

⁶ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: prof. dr. Kozma Tamás)

működő, kötelező és választott tanulási aktivitások, amelyek általában valamilyen általános végzettséggel, bizonyítvánnyal zárulnak)

2. Szakképzés (valamely szakmai végzettség megszerzésére, vagy szakmában való továbbképzésre irányuló, többnyire formális jellegű képzés)

3. Személyes tanulás (erről a továbbiakban részletesen írunk, mivel ez a kutatásunk fő témája)

4. Társadalmi tanulás (a társadalmi, társas és politikai tanulási aktivitások egyénileg és közösségekben, civil szervezetekben)

A DLA ezekhez a dimenziókhoz társít statisztikailag mérhető mutatókat, és azokat hasonlítja össze különböző nagyságú német települések viszonylatában.

A LeaRn kutatásunk ezekhez a dimenziókhoz kapcsolódóan munkacsoportokban zajlik. Jelen tanulmányban a 3. dimenzió munkacsoportjának vezetőjeként a munkacsoportunk⁷ eddigi kutatási eredményeinek összefoglalására vállalkozom. Ez a dimenzió a DLA ún. „Persönliches Lernen” dimenziója, ami személyes tanulásként is fordítható. Munkacsoportunk ezt a német modellben használt főbb mutatók alapján az informális tanulás és az általános nonformális tanulás dimenziójaként határozta meg, amely elkülönül a formális (pl. köz- és felsőoktatási) tanulási rendszerektől, és a nonformális tanulás szakmai részétől, azaz a szakképzéstől.

Ebben a dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak (azonban ezeket a magyar viszonylatban jelentősen tágabban értelmezzük):

1. az általános (tovább) képzéseket (német viszonylatban leginkább a nép főiskolai képzések/kurzusok kapcsán, Magyarországon azonban ez sokkal tágabb terep, és minden

⁷ A kutatócsoport tagjai: Juhász Erika (Ph.D.), Szabó József (Ph.D.), Márkus Edina (Ph.D.), Miklósi Márta (Ph.D.), Szabó Irma (Ph.D.), Herczegh Judit (Ph.D.), Kovács Klára (Ph.D.), Kenyeres Attila Zoltán, Szűcs Tímea, Tátrai Orsolya, Máté Krisztina.

általános célú, nem szakmai felnőttképzést ide sorolunk és vizsgálni kívánunk),

2. a kulturális életben való részvételt (múzeum, színház, koncert stb. látogatása a német mintában, hazánkban pedig ezek mellett kiemelkedő a közművelődési intézmények látogatási aktivitása is, és a könyvtárak is leginkább ide sorolhatók, nem a DLA német mintája szerinti 4. területhez),

3. a sporttevékenységeket (a sportszervezetek és sportaktivitások vizsgálata, amelyet a német modell és mi is a hivatásszerű, profi sporttól elválasztva, főként a szabadidősportra értelmezve vizsgálunk),

4. valamint a média eszközeivel (beleértve a tömegkommunikációt a rádiótól a sajtón és a televízión át az internetig, valamint a német mintában a könyvtárakat is, amit viszont mi a 2. területnél vizsgálunk) történő személyes tanulást.

Ezeket a dimenziókat együttesen vagy külön-külön (és leginkább így) más hazai és nemzetközi kutatások is vizsgálták kisebb-nagyobb eltérésekkel, amelyeket összegyűjtöttünk és elemeztünk. Jelen tanulmányban az egyes aldimenziók értelmezését és az ahhoz köthető korábbi hazai és nemzetközi fő kutatásokat és tendenciákat mutatom be.

Személyes tanulás az általános képzésekben

Coombs és szerzőtársai a hetvenes évekbeli definíciójukban már az informális tanulásra vonatkozó egész életen át tartó folyamatról, tanító hatásokról és a személyiség egészét érintő tanulásról beszélnek: *"Olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül - például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a*

piacon, a könyvtárban - elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást." (Coombs 1985:92)

Az informális tanulás meghatározásánál Peter Jarvis húsz évvel később az egyének közötti informális helyzetekben zajló interakcióra teszi a hangsúlyt, továbbá kiegészíti a definíciót azzal a megállapítással, hogy gyakran olyan önirányító tanulás, amely re-aktív és pro-aktív módon is végbemehet. Kétség kívül e meghatározások sem térnek ki annak a lényeges kérdésnek a részletes kifejtésére, hogy az informális tanulás szándékos, vagy véletlenszerű tevékenységek, egyáltalán tanulási tevékenységek eredménye-e. (Jarvis 2003:141)

A Memorandum az alábbi definíciókat adja: (Commission of the European Communities 2000:32-33) „*A céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van.*

- *(A formális tanulás oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, és elismert oklevéllel, szakképesítéssel zárul.)*
- *A nem formális tanulás az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenységének a keretében is. Megvalósulhat olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.*
- *Az informális tanulás a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben, az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását."*

A Memorandum definícióját vette át némi átalakítással a 2007-es CEDEFOP anyag is (Cedefop 2008). Mivel a LeaRn kutatásban külön munkacsoport foglalkozik a formális tanulással, valamint a szakmai célú non-formális tanulással is, ezért munkacsoportunk az általános célú non-formális tanulásra, és mindenféle informális tanulásra koncentrál.

A vizsgálati dimenziókat tekintve a Deutscher Lernas (DLA) személyes tanulási dimenzióján belül az általános továbbképzés, mint indikátor két mutatón keresztül nyilvánul meg:

- részvétel a népfőiskolai képzésen,
- befejezett népfőiskolai képzés/kurzus.

A népfőiskola kurzuson résztvevők, és kurzust befejezők számát 100 főre levetítve mutatja be a DLA 2009-es évi adatok alapján, és ebben regionális tervezési szintet vesz alapul az atlasz. Ez a két adat a magyar viszonylatban nagyon kevés, szűk értelmezés, és a népfőiskolai képzési rendszer csak egy eleme a nemformális általános felnőttképzéseknek.

A kanadai kutatók által kidolgozott ún. Composite Learning Index (CLI) indikátor- és mérőeszköz rendszer négy pilléren alapul. A négy pillér: megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni élni. A nonformális és informális tanulási aktivitásokat vizsgáló munkacsoportunk négy területre fókuszál: általános továbbképzések, kulturális életben való részvétel, sporttevékenység, média által történt személyes tanulás. Ezek a területek a CLI két pilléréhez – a megtanulni együtt élni és megtanulni élni – kapcsolódnak leginkább. Az általános képzés szempontjából a megtanulni együtt élni elnevezésű pillér és három indikátora lehetnek leginkább figyelembe vehetők.

- A közösségi társaságok és civil szervezetek életében való részvétel. Ez az indikátor arra utal, hogy a kanadai háztartások milyen gyakran és milyen mértékben vesznek részt különféle szervezetek, egyesületek, politikai társaságok, stb. munkájában.

- A más kultúráktól való tanulás mértéke. Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai lakosok milyen mértékben vesznek részt más kultúrák, közösségek megismerésében.
- A közösségi intézményekhez való hozzáférés. Azt az átlagos időt fejezi ki, amely a közösségi intézmények (könyvtárak, klubok, vallásos szervezetek) eléréséhez szükséges.

A fentebb említett indikátorok közvetett módon kapcsolódhatnak az általános képzés témaköréhez, mivel a közösségi társaságok és civil szervezetek életében való részvétel révén mindenképpen beszélhetünk tanulási folyamatokról. Leginkább informális, de nagyon gyakran nonformális tanulási mód is megjelenik. A szervezetek egy része kifejezetten oktatási, képzési, egy-egy érdeklődési területről információkat nyújtó céllal jön létre. A más kultúráktól való tanulás is gyakran nemformális tanulási keretekben jelenthet meg pl. nyelvtanulás, bevándorlók társadalmi integrációját elősegítő tanfolyamai. A közösségi intézmények jelentős része az általános képzés színtere, így az ilyen jellegű intézményekhez való hozzáférés is közvetett módon alkalmazható mutató.

A CEDEFOP (European Center for the Development of Vocational Training) készíti az "Élethosszig tartó tanulás" című statisztikai adatfelvételt, amely európai uniós együttműködések keretében, 2003 második negyedévében készült el. (Cedefop 2003)

A munkaerő-felmérés (MEF) keretében évtizedek óta folyó, a 15-74 éves népesség tanulási tevékenységére vonatkozó hazai adatgyűjtést kibővítették felnőttkori tanulásra, ezen belül az informális tanulásra vonatkozó résszel. Az adatfelvétel nemzetközi kezdeményezésre indult el, és valamennyi európai uniós tagország részére (CLFS/LLL, CR1131 3/2002 számmal) kötelezően elrendelték. Ebből következően ehhez a statisztikai

gyűjtőmunkához kapcsolódóan is megtörtént az informális tanulás mibenlétének értelmezése.

Az adatgyűjtésről készített hazai statisztikai összefoglaló beszámolóban, az Európai Bizottság

Memorandumában szereplő definíció alapján megfogalmazott, de attól némileg eltérő definíció szerepel: *"Az informális tanulás körébe a tanulás nem szervezett formái tartoznak, olyanok, amelyek a családban, a munkahelyen, minden ember életében előfordulhatnak egyéni tapasztalatok vagy családi, társadalmi iránymutatás alapján. Az informális tanulás a mindennapi élet természetes része. Az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzésekkel ellentétben, az informális tanulás nem szükségképpen szándékos tanulás, és lehet, hogy még maguk az egyének sem ismerik fel, hogy ismereteikhez és készségeikhez hozzájárul. Ebből kifolyólag a teljes körű statisztikai számbavétel megoldhatatlan."* (Cedefop 2003)

A fenti leírás, a korábbiakban tárgyalt hazai meghatározásokhoz hasonlóan a tanulási forma véletlenszerűségét emeli ki, és a tanulás szándékosságának megítélésében meglehetősen óvatosan, mondhatnánk, bizonytalanul fogalmaz. Ezzel szemben a 2003. évi statisztikai kérdőív, amelyet a felnőttek informális tanulására vonatkozó adatok begyűjtéséhez használtak (valamennyi tagországban azonos tartalmú volt a kérdőív) kizárólag olyan tevékenységekre kérdez rá, amelyek tudatos, a tanuló által megtervezett, önálló tanulást feltételeznek.

Megállapítjuk, hogy az informális tanulás eddigi meghatározásai és annak mérésére kidolgozott adatgyűjtés között jelentős tartalmi, szemléleti ellentmondás feszül. Így érthető, hogy az informális tanulásra vonatkozó első hazai adatok, az adatgyűjtők értékelése szerint is meglehetősen vitathatóak. Az összefoglaló tanulmányban a kapott meglehetősen alacsonynak tűnő adatok indokaként az alábbi megállapítás szerepel: *"...az informális tanulás fogalom mind*

az adatgyűjtők, mind az adatszolgáltatók körében szinte ismeretlen."

Az informális tanulás jelentőségének szakmai megítélést befolyásolhatja az Európai Unió tagországaiban az élethosszig tartó tanulással kapcsolatos, a lakosság véleményének megismerését célzó 2003-ban végezett kérdőíves felmérés eredménye is. (Cedefop 2003) Ez a vizsgálat ugyanis az informális tanulás kiemelkedő népszerűségét mutatja a lakosság körében. A kérdőívnek arra a kérdésére, hogy hol, milyen körülmények között tud leginkább tanulni, a felnőtt válaszadók többsége az informális tanulás különböző formáit (otthon, kapcsolatokban, szabadidőben) jelölte meg.

Magyarországon az adatok statisztikai megjelenítését több felnőttképzési statisztika tartalmazza. Ezekben számos statisztikai adat található meg, amelyeket részben a jelen kutatásunkhoz is hasznosítani tudunk (pl. képzésekre beíratkozottak száma, jellemzői, képző intézmények száma, tevékenysége stb.).

Személyes tanulás a kultúrához kötődően

Kutatásunkban nem kívánunk foglalkozni a kultúra többszáz definíciójával és azok értelmezéseivel, ezt már más kutatók megtették (l. pl. Maróti 2005, Koncz – Németh – Szabó 2008, Kroeber – Kuckhohn 1952). Mindössze néhány vizsgált kutatási forrás megközelítését nézzük meg.

A Deutscher Lernatlas (DLA) két elemre leegyszerűsíti a kulturális élet vizsgálatát, ezek a múzeumlátogatás, valamint a színház- és koncertlátogatás köre. Vizsgálatunkban ezt mindenképpen kevésnek tartjuk, és további értelmezéseket kerestünk.

Az UNESCO Kulturális világjelentése (World Culture Report 1998) a kulturális indikátorok szerkesztése során igyekezett definiálni a kultúra fogalmát (Terry McKinley, Amartya Sen, Prasanta Pattanaik), amely meglehetősen tág meghatározás:

„annak módja, ahogy az emberek egymásra hatva és együttműködve együtt élnek – azzal párosulva, hogy miként igazolják az ilyen kölcsönhatásokat hiedelmek, értékek és normák valamilyen rendszerével.” (Bellavics 2000:307) A kultúra itt leíró és nem normatív jellegű kifejezés, az emberi fejlődést jelenti. A jelentés indikátorainak célja, hogy az emberi fejlődést kulturális perspektívából vizsgálják. Három dimenziót emelnek ki: kulturális szabadság, kreativitás, kulturális párbeszéd. Ezek közül a mi esetünkben a kreativitás a jelentős, ami arról nyújtana tájékoztatást McKinley szerint, hogy az adott társadalom ösztönzi-e az embereket, hogy alkotó és újító módon nyilvánuljanak meg, és ilyen módon is járuljanak hozzá társadalmuk életéhez. A kreativitást a társadalom által a polgároknak nyújtott lehetőségek mentén lehet mérni, pl. a megnyilvánulás eszközeinek hozzáférhetőségével, ill. az alkotótevékenység végeredményeihez (színdarab, könyvek, képzőművészeti alkotások). Az eredmények mérését vonzó lehetőségnek fogják fel, mivel az emberek teljesítményére utal, ami a rendelkezésre álló lehetőségek meggyőző bizonyítéka. A felvetésük szerint, ha a hagyományos értelemben vett kulturális tevékenységekre és tárgyakra gondolunk, akkor a legnagyobb prioritást a termelés (végeredmény) jelent, tehát pl. a kiállítandó tárgyak, közepes jelentősége van a részvételnek a kulturális tevékenységben, a legkisebb jelentősége pedig a kulturális termékek fogyasztásának, kulturális tevékenységek élvezetének van. Mert ha csak a fogyasztásra összpontosítunk, akkor a kreativitás fontos dimenzióit hagyjuk figyelmen kívül.

A vizsgált indikátorokat tekintve a Deutscher Lernatlas (DLA) személyes tanulási dimenzióján belül a kulturális élet, mint indikátor két mutatón keresztül nyilvánul meg: múzeumlátogatás, valamint színház és koncertlátogatók az egyes régiókban. A múzeumlátogatók számát 100 főre levetítve mutatja be a DLA, 2009-es évi adatok alapján, regionális tervezési szintet vesz alapul az atlasz, mivel a múzeumok az

adott település határain kívüli látogatókat is vonzzák, járási szintű a látogatottság mértéke. A városok és a régiók közötti eltéréseket a mutató közvetve veszi figyelembe. A színház-, és koncertlátogatók arányának kimutatására vonatkozó mutató nem a lakosokra, hanem háztartásokra lebontva jelenik meg az atlaszban olyan. A mutató többek között azt veszi alapul, hogy pl. családonként mennyien vesznek részt egy 50 kilométeres körzetben koncerten, ünnepi játékokon (pl. lekvárfőző fesztiválon). Ezek az adatok 2009-es évi szinten rendelkezésre áll minden járásnak. Az atlasz szerint ez a mutató a lakosság klasszikus művelődési igényét veszi alapul, mivel az opera és a színház látogatása gyakran együtt jár a klasszikus irodalmi kortársi foglalkozással, míg a koncertlátogatás esztétikai érdeklődést jelez. A magyarázat a család, háztartások számának alkalmazására az, hogy ezekkel pontosabb eredményeket lehet kapni, mivel közel 40 millió háztartást tartanak nyilván. Az 50 km-es körzet választásának oka a következő: ez magába foglalja a járás vonzáskörzetét, ezzel kiegyensúlyozódik a város és falu közti különbség.

A kanadai kutatók kifejlesztették az ún. Composite Learning Index (CLI) indikátor- és mérőeszköz rendszert, amely négy pilléren nyugszik, és alkalmasnak tűnik országos, regionális, kistérségi és települési szinten a tanulási aktivitások mérésére. A négy pillér közül a mi kutatócsoportunk számára a megtanulni létezni / élni (learning to be) elnevezésű pillér vonatkozik a kulturális élet különböző aspektusaira, ennek színtere jellemzően az otthon és a család. Azokat a képességeket és tevékenységeket értik alatta, amelyek a személyes fejlődéshez (personal development) (testi, léleki, szellemi gyarapodáshoz) járulnak hozzá. A kulturális élethez/művelődéshez két mutatót rendeltek:

- A kultúra / művelődés általi tanulás (learning through culture). Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek olyan kulturális / művelődési

tevékenységekre, mint a múzeum látogatás, a zenei fesztiválok, vagy a művészetek.

- A kulturális forrásokhoz való hozzáférés (access to cultural resources). Ez az indikátor azt mutatja, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és művészeti galériák eléréséhez.

Az Európai Unió Kulturális Statisztikája országonként tartalmaz statisztikai adatokat, közte Magyarországról is, és ebből a legfrissebbek (2011) is elérhetők, adataik elsősorban a kulturális fogyasztásra vonatkoznak (European Union 2011).

Az UNESCO Statisztikai Intézete is rendszeresen állít össze kulturális statisztikákat (UNESCO Institute for Statistics 2009). 2006-ban az UIS kiküldött egy jelentést az EU modell (Eurobarometer) kulturális tevékenységekkel kapcsolatos tesztelésére a fejlődő országokba. A jelentés a következőképp definiálja a kultúra alkalmazásait:

- „otthoni használatú” (Home-based) *(tévézés, rádióhallgatás, egyéb kép- vagy hangzóanyag nézés-hallgatása, olvasás, számítógép és internet használata)*
- „látogatáshoz kötött” (Going-out) *(mozi, színház, koncertek, múzeum, szobrok, kulturális örökségek)*
- „öntudatformálás” (Identity biuding) *(amatőr kulturális tevékenységek, kulturális egyesületi tagság, pop kultúra, kisebbségi kultúra, közösségi tevékenységek, ifjúsági kultúra).*

Az UIS ezek alapján a kulturális területeket a produktív tevékenységek és javak, valamint szolgáltatások összességéként határozza meg (UNESCO Institute for Statistics 2009:52-80)

Az UNESCO Kulturális világjelentése (World Culture Report 1998) által megfogalmazott kultúra definíció kapcsán a következő indikátorokat kapcsolja a kulturális tevékenységekhez:

- előadó-művészetek: látogatottság, külföldi turnék, intézmények, előadások és látogatottság
- levéltárak, múzeumok: archivált anyagok méterben, látogatások, a személyzetre kivetített látogatottságuk,

múzeumlátogatottság, a személyzetre kivetített látogatottságuk.

A múzeumi területen a kulturális tanulási aktivitásokat is mérő kutatást találtuk kiemelkednek. Az egyik a Research Centre for Museums and Galleries – University of Leicester (UK) által végzett Learning Impact Research Project (LIRP) (The development of 'Inspiring Learning For All'), amely kimondottan a közgyűjteményi intézményekben történő tanulást kutatja. A kutatásnak két szakasza volt, az elsőben történt a fogalmi keretek kidolgozása a múzeumokban, könyvtárakban és levéltárakban való tanulás, és tanulási eredmények megértéséhez. Az eredmény: öt általános tanulási eredmény 'Generic Learning Outcomes (GLOs)'. A következő tanulmányok ennek elméleti háttérét fejtik ki: Hooper-Greenhill, E. 2002, Moussouri, T. 2002. A második szakaszban pedig az 5 tanulási eredmény 'GLOs' kipróbálása történt 15 angol múzeumban, levéltárban és könyvtárban. A kísérlet eredményként sikerült bizonyítani, hogy lehetséges mérni a szektort használók tanulási tapasztalatait.

Magyarországon az Emberi Erőforrás Minisztérium a kulturális intézményektől kötelező statisztikai adatszolgáltatást kér, ez az ún. Kulturális statisztika (EMMI 2012). A fő elérhető indikátorok ebben az intézményekről és a kulturális fogyasztásról szólnak.

Az MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete által megtervezett és koordinált (az egykori Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma által kezdeményezett) a határon túli magyar kulturális intézményrendszerről átfogó képet adó kutatásban alapvetően intézményi kutatásról van szó (Blénesi – Mandel – Szarka 2005). A kérdőíves felmérés szakmai jellegű kérdései között hangsúlyt kaptak az egyes művészeti csoportok, ismeretterjesztő körök műfaji behatárolása mellett, a repertoár jellegére, a tagság jellemzőire, az előadások látogatottságára vonatkozó kérdések. A közgyűjtemények esetében (múzeumok, levéltárak, más gyűjtemények) az

állomány összetétele, feldolgozottsága, látogatottsága, nyitvatartása képezték a legfontosabb kérdésköröket. A komplex kulturális intézményekre/szervezetekre vonatkozó kérdések elsősorban az adott intézmény/szervezet jellegére, tevékenységi körére, rendezvényeinek számára, valamint a résztvevők számára, és az eseményeinek látogatottságára irányultak.

Személyes tanulás a sport által

A sport informális és általános nonformális nevelési területen is értelmezhető terület. A különféle szakirodalmak más-más elemét emelik ki a sport nevelő hatásának, de abban egyeznek, hogy bármilyen típusú és célú sportnak nevelő hatása van, nem csak a testi fejlesztő és egészségügyi karbantartó hatása érvényesül. A sportra vonatkozó nevelési folyamatok közül ki kell emelnünk a testi, erkölcsi, értelmi, esztétikai és közösségi nevelést. A sportsiker, legyen az élsport, vagy a szabadidősportban az egyéni célok elérése megköveteli a sportoló jellemének következetes fejlesztését.

„A sport, és nemcsak testnevelés, hanem a léleknek is a legerőteljesebb és legnemesebb nevelő eszköze... egy sportcsapata társadalom kicsinyített képe, a mérkőzés az életért való nemes küzdelem szimbóluma. Itt a játék alatt tanítja meg a sport az embert rövid idő alatt a legfontosabb polgári erényekre: az összetartozásra, az önfeláldozásra, az egyéni érdek teljes alárendelésére, a kitartásra, a tettekrezségre, a gyors elhatározásra, az önálló megítélésre, az abszolút tisztességre és mindenekelőtt a „fair play” a nemes küzdelem szabályaira.” (Szent-Györgyi 2006 [1930]:40)

Snyder és Spreitzer (1981) szerint a sport és a szocializáció kapcsolatát két irány jellemzi: az egyik a szocializáció a sport világába, a másik pedig a szocializáció a sport révén. Az előbbi esetén fontos, hogy a hatékony sporttevékenység egy tanulási, szocializációs folyamat, így az erre irányuló kutatások azt

vizsgálják, hogy milyen fizikai és mentális tényezők befolyásolják a részvételt valamely sporttevékenységben. Másik oldalról pedig fontos, hogy a sportolás általában közösségi tevékenység (még az egyéni sportteljesítmény mögött is általában min. egy edző vagy testnevelés tanár áll), így számos szocializációs szerepe van. A sportban történő szocializációs folyamatok olyan értékek elsajátítását jelenti, mint az önmeghatározás, céltudatosság, sportszerűség, versenyzés, a kemény munka értékelése. (Frey – Eitzen 1991). A kutatások terén különbséget jelent, hogy mely típusát vizsgálják a sportnak, nem jellemző ugyanis, hogy egyszerre, együtt vizsgálnák ugyanis a *versenysportot* és a *szabadidősportot*. A versenysportot a szabadidősporttól és a játéktól az különbözteti meg leginkább, hogy rendszerint a normák nagyobb változata és a formális előírások (azaz a szabályok) nagyobb abszolút száma jellemző a versenysportra. Továbbá több és szigorúbb szankció figyelhető meg a versenysportokban (Loy 1974:41). E szabályok közé tartoznak – az adott sportág játékszabályain kívül – pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai: hányszor, milyen felszerelést magával hozva kell hetente edzésre járni, az önkontroll, fegyelem és kitartás gyakorlása az edzéseken, amelyek mindegyike hozzájárul az egyének lelki, mentális és személyiségjegyeik fejlődéséhez. A sportközegbe kerülő fiatal úgy környezetbe kerül, új tevékenységet tanul, mindez pedig azzal jár, hogy új érték-és normarendszer veszi körül.

A vizsgálati dimenziókat a Deutscher Lernatlas (DLA) kutatásban szintén úgy értelmezik, hogy a sport nemcsak a testi erőnlét fontossága miatt elsődleges, hanem társadalmi és kompetenciafejlesztési, nevelési funkciói miatt is (önszervezés, önbizalom, felelősségtudat, csoportmunka stb.). Úgy vélik, hogy a sport összetartja a helyi társadalmat, integráló hatása van, a település vonzerejét is növeli. Itt is érvényesül azonban, hogy nagyon szűk területen vizsgálja: a sportegyesületeknek egy régió művelődési életére, társadalmi tőkéjére,

gazdaságának fejlesztésére irányuló hatásait nézi. A sportegyesületek vizsgálatának mutatója 1000 főt vett alapul, és azt nézte, hogy a sport területén milyen ajánlatok (szolgáltatási kínálat) mutatkoznak, és az azokon való részvételt vizsgálja az egyes régiókban, főként megyei szintű városok, valamint megyék közötti összehasonlítással. Úgy látják Németország szintjén, hogy a legbiztosabbak a régiós adatok, a kerületi bíróságon bejelentett egyesületek számával és programkínálatukon való részvétellel vizsgálódnak így.

A Composite Learning Index (CLI) kutatásban vizsgált négy dimenzió (megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni létezni/élni) közül az utóbbinál nevesíti a sport területét. Ezen belül a sportolás általi tanulás (learning through sports) jelenik meg, amivel a kanadai kutatók a sportolási és rekreációs tevékenységét mérik. Ezen túl azonban a megtanulni együtt élni dimenziójában is megjelenhet, mivel a sport sok esetben közösségi cselekvés, így az együttéléshez szükséges szabálytanulás, értékek elsajátítása, sportlétesítményekbe járás, sportegyesületekbe, sportklubokba való csatlakozás is fontos eleme.

A további fellelt nemzetközi kutatások és főbb indikátorai főként a sport szociológiai aspektusait (Washington – Karen 2001), módszereit (Johanssohn – Turowetz – Gruneau 1981), társadalmi hatását (Mansfield 2007) stb. vizsgálják, amelyek a kutatásunknak csak határterületei. A Fehér könyv a sportról (European Commission 2007) külön foglalkozik a sport szerepével az oktatásban és képzésben. Úgy véli, hogy a formális és a nem formális oktatásban betöltött szerepe által a sport megerősíti Európa humán tőkéjét. A sport által közvetített értékek hozzájárulnak a tudás, motiváció, készségek fejlesztéséhez, valamint a személyes elkötelezettség iránti hajlandóság fokozásához. Az iskolában és egyetemen sporttevékenységgel töltött idő egészségügyi és oktatási előnyökkel jár, amelyeket fokozni kell. A Bizottság a 2004-es „A sporton keresztül történő nevelés európai éve” során

szerzett tapasztalatok alapján az oktatás és képzés területén tett különböző politikai kezdeményezéseken keresztül a sport és fizikai aktivitás támogatására bátorít, ideértve a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztését a 2006-os élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlással összhangban.

Személyes tanulás a médiával

A média által történő tanulás létét ma már nem kell hangsúlyozni. Általános elvárás egyre többek részéről, hogy valamilyen módon mérhetővé tegye az informális és non-formális tanulás során megszerzett tudását, bárhol is szerezte. A nonformális és informális úton szerzett tudások beszámítása, becsatornázása a formális iskolarendszerű képzésekbe régóta foglalkoztatja a szakembereket szerte a világon. Ezzel (a validáció) témakörrel is érdemes foglalkozni a LeaRn kutatás során, mert több dimenzió vizsgálatát is érinti. Az aldimenzióhoz kapcsolódóan pedig a média előretörésével tudni szeretnénk egyrészt azt, hogy mennyi tudás szerezhető a média segítségével, illetve mennyire hatékony a média által közvetített információ, ténylegesen a szükséges kompetenciák milyen arányban szerezhetők meg ezzel a módszerrel. Ez fontos előzetes információ lehet a média által támogatott oktatási formák kialakításához is.

Salomon elemzésében rámutat, hogy az információ átvétele a televízióból sokszor ún. „csöpögtető hatás” (drip-effect) révén alakul ki: a néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi. Még a kevésbé igényes műsorokból érkező ismételt állítások is beépülnek a befogadó tudati sémába, és befolyásolják a gondolkodását, véleményét (Salomon 1981).

Comstock és Scharrer (1999) a televíziózás motivációinak három csoportját alkották meg, ezek fontossági sorrendben a következők:

- menekülés: a valóságból menekül a néző, relaxálásra, kikapcsolódásra, élvezetekre vágyik a tévénézés révén.
- önértékelés: felmérje, hogy hogyan mennek a saját dolgai, összehasonlítsa magát hasonló korcsoportokkal, nembeli, vagy nemzetiségi, vallási csoportokkal
- információkeresés: annak áttekintése, milyen témákat és információkat kínál a tele vízió.

Brown, Steele és Walsh-Childers (2002) „média-gyakorlat modell”-je szerint az, hogy valaki mit tanul meg a médiából, függ:

- a néző motivációjától
- a befogadói szituációtól,
- a saját érzékeitől,
- az identitásától és
- a megélt tapasztalataitól is. A megélt tapasztalatok faktorai: a fejlődési szint, a nem, a faji hovatartozás, a társadalmi-gazdasági szint, és minden más, ami az egyik embert elkülönítheti a másiktól.

A vizsgálati dimenziók tekintetében a Deutscher Lernetlas (DLA) kutatás ehhez az aldimenzióhoz sorolja a tömegkommunikációs eszközök, az internet és a könyvtár szerepét a tanulásban. A magyar viszonylatot figyelembe véve ebből a könyvtári témakört a kulturális aldimenzióba soroltuk át, így a média aldimenzióban a média négy alapvető eszközével történő tanulás vizsgálatát tartjuk fontosnak: sajtó, rádió, televízió és internet.

A Composite Learning Index (CLI) kutatásban vizsgált négy dimenzió (megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni létezni/élni) közül az utóbbinál nevesíti a média területét. Ezen belül a média használat (exposure to media) indikátora jelenik meg, amely a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról közöl információkat. Szélessávú internet használat / hozzáférés (broadband internet

access). A másik szintén ebben a körben vizsgált indikátor a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.

Nemzetközi (és hazai) elemzésekben is központi szerepet játszik a média hatásának, és különösen a média és erőszak összefüggésének vizsgálata, ez azonban a jelenlegi kutatásunkhoz annyira perifériálisan köthető, hogy nem elemezzük. Speciális terület még az oktatóműsorok elemzése (Agrawal 2000, Nagy 2005), bár ez inkább a '80-as évek jelentős médiakutatási témája. Vizsgálati aldimenzióknak szempontjából azonban a későbbiekben megfontolandó a vizsgálata.

A nemzetközi vizsgálatokból Van Evra (2004) elemzését tartottuk témánkhoz leginkább illeszkedőnek, amelyben az involválódást vizsgálja a televízió kapcsán. Nézete szerint a tévét kétféleképpen lehet nézni: egyrészt komolyan, erőfeszítést téve arra, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen a néző. Ekkor jelentős mentális erőfeszítés történik, logikai és kritikai képességek dolgoznak. A másik tévénezési típus az, amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi, például azért, mert sokféle egyéb információforrás áll rendelkezésére, nem pedig az információszerzés miatt. Kevesebb mentális erőfeszítést tesz, és nem veszi annyira komolyan. Ennek nyomán Van Evra vizsgálja a nézők közötti interakciót is: az egyik nézőt jobban befolyásolja a tartalom, a másikat pedig kevésbé. A tévénezők társadalmi-gazdasági státuszát tekintve arra a megállapításra jut, hogy a jelentős időtartamban tévénezők között olyan csoportok vannak, mint az etnikai kisebbségek, a hátrányos helyzetűek, a fiatalok, az idősek, a kevésbé iskolázottak. Ők inkább hagyatkoznak a televízióból szerzett értesülésekre, és kevesebb vagy kevésbé változatos alternatív forrásaik vannak. Ők inkább realisztikusnak tekintik ezen tartalmakat, és kevésbé hasonlítják össze más forrásokkal, így kiszolgáltatottá válnak ezen információknak. A néző életkora szerepet játszik a

tartalom belsővé tételében: vannak, akik szerint az életkor előre haladtával a televíziót kevésbé veszi komolyan a néző, és kevésbé tekinti azt realisztikusnak, és egyre inkább szórakoztató eszköznek tekintik, illetve menekülésnek a mindennapokból. Bár a hatás itt is függ a társadalmi-gazdasági státusztól, a nemtől és egyéb egyéni jellemzőktől. A nézői preferenciákat vizsgálva pedig megállapítja, hogy aki információt keres, annak a tartalomválasztása egészen más lesz, mint azé, aki csak a szórakozást keresi. A televízió hatása nemcsak közvetlenül a tartalomtól függ, hanem attól is, hogy a néző milyen tartalmat választ magának. Aki információt keres, az valószínűleg hírműsorokat és dokumentumfilmeket néz majd, aki pedig szórakozni szeretne, vígjátékokat és hasonló műfajokat választ. Ezek alapján a televíziót tanulási céllal használók is különböznek. A televíziót tudatosan tanulási eszközként használók jobban válogatnak a tartalmak között, azt kritikusán szemlélik, és a befogadás során jelentős mentális erőfeszítést tesznek az információk feldolgozásával. Míg a televíziót tudattalanul tanulási eszközként használó, de más információforrással kevésbé rendelkező nézők csaponganak a műsorok és tartalmak között, az információ „véletlenül” talál rájuk, és azt nagyobb mértékben elhiszik, befogadják, nem kritikai attitűddel szemlélik, mivel kevesebb mentális erőfeszítést tesznek a befogadás során.

A 2006. január 1. – 2008. június 30. között zajló „Enhanced Learning Unlimited (ELU)” elnevezésű projektben magyar konzorciumi partner is dolgozott. Ennek céljai között szerepelt, hogy megismertesse, és elterjessze a digitális TV-n keresztüli tanulás lehetőségét otthon, az irodában, vagy az iskolában. A televíziók nagyobb mértékben terjedtek el az európai háztartásokban, mint a személyi számítógépek. Az ELU ebből a széles infrastruktúrájú területből próbál meg előnyt kovácsolni. Az ELU célja tehát, hogy megvizsgálja azokat a lehetséges módszereket, amelyek növelik az elektronikus tananyagok használatát digitális televízión, továbbá

megpróbálja továbbfejleszteni, és javítani a jelenleg PC-en futó e-learning tananyagokat digitális TV környezetben, ezáltal is segítve a t-learning elterjedését. Az ELU technológiai nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy az egyéni rendszerek és eszközök összhangban kerüljenek az egyéni szükségletekkel és tanulási módszerekkel. Az ELU feladatának tekinti a különböző TV-n keresztüli tanuláshoz kapcsolódó szolgáltatások minőségének javítását, is mint például a fejlett távvezérlés (ORT France 2009).

A magyarországi médiakutatás során jelentősek a témában fellelhető adatbázisok, amelyek közül kiemelkedik a Központi Statisztikai Hivatal, az AGB Nielsen és a Médiahatóság adatbázisa. Ezek a médiaszolgáltatókra és a médiafogyasztásra vonatkozóan egyaránt tartalmazznak adatokat, nehezebb azonban a konkrét tanulással összefüggő vonatkozásokat azonosítani.

A kulturális tanulásról

Magyarországi viszonylatban az általános felnőttképzések nehezen választhatók szét a felnőttképzés egyéb területeitől: a szakképzéstől és a nyelvi képzésektől, mivel egységes törvény hatálya alá tartoznak (2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről). Így a kutatásunk további részében az általános képzések területét a nonformális tanulás keretei között vizsgáljuk, a másik három területet (kultúra, sport, média) pedig egységesen egy tágabb értelemben vett kulturális tanulásként értelmezzük vizsgálatunkban. Így a kulturális tanulás a kultúra tágabb értelmezésben megjelenő intézményi és szervezeti színterein keresztül történő tanulási folyamat. A főbb vizsgált intézményi és szervezeti színterek lehetnek: közművelődés, könyvtár, múzeum, művészetek (zene, tánc, színház stb.), média, amatőr sport és egyéb közösségi-kulturális aktivitások.

Felhasznált irodalom

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- Agrawal, Binod C.: *Higher Education Through Television – The Indian experience*. New Delhi: Concept Publishing Company, 2000.
- Bellavics, István: *Kulturális világjelentés: kultúra, kreativitás*: 1998. Budapest: Osiris Magyar UNESCO Bizottság, 2000.
- Blénesi, Éva – Mandel, Kinga – Szarka, László: *A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer*. Budapest: MTA Etnikai - Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2005.
- Brown, J. D. – Steele, J. R. – Walsh-Childers, K.: Introduction and overview. 2002. In: Brown, J. D. – Steele, J. R. – Walsh-Childers, K.: *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 1-24. p.
- Canadian Council on Learning: *The 2010 Composite Learning Index (CLI)*. Canada, Ottawa: University of Ottawa, 2010.
- CEDEFOP: *Lifelong learning: citizens' views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2003. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_185_en.pdf
- CEDEFOP: *Validation of nonformal and informal learning in Europe: key developments and challenges*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. In: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4073_en.pdf
- Comisson of the European Communities: *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Comisson of the European Communities, 2000.

- Comstock, G. – Scharrer, E.: *Television: What's on, who's watching and what it means*. San Diego, CA: Academic, 1999.
- Coombs, P. H.: *The World Crisis in Education: A View from the Eighties*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Emberi Erőforrások Minisztériuma: *Kulturális statisztika*. In: <http://kultstat.emmi.gov.hu> (letöltve: 2012. 10. 08.)
- European Commission: *White paper on sports 2007*. In http://ec.europa.eu/sport/white-paper/white-paper_en.htm
- European Union: *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2011.
- Frey, James H. – Eitzen, D. Stanley: *Sport and Society*. Annual Review of Sociology 1991/17, 1991. 503-522. p.
- Hooper-Greenhill, E.: *Developing a scheme for finding evidence of the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries: the conceptual framework*. Leicester, 2002. In: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20analysis%20paper%201.pdf>
- Jarvis, Peter – Holford, J. – Colin Griffin: *The theory and practice of learning*. Routledge, 2003.
- Koncz, Gábor – Németh, János – Szabó, Irma: *Közművelődési fogalomtár*. Budapest: OKM, 2008.
- Kroeber, A. L. – Kuckhohn, C.: *Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass.: The Museum, Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography, 1952.
- Kurt Johanssohn – Allan Turowetz – Richard Gruneau: *Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems*. 1981. In <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=4&hid=2>
- LeaRn kutatás honlapja: <http://ni.unideb.hu/learn>

- Learning Impact Research Project honlapja:
<http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2>
- Louise Mansfield: *Involved-Detachment: A Balance of Passion and Reason in Feminisms and Gender-related Research in Sport, Tourism and Sports Tourism*. 2007. In <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e9e1160-03a7-4474-a646-6ea2f0ba9ba9%40sessionmgr4&vid=5&hid=2>
- Loy, John W. Jr: *A sport természete: meghatározási kísérlet*. 1974. In: Schiller János: *Sportpszichológia szöveggyűjtemény II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 38-56. p.
- Maróti, Andor: *Sok szempögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában*. Budapest: Trefort, 2005.
- Moussouri, T.: *A context for the development of learning outcomes in museums, archives and libraries*. Leicester, 2002. In: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/projects/lirp-1-2/LIRP%20analysis%20paper%202.pdf>
- Nagy, Andor József: *Médiaandragógia*. Budapest: Urbis Kiadó, 2005.
- ORT France: *Az Enhanced Learning Unlimited (ELU) projekt*. 2009. In: <http://elearning.sztaki.hu/elu>
- Salomon, G.: *Communication and education: Social and psychological interactions*. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.
- Schoof, Ulrich – Blinn, Miika – Schleiter, André – Ribbe, Elisa – Wiek, Johannes: *Deutscher Lernatlas (DLA)*. Germany, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 2011.
- Snyder, E., Spreither, E.: *Sport, Education and Schools*. In Lüschen, G., Sage, G., Sfeir, L.: *Handbook of Social Science of Sport*. 1981. 119-146. p.

- Szent-Györgyi, Albert: *Az iskolai ifjúság testnevelése*. In Mester és Tanítvány 2006/10, 39-43. p. Elérhető: <http://www.btk.ppke.hu/uploads/files/10.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics: *THE 2009 UNESCO FRAMEWORK FOR CULTURAL STATISTICS (FCS)*. Montreal, 2009. In: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf
- UNESCO: *World Culture Report*. Paris, UNESCO, 1998.
- Van Evra, Judith: *Television and child development*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associated Publishers, 2004.
- Washington, Robert E. – Karen, David: *Sport and Society*. 2001. In: <http://letsbreal.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf>

Kenyeres Attila Zoltán

**A TEMATIKUS ISMERETTERJESZTŐ CSATORNÁK
SZEREPE A DEBRECENI EGYETEM 100
HALLGATÓJÁNAK INFORMÁLIS TANULÁSÁBAN**

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, milyen szerepet töltenek be a tematikus ismeretterjesztő televíziós csatornák az egyetemisták informális tanulásában. A mai, mediatisztált világunkban, amelyben a digitális technika révén egyre több televíziós csatorna fogható, különösen releváns a kérdés: tanulási instrumentum-e a televízió? A probléma már régóta foglalkoztatja a nevelés-, az oktatás-, valamint a médiakutatókat. A televízió szerepét vizsgálva a kutatók nagyrészt akceptálják, hogy a tévé, mint audiovizuális eszköz, potenciális ismeretterjesztő funkcióval is bír. Ugyanakkor mások azt hangsúlyozzák, hogy a televízió elsősorban szórakoztató eszköz.

Thumim megjegyzi, hogy már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé tanítson, informáljon és reklámozzon (Thumim, 2006). Postman úgy véli, hogy a televíziónak nagyon erős pedagógiai ereje van, amely dominálja a befogadó figyelmét, az idejét, valamint kognitív magatartását (Postman, 1985). Ugyancsak a média tanító funkcióját hangsúlyozza Share is, aki úgy véli, hogy a 21-ik században, már nem elég a fiatalokat csak olvasásra tanítani, mert nyomtatott információk mellett és helyett az emberek egyre inkább magasan konstruált vizuális elemekből, komplex hanghatásokból és multiplikált média formátumokból tájékozódnak. Szerinte a mindenütt jelenlévő média variábilis „leckéket” tanít meg az élet bármely területéről (Share, 2009). Ehhez hasonlóan Fowles is azt hangsúlyozza, hogy a televízió olyan hétköznapi metakommunikációs aktivitásokat tanít a nézőinek, hogy

például hogyan kell kezét fogni, milyen távolságban kell állni a másiktól stb. (Fowles, 1992). Agrawal szerint a média kiemelkedő funkciót tölt be a nyelvek tanulásában, valamint a különféle kulturális szimbólumok jelentésének elsajátításában (Agrawal, 2000). Jacke és Winkel pedig arra mutatnak rá, hogy a televízióban is bemutatott filmek lehetőséget kínálnak az iskolán túl is a percepciók lehetőségeinek kibővítésére, így a nézők képesek lehetnek megismerni a testbeszéd aspektusait, fejleszthetik a koncentrációs képességeiket (Jacke – Winkel, 2008).

Ugyanakkor Pintér szerint a televízióknak nincs markáns funkciója az oktatásban és a nevelésben. Úgy véli, hogy nem az oktatás és a felvilágosítás a tévé fő funkciója, hanem a szórakoztatás (Pintér, 2008). Giovanni azt írja, hogy a nézők hajlamosabbak arra, hogy a televíziót inkább szórakoztató eszköznek, semmint informáló, kulturális funkciót betöltőnek tekintsék. Bower kutatásaira hivatkozik, aki bebizonyította, hogy a műveltebb közönség is egyre inkább a szórakoztató műsorok felé fordul, és a nézettségi mutatók is akkor a legmagasabbak, amikor szórakoztató műsor megy. Egy izraeli kutatást hoz fel példának, amely rámutatott, hogy az öt legfontosabb média (rádió, tévé, újság, könyv, film) 35 variábilis szükséglete közül a megkérdezetteknek a televízió csak három szükségletben volt első: a családi együttlét, a szórakozás, és az idő „agyonütése” tekintetében (Giovanni, 1998). Szintén nem tartja szignifikánsnak a tömegkommunikációs eszközöket az oktatás-nevelésben az úgynevezett „kikapcsolódás modellje”. Barbier és Lavenir által leírt „kikapcsolódás modellje” szerint a televíziózás végleg a szórakoztató-szabadidős aktivitások körébe sorolódhat. A szerzők a francia nemzeti statisztikai intézet felméréseire hivatkoznak, amelyek szerint a közönség a munka utáni felüdülést keresi a televíziózásban (Barber-Lavenir, 2004). Metzger és Flanagin szintén azt állapították meg, hogy a televízió primer módon a relaxáció és a szórakozás eszköze

(Metzger & Flanagin, 2002). Henning és Vorderer arra jutottak, hogy a tévé egyfajta menekülés a gondolkodás elől (Henning & Vorderer, 2001). Ugyanakkor a szórakoztató funkció elsőbbsége nem jelenti azt, hogy nem történik tanulás. Egyes kutatók említik az úgynevezett „csöpögtető hatást” (drip-effect). Salomon erről azt írta, hogy a néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi (Salomon, 1981).

A televízió és az informális tanulás kapcsolata

A tévéből történő tanulást a kutatók egy része az informális tanulás körébe sorolja. Az Európai Bizottság meghatározása szerint a formális tanulás mindig valamely oktatási és képzési intézményben történik, és oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el. A nem formális tanulás a rendes oktatási és képzési rendszerek mellett zajlik (pl. munkahelyen, civil szervezeteknél stb.) és legtöbbször nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal. Az informális tanulás pedig a mindennapi élet természetes velejárója. Ez nem feltétlenül tudatos, sőt az is előfordulhat, hogy a tanulási folyamatban részt vevő egyének sem ismerik fel a tudásuk és készségeik bővülését. (Európai Bizottság 2001). Buckingham az informális tanulás színtérének tekinti a tömegkommunikációs apparátusokat. Szerinte a média egyfajta informális iskolarendszernek tekinthető. Úgy véli, hogy tanulás történik otthon, a munkahelyen és más szabadidős aktivitások (például televíziózás) során is, amely nem is mindig tudatos (Buckingham, 2005). Tom Bentley szerint az informális oktatási helyszínek aktívabb, relevánsabb és flexibilisebb tanulási formákat képesek nyújtani, és hatékonyan közvetítenek olyan ismereteket, amikre a modern „információs társadalom” tagjainak szükségük van (Bentley, 1998). Kraicziné az életen át tartó tanulás részének tekinti az informális tanulást, amelynek egyik színtere a média (Kraicziné, 2006). Ugyanezt mondja Csoma is, aki a médiát az

egész életen át tartó tanulás egyik intézményének tartja, az ezen keresztüli tanulást pedig elektronikus tanulásnak nevezi. Ennek legfontosabb instrumentumai szerinte a rádió, főképp a televízió, a számítógép és az Internet. Azt is megjegyzi, hogy egyre inkább oktatási instrumentummá válik a képet is felvevő és továbbító mobiltelefon is (Csoma, 2006). Benedek is az informális tanulásban és a tudás bővítésében látja az infokommunikációs eszközök funkcióját. Szerinte az új technológiák révén a tanulás és ismeretszerzés mediatizálódott, ennek fő terepévé az elektronikus (televíziós, internetes és mobiltelefonos) média vált (Benedek, 2006). Kenyeres és Szabó kutatásai igazolták, hogy a helyi televízióknak meghatározó szerepük van a közösségi információk megismertetésében. (Kenyeres - Szabó 2013). Amint azt Pordány megemlíti, a nem tervezett, véletlenszerű tanulásra az angol nyelvű szakirodalom az accidental learning (véletlenül végbemenő tanulás), vagy az unexpected learning (váratlan tanulás) szakkifejezéseket használja (Pordány, 2008). Az informális tanulás egyik formája az autonóm tanulás. Forray és Juhász autonóm tanulásnak azt tekintik, amikor: *„a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen mindennapjaihoz, legyen szó akár az öltözködésünk megújításáról, akár egy új recept kipróbálásáról.”* (Forray - Juhász, 2009:16)

A magyar felnőttek autonóm tanulási szokásait Forray és Juhász vezetésével zajlott kutatás vizsgálta 2006 és 2008 között. Az OTKA által finanszírozott tudományos inspekció „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címet viselte. A kutatók egy Internetre épülő országos kérdőíves felmérés során 1200 felnőtt (25-64 évesek)

önálló tanulással kapcsolatos szokásait és experimentációit vizsgálták. A televíziót tekintve megállapították, hogy a felmérésben részt vettek 17 százaléka leginkább a TV segítségével tanult önállóan, 54 százalékuk pedig többé-kevésbé szerzett ismereteket tévéműsorokból. A fennmaradó 29 százalék teljesen elutasította a TV-t, mint tanulási eszközt. Összességében elmondható, hogy a kutatásban részt vettek csaknem 70 százaléka variábilis mértékben, de tanulási eszköznek tartotta a televíziót (Forray - Juhász, 2009).

A kutatásról és a hipotézisek

A vizsgálódás a szerző tervezett PhD disszertációjához végzett próbakutatás volt. A kérdőívet a 2012/2013-as tanév során a Debreceni Egyetem 100 hallgatója töltötte ki, két kurzus keretében. Az egyik kurzus andragógia szakosoknak szólt, a másikat pedig az egyetem bármely hallgatója felvehetette. Ennek megfelelően a kitöltők többsége az egyetem andragógia szakának tanulója volt. A megkérdezettek 79 százaléka nő, 21 százaléka férfi volt. Mivel a kiválasztás aszerint történt, hogy az adott kurzust ki vette fel, a kutatás nem tekinthető reprezentatívnak. Mivel a később összeállítandó PhD kutatás alapjául szolgáló kérdőív teszteléséről, tehát próbakutatásról volt szó, így a reprezentációt nem tekintettük követelménynek. Az eredmények ettől függetlenül valamennyire képet adnak arról, milyen szerepet töltenek be a televíziós ismeretterjesztő csatornák az egyetemisták informális tanulásában. Az adatokat SPSS táblázatban rögzítettük, normális eloszlást, kereszttábla elemzést, valamint variancia analízist végeztünk. A kutatás során a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. A látványos képek és az animációk segítik a megértést. Ezt kimutatták már korábbi kutatások is, amelyek viszont kifejezetten tantermi keretek között történtek, és az oktatófilmeket vizsgálták.

2. Az egyetemisták hitelesnek és tudományosnak gondolják az ismeretterjesztő filmeket. Ezt a televízió „hitelesítő” funkciójával magyarázzuk, hiszen a nézők nagy része feltétel nélkül elhiszi, amit a TV-ben lát. A tudományos ismeretterjesztő csatornák magasabb presztízse miatt különösen igaz ez az állítás az ott vetített filmekre.

3. A megkérdezettek elsősorban szórakozásból, nem pedig kifejezetten tanulási cézzal nézik az ismeretterjesztő filmeket. Ezt arra alapozzuk, hogy a televízióval kapcsolatos több korábbi kutatás is arra az eredményre jutott, hogy a TV elsősorban szórakoztató eszköz, bár jelentős az informáló funkciója.

4. A nézők figyelme gyakran elkalandozik az ismeretterjesztő filmek megtekintése közben. A figyelemfelkeltő vizuális és auditív módszereknek ugyanis az lehet a hátul ütője, hogy túlságosan lekötik a befogadó figyelmét, amely elkalandozik az eredeti témától.

5. Az egyetemisták csak kevés, a tanulmányaik során is hasznosítható ismeretet szereznek ezen műsorokból. Ennek oka, hogy nem eléggé tudományosak ezek a filmek ahhoz, hogy az egyetemen is megállják a helyüket. Másrészt elsősorban a személyes érdeklődés vezérli a megtekintést, nem pedig az egyetemi anyag kibővítésének szándéka. Ugyanakkor tényező lehet az is, ki milyen szakra jár, hiszen a különböző tudományterületek eltérő mértékben vannak reprezentálva ezen filmekben.

Az eredmények

1. táblázat: Az egyes csatornák elérhetősége és nézettsége

Csatorna neve	Elérhető	naponta	hetente	havonta	ritkábban	soha
National Geographic	92 %	12 %	37 %	14 %	18 %	19 %
Discovery Channel	91 %	8 %	29 %	19 %	18 %	26 %
Investigation Discovery	27 %	8 %	4 %	5 %	2 %	81 %
Animal Planet	79 %	7 %	19 %	15 %	27 %	32 %
Spektrum	85 %	5 %	30 %	22 %	15 %	28 %

(Forrás: saját készítés)

Amint az 1. táblázatban látható, a felmérésben részt vett egyetemisták körében a National Geographic volt a legnagyobb arányban elérhető ismeretterjesztő csatorna, 92 százalékuk tudta fogni ezt az adást, és ez is a legnézettebb. Érdekes, hogy az Investigation Discovery csatorna a vizsgált hallgatók csak 27 százalékánál elérhető, azonban ugyanannyian nézik naponta, mint a 91 százalékos elérési aránnyal rendelkező Discovery Channelt. Ebből az következik, hogy a bűnügyekkel foglalkozó Investigation Discovery nézői sokkal aktívabbak a többi adó nézőinél.

2. táblázat: A csak innen értesülést szerzett témák sorrendje

Témacsoportok	Csak innen	sűrűn	időnként	soha
Bűnügyek és/vagy balesetek felderítése	8 %	34 %	33 %	25 %
Meteorológiai ismeretek (időjárási és légköri jelenségek működése)	7 %	31 %	45 %	17 %
Titokzatos és/vagy földön kívüli életéről szóló témák	6 %	17 %	41 %	36 %
Természettudomány (a Föld élővilága, állatok élete, természet működése stb.)	6 %	45 %	38 %	11 %
Technikai eszközök, gépek működése (pl. hajók, daruk, gyártósorok, műholdak stb.)	6 %	17 %	39 %	38 %

(Forrás: saját készítés)

A 2. táblázatban látható, hogy leginkább a bűnügyek és a balesetek felderítése az a téma, amelyről a vizsgált hallgatók leginkább (8 százaléuk) csak ismeretterjesztő tematikus csatornákból szereznek értesülést. Ez összefügghet azzal, hogy az ilyen témájú Investigation Discovery nézői igen aktívak. Leginkább természettudományos és meteorológiai ismereteket szereztek innen a megkérdezettek.

3. táblázat: egyetemi tanulmányokhoz és munkavégzéshez kapcsolódó ismeretek

Témacsoportok	Csak innen	sűrűn	időnként	soha
Egyetemi (vagy egyéb) tanulmányokhoz kapcsolódó ismeretek	1 %	10 %	45 %	44 %
Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek	1 %	2 %	35 %	62 %
Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók, új ismeretek	1 %	3 %	35 %	61 %

(Forrás: saját készítés)

A 3. táblázatban kiemeltük az egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó ismeretek arányát. A megkérdezettek 44 százaléka egyáltalán nem szerez ilyen jellegű ismereteket a tematikus műsorokból, 45 százaléuk időnként, és mindössze 10 százaléuk sűrűn. Az eredményt befolyásolja, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók nagy része andragógia szakra jár, és ilyen témájú ismeretterjesztő filmek nem nagyon készülnek. Így nagymértékben függ az egyetemi szaktól, hogy ki mennyire tudja hasznosítani az ismeretterjesztő csatornákon vetített filmeket.

4. táblázat: A témák prezentálásával kapcsolatos állítások

Állítás	Nagymértékben	Részben	Semennyire
A látványos képek és animációk segítik a megértést	58 %	34 %	8 %
A dramatizált (eljátszott) jelenetek segítik a megértést	41 %	39 %	20 %

Állítás	Nagymértékben	Részben	Semennyire
Hihetőek a bemutatott tények és állítások	33 %	62 %	5 %
A témák bemutatása tudományos	32 %	60 %	8 %
Tájékozottnak érzi magát egy-egy műsor megtekintése után	17 %	78 %	5 %
Hitelesek a képernyőn megjelenő tudósok	16 %	76 %	8 %
A zene segíti a megértést	15 %	47 %	38 %
Aktuálisnak érzi a bemutatott témákat	9 %	81 %	10 %

(Forrás: saját készítés)

Amint az 4-es táblázatból kitűnik, a válaszadók többsége szerint a látványos képek és animációk segítik az ismeretterjesztő filmekben megjelenő témák megértését. Szintén jelentős (41 százalék) azok aránya, akik szerint a dramatizált jelenetek segítik a megértést, ugyanakkor a zenével kapcsolatban a válaszadóknak már csak 15 százaléka vélte ezt. Mindössze 17 százalék mondta azt, hogy nagymértékben tájékozottnak érzi magát egy-egy ismeretterjesztő film megtekintése után. Ugyanakkor 78 százalék részben így érez, így összességében elmondható, hogy a válaszolók 95 százaléka részben, vagy teljesen tájékozottnak érzi magát, ha megnéz egy ismeretterjesztő filmet.

5. táblázat: A motivációval és a befogadással kapcsolatos állítások

Állítás	Nagymértékben	Részben	Semennyire
Szórakozásból, kikapcsolódásból nézi az ismeretterjesztő filmeket	48 %	41 %	11 %
Véletlenszerűen néz ismeretterjesztő filmeket, „ahogy a sors hozza”	31 %	50 %	19 %
Csak az általános műveltség gyarapítására nézi	28 %	53 %	19 %
Tudatosan, előre kiválasztva nézi az ismeretterjesztő filmeket	19 %	40 %	41 %
Gyakran elkalandoznak a gondolatai az ismeretterjesztő filmek közben	9 %	51 %	40 %
DVD-re, videóra, merevlemezre is rögzíti az ismeretterjesztő műsorokat	7 %	11 %	82 %

(Forrás: saját készítés)

Az 5. táblázatból kiderül, hogy a megkérdezettek csaknem fele elsősorban szórakozásból és kikapcsolódásból néz ismeretterjesztő filmeket, 41 százalékuk pedig részben ilyen

céllal. Összességében tehát elmondható, hogy a válaszadók 89 százaléka részben, vagy teljesen szórakozási céllal figyeli ezen filmeket. A megkérdezettek csaknem egyharmada (31 százalék) véletlenszerűen néz ilyen filmeket, ha ehhez hozzáadjuk a részben választ adókat, akkor összesen 81 százalék részben vagy egészben, de csak véletlenszerűen kapcsol ezen ismeretterjesztő csatornákra.

6. táblázat: Leggyakoribb ismeretszerzési források

Forrás	Nagymértékben	Részben	Semennyire
Internetes oldalak	87 %	13 %	0 %
Egyetemen (vagy más képzésen) oktató:	59 %	36 %	5 %
Könyvek	49 %	40 %	11 %
Családtagok	48 %	49 %	3 %
Barátok	43 %	54 %	3 %
Kollegák/iskolatársak	37 %	57 %	6 %
Tévéhíradók	34 %	51 %	15 %
Televíziós műveltségi vetélkedők (Legyen Ön is milliomos, Maradj talpon, Széf stb.)	30 %	48 %	22 %
Ismeretterjesztő filmek	27 %	62 %	10 %
Politikai napilapok (pl. Népszabadság)	2 %	17 %	81 %

(Forrás: saját készítés)

Amint a 6. táblázatból kiderül, a megkérdezett egyetemisták elsősorban az internetes oldalokról szerzik az ismereteiket. 87 százalékuk nagymértékben, 13 százalékuk pedig részben tájékozódik innen. Ez volt az egyetlen olyan ismeretszerzési forrás, amelyből minden válaszadó tájékozódik valamilyen mértékben. Oktatóktól ugyancsak nagy arányban, összességében 95 százalékban szereznek ismereteket. Ez a

magas arány összefügghet azzal, hogy a megkérdezettek egyetemisták. Ennek fényében viszont meglepő, hogy 5 válaszadó azt úgy nyilatkozott, hogy egyáltalán nem szerez ismereteket az oktatóktól. Érdekeség, hogy a politikai napilapokból a válaszadók mindössze 2 százaléka tájékozik rendszeresen, a túlnyomó többség (81 százalék) pedig egyáltalán nem olvas ilyen lapot.

7. táblázat: Gyakorlatban is alkalmazott ismeretek

Terület	Nagymértékben	Részben	Semennyire
Házimunka során (főzés, takarítás, mosás, lakásfelújítás)	32 %	53 %	15 %
Külföldi utazáskor (pl. idegen nyelv ismerete, földrajzi, meteorológiai ismeretek, népszokások ismerete stb.)	31 %	41 %	28 %
Kirándulás a természetbe (pl. földrajzi, növénytani, természeti, meteorológiai stb. ismeretek)	27 %	56 %	17 %
Egészségmegőrzésben, életmódban	26 %	56 %	18 %
Háziállatok, kisállatok gondozásakor	24 %	47 %	29 %
Előnyös megjelenésben (öltözködés, sminkelés, hajviselet stb.)	24 %	52 %	24 %
A környezet védelmében	23 %	50 %	27 %
Egyetemi (vagy egyéb) tanulmányok során	15 %	57 %	28 %
Fizetett munkavégzésben	1 %	18 %	81 %
Munkahely váltásakor	0 %	11 %	89 %

(Forrás: saját készítés)

A 7. táblázatban azt foglaltuk össze, milyen, a gyakorlatban is hasznosítható ismereteket szereznek a megkérdezettek az ismeretterjesztő filmekből. A legtöbben (32 százalék) a házimunkával kapcsolatban szereznek nagymértékben ismereteket ezekből a műsorokból. A válaszadók mindössze 15 százaléka tudta nagymértékben az egyetemi tanulmányai során is hasznosítani az itt megszerzett ismereteket, 28 százalékuk pedig egyáltalán nem. Az utolsó helyen a munkavégzéshez és a munkahely váltáshoz kapcsolódó ismeretek állnak, amelynek oka, hogy a megkérdezettek egyetemisták voltak, így ez a kérdés a legtöbbjük esetében még nem volt releváns.

Összefoglalás

Az 1. hipotézis, amely szerint a látványos képek és az animációk segítik a megértést beigazolódott. A válaszadók 58 százaléka szerint nagymértékben, 34 százalékuk szerint pedig részben segítik ezen eszközök az információ befogadását és megértését. A 2. hipotézis is részben beigazolódott. Eszerint az egyetemisták hitelesnek és tudományosnak gondolják az ismeretterjesztő filmeket. A képernyőn megjelenő tudósokat a válaszolók 16 százaléka tartja feltétlen módon hitelesnek, de összességében 92 százalék részben, vagy egészben, hitelesnek tekinti őket. A 3. hipotézis, amely szerint a megkérdezettek elsősorban szórakozásból, nem pedig kifejezetten tanulási céllal nézik az ismeretterjesztő filmeket, teljesen beigazolódott. A megkérdezettek 89 százaléka részben, vagy teljesen szórakozási céllal figyeli ezen filmeket. A 4. hipotézis csak részben igazolódott be, amely alapján a nézők figyelme gyakran elkalandozik az ismeretterjesztő filmek megtekintése közben. A válaszolóknak ugyanis csak 9 százaléka nyilatkozott úgy, hogy gyakran elkalandoznak a gondolatai az ismeretterjesztő filmek megtekintése közben. Ugyanakkor összesen 60 százalékuk mondta azt, hogy részben, vagy egészben, de igaz rájuk ez az állítás. 40 százalék esetében

pedig egyáltalán nem történik a gondolatok elkalandozása. Az 5. hipotézis, amely szerint az egyetemisták csak kevés, a tanulmányaik során is hasznosítható ismeretet szereznek ezen műsorokból, részben beigazolódott. A válaszadóknak mindössze 15 százaléka tudta nagymértékben az egyetemi tanulmányai során is hasznosítani az itt megszerzett ismereteket, 28 százalékuk pedig egyáltalán nem. Ugyanakkor 57 százalék úgy nyilatkozott, hogy részben, de alkalmazni tudja a megszerzett ismereteket.

Összefoglalásképp elmondható, hogy a próbakutatás alapján a megkérdezett egyetemisták körében a National Geographic Channel műsorai a legnézettebbek. Elsősorban a bűnügyek és a balesetek felderítése volt az a téma, amelyről csak ismeretterjesztő tematikus csatornákból szereztek értesülést, majd a meteorológiai- illetve a titokzatos és/vagy földönkívüli életről szóló témák, a természettudományos ismeretek, valamint a technikai eszközök gépek működésével kapcsolatos információk következtek. A válaszadók többsége szerint a látványos képek és animációk segítik az ismeretterjesztő filmekben megjelenő témák megértését. A megkérdezettek 89 százaléka pedig részben, vagy teljesen szórakozási céllal nézi az ismeretterjesztő filmeket, a legtöbben csak véletlenszerűen kapcsolnak az ismeretterjesztő csatornákra, és elsősorban az általános műveltség gyarapítása céljából. A legtöbben a házimunkával kapcsolatban szereznek innen a gyakorlatban is hasznosítható ismereteket.

Felhasznált irodalom

- Agrawal, B. C. (2000): Higher Education Through Television – The Indian experince. New Delhi, Concept Publishing Company
- Barbier, F. – Lavenir, C.B. (2004): A média története – Diderot-tól az Internetig. Budapest, Osiris Kiadó.
- Benedek, András (2006): A Tét és a technológiai fejlődés összefüggései. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. p.66-125.
- Bentley, Tom (1998): Learning Beyond the Classroom. London: Routledge
- Buckingham, D. (2005): Médiaoktatás. (ford.: Károlyi Júlia) Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Csoma, Gyula (2006): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In: Benedek András (szerk.): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány. p. 66-104.
- Európai Bizottság (2001): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: Sz. Tóth János (szerk.): Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Budapest, Magyar Népfőiskolai Társaság, p. 113-141.
- Forray, R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciók elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. p. 12-37.
- Fowles, J. (1992): Why viewers watch: A reappraisal of teklevision's effects. Newbury Park, CA, Sage.
- Giovanni, G. (szerk.) (1998): A kovakőtől a szilíciumig – A tömegkommunikációs eszközök története. Budapest, Püski Kiadó.

- Henning, B. – Vorderer, P. (2001): Psychological escapism: Predicting the amount of television viewing by need for cognition. In: Journal of Communication 51, p. 100-120.
- Jacke, C. – Winkel, R. (szerk.) (2008): Die gefilmte Schule. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.
- Kenyeres Attila Zoltán – Szabó József (2013): A helyi televíziók szerepe az információszerzésben és az informális tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, 1. szám, 5-16. p.
- Kraiczné, Szokoly Mária (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.
- Metzger, M. J. – Flanagin, A. J. (2002): Audience orientations toward new media. Communication Research Reports 19, p. 338-351.
- Pintér, Róbert (2008): Életfogytig, vagy élethosszig? In: Szalai Piroska – Gajda Mária (szerk.): A média szerepe az egész életen keresztül tartó tanulásban – Miért nincsenek ma Öveges professzorok a médiában? Budapest, Quality Training Studio Kft. 13-17.p.
- Pordány Sarolta (2008): Az informális tanulás értelmezése és mérése. In: <http://www.autonomtanulas.hu/publikacio.html>, Letöltés: 2008.10.08.
- Postman, N. (1985): Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business, New York, Penguin Books.
- Salomon, G. (1981): Communication and education: Social and psychological interactions. Beverly Hills, CA, Sage
- Share, J. (2009): Media literacy is elementary. New York, Washington D.C./Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Brussels, Vienna, Oxford, Peter Land Publishing
- Thumim, J. (2006): Inventing television culture. New York. Oxford University Press.

Közösségi tanulás a köz- és felsőoktatásban

PEDAGÓGIAI KULTÚRA, TANÁRSZAKOSOK ÉS INTEGRITÁS A PARTIUMBAN

A legutóbbi átfogó kutatás az egyetemi-akadémiai integritás témájában tanárszakos hallgatók között a 90-es években történt az USA-ban. Az azóta eltelt időszakban a csalással, korrupcióval, plágiummal kapcsolatos skandallumok már az akadémiai szférába is beférköztek, míg az ilyen jellegű tudományos vizsgálatok száma nem feltétlenül nőtt. Előadásunkban a Partium határmenti régiójára fókuszálunk, s a HERD kutatás keretein belül felvett hallgatói online kérdőívvel készült adatbázisban folytatunk elemzéseket. Méreszközünket egy sor jól bevált sztenderdizált, nemzetközi, validált és objektív skála adja, melyek segítségével többváltozós és regresszió elemzéseket végeztünk, hogy a hallgatók csalással és integritással kapcsolatos attitűdjei mentén kialakuló látens mintázatokat feltárjuk. A kialakuló attitűd-csoportokat igyekszünk az adott intézményekben fellelhető pedagógiai kultúrával magyarázni. Ha figyelembe vesszük, hogy az érintett régió több szempontból is hátrányokkal sújtott, illetve a bizalmatlanság és korrupció percepciójának jellemzően magas szintjét, akkor azt is érzékelhetjük, hogy az adott területi-társadalmi egységben kiemelkedően fontos a közösségépítő, kohéziót erősítő törekvések hangsúlyozása, s az integritás- és érték-alapú felsőoktatás-pedagógiai-, illetve –didaktikai kultúra alkalmazása.⁸

⁸ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

Tanulmányi integritás

A tanulmányi integritással kapcsolatos, pozitív megközelítés az angol nyelvű szakirodalomban körülbelül a 2000-es évek óta van jelen, ám elterjedése csak lassan, fokozatosan megy végbe, mindmáig számos olyan elemzés lát napvilágot, amely a csalás és a becsstelenség fogalmait használja fő motívumként (a nézőpontváltásról lásd Barta 2014). A csalás oktatásügyi vonatkozásairól az 1960-as évek óta folynak vizsgálatok az USA-ban (Bowers 1964), s a kezdetben alkalmazott elméleti háttér a tisztességtelen tevékenységek morálisan elítélendő, szabályszegő dimenziójára fókuszált (McCabe – Trevino 2001). Az évezred elején tapasztalható nézőpontváltás (Gallant 2008) nem a preskriptív, ítélkező álláspontot képviseli, nem problémát ír le, hanem a megváltozott tanulási-kutatási-információs feltételeknek, környezetnek köszönhető, illetve azokhoz alkalmazkodó tünetegyüttest.

A tanulmányi integritás definícióját illetően ma sincs egységes álláspont. Egyesek a tanulmányi integritást az akadémiai tisztességtelenség ellentétéként határozzák meg: „a hallgatók körében az akadémiai tisztességtelenség nem korlátozódik arra a tantermi környezetre, amelyben megtörténik. Az intézményeknek meghatározó szerepe van a tanulmányi integritás elősegítésében” (Whitley – Keith-Spiegel 2001:325). Ezzel szemben Bretag és munkatársai (2011), valamint McCabe és Pavela (2004) is egyetértenek abban, hogy a tanulmányi integritás azokat az elveket és értékeket foglalja magában, melyeket az akadémiai intézményeknek követniük kell. McCabe és Pavela (2004) öt értéket emelnek ki: őszinteség, bizalom, korrektség, tisztelet és felelősség. Ezek mellett tíz alapelvet is felállítanak, melyek az integritás felé vezetnek, s ezek szinte mindegyike pedagógiai tevékenységek által valósítható meg: a tanulmányi integritás fontosságának hangsúlyozása, a tanulás szeretetére való ösztönzés, a hallgatóközpontú bánásmód, a bizalom légkörének kialakítása a

tanteremben, hallgatói felelősség kialakítása a tanulmányi integritás iránt, egyértelmű elvárások, korrekt és releváns értékelési folyamat, az akadémiai tisztességtelenség előfordulásának csökkentése, az előforduló csalás számonkérése, illetve az egész kampuszra kiterjedő integritáskultúra támogatása. Bretag a fenti öt értékből az őszinteség, a bizalom és a tisztelet hármását hangsúlyozza, melyeknek mind a kutatás, mind a tanulási-tanítási tevékenységek során meg kell jelenniük. Bretag és munkatársai (2011) rendszerében a fenti három értékkiegészül még az átláthatósággal, az elszámoltathatósággal és a korrektséggel.

Bretag és társai (2011) szerint a tanulmányi integritás „a tudomány mesterfokon való műveléséről szól. A tudomány magában foglalja a kutatást, mások műveinek megértését és az azokra való építkezést, szükségessé teszi, hogy elismerjük azokat, ahol kell, hogy elismerjük mások hozzájárulását saját szellemi erőfeszítéseinkhez. A tanulmányi integritás lényegi eleme az őszinteség, ami azt jelenti, hogy felelősek vagyunk az etikus tudományosságért, hogy tisztában vagyunk azzal, mi az akadémiai tisztességtelenség, és hogy hogyan kerülhetjük el azt” (Bretag és munkatársai 2011:4). Bretag (2011a) túlmutat a moralitás és a tudományosság dimenzióin is, amikor úgy fogalmaz, hogy a tanulmányi integritás kifejezést szándékosan használják az akadémiai helyett, hiszen annak multidimenzionális jellegéből kifolyólag mindenki hozzájárul, akik az oktatási „vállalkozásoknak” részese, a könyvtárosoktól az ügyvivőkön át a hallgatókig és az oktatókig, illetve ezzel igyekeznek hangsúlyozni azt is, hogy a tanulmányi integritás nem egy erkölcsi ügy, amelyért egyedül a hallgatók felelősek.

A fogalom sokrétűségét mutatja az is, hogy egyes szerzők milyen tág területeket jelölnek meg, amelyek mind a tanulmányi integritáshoz tartoznak. Bretag (2011b) szerint „a tanulmányi integritás túlmutat az írás és az idézési gyakorlatokon. Az integritás központi eleme minden nevelési-oktatási aspektusnak, olyan kritikus ügyekre van hatással, mint

a hallgatói részvétel, lemorzsolódás, nemi arányok, tanárképzés és tanár-továbbképzés, a kampuszok biztonsága, az ügyintézők és a szülők szerepe, a tanulás hatékonysága, a vizsgaeredmények megbízhatósága” (Bretag 2011b:1). Whitley és Keith-Spiegel (2001) négy olyan összetevőt nevez meg, amelyek szükségesek a tanulmányi integritáshoz: intézményi integritás, tanulás-orientált környezet, érték-alapú tanterv és becsület kódex, bár azt is megjegyzik, hogy az első kivételével valószínűleg nem lehetséges minden elemet megvalósítani minden egyes felsőoktatási intézményben.

Az integritás elemei mellett Whitley (1998) 107, a témában írott tanulmány meta-elemzése során számos olyan tényezőt azonosított, melyek szoros összefüggésben állnak a tanulmányi integritással és csalással. Az egyéni tényezők között találunk demográfiai (kor, családi állapot, nem, heti munkaórák száma), képességbeli (tanulmányi átlag, rátermettség, teljesítmény), a tanulmányokba vetett hithez kapcsolódó (tanulmányi sikerekre vonatkozó elvárások, stressz szint, tanulási célok), viselkedési (csalt korábban, a tanulási körülmények minősége, óralátogatás), illetve extrakurrikuláris tevékenységekkel összefüggő (bulizás, egyesületi tagság) paramétereket. A csalással kapcsolatos pozitív attitűd számos kontextuális tényezővel áll kapcsolatban: csalást elfogadó társadalmi normák, csalással kapcsolatos képességek, a csalás elkerülése erkölcsi kötelesség, a csalás, mint eltervezett cselekedet, becsület kódexek, vélt leterheltség, a számonkérés körülményei. Mindezek mellett természetesen megtaláljuk a személyiségjegyekkel összefüggő faktorokat is (moralitás, teljesítmény motiváció, elidegenítés, impulzivitás, affektivitás). A fogalom diffúz jellegétől függetlenül láthatjuk, hogy a megvalósulás szinte minden területe pedagógiai beavatkozást kíván, s fokozott felelősséget és feladatokat ró a tanórai tevékenységekre, oktatókra és hallgatókra egyaránt. Kutatásunkban arra kerestük a választ, hogy a tanár-, tanító vagy óvóképzésben (a továbbiakban a tanárképzéses

megjelölést alkalmazzuk) résztvevő hallgatók milyen megkülönböztető jellegzetességekkel bírnak a többi hallgatóhoz képest a tanulmányi integritást vizsgálva. Mivel tudomásunk szerint a tanárképzéses hallgatókkal az utóbbi két évtizedben nem készült hasonló témájú adatfelvétel (Ferrell 1991, Ferrell – Daniel 1995, Daniel – Blount – Ferrell 1991) és alapvetően alulreprezentált célcsoport ebből a szempontból, indokolt e populáció részletesebb vizsgálata. Továbbá, arra is keressük a választ, hogy a hallgatói attitűdökre hogyan hatnak bizonyos felsőoktatási tanulási-tanítási tevékenységek. Feltételezésünk szerint, a tanári professzió morális jellegéből kiindulva (Campell 2008) a tanárképzéses hallgatók elutasítóbbak a tisztességtelen tevékenységekkel szemben, mint nem-tanárképzéses társaik. Továbbá, a korábbi kutatási eredményekre támaszkodva azt várjuk, hogy az aktívabb, tanulmányokhoz kapcsolódó, órai és órán kívüli tevékenységek, a nagyobb mértékű oktatói kapcsolattartás, illetve a hallgatók bevonódását segítő egyéb tényezők pozitívan hatnak a tanulmányi integritással kapcsolatos attitűdökre.

Empirikus vizsgálat⁹

„Elemzésünk a Higher Education for Social Cohesion - Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD) kutatás adatbázisára épül, amit a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja (CHERD-Hungary), a Partiumi Keresztény Egyetem és Nagyvárad Egyetem koordinált. A papír kérdőívek instruktorkkal támogatott önkitöltése 2012 márciusa és júniusa között zajlott a következő

⁹ Az adatfelvétel az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta a "HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area" (HURO/0901/253/2.2.2.) című kutatási projekt keretében valósult meg. A HERD 2012 adatbázis létrejöttét az Európai Regionális Fejlesztési Alap támogatta (HURO/0901/253/2.2.2.).

intézmények hallgatói körében: Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola Gazdasági és Társadalomtudományi, Műszaki és Mezőgazdasági, Pedagógusképző Kara, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kara, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kara, Babeş-Bolyai Tudományegyetem - Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozatának Pszichológia és Neveléstudományok Kara, valamint Politológia és Közigazgatás Kara.

A válaszadás névtelen és önkéntes volt. Kutatásunk célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségterítéses hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3., MA/MSc képzések 1., valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A fenti adatbázis kiegészül még három almintával a Nagyvárad Állami Egyetem, az Emmanuel Egyetem, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóiból, így összességében 3 ország 9 felsőoktatási intézményének 2728 hallgatójával történt az adatfelvétel, magyar és román nyelven. A mintavételi eljárás megtervezése és pontos leírása a kutatás eredményeit összefoglaló tanulmánykötetben olvasható.

Elemzéseink a McCabe-féle csalás-integritás skálára épülnek, melyet a CHERD-Hungary kutatócsoport adaptált a célcsoport szükségleteihez, illetve továbbfejlesztett. A négyfokozatú, 23 itemből álló Likert-skálán a hallgatóknak azt kellett jelölniük, hogy milyen mértékben értenek egyet bizonyos állításokkal, melyek az egyetemi integritás és csalás különböző területeire mutatnak. A skálával nem a hallgatói viselkedésmintázatokat, hanem adott állításokkal szemben mutatott attitűdöket mértünk. Az alkalmazott skála adaptálását, részletes bemutatását lásd korábbi elemzéseinkben (Barta 2010, 2011, 2012, 2013)” (Barta 2014:112-113). A skála-itemekkel előbb faktorelemzést végeztünk, melyekből indexeket képeztünk, s ezek, illetve a

felsőoktatási tanulási-tanítási változók bevonásával lineáris regresszió elemzést hajtottunk végre.

Kutatási eredmények

A csalás-integritás skála faktorelezése során három faktorba rendeződtek az itemek: az elsőbe a kirúgással járó, súlyos csalási tevékenységek kerültek (például szakdolgozat vásárlása, plagizálás, kutatási adatok manipulálása, stb.), a másodikban a számonkérési alkalmak, tesztek és vizsgák során előforduló csalási formák találhatók meg (például lesés, sűgás, puskázás, stb.), a harmadikban pedig a pozitív, integritás-alapú itemek szerepelnek (például minden beadandót maga készít, csalással lebukni szégyen, tanul akkor is, ha lenne lehetősége csálni, stb.). A továbbiakban az adatbázis tanárképzéses hallgatókra vonatkozó almintájában dolgoztunk, s a kapott faktorokat indexé átkódolva lineáris regresszió elemzést végeztünk a fentebb felsorolt magyarázó változók bevonásával.

Az első táblázatban a kirúgási indexre végzett regresszió elemzés szignifikáns összefüggést mutató eredményeit látjuk. Feltételezéseinkkel és a szakirodalmi megállapításokkal ellentétben az oktatói visszajelzések gyakorisága növeli a kirúgási indexbe került itemek előfordulási esélyét, ami alapvetően ellentmond az integritás elméleti rendszerének alapelveinek, hiszen ott McCabe és Pavela (2004), illetve Bretag és munkatársai (2011) az oktató kapcsolatokat és a gondosan megtervezett pedagógiai folyamatot emelték ki. A korábbi kutatási eredményekkel megegyezően a hallgatói leterheltség szintén növeli a kirúgással járó csalási formák előfordulását, illetve, a szakirodalomban szereplő tendenciákhoz (Whitley 1998) és ajánlásokhoz igazodva a hallgatók tanulmányokkal kapcsolatos hite, képessége csökkenti ezen itemek előfordulási esélyét.

1. táblázat: Regresszió elemzés tanárszakosok között, kirúgási index

	B (SE)	Beta	Conf. Int.	t	Sig.
Oktatói visszajelzések	0,176 (0,070)	0,133	0,038 – 0,315	2,502	0,013
Önálló felkészülés az órákra	-0,213 (0,072)	- 0,167	- 0,355 – - 0,072	- 2,971	0,003
Felkészülésre képesség	- 0,297 (0,099)	- 0,155	- 0,491 – -0,103	- 3,013	0,003
Részvételre képesség	- 0,199 (0,098)	- 0,105	- 0,392 – - 0,006	- 2,025	0,043
Leterheltség	0,185 (0,038)	0,232	0,110 - 0,260	4,386	0,000

Forrás: HERD 2012, saját elemzés

A második táblázatban a számonkérési alkalmakra vonatkozó, teszt-vizsga indexre végzett regresszió elemzés szignifikáns összefüggést mutató eredményeit foglaltuk össze. Hasonlóan a kirúgással járó csalási itemekből képzett index esetében itt is növeli a számonkéréssel kapcsolatos csalás előfordulási esélyét az oktatói visszajelzések gyakorisága, s ennek az indexnek ebben az esetben még erősebb a hatása. Az előző regresszió elemzéshez képest a hallgatói leterheltség hatása itt csökken, de még mindig növeli a teszt-vizsga index előfordulási esélyét. A korábbi kutatási eredményekhez igazodva azonban a változatos oktatói kapcsolatrendszer és a hallgató által az órai felkészülésre szánt órák száma – a fenti esetben is tárgyalt tanulmányi képességek mellett – csökkentik a teszt-vizsga index itemeinek előfordulási esélyét (Whitley 1998), ami azért is jelentős, mert az oktatói kapcsolatok és a felkészülési órák száma csak ennél az esetnél mutatott szignifikáns összefüggést.

2. táblázat: Regresszió elemzés tanárszakosok között, teszt/vizsga index

	B (SE)	Beta	Conf. Int.	t	Sig.
Oktatói visszajelzések	0,224 (0,086)	0,160	0,056 – 0,393	2,619	0,009
Önálló felkészülés az órákra	- 0,369 (0,085)	- 0,270	- 0,536 – - 0,202	- 4,353	0,000
Részvételre képesség	- 0,313 (0,121)	- 0,152	- 0,552 – - 0,075	- 2,587	0,010
Leterheltség	0,108 (0,047)	0,127	0,016 – 0,200	2,316	0,021
Felkészülésre szánt órák száma	- 0,786 (0,184)	- 0,209	- 1,149 – - 0,423	- 4,263	0,000
Oktatói kapcsolatrendszer	- 0,233 (0,090)	- 0,139	- 0,410 – - 0,057	- 2,596	0,010

Forrás: HERD 2012, saját elemzés

A harmadik táblázatban a pozitív tartalmú, integritás indexre végzett regresszió elemzés szignifikáns összefüggést mutató eredményeit mutatjuk be. Várakozásainkkal ellentétben az oktatói visszajelzések gyakorisága csökkenti az integritás index itemeinek előfordulási esélyét, tehát az oktatói visszajelzések indexe teljesen ellentétesen működik, mint ahogy azt vártuk, illetve, ahogyan azt a korábbi kutatási eredmények igazolták. Az integritás index pozitívan függ össze a hallgatók közötti interakciót és kooperációt erősítő és segítő tevékenységekkel, illetve a hallgató leterheltség csökkentése is emeli a pozitív, csalást nélkülöző indexek előfordulási esélyét.

3. táblázat: Regresszió elemzés tanárszakosok között, integritás index

	B (SE)	Beta	Conf. Int.	t	Sig.
Okt. Feedb.	- 0.080 (0.039)	- 0.128	- 0.156 - - 0.003	- 2.043	0.042
Hallgatói kulturalizáció	0.214 (0.072)	0.158	0.073 – 0.355	2.986	0.003
Hallgatói kooperáció	0.164 (0.072)	0.128	0.023 – 0.306	2.280	0.023
Felkészülésre képesség	0.112 (0.057)	0.122	0.000 – 0.225	1.959	0.051
Leterheltség	- 0.045 (0.021)	- 0.119	- 0.087 – 0.003	- 2.098	0.037

Forrás: HERD 2012, saját elemzés

Összegzés

Elemzésünkben a tanulmányi integritás elméletére építve azt vizsgáltuk, hogy a Magyarország, Románia és Ukrajna által határolt Partium felsőoktatási intézményeiben tanuló, tanárképzésben résztvevő hallgatók milyen beállítódásokkal jellemezhetőek az integritás és csalás tekintetében. Vizsgálatunkhoz a CHERD-Hungary kutatóközpont 2012-es HERD adatbázisát, annak is a tanárképzéses hallgatókat magában foglaló almintáját használtuk. Az adatelemzés során a McCabe-féle csalás-integritás skála elemeit faktoranalízisbe vontuk be, majd a kapott faktorokból (kirúgás, teszt-vizsga, integritás) indexeket képeztünk, melyek hatását regresszió elemzésben vizsgáltuk a szakirodalomban szereplő, tanulási-tanítási folyamatra vonatkozó magyarázó változók használatával.

Eredményeink azt mutatják, hogy a különböző csalástípusokra eltérő pedagógiai tényezők vannak hatással. A súlyosabb, külföldi intézményekben kizárással járó és a vizsga helyzetekben előforduló csalást a tanulási képességek és a

felkészülés minősége, valamint kurzusokhoz kapcsolódó gyakori, egyéni tevékenységek csökkentik, ám eltérő mértékben és mintázatokban. Továbbá, a szakirodalmi megállapításokkal és korábbi kutatási eredményekkel ellentétben a mintában az oktatói visszajelzés egyik csalástípus esetében sem hat csökkentő tényezőként, hanem éppen ellenkező hatást fejt ki. Ez azt jelentheti, hogy a vizsgált mintába került hallgatók úgy érzékelik, hogy azok kapnak gyakrabban visszajelzést oktatójuktól akár írásos, akár szóbeli formában, akikkel valamilyen probléma van vagy elfogadóbbnak mutatkozik a csalással kapcsolatban. Ha ez így van, az oktatói visszajelzések szerepe kérdéses és kétséges, hiszen csak részben töltik be funkciójukat. Mindez további jelzéseket és kérdéseket vet fel a felsőoktatási intézményekben folyó pedagógiai munka tervezésével és lebonyolításával, illetve az oktatói kommunikációval kapcsolatban.

Felhasznált irodalom

- Barta Szilvia (2014): Tanárszakos hallgatók és egyetemi integritás. In Ceglédi Tímea - Gál Attila - Nagy Zoltán (szerk.): Régió és Oktatás IX. Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debrecen, CHERD, 109-118. p. <http://mek.oszk.hu/12800/12801/12801.pdf>
- Barta Szilvia (2013): Kísérlet hallgatói akadémia környezet vizsgálatára a Közép-Kelet-Európában. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012. II. kötet. Pécs, PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, 258-268. p.
- Barta Szilvia (2012): The impact of moral awareness and religious practice on students' learning attitudes – A continuation of an interregional analysis. In Kozma Tamás – Bernáth Krisztina (szerk.): Higher education in

- the Romania-Hungary cross-border cooperation area. Partiumi Press Oradea & CHERD Hungary. 41-60. p.
- Barta Szilvia (2011): A Bologna folyamat két különböző szintjén tanulók akadémiai értékorientációjának összehasonlító vizsgálata. In Hungarian Educational Research Journal, 1. DOI: 10.5911/HERJ2011.01.01
- Barta Szilvia (2010): Students' moral awareness and religious practice – The outcomes of an interregional research. In Pusztai Gabriella (szerk.) Religion and Higher Education in Central and Eastern Europe. Debrecen, Center for Higher Education Research and Development, 255-270. p.
- Bowers William. J. (1964) Student dishonesty and its control in college. New York, Bureau of Applied Social Research, Columbia University.
- Bretag Tracey (2011a): Review. Creating the ethical academy: A systems approach to understanding misconduct and empowering change in higher education. In: International Journal for Educational Integrity, 1, 68-69. p.
- Bretag Tracey (2011b): Editorial Volume 7 (1). In: International Journal for Educational Integrity, 1, 1-2. p.
- Bretag Tracey – Mahmud Saadia – Wallace Margaret – Walker Ruth – James Colin – GREEN Margaret- EAST Julianne – McGowan Ursula – Partridge Lee (2011): Core elements of exemplary academic integrity policy in Australian higher education. In: International Journal for Educational Integrity, 2, 3-12. p.
- Campbell Elizabeth (2008): The Ethics of Teaching as a Moral Profession. In: Curriculum Inquiry, 4, 357-385. p.
- Daniel Larry G. - Blount Kevin D. - Ferrell Charlotte M. (1991): Academic misconduct among teacher education students: a descriptive-correlational study. *Research in Higher Education*, 32. 6. sz. 703-724.
- Gallant Tricia Bertram (2008): Academic integrity in the 21st century. In: ASHE Higher Education Report, 5, 1-143. p.

- Ferrell Charlotte M. – Daniel, Larry G. (1995): A frame of reference for understanding behaviors related to the academic misconduct of undergraduate teacher education students. *Research in Higher Education*, 36. 3. sz. 345-375.
- Ferrell Charlotte M. (1992): Assessing teacher education students' propensity towards academic misconduct. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353324.pdf>
- McCabe Donald L. – Pavela Gary (2004): Ten (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. In: *Change*, 3, 10-15. p.
- McCabe Donald L. – TREVINO Linda Klebe (1993): Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. In: *The Journal of Higher Education*, 5, 522-538. p.
- McCabe Donald L. – Trevino Linda Klebe (1997) Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation. In: *Research in Higher Education*, 3, 379-396. p.
- McCabe Donald L. – Trevino Linda Klebe (2001): Cheating in academic institutions. A decade of research. In: *Ethics & Behavior*, 3, 219-232. p.
- Whitley Bernard E. Jr. – Keith-Spiegel Patricia (2001): Academic Integrity as an Institutional Issue. In: *Ethics & Behavior*, 3, 325-342. p.
- Whitley Bernard E. Jr. (1998): Factors associated with cheating among college students. A Review. In: *Research in Higher Education*, 3, 235-274. p.

A TANULÁS TÁRSADALMI EREDMÉNYESSÉGE

A tanulás és eredményei

A tanulás gazdasági hasznát régóta sokan elemzik különböző elméletek is foglalkoznak a kérdéskörrel. A kérdés nem is az, hogy van-e ilyen haszon, hanem, hogy miben ragadható meg, illetve hogy a tanulás gazdasági haszna milyen áttételen keresztül érvényesül. Az ún. emberitőke-elmélet (human capital theory) a többlettudás közvetlenül eredményez nagyobb termelékenységet (lásd pl. Becker 1975), miközben a szűrő elmélet (sorting / screening / signaling theory) képviselői szerint az iskolában megszerzett tudás másodlagos, az iskola inkább csak kiválasztja a legtehetségesebbeket, a legszorgalmasabbakat, s az általa adott jelzés (bizonyítvány) a munkaerőpiac számára a megfelelő munkaerő kiválasztását teszi lehetővé (pl. Spence 1973). A megfelelő munkaerő pedig majd a munkavégzés során sajátítja az ahhoz szükséges tudást.

A kétféle megközelítés a fent leírt formában nagyon szélsőséges, a kezdetektől kezdve mind a kettő sokat finomodott, s közeledett is egymáshoz. Ma már azt mondhatjuk, hogy önmagában sem az egyik, sem a másik nem állja meg helyét: a munkaerőpiac hasznosítja az iskolai tudást, ugyanakkor a bizonyítványok szűrő jellege sem megkérdőjelezhető. Közvetve a hazai kutatások, a hazai folyamatok is megerősítik ezt. Gondolhatunk például az olyan folyamatokra, amikor a munkaadók a munkavégzés során nem igényelt kompetenciákat fogalmazznak meg álláshirdetéseikben (Szerepi 2006), de akár arra is, hogy bár a magasabb iskolai végzettségűek munkaerő-piaci elhelyezkedése könnyebb, mint az alacsonyabb végzettségűeké, mégsem állítható, hogy minden esetben kiszorítanak az előbbieket az utóbbiakat. Az

előbbi állítás a munkaerőpiac szűrő szerepére utal (még ha nem is a klasszikus formájára, vagyis a bizonyítvány alapján történő szűrésre), a másik pedig arra, hogy a végzettségek mellett más tényezők – feltételezhetően éppen a szaktudás – is szerepet játszanak a munkaerő-felvételnél.

A fenti megközelítésben – mindkét elmélet esetében – a haszon egyrészt a munkaadónál jelenik meg, másrészt viszont – magasabb bér (és egyéb juttatások formájában) – a munkavállalónál is. Mindkettő önmagában egyéni haszon, azonban a haszonból a társadalom is részesül: a magasabb adók (jövedelem-, forgalmi), az alacsonyabb költségek (pl. munkanélküliséggel kapcsolatos kiadások) révén. Hosszabb távon a termelékenység növekedése akár az ország (egy-egy ország) nemzetközi pozíciójának javulásához is vezethet.

A tanulás közvetlen gazdasági hasznát kiegészítik az ún. externális hozamok, vagyis azok, amelyek nem a termelésben, hanem a rendszer működésében jelennek meg, s amelyek természetesen szintén lefordíthatók pénzre, még ha ez a konvertálás nem is könnyű feladat.

Áttekintve a leírtakat jutunk a következő táblázathoz.

1. táblázat

		Hol jelenik meg?	
		Gazdasági szintér	Társadalmi szintér
Kinek a haszna?	Egyén	Elhelyezkedési lehetőség Több bér	Egészségesebb életmód Kultúra „Boldogság”
	Társadalom	Termeléstöbblet Hatékonyabb termelés Adótöbblet és csökkenő költségek	Hatékonyabb társadalom Politikai stabilitás

A tanulás eredményességének mérhetősége eltérő. A gazdasági szintén mért haszon mérése – bár ez is rengeteg módszertani problémát vet fel – viszonylag könnyű: találhatóak olyan indikátorok (elhelyezkedési arányok, jövedelemtöbbletek, csökkenő kiadások), amelyek jelzik az eredményességet, s ezek az indikátorok viszonylag könnyen mérhetők. Sokkal nehezebb a társadalmi szintén mért eredményesség indikátorainak megválasztása, ezek számszerűsítése, s – különösen – az értelmezésük. Egyik komoly nehézség a gazdasági és a társadalmi szintén megjelenő haszon egymástól való elválasztása. Az utóbbi ugyanis sok esetben nem önmagában, hanem a gazdasági eredményességen, az ez által elért nagyobb jövedelmen keresztül jelenik meg. De ugyanígy nem könnyű az egyéni (társadalmi szintén mért) haszon és az össztársadalmi haszon (a fenti tábla jobb alsó cellája) egymástól való

elválasztása. Éppen ezért a tanulás haszna sok esetben kimutatható, csak épp nem feltétlenül tudjuk mérni ezek összességét, mert ezek hatnak egymásra.

A tanulás gazdasági eredményességének mérése nemzetközi szinten is általános: az OECD az Educational at a Glance című kötetekben évek óta közöl olyan adatokat, amelyek a tanulás munkaerő-piaci hasznosulását és gazdasági eredményességét mérik. Látszólag társadalmi, valójában azonban csak egyéni szinten: az adatok az iskolai végzettséghez kötött indikátorok (foglalkoztatottság, munkanélküliség, illetve az egyéni vagy a közbefektetések hozama), az egyén relatív helyzetének változását mérik, arra viszont nem alkalmasak, hogy az iskolázás bővülésének a gazdaság egészére gyakorolt hatását is szemléltessék. Ugyanakkor jelzik, hogy milyen egyéni döntések felé mozdul egy-egy rendszer.

Az egyén „társadalmi szintén” mért haszna a fenténél sokkal bonyolultabb terület. Jószérivel itt még közmegegyezés sincs arról, hogy mit mérjünk. Bár az OECD-nek e téren is vannak indikátorai, ezek időnkénti változásai is jelzik, hogy ezek az indikátorok kiragadottak. Inkább csak szemléltetik, hogy a tanulásnak nem pusztán gazdasági természetű a hozadéka, de e hozadék teljességét meg sem tudják közelíteni. Még azt sem lehet állítani, hogy a társadalmi hozadék jellegzetes megnyilvánulásai lennének.

Ennek ellenére tanulságos az adatokat megvizsgálni, mert rávilágít egyrészt magára a társadalmi eredményességre, ennek fontosságára, másrészt elhelyezhetjük magunkat a nemzetközi mezőnyben.

Eredményesség egyes mutatók szerint

A tanulás magyarországi munkaerő-piaci hozadéka nemzetközi viszonylatban kifejezetten magas. Az utóbbi évtized során némi csökkenés megfigyelhető ugyan, de mind középfokú, mind felsőfokú tanulmányokkal sokat lehet javítani mind a

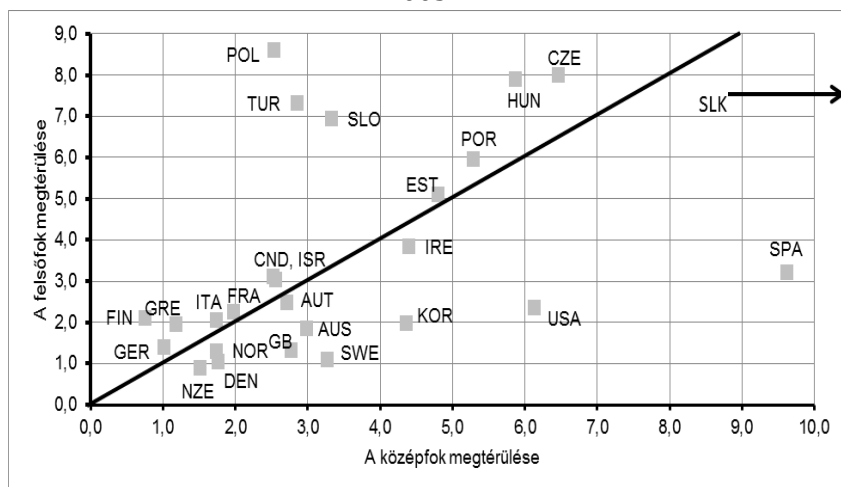
munkaerő-piaci pozíció (elhelyezkedés/munkanélküliség elkerülése) mind a jövedelem tekintetében. A jelenség a 1990 utáni oktatási expanzióval hozható összefüggésbe. Az ok-okozati viszonyok nem egyértelműek, nagy valószínűséggel kölcsönösen erősíti egymást a mind magasabb szinten történő tanulás és a munkaerőpiacon elérhető haszon (Györgyi 2012). Hátterében a rendszerváltás előtt mesterségesen visszafogott tanulási igényeket, az ez előtt megnyíló kilencvenes évekbeli lehetőségeket, valamint ezzel párhuzamosan a munkanélküliség megjelenését és számottevő arányát¹⁰ feltételezhetjük.

Részben a közvetlen munkaerő-piaci hozadékkal hozható összefüggésbe az a kevésbé közismert tény, hogy a tanulás pénzügyileg is jó befektetés: az erre fordított kiadások sokszorosan megtérülnek. Ennek szemléltetésére az ún. *tanulásihozam-index* mutatót használjuk, amely a tanulásban egy-egy magasabb szint révén az aktív kor végéig elért bevételi többletnek a magasabb végzettségi szint elérése érdekében felmerülő kiadások (és elmaradt bevételek) hányadosa, vagyis azt mutatja meg, hogy a költségek hányszorosan térülnek meg (ha megtérülnek).

A felsőoktatással kapcsolatos magánkiadások megtérülése (1. ábra) a posztszocialista országokban általában magas, a hazai nyolcszoros megtérülési ráta (tanulásihozam-index) ebbe a sorba illeszkedik. A középfok esetében már nagy a szórás a közel hasonló történelmi utat bejáró országok között, a hazai érték ebből a szempontból átlagosnak tekinthető, ugyanakkor az OECD országok egészét tekintve inkább magas.

¹⁰ A munkanélküliségi ráta – sok más országgal ellentétben – a kilencvenes évek közepétől a 2008-as válságig ugyan viszonylag alacsony volt, de a hátterében a magas inaktivitási arányt tapasztalunk. Ennek megfelelően a foglalkoztatottság mértéke uniós szinten a legalacsonyabbak közé tartozik.

1. ábra Az oktatásra fordított magánkiadások megtérülése a közép- és a felsőfokú oktatásban (tanulásihozam-index), 2009



Forrás: Saját számítások az OECD, 2013a (A7 táblázatai) alapján

A közép-, illetve a felsőfokú oktatásra fordított magánkiadások és az ennek eredményeként az aktív kor végéig megjelenő bevételi többlet (az alapfokú végzettséggel, illetve a középfokú végzettséggel elért bevételekhez képest) aránya, a férfiakra és a nőkre vonatkozó adatok átlagolásával számítva.

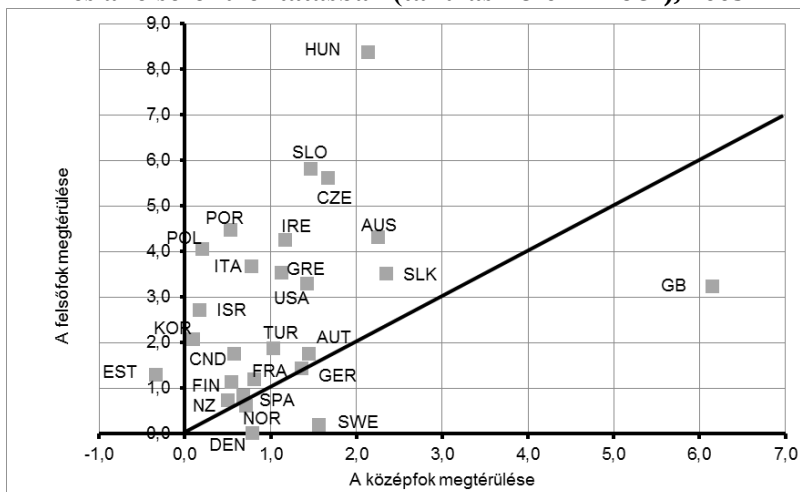
Rövidítések: AUS – Ausztrália; AUT – Ausztria; CND – Kanada; CZE – Csehország; GER – Németország; DEN – Dánia; SPA – Spanyolország; EST – Észtország; FRA – Franciaország; FIN – Finnország; GRE – Görögország; HUN – Magyarország; IRE – Írország; ISR – Izrael; ITA – Olaszország; KOR – Dél-Korea; NOR – Norvégia; NZE – Új-Zéland; POL – Lengyelország; POR – Portugália; SLO – Szlovénia; SLK – Szlovákia; SWE – Svédország; TUR – Törökország; GB – Egyesült Királyság; USA – Egyesült Államok.

A magas tanulásihozam-index indokolja a tanulásba való hazai pénzbefektetést, ami a felsőoktatást tekintve akár tényleges befektetés is lehet (miközben középfokon inkább csak az elmaradt jövedelem tekinthető annak), de vajon a közráfordítások tekintetében mi a helyzet? Erre vonatkozóan a 2. ábra jelent támpontot, amely azt jelzi, hogy a közszféra, vagyis az állami költségvetés mindkét szinten, de különösen a

felsőoktatásban igencsak jól jár a tanulással: a befektetett pénzek több mint nyolcszorosan hasznosulnak.

Kérdés ezek után, hogy ha ez így van, akkor miért merül fel rendre a felsőoktatási keretlétszám visszaszorítása. Az erre való törekvések különösen 2010 után tapasztalhatók, bár az államilag támogatott tanulói keretszám már az előző évtizedben is stagnált. Ezzel kapcsolatban utalnunk kell arra, hogy megtérülés hosszabb távon értelmezhető, vagyis a bevételek hosszabb távon jelentkeznek, miközben a kiadások rövidtávon jelentkeznek. Ennek megfelelően csak hosszabb távú stratégia esetén fogunk befektetni. Ha ez a szemlélet, vagy pedig a tanulás költségvetési fedezete hiányzik, akkor hiába a jó befektetés lehetősége, a befektetés elmarad. Másik megjegyzésünk: a magas hozam az államilag támogatott és a tandíjas hallgatók együttes figyelembevételével értelmezendő, ennek megfelelően az államilag támogatott hallgatók tanulásihozam-indexek az ábrán láthatónál egészen biztosan alacsonyabb. Hogy mennyi, azt nem tudjuk megmondani, de az biztos, a megtérülés elsősorban a költségtérítéses hallgatók esetében magas, vagyis az állam számára az önköltséges tanulók rendszerbe engedése az igazán jó befektetés.

2. ábra Az oktatásra fordított közkiadások megtérülése a közép- és a felsőfokú oktatásban (tanulásihozam-index), 2009



Forrás: Saját számítások az OECD, 2013a (A7 táblázatai) alapján

A közép-, illetve a felsőfokú oktatásra fordított közkiadások és az ennek eredményeként az aktív kor végéig megjelenő bevételi többlet (az alapfokú, illetve a középfokú végzettséggel elért bevételekhez képest) aránya, a férfiakra és a nőkre vonatkozó adatok átlagolásával számítva.

Rövidítések: lásd az 1. ábra

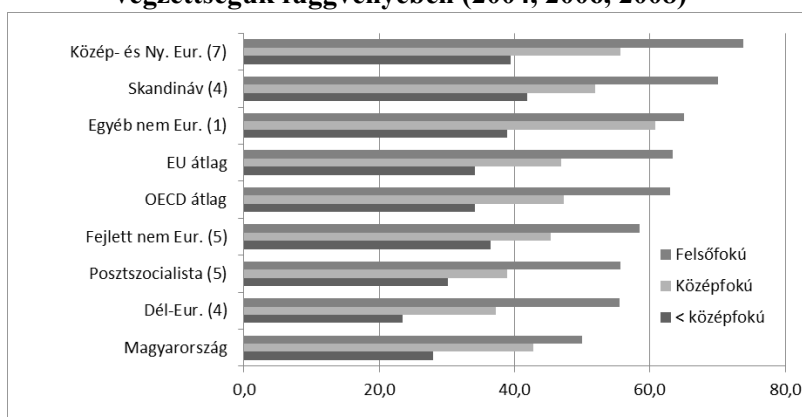
Mint láttuk az oktatásba való pénzbefektetés mind az egyén, mind a közszféra számára jó üzlet. Természetesen nem állítható, hogy a létszám bármekkora felduzzasztása¹¹ hasonló eredményekkel jár, hiszen az ún. határhaszon¹² nyilvánvalóan csökken. A társadalom azonban nem elégedhet meg pusztán a gazdasági területen mért haszonnal, számításba kell vennie a társadalmi hozadékot is. Mint korábban írtuk, ennek számbavételére nincsenek kiforrott, s szakmai közmegegyezésen alapuló módszerek, így csak szemléltetni tudjuk a kérdés fontosságát.

¹¹ Ez elsősorban a felsőoktatásban értelmezhető, hiszen a középfokú oktatásból kapacitáshiány okán – a legutóbbi időig – nem szorult ki senki.

¹² Határhaszon: az utoljára képzésbe vontak esetében (bármilyen index szerint) számított haszon.

Akármilyen országcsoporthoz nézünk, a közélet iránti érdeklődés egyértelműen nő az iskolázottsággal, s a különbség nem is csekély. Bár az ilyen jellegű adatokat nem lehet mechanikusan értelmezni, mert az eredményeket kulturális különbségek, s időnként módszertani eltérések is befolyásolják, de a 3. ábra így is elmaradásunkat jelzi még a kulturálisan közelálló országokhoz képest is. Az előrelépés (egyik) lehetősége adott: a magasabban iskolázott rétegek arányának növelése.

3. ábra A közélet iránt érdeklődők aránya (%) iskolai végzettségük függvényében (2004, 2006, 2008)¹³



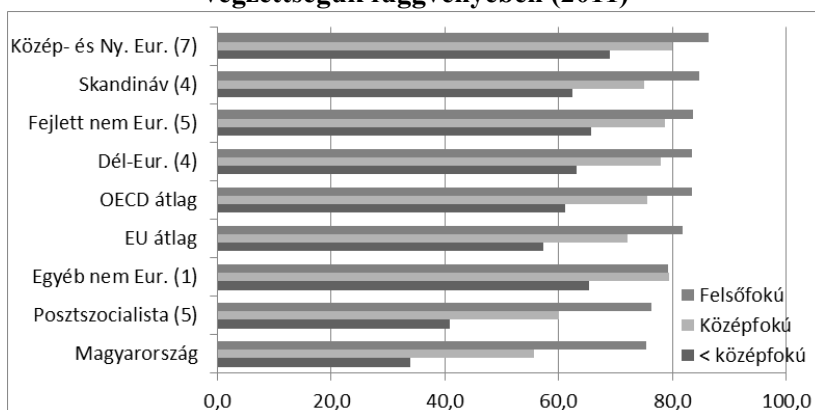
Forrás: Saját számítások az OECD EaG, 2013 OECD, 2010 alapján.

¹³ Az OECD-országokat az alábbiak szerint csoportosítottuk:

- *közép- és nyugat-európai országok:* Ausztria, Belgium, Egyesült Királyság, Franciaország, Hollandia, Írország, Luxemburg, Németország, Svájc;
- *poszt szocialista országok:* Csehország, Észtország, Lengyelország, Szlovákia, Szlovénia;
- *skandináv államok:* Dánia, Finnország, Izland, Norvégia, Svédország;
- *dél-európai országok:* Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország;
- *fejlett, nem európai országok:* Ausztrália, Egyesült Államok, Izrael, Japán, Kanada, Korea, Új-Zéland,
- *egyéb, nem európai országok:* Chile, Mexikó, Törökország.

Egészen más terület az egészség kérdése. Az OECD 2011-re vonatkozó adatai (4. ábra) nem magára az egészségre, hanem az egészségérzetre vonatkoznak. E percepcionális változó természetesen sokféle tényező függvénye, maga az indexérték még talán az előbbinél is bizonytalanabb lábakon áll, éppen ezért a más országokhoz viszonyított elmaradásunk nehezen értelmezhető önmagában. Az viszont már sokat mond, hogy a különböző szintű végzettséggel rendelkezők között jelentős a különbség, nagyobb, mint bármelyik országcsoportban (egyedül a posztszocialista országok adatai mérhetők a hazaiakhoz). Ennek megfelelően, bár a felsőfokú végzettségük más országokhoz vett elmaradása viszonylag csekély, a középfokú végzettséggel nem rendelkezőké már nagyon jelentős. Az adatok természetesen nem mutatják meg, hogy e mögött milyen mértékben áll a pénz (illetve a pénz hiánya), s milyen mértékben az iskolai végzettséggel párhuzamosan feltételezhetően emelkedő öngondoskodás, netán a szélesebb kapcsolatrendszer, de az oktatás nyújtotta lehetőségek itt is kínálóknak.

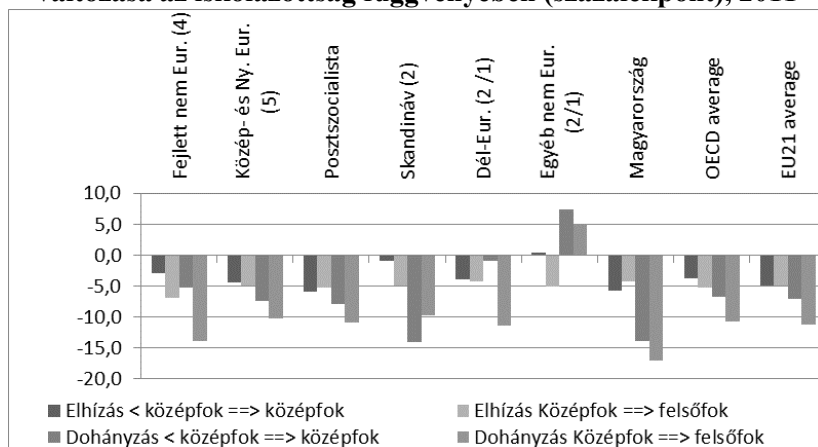
4. ábra magukat egészségesnek tartók aránya (%) iskolai végzettségük függvényében (2011)



Forrás: Saját számítások az OECD EaG, 2013 OECD alapján.

S hogy ugyanezt a témakört másik megközelítésben is bemutassuk, jelezve egyúttal, hogy az egészségérzet mögött tények is állnak, valamint azt is, hogy az egészség nem pusztán a magasabb jövedelmen keresztül érvényesül, az elhízással és a dohányzással kapcsolatos mutatók teljesen egybevágnak a korábbiakkal (5. ábra). A két, egészséget veszélyeztető tényező mindegyikében, de különösen a dohányzást tekintve értelmezhető a tanulás hozadéka. Ez utóbbi indikátor éppen azért fontos, mert itt épp a jövedelem adta lehetőségekkel ellentétes hatás érvényesül.

5. ábra Az elhízott illetve a dohányzó felnőttek arányának változása az iskolázottság függvényében (százalékpont), 2011



Forrás: Saját számítások az OECD EaG, 2013 OECD alapján.

Konklúzió

Mindezek alapján úgy látjuk, hogy az állam tanulást támogató szerepe nem szabad, hogy pusztán könnyen lefordítható gazdasági kérdés legyen. Természetesen figyelni kell a munkaerőpiac igényeire, hiszen e nélkül sok ezzel kapcsolatos előny elveszhet, azonban az oktatási rendszer működésének, az oda való bejutásnak a támogatása, sőt, a bejutást megalapozó tevékenység, vagy a következő oktatási szintre való felkészítés

mind-mind társadalmi szinten is értelmezhető eredménnyel jár. A néhány fenti példa csak kiragadott, minden bizonnyal lehet még hasonlókat keresni-találni.

Az előbbieken oktatási szintekhez rendelt eredményeket mutattunk be, ugyanakkor rá kell mutatnunk arra, hogy a szinteket nem lehet abszolutizálni. Különösen a társadalmi hozadék tekintetében nem. Az oktatás minősége, az iskolai élet alatt történtek, beleértve a szocializációs folyamatokat, képesek lehetnek pótolni a következő oktatási szint funkcióit is. Egyet nem tehetünk meg, ha fontosnak tartjuk a fenti, illetve a fentihez hasonló, a társadalmi eredményességre vonatkozó hatásokat: sem az oktatás adott szintjén nem változtatunk, sem pedig a következő szintre nem próbáljuk meg eljuttatni–beengedni a tanulókat.

Felhasznált irodalom

- Becker, G. S. (1975): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. University of Chicago Press
- Györgyi Zoltán (2012): A képzés és a munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Új Mandátum Könyvkiadó.
- OECD (2013a): Education at a Glance 2013: OECD Indicators (és korábbi kötetei). OECD Publishing.
- Spence, A. M. (1973). Job Market Signaling. Quarterly Journal of Economics 87 p. 355–374.
- Szerepi Anna (2006): Munkaadók és fejedelmek a munkaerőpiacról és az oktatási rendszerről. In: Berde et al.: Diplomával a munkaerőpiacon, Felsőoktatási Kutatóintézet.

PEDAGÓGUS ETIKAI KÓDEX – AZ ELMÉLETI HÁTTÉR TÜKRÉBEN

Röviden az elméleti háttéréről

Amikor a pedagógus etikai kódex szakirodalmi háttéréről beszélünk, elsőként érdemes megemlítenünk, hogy korántsem beszélhetünk egy egységes, kiforrott szakirodalomról. A témával kapcsolatos munkák száma igen csekély és még ezek között sem találunk minden esetben párbeszédet. A vizsgálat korábbi szakaszában a további munka érdekében éppen ezért ezeket a szakirodalmi tételeket vizsgáltuk meg, hasonlítottuk össze, majd vontuk le tapasztalatainkat, melynek során megállapítottuk, hogy az elméleti háttér megfogalmazott gondolataiban számos anomáliára bukkanhatunk. Ilyen problémákat jelentenek a sokszor előbukkanó esetjellegű megállapítások, a munkák egymásra épülésének hiánya, a túlzott metafizikai sík, a használt erkölcs fogalom meghatározatlansága, más hivatások etikájának vizsgálatlansága. Ezek az anomáliák egyértelműen a téma kidolgozatlanságából fakadnak. A rendszerváltás előtti munkákhoz képest alig tapasztalható jelentős előremozdulás a témát illetően. Célunk tehát annak megvizsgálása, hogy az elméleti háttér anomáliái, hibái jelen vannak-e a jelenleg is hatályban lévő 1995-ben elfogadott pedagógus etikai kódexben. Ehhez a pedagógus etika szakirodalmából egy olyan területet választottunk ki, amellyel – bár némi hangsúlyeltolódással - a legtöbb témában író foglalkozik munkájában. A pedagógus etikának ez a része a tanári tevékenység során felmerülő hatalmi helyzetekből, szerepekből

adódó problémákra fókuszál, valamint ezekre a helyzetekre kíván etikai szempontból normákat megállapítani.¹⁴

A tanári szerepkörök, mint konfliktushelyzetek

A konfliktushelyzeteket vizsgálva érdemes a hazai szakirodalom több tételét is jegyző Zrinszky munkáját idézni, aki – másokhoz hasonlóan - kitér a tanári pálya során tapasztalható konfliktushelyzetekre. Ennél azonban továbblépve Helga Lange Garritsen listáját idézi, amelyben a tanárok tipikus szerepnehézségeit gyűjtötte össze. Elsőként a pedagógiai szerepet említi, melyből hiányoznak az „*orientáló normák*”, majd a kolléga szerep kapcsán megemlíti, hogy a gyakorlatban inkább a szubjektív kontaktus van domináns szerepben, ami negatívan hat a viszonyokra. A hivatalnok szerep kapcsán a jogokat és kötelességeket állítja szembe a pedagógus cselekvési szabadságával. A szülők és a tanár viszonyában legnagyobb nehézségként a jogosultság kölcsönös elismerését, valamint a közéleti szerepet, mint rendkívüli konfliktusforrást említi. (Zrinszky 1988. 28-29.) Kiemelt szerepet kap emellett a nevelő és a növendék közötti viszony, amelyben kitér a tanári tekintély szerepére, a kortárs csoportok befolyására, a generációs különbségekre is. (Zrinszky 1988. 34-48.) Felvetődhet a kérdés: Hogyan köthetőek ezek a neveléstudomány szakirodalmában oly ismerős szerepkonfliktusok a pedagógus etikához? A válasz rendkívül egyszerű: a művekben összekötötték az ezekből a szerepekből származó szerepkonfliktusokat a tanár erkölcsi személyiségének minőségével és a megfelelő etikai normák hiányával. Zrinszky nem csak Lange Garritsen szerepkonfliktusokat tartalmazó felsorolását veszi át, hanem az arra vonatkozó véleményt is, mely szerint ezeket a

¹⁴ A témáról bővebben: HORVÁTH Attila 2014: Pedagógus etikai kódexek vizsgálata – az első lépés. (kézirat, lektorálás alatt.)

konfliktusokat a „*határozottan orientálódó normák hiánya és az elodázhatatlan cselekvés közötti kényszer*” okozza, bár megjegyzi, Magyarországon ez a probléma eltérő módon fejeződik ki. Összeköti ezeket a szerepkonfliktusokat a moralitással, és megállapítja, hogy korábban az értékátrendeződés következtében egyfajta értékválság tapasztalható. Hajdú Péter már kissé túllép ezeken a szerepkörökön és a konkrét viszonyrendszert vizsgálja a tanár-diák, a tanár-szülő, illetve a kollegiális kapcsolatban. Míg Zrinszky és a legtöbb szerző csak egy kapcsolatrendszer problémáit, normáit igyekszik kidolgozni, addig Hajdú ezt mindhárom általa felvázolt kapcsolat esetén megteszi, így az etikai kódexszel való összehasonlításban is ezt a három kapcsolatrendszert vizsgáljuk.

Tanár-diák kapcsolat

Elsőként a tanár-diák kapcsolat erkölcsi normáit megvizsgálva megállapítható, hogy a kódex és az elméleti háttér szövegei között meglehetősen nagy az összhang e tekintetben. Az elméleti háttérben a nevelő példakép szerepe (Hajdú 1986: 21.), a tanárok hatása, valamint a kapcsolat „*megrendülése*” emelődik ki (Zrinszky 1988: 36.). Ezek kapcsán a szakirodalomban felbukkan az empátia (Zrinszky 1988: 39.), a hitelesség (Bertók 2009: 28) fogalma és az olyan kíváncsi tanári tulajdonság, mint az igazságosság (Zrinszky 1995: 22.). A kódex a kapcsolatot egy mester-tanítvány kapcsolatként írja le, melyben fontos, hogy a tanár legyen elfogadó, melegséget sugározzon, és töltsen be vezető szerepét. Bár nem az empátia fogalmát használja, mégis azt bontja ki, írja körül ilyen formában. Megjelenik továbbá az igazságosság és a személy hitelességének gondolata. (Hoffmann 1997: 63.) Mindössze egyetlen dologban tér el lényegesen az elméleti háttér és a kódex szövege. Míg az elméleti háttérben az egyéni elbírálás problémája, az igazságtalan megkülönböztetés, mint etikai

vétek vetődik fel (Zrinszky 1988: 46.), addig a kódex az osztályozás és értékelés helyes alkalmazását írja elő. Láthatjuk tehát, hogy kisebb eltérésektől eltekintve az elméleti háttér gondolatai összhangban vannak a kódex szövegével a tanár-diák viszonyt illetően. Sokkal érdekesebb azonban, hogy az elméleti háttér következetlenségeit is tapasztalhatjuk a kódex következő megállapításaiban: *„Kíváncos, hogy a nevelőtestület az erkölcsi kérdéseket, az értékeket tekintve azonos szellemben, egységesen lépjen fel”* (Hoffmann 1997: 63.), valamint *„A nevelők egységesen lépnek fel az ember méltósága, a munka tisztelete, megbecsülése, valamint a műveltségnek és az igazságosságnak, mint feltétlen értékeknek a képviselőjében.”* (Hoffmann 1997: 63.) Bár elsőre nem feltűnő - hiszen a nevelők egységes fellépése nyilvánvaló és egyértelmű módon meghatározhatják a tanár-diák viszonyt – mégis hibaként tekinthetünk rá, ugyanis, ha számba vesszük, hogy az elméleti háttérben és a kódexben is foglalkoznak a kollegiális kapcsolatokkal, akkor egyértelmű, hogy ennek a megállapításnak helyes esetben egy ilyen fejezetcím alatt kellene szerepelnie. Ezen kívül a szöveg hol leíró, hol előíró mondatokat tartalmaz, így a kódex szövegének egységét, valamint a mögötte lévő koncepciónak érvényességét bizonytalanítja el.

Tanár-Szülő kapcsolat

Sokkal jelentősebb különbségeket tapasztalhatunk, ha a tanár-szülő viszony normáit hasonlítjuk össze a szakirodalom és a kódex alapján. Ennek egyik oka, hogy míg a tanár-diák kapcsolattal a legtöbb szerző foglalkozott, addig a szülőkkel való kapcsolattartással annál kevesebben. Éppen ezért a kódex szövegében egy sokkal kiterjedtebb, átfogóbb normarendszerrel találkozhatunk, mint az elméleti háttér esetében. A szakirodalom a tanár-szülő kapcsolatban lényegesnek tartja, hogy nevelési kérdésekben befolyásolni kell

a szülőt, valamint, hogy ez a kapcsolat épüljön a kölcsönös bizalomra és egyfajta partneri viszonyként funkcionáljon. (Hajdú 1988. 62-67.) Ezekkel összhangban a kódex is egyenrangú személyek kapcsolatáról ír, melyben azonban „*a pedagógiai kompetencia területén aszimmetrikus, itt – szaktudása alapján – a nevelő vezető szerepe érvényesül*”. A szakirodalom alapján fontosnak tartott kölcsönös bizalom kissé kibontva jelenik meg, amikor a kódex szövege az olvasót felszólítja a titoktartásra, valamint a szülők teljes körű informálására. Ezeken kívül azonban több elem is megjelenik, amelyekről nem olvashatunk az elméleti háttér munkáiban. Ilyen például az a rész, amely a pedagógus feladatai között rögzíti, hogy a pedagógus „*segíti az okos szeretet kifejtésében*” a szülőt, valamint „*megérteti a szülőkkel, hogy az iskolát a gyermek érdekében tisztelniük kell*” és „*megtanítja ugyanakkor a diákokat – ha kell a szüleiket is -, hogy a jeles napokat elsősorban az érzelmek kinyilvánításával és az ehhez kapcsolódó apró figyelmességével tüntethetik ki*”. (Hoffmann 1997: 64-65.) Ezek a megállapítások valójában ellent mondanak az egyenrangú partneri viszony imént vázolt képeinek, hiszen itt egy jelentős tanári dominanciáról van szó az egyenrangú viszony helyett. A kódex továbbá kitér a pedagógusok pénzgyűjtési lehetőségeire is, amikor megállapítja, hogy „*a pénzgyűjtési igényeknek a pedagógus ellenáll*”, majd ehhez hozzáteszi: „*Ha ez mégis szükséges, akkor csak a szülők teljes körű egyetértésével történhet*”. (Hoffmann 1997: 65.) Nyilvánvaló, hogy az első megállapítást feloldja, vagy akár feleslegessé is teszi az azt követő mondat. Itt a szakirodalomhoz hasonlóan egy esetleges, az egyéni értelmezésnek túl tág teret kínáló megfogalmazással találkozunk. Ehhez hasonló az ajándékozással kapcsolatos kitétel is: „*A pedagógus a tanulóktól – szüleiktől – nem fogad el olyan ajándékot, amely értékénél vagy az ajándékozás módjánál fogva lekötelezettséghez vezethet*”. (Hoffmann 1997: 65.) Itt ismét az egyéni értelmezésnek tág teret engedve

fogalmazzák meg gondolataikat a kódex készítői, melynek során tulajdonképpen nem történt világos normaképzés. Elgondolkodtató továbbá, hogy az ajándék természeténél fogva nem idézi-e elő valamilyen szinten, formában az elköteleződést.

Kollegiális kapcsolat

A kollégákkal való kapcsolat tekintetében már ismét nagyobb hasonlóságot mutat a szakirodalom és a kódex szövege. Fontos azonban megemlíteni, hogy a kódexben az ide vonatkozó megállapítások a „*A pedagógusok egyéb kapcsolatai*” című részbe kerültek bele, amely cím alapján feltételezhetnénk, hogy nem csak a kollegiális kapcsolatok, de az egyéb társszakmákkal, segítő szakmákkal való kapcsolattartás normáira is kitér. Ez azonban mindössze két nagyon rövid, általános gondolatokat tartalmazó bekezdés keretében valósul meg, melyekben a szakmai őszinteségre, a kölcsönös bizalomra, az értékek tiszteletére és a pedagógushivatás iránti elkötelezettségre alapozza a tanárok „*egyéb szakmai kapcsolatait*”. (Hoffmann 1997: 67.) Elmondható, hogy mind a szakirodalom, mind pedig a kódex megállapításai is a tanári testület egységére irányulnak, azonban némi hangsúlyeltolódással: míg az elméleti háttér az erkölcsi egységet tartja kívánatosnak, addig a kódex a kollegiális kapcsolat milyenségének leírását, a tanárok kiállását egymásért, ezáltal a nevelőtestület együttes hatását tartja fontosnak. Mindkét helyen egyformán hangsúlyos azonban a tantestületen belüli szabad véleménynyilvánítás, a szakmai kritika megfogalmazásának joga. A kódex továbbá sajátos módon kitér az osztályfőnök szerepére: „*Az egyes diákok fejlődéséért a legtöbb iskolában az osztályfőnök felel - Ő hangolja össze nevelőtársai munkáját, kezdeményezi és szervezi az állandó információcserét. Társainak azonban nem feleltese, hanem egyenrangú partnere*”. (Hoffmann 1997: 66.)

Itt – hasonlóan az ajándékozás, vagy a pénzgyűjtés kérdéséhez - a kódex szövege ellentmondásos, nem elég világos. Bár megállapítja, hogy az osztályfőnök szerepkört birtokló tanár nem felettese kollegáinak, mégis feloldatlanul hagyja azt a feszültséget, amely szervező, kezdeményező feladatából adódhat közte és kollegái között.

Az etikai kódex a szakirodalom tükrében

Összességében megállapíthatjuk, hogy a kódex és az elméleti háttér között jelentős tartalmi egyezés mutatható ki. Azonban, ahogyan az elméleti háttér esetében, úgy a kódex szövegéből sem tűnik ki egy jól kifejezett világos gondolati ív. Ez leginkább a pontatlan megfogalmazásoknak, az egyéni értelmezések lehetőségének, valamint a logikai-tartalmi következetlenségeknek köszönhető. Elmondható tehát, hogy a három kapcsolatrendszer vizsgálatán keresztül több olyan anomália is kimutatható, amely még a témát felvető, kezdeményező szakirodalmi tételekben is jelen volt. Ez pedig egyenesen arra enged következtetni, hogy a rendszerváltás előtti kiforratlansághoz képest jelentős előrelépés nem történt a kódex szövegezésének pillanatáig, ami által a kódex alkalmazhatósága is kérdésessé válhat. A vizsgálat eredményének tekinthetjük, hogy célul tűztük ki egy értelmezési szempontrendszer kidolgozását a további kódexek vizsgálatához, valamint a kódex(ek) gyakorlati realitásainak vizsgálatát.

Felhasznált irodalom

- Bertók Rózsa (2009): Pedagógusetika – Tanulmányok az oktatás köréből. Pécs, Ethosz kiadó.
- Hajdú Péter (1986): A pedagógiai etika alapkérdései. Etika-pedagógusoknak. Budapest, ELTE Általános Iskolai Tanárképző Főiskolai Kar.
- Hoffmann Rózsa (1997): Pedagógusetika – kódex és kommentár. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Zrinszky László (1995): A pedagógusetika elméleti és gyakorlati kérdései. Jászberény, Dr. Benedek Sándor felelős kiadó.
- Zrinszky László (1988): Pedagógusetika a változó világban. Budapest, Oktatókutató Intézet.

Lechner Brigitta

**NŐK MEGJELENÉSE A MAGYAR
FELSŐOKTATÁSBAN
KIEMELKEDŐ NŐI ALAKOK**

Kezdetek Magyarországon

A nők általános oktatása, mint kérdés már az 1830-as évben felvetődött Kultsár István, író és szerző 1822-es cikkében: *A leánykák házi neveléséről*, amelyben kritizálja a lányok nevelését, miszerint ahelyett hogy otthoni teendőket sajátítanak el minél alaposabban, a nők idejük egy részét a multság, a tánc, és az olvasás köti le. Hangoztatja ellenérvét a leánynevelő intézetek meglétével kapcsolatban is. Takács Éva reagált erre a véleményezésre a *Tudományos Gyűjteményben*. Részben egyetért Kultsárral, de ugyanakkor szerinte nem a lányok nevelésében keresendő a probléma.

„hogy az asszonyok, és leánykák nem elégesznek meg a tsendes házi étellel, a házi foglalatosságokkal, inkább zajos multságokat keresnek, mindég magokat fitogtatni, mindég fényeskedni vágyódnak. Fájdalom! hogy ennek sok szomorú következései vágnak, és ezek által mulatják el legszentebb kötelességeiket, ezek által távoznak el rendeltetések tzéljától. Az is igaz, hogy a leánykák nagyobb részént olyanokban gyakoroltatnak, a mellyek tsupa fitogtatásra valók. Szomorú igazság! hogy rendszerént az anyák vezetik, vagy vezettetik el nevendékeiket rendeltetések tzéljától, és fosztják meg emberi méltóságoktól.”

Ezt követő cikkeiben - szintén a nők művelődéséről - bízatta nőtársait az írásra. Ebben az időben, vagyis az 1900-as évek elején a nőknek csak önművelés útján volt lehetőségük a megfelelő ismeretek elsajátítására.

1895. évi Királyi Rezolúció tette lehetővé, hogy a nők egyetemi tanulmányt folytathassanak. Egyetemi tanulmány megkezdéséhez egy olyan értelmű kérvényt kellett benyújtania a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz. Alapfeltétel volt már akkor is az érettségi bizonyítvány. A Rezolúciótól fogva kölcsönös tisztelet jellemezte a minkét nembeli hallgatók és a tanárok közötti együttműködést. Ez az állapot 1903-ig tartott, amikor is a női hallgatók száma elérte az összes hallgatói létszám 10%-át. Koncepcionális kérdésből kenyérkereseti kérdéssé vált. Így 1903-tól kezdve, a nem kitűnő eredménnyel zárt női hallgatók, csak vendéghallgatókként kezdhették meg tanulmányaikat, és vizsgáik eredményétől függött, hogy rendes hallgatók lesznek-e a szemeszter végére. A nők egyetemi mozgalma küzdött a korlátozás ellen.

A két világháború között

A XX. század elején megszokottá vált a nők részvétele a munkaerő piacon. Az 1930-as években Európa és az Egyesült Államok női lakosságának 10-50%-a vállalt fizetett állást (ezek nagyobb részt nem igényeltek szellemi munkát). Magyarországon ez az arány nem volt kiugróan alacsony, a női lakosság 24%-a állt társadalom által szervezett munkába. Amíg a német területen a XX. század elején már voltak női egyetemi magántanárok, addig Magyarországon ennek nyomát nem lehetett látni, mind politikai mind gazdasági okokból. 1930-ban a nők 0,6%-a rendelkezett egyetemi oklevéllel. Ez az arány igen alacsony volt a többi európai normához képest. Dr. Vendl Mária, akinek lehetősége nyílt egyetemi oktatást folytatni és lett az első női magyar egyetemi tanár, aki példázza, hogy ebben az időben a jelentős karriert kialakított nők családtagjai is ugyanazon tudományterületen tevékenykedtek. Vendl két fivére és férje is geológus volt.

Mérnöki tanulmányok a II. világháború előtt

Az I. világháború előtt és alatt lényegült át a nők helyzete a társadalomban. Az 1895. évi Rezolúció 20 éves évfordulója tette lehetővé a nők felsőfokú tanulmányaik kérdésének újragondolását. Ennek hatására a Minisztertanács 1917-ben kezdte el a második Királyi Rezolúció előkészítését, ami a jogi és mérnöki tanulmányok folytatását is lehetővé tette volna. Bécsből nem jött végül válasz, mivel az irat küldésekor már felbomlóban volt az Osztrák-Magyar-Monarchia. Ennek következtében csak az I. világháború után tanulhattak mérnöki fakultáson a nők egy rövid ideig.

Gróf Klebelsberg Kunó, az akkori vallás- és közoktatásügyi miniszter, úgy vélekedett, ha több értelmiséget képeznek, mint amennyire szükség lenne, később nagyobb társadalmi kára lenne, mint haszna és kijelenti, hogy szükség van a *numerus clausus* törvényre, amely nemzetiségi arányokra osztotta fel a hallgatók számát.

„Az engedély megadásánál a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság követelményei mellett egyfelől a felvételt kérők szellemi képességeire, másfelől arra is figyelemmel kell lenni, hogy az ország területén lakó egyes népfajokhoz és nemzetiségekhez tartozó ifjak arányszáma a hallgatók közt lehetőleg elérje az illető népfaj vagy nemzetiség országos arányszámát, de legalább kitegye annak kilenctizedrészét.”
(részlet a törvényből)

A kultúrfőlény gondolatában és a törvénnyel már nehéz volt az értelmiségieknek elhelyezkedni bármilyen területen, a nőkre pedig fokozottan érvényes volt. Például egy 1927-ben született rendelet szerint a nők nem tanulhattak tovább mérnöki, gépész- és vegyészmérnöki karon, a budapesti Műegyetemen, illetve az Építészmérnöki Karon is csak abban az esetben vehettek fel női hallgatókat, ha a férfi jelentkezők száma nem töltötték ki a létszámkeretet.

„II. világháborútól az új gazdasági mechanizmusig”

A II. világháború éveiben és azt követően a nőhallgatók létszáma megugrott és bár a férfi hallgatók aránya még nagyobb, mindenesetre kisebb mértékben nőtt. A nők aránya növekedése a háború utáni két évtizedben lendült fel, még így sem érte el az összes hallgató számának 20%-át. A következő törvénycikk nyitotta meg a nők előtt az egyetemek kapuit:

„1946. évi XXII. törvénycikk

*a nőknek az egyetemekre és főiskolákra való felvétele
tárgyában*

*1. § (1) A nők az egyetemeken valamennyi karára, valamint a
főiskolákra hallgatóként a megállapított létszám keretén belül
minden korlátozás nélkül felvehetők.*

*(2) A nőknek az egyetemekre és főiskolákra való felvételéhez a
férfi hallgatókéval azonos előfeltételek szükségesek.*

*(3) Az (1) bekezdésben foglalt rendelkezés nem érinti a
hittudományi karokra való felvétel tekintetében eddig fennálló
szabályozást.*

2. § A jelen törvény kihirdetésének napján lép hatályba.”

Keresztury Dezső miniszter szerint „a korlátozások megszüntetése jogos egyrészt a nők érdekében... másrészt az általános jólét érdekében, amely igényt tarthat minden tehetségre és alkotó erőre.” A törvény biztosította az egyenlő jogot az egyetemi és főiskolai felvétel kapcsán.

Magyarországon a nők lehetősége, hogy bekapcsolódjanak a tudományos és mérnöki életbe, hogy tanulhassanak a 19. és a 20. században bontakozott ki az európai fejlődéshez hasonlóan. Európai viszonylatban, nem hazánk volt az első, ahol engedélyezték a nők felsőoktatási tevékenységüket, de hamarabb sikerült megvalósulnia a célnak, mint például Ausztriában, vagy Németországban. Az első világháború után ez a fejlődés megtorpant a gazdasági válság és a társadalmi

problémák kialakulásával. A második világháborút követően, azonban megint kedvező, többi országtól eltérő fejlődés következett be, ami szintén érintette a nők tanulási jogának bővítését, és bár a női hallgatók, mérnökök százalékos aránya nem közelítette meg az akkori NDK értékeit, hazánkban elfogadott le a tény, hogy a nők hagyományos szerepüktől eltérően tanuljon és ezeken a területeken tevékenykedjenek.

Összegezve a történéseket 170 évnek kellett eltelnie, hogy a nők jogosultságot szerezzenek mind tudományban és technikában hazánkban, ami a folyamatos recepcióknak volt köszönhető, bár a két világháború között ezek nem értek el eredményt, ekkoriban nem sikerült az európai tendenciákkal együtt haladni a már említett gazdasági válság és társadalmi problémák kialakulása következtében.

Karacs Ferencné Takács Éva 1779-1845

„Az első magyar nőjogi publicista”

Férje Karacs Ferenc térkép- és rézmetsző volt. Írásaival a nők és férfiak közötti egyenjogúságot hangoztatta. 1822-ben publikált írásaival, illetve Kultsár István cikkére válaszolva nagy vitát indított el nők szerepéről a társadalomban, a kultúrában és a nemi szerepeket illetően.

Gróf Hugonnai Vilma 1847-1922

„Az első egyetemi diplomával rendelkező magyar nő, az Országos Nőképző Egyesület egyik alapító tagja”

1847. szeptember 30-án született Nagytétényben egy grófi család ötödik gyermekeként. Leányiskolai tanulmányi befejeztével férjhez ment Szilassy György földbirtokoshoz. Miután tudomást szerzett a nők tanulási lehetőségéről - orvosi fakultás- Svájcban, férje beleegyezésével elkezdte orvosi tanulmányait a Zürichben. Állítólag anyagi támogatás hiányában ékszerei eladásából tudta finanszírozta az utat és ottlétét. 1879. február 3-án szerezte meg orvosi oklevelét. Kedvező munkaaajánlatok ellenében is hazatért és 1883-ban

kérvényt nyújtott be diplomája elismerésére. A vallás- és közoktatásügyi miniszter egy héttagú szakmabeli bizottságot hívott össze a kérvény döntéséről. A bizottság pozitív értékelése ellenére Trefort megtagadta a kérelmet. Ezt követően Hugonnai bábaként foglalatzkodhatott. 1895-ös rendelet – nők folytathatják tanulmányaikat bölcsészeti, orvosi, gyógyszerész karon, illetve a külföldön szerzett diplomájukat honosíthatják- újra kérelmezte diplomájának elismerését. 1897. május 14-én orvosdoktorrá avatták vizsgák letétele ellenében. Praktizálása mellett, Bábaképző Intézetben tanított, szakirodalmi könyveket fordított. Az I. világháború idején orvosnőket toborzott vöröskeresztes hadikórházakban orvosi ellátás szolgálatra.

Glücklich Vilma 1872-1927

„Az első nő, aki Magyarországon bölcsészdiplomát szerzett”

Vágújhelyen született. 1896-tól a Budapesti Egyetemen tanult. Ő volt az első nő, aki bölcsészdiplomát szerzett filozófiai fakultáson, 1898-tól főtanárként tevékenykedett. Tagja volt a Nőtisztviselők Országos Egyesületének, majd kiválása után 1904-ben Bedy-Schwimmer Rózsával megalapítják a Magyar Feministák Egyesületét. A fehérterror idején 1922-ben nyugdíj nélkül leváltották. Ugyanebben az évben lett a Nők Nemzetközi Ligája a Békéért és Szabadságért genfi központjának főtitkára és ebben a titulusban rendezte meg 1924-ben az egyesület kongresszusát Washingtonban. 1925-ben tért vissza Magyarországra.

Dienes Valéria 1879-1978

„Az első magyar professzornő”

Író, filozófus, táncpedagógus. Szekszárdon született. 1901-től hallgatott rendkívüli tanulóként matematikát, fizikát, filozófiát a Pázmány Péter Tudományegyetemen, ezzel egy időben a Zeneakadémián tanult zeneszerzést, zongorát. 1905-ben doktorált matematikából, filozófiából és esztétikából. Férjével,

Dienes Pállal élénk társasági életet éltek. Párizsi tartózkodásuk után 19015-ben Orkesztikai Iskoláját alapította meg, a II. világháború után azonban az államhatalom bezáratta. Élete végéig megőrizte szellemi frissességét.

Felhasznált irodalom

Fehér Katalin - Reformkori sajtóviták a nők művelődésének kérdéseiről

epa.oszk.hu/00000/.../MKSZ_EPA00021_1995_111_03_247-263.pdf letöltve: 2014.10.12.

Fehér Katalin - A Tudományos Gyűjtemény és a nevelés

<http://epa.oszk.hu/00000/00021/00031/0004-264.html> letöltve: 2014.06.22.

Sztrinkóné Nagy Irén - A női szerep változásai és a reformpedagógia

epa.oszk.hu/00000/.../iskolakultura_EPA00011_2005_02_063-068.pdf letöltve: 2014.06.22.

Tarján M. Tamás - 1920. szeptember 26. | A numerus clausus-törvény megszavazása

http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/1920_szeptember_26_a_numerus_clausus_torveny_megszavazasa letöltve: 2014.10.11.

Vámos Éva - A nők részvételének megteremtése a tudományban és technikában Magyarországon – recepciók sorozata

<http://www.phil-inst.hu/recepcio/htm/6/609.htm> letöltve: 2014.06.22.

http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8240%20255_Polonyi_Felsooktatas%20demografia%20 letöltve:

2014.06.23.

**KOMPETENCIAFEJLESZTŐ JÓL-LÉTI PEDAGÓGIAI
MODELL BEVEZETÉSE A KODOLÁNYI JÁNOS
FŐISKOLÁN**

A tanulmány célja egy rövid, elméleti összefüggéseket feltáró bevezető fejezetet követően a Kodolányi János Főiskola a 2014/15. tanévben PIQ & Lead felsőoktatási képzési modell néven bevezetett rendszerének bemutatása.

Intézményi felsőoktatás pedagógiai-módszertani kutatóműhelyünkben kifejlesztett modellünk olyan elméleti és gyakorlati elemeket ötvöző kiválósági kritériumokkal rendelkező komplex rendszer, amely a 2014. évi Magyar Termék Nagydíj pályázaton elnyerte a Magyar Termék Nagydíj kitüntető címet is.

A modell kifejlesztésének háttérében az a felismerés állt, hogy a korszerű kultúraelméleti megközelítések a társadalmi érvényesülés során a materializálható kulturális javak mellett hangsúlyozzák a kulturális és kapcsolati tőke, valamint a fizikai és a mentális egészség jelentőségét is. Ez a megközelítés az UNESCO által 2001-ben elfogadott kulturális emberi jogi alapelvekben is tükröződik, melynek alapján a kulturális jól-lét fejlesztési modellek a közösségek mentális egészségére, a kultúra vitalitást teremtő erejére és ezáltal az egyén identitásának kialakítására és megszilárdítására helyezték a hangsúlyt. Az elméleti alapvetések és munkaerő-piaci visszajelzések alapján úgy tűnik, hogy napjainkban ezek azok a kompetenciák, amelyekre a XXI. század aktív tudásmunkásának szüksége van ahhoz, hogy sikeres szakmai pályát építhessen.

A fenti alapelv azonban csak akkor érvényesül a gyakorlatban, ha alkalmazását megtanítjuk, vagyis a kompetenciák fejlesztése megjelenik a képzésben, többek között a felsőoktatásban is.

Ezért dolgozta ki a Kodolányi János Főiskola a tudásbeszámításra épülő, szakmai és minőségi szempontú, gyakorlatorientált modelljét, amely az intézmény hagyományaira és erősségeire helyezve a hangsúlyt megújította a főiskola hallgatói szolgáltatási struktúráját is.

A kulturális jól-léthez kapcsolódó fontosabb andragógiai elméletek

Ahogy a bevezetésben erre már utaltam, a Kodolányi János Főiskola képzésfejlesztéssel foglalkozó munkacsoportja a PIQ & Lead felsőoktatási képzési modelljének kifejlesztése során figyelembe vette a téma kutatásának andragógiai-pedagógiai elméleti háttérét – ezen belül elsősorban a korszerű tanuláselmélet megállapításait -, majd modelljébe beépítette az eredményeket. Nézőpontjában elfogadta azt az andragógiai alapelevet, hogy a felnőtt korú ember tanulás-művelődés iránti képességének vizsgálata szoros összefüggést mutat a társadalmi hatásokkal, elvárásokkal, ezért különösen fontos a fiatalabb korban kialakított tanulás iránti motiváció, amely a későbbiekben a konstruktív életvezetés alapjául szolgálhat.

Konstruktív életvezetés

A pedagógiai-andragógiai folyamat által kialakított tanulási-művelődési képességet *Bábosik István (2004)* konstruktív életvezetésnek nevezi, benne a morális komponens és az öntevékenység, önfejlesztés meghatározó tényező. Bábosik nevelésméletében (*i. m. 30-32*) ez a két kompetencia a sikeres életvezetés kulcsa és az európai emberkép legfőbb sajátossága, egyben az emberi aktivitás meghatározója. A konstruktív életvezetés alapját motivációs személyiségkomponensek (szokások, példaképek-eszmények, meggyőződések) biztosítják, ezek funkciója a „magatartás adott történelmi és

társadalmi elvárásoknak megfelelő, tartós, autonóm szabályozása” (i. m. 32).

Bábosik István értelmezésében a morális magatartás és tevékenységforma tartalma: a szellemi, fizikai és közéleti munka, az értékővő magatartás, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, valamint a segítőkészség, karitatív magatartás, tolerancia, fegyelmezettség.

Ez a felfogás tehát az egyéni sajátosságok figyelembe vétele mellett a teljes személyiség fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza, aminek az életvezetésben meghatározó jelentősége van.

Konstruktivizmus

A konstruktivizmus integrálja a határtudományok, elsősorban a pszichológia eredményeit, annak neurobiológiai értelmezését adja Pléh Csaba (1999, 3-14), aki úgy véli, hogy az egyén mentális konstrukciói a saját tevékenységekhez és a másokkal való interakciókhoz kapcsolódnak. Ebben a megközelítésben nyilvánvaló, hogy a konstruktivizmus képviselői szerint a tudástartalmak, vagyis „konstruktumok” egyénenként változóak, hiszen nem egyformák az előzetesen megszerzett ismeretek, a cselekvő egyén személyiségétől, előzetes tapasztalataitól és az őt körülvevő környezettől függően értelmezi és építi be az új hatásokat, és a megszerzett ismereteket. A konstruktivizmus andragógiai megközelítése azt jelenti, hogy a felnőttkorban a meglévő tudás és kultúrakonstrukciók tovább építhetők, hiszen az egyén saját meglévő ismereteire támaszkodva rendszerez, értelmez minden új információt, de autonóm akarata ellenére a felnőtt nem formálható (Siebert 1994, 162-168). A konstruktivizmus alkalmas a karriertervezés lépéseinek kijelölése mellett a személyiség problémamegoldó folyamatainak erősítésére és a hibás tudáskonstrukciók átalakítására is, valamint a viselkedést irányító valóságkonstrukciók tudatosítására (Szilágyi 2007). A

konstruktivista tanuláselmélet fókuszában az egyén áll, a nevelési folyamat feladata pedig nem más, mint az egyes emberek képességeinek fejlesztése és motivációja, annak érdekében, hogy képessé és érdekeltté váljon a tanulásra.

A tudatos életvezetés társadalmi háttere

A társadalmi hatások egyik elsődleges, a tanulásra közvetlenül ható következménye a felnőttek különböző életmódja, ami kifejezésre jut a felnőttek életének időszerkezetében és a tanulás-művelődés iránti motivációban egyaránt (Hankiss 2002; Andorka 1992; Csoma 2003).

A szociológiai indíttatású társadalmi hatásvizsgálatoknak van tehát andragógiai konzekvenciája, vagyis megállapítható, hogy az életvitelt meghatározó késztetések a szocializáció során alakulnak ki, és különböző társadalmi csoportokban, kulturális környezetben egymástól nagyon eltérőek lehetnek. Ezen tényezők fontosságát hangsúlyozza Brandenburg (1971), aki a tanulás folyamatait és a tanulási környezetet elemezve a tanulás legfontosabb elemeiként a motivációt, a szocializáció folyamatát (a megkívánt szociális viselkedések eltanulása), a művelődést, mint a nyelv és általában a kultúra elsajátítását, valamint a mindenkor szociokulturális környezet hatásait emelte ki. Jürgen Habermas (1999) a felnőttnevelés és a társadalom kapcsolatát vizsgálva ettől eltérő következtetésre jutott. Míg az eddig bemutatott társadalomelméleti megközelítések elsősorban azt vizsgálták, hogyan szolgálhatja a nevelés a szabályozott társadalomnak megfelelő működést, Habermas megközelítésében a felnőttnevelés feladata mai szóhasználattal élve az aktív állampolgárság kialakítása. Társadalomkritikai irányzatában az andragógia feladatát a felnőtt szabadságának kiterjesztésében, az önfelszabadításra való képesség kialakításában látta.

A kulturális tőke gazdasági hatásai

A gazdaságtudományban a tanulás és karrierépítés fontosságával valamint az emberi erőforrás gazdasági hatásával foglalkozó elemzések a XX. század közepén jelentek meg. Ebben a folyamatban alapvetőnek tekinthető Theodore W. Schultz (1972) munkássága, aki a tőke fogalmát kiterjesztve bevezette az emberi tőke (human capital) fogalmát, megállapítva, hogy a képzés értéket, vagyis tőkét állít elő. Ez az emberi tőke a gazdaságban közvetlen termelőértéket képvisel, hasonlóan az állóeszközökben megtestesülő értékekhez, az emberi erőforrásnak azonban az objektivációkkal szemben megvan az a sajátossága, hogy az azt birtokló individuumhoz kapcsolódik, a munkáltató csak bére veheti.

Schultz öt kategóriába osztja az emberi képességeket növelő tevékenységeket:

- az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják,
- a munka közbeni képzés,
- a formális, szervezett elemi, közép- és felsőfokú oktatás,
- felnőttképzési programok,
- az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Más nézőpontból, nevezetesen kultúraelméleti megközelítésből adja az emberi erőforrás értelmezését *Pierre Bourdieu* (1997, 156-177), aki kiterjesztette a tőke fogalmát, megállapítva, hogy a tőke anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munka, amelynek létrehozásához időre és befektetésre van szükség, ezért látszólag a piacon nem értékesíthető dolgoknak is ára van. A tőke természetéhez tartozik, hogy képes profitot termelni, de akár önmaga újratermelésére is alkalmas. A tőkének különböző

fajtai léteznek, és ezek birtoklása az egyén társadalmi helyzetét meghatározza. A tőke különböző típusai kategóriákba sorolhatók, ezek az alábbiak:

- gazdasági (anyagi) tőke, amely közvetlenül pénzzé alakítható és a tulajdonban objektiválódik,
- kulturális tőke, amely gazdasági tőkévé alakítható és az iskolai végzettségben mérhető, az iskolarendszerben intézményesül. Eredményeképpen tudás, viselkedésmód, megváltozott magatartás jön létre. Megjelenési formája tárgyasult is lehet (pl. képek, eszközök, könyvek), kulturális javak formájában adható át, de fogyasztásához is kulturális tőkére van szükség,
- társadalmi (szociális) tőke, amely szintén átváltható gazdasági tőkévé, a kapcsolatokban jelenik meg.

Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanulás önmagában is értéket termel, mivel olyan kompetenciákat alakít ki, amelyek az egyént döntései meghozatalában, életvitelének alakításában és kríziseinek kezelésében egyaránt támogatják. Ebben a megközelítésben láthattuk, hogy a tudás tehát a foglalkoztathatóság mellett számos egyéb társadalmi probléma kezelésére is alkalmas, az életen át tartó tanulásban való részvétellel értéke hosszútávon is fenntartható (*Iván-Green 2007*). A tanulás-oktatás gazdaságtani megközelítéséhez tartozó emberi tőke elméletek megerősítik az andragógia tudományát az élethosszig tartó tanulás paradigmájában, ismételten a motivációra, és az andragógia társadalmi funkciórendszerének vizsgálatára irányítva a figyelmet.

Az andragógia elméletek áttekintése alapján megállapítható, hogy a társadalmi elvárások és az egyén önmegvalósításának igénye szorosan egymásra épülő rendszert alkot.

A következő fejezet erre a gondolkörré épülve azt a képzési modellt mutatja be melyet a Kodolányi János Főiskola a 2014/15. tanévben vezet be a PIQ & Lead felsőoktatási képzési

modell néven. A modell a 2014. évi Magyar Termék Nagydíj pályázaton elnyerte a Magyar Termék Nagydíj kitüntető címet.

A PIQ & Lead modell alkalmazási lehetősége a KJF rendszerében

A 21. századi elvárásoknak megfelelő, magas színvonalú oktatást és folyamatos minőséget biztosító új oktatási modell egy négytagú oktatói team közel egy évtizedes munkájának eredménye.

A modell meghatározó elemei nem a mindenkori oktatáspolitikai- jogi- és érdekszempontok, hanem ahogy az elméleti alapvetések összefoglalása alapján is láthattuk, a korszerű felsőoktatási módszerekből és elméletekből következnek.

A vezérelvet fejezik ki a figyelembe vett szempontok kezdőbetűi: P, mint professzió, I, mint innováció, Q, mint „quality”, azaz minőség és Lead, mint „leadership”, azaz vezetői alkalmasság.

Ezek a “hívószavak” a szakok tantervében is megjelennek. A kodolányis diákok megismerik az adott szakma minőségi standardjait, minőségbiztosítási feladatait is. Ahhoz, hogy munkájukat professzionálisan végezzék, szükséges a minőség tudatos menedzselése, ezért gyakran kapnak olyan feladatokat, amelyek egy adott szakmai probléma innovatív és minőségbiztosított megoldását jelentik. Szakdolgozatot is ennek megfelelően készítenek.

A “leadership”, a vezetésre való alkalmasság kialakítása része az oktatásnak. Függetlenül attól, hogy melyik szakra jár, a kodolányis hallgató, kap vezetési – menedzsment - ismereteket. Ezek az ismeretek természetesen mindig összekapcsolódnak a hallgató szakmájával.

A PIQ & Lead modell figyelembe veszi, hogy milyen tudást hoz a hallgató. A korábban már megszerzett kompetenciáit elismeri a rendszer, nem kell olyat tanulnia, amit már tud.

Az egyén kapacitásainak fejlesztése annak érdekében, a modell fontos kritériuma az alkalmassá tétel, vagyis az egyén képességeinek egyénre szabott fejlesztése annak érdekében, hogy olyan életpályát valósítson meg, amelyet magasra értékel, képes legyen megfelelő egészséges állapotot, értékes és támogató kapcsolatokat kialakítani a jó élet érdekében.

Kompetenciáinak birotokában a hallgató autonóm személyiséggé válik, aki képes a sorsát alakító döntések meghozatalára, az esetleges krízishelyzetek kezelésére. Mindezek alapján a modell szerint tanulók számára a program olyan választási lehetőségeket alakít ki, ennek alapján eldöntehtik, hogy milyen életet éljenek hallgatóként és később, A modell legfontosabb andragógiai-pedagógiai alapelvei melyek az oktatás teljes folyamatát átfogják:

- Egészséges életvitel és életmód kialakítás
- Demokratikus személyiséggé fejlesztés
- Innovatív munkaerővé fejlesztés
- Professzionális személyiséggé válás
- A kiválóság modellek közvetítette professzionalizáció
- Szakmai professzió központúság, minőségi szaktudás
- Folyamatos fejlődés képessége, fenntarthatóságban
- Innováció- kreativitás és eredetiség a munkavégzésben
- Vállalkozás tudatosság, vezetési képesség
- Teljesítményközpontú munkavégzés, értékelés

A PIQ & Lead modell bemutatása

Ahogy a fentiekben arra már utaltam, a modell kialakításakor figyelembe vettük egyrészt az Európai Képesítési Keretrendszer általános kompetenciáit, valamint az ezzel harmonizáló Nemzeti Képesítési Keretrendszer tudományterületi kompetenciáit. Ezt a kategóriarendszert egészítették ki az egyes szakok Képesítési Követelményeiben megfogalmazott szakmai kompetenciák.

A KJF PIQ & LEAD modellje azonban ezeket a kereteket kiválósági változókkal kibővítette, beépítve a modellbe és az ennek alapján kidolgozásra kerülő mintatantervekbe a szakterület szolgáltatásközpontú professzió felfogását, a szakmai specializáció és az ehhez kapcsolódó egyéni karrierutak lehetőségét, ezen belül definiálta a tehetséggondozás (kutatás, folyamat, fejlesztés, nemzetközi orientáció) feladatait. A modell szerint tanuló fiatal betekintést kap a szakmáján belül a különböző specializációk tartalmába és szakma fejlődési irányába.

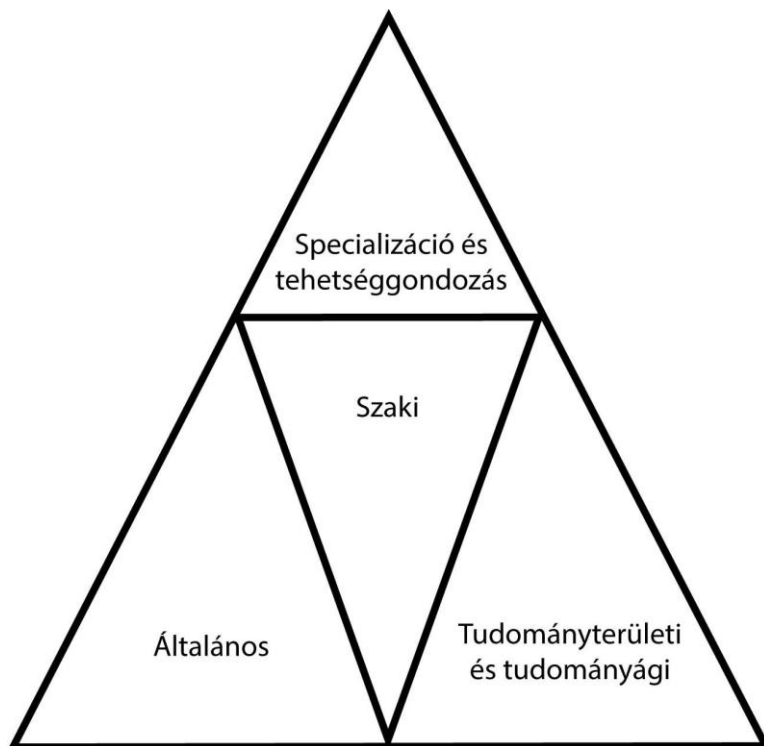
Hallgatóink tanulmányait már beiratkozásától kezdve mentor segíti. A mentor nem csak egyfajta osztályfőnök, hanem személyes karriertanácsadó is. Kapcsolatot teremt olyan munkahelyekkel, ahol a hallgatók a szakmai gyakorlat során megmutathatják tudásukat. A munkahelyek elvárásait a PIQ & Lead modell beépíti a tananyagokba, így a képzések egyrészt duális jelleget kapnak, másrészt segítik a hallgatók minőségi és innovatív szocializációját. A képzési modellnek köszönhetően a Kodolányin végzettek vezetési – menedzsment ismeretekkel is felvértezve felkészült munkavállalóként jelenhetnek meg a munkaerőpiacon. ld. (1. ábra) A program erőssége, hogy a hallgatók szakjuktól függetlenül tanulmányaik során belehallgathatnak más képzésekbe is, tanulmányaik végzését pedig a kezdetektől fogva karriertanácsadó-mentor segíti.

1. ábra
A KJF PIQ & LEAD modelljében fejlesztendő kompetenciák



A kialakított modellnek megfelelően a KJF-n oktatott alapszakok és FOKSZ képzések mintatantervei is átalakultak. Az alábbi (2. sz ábra) alaján jól látható, hogy a képzési programokban megtalálhatók a Képesítési Keretrendszereknek megfelelő általános kompetenciák, valamint a tudományterületi és tudományági szakmai kompetenciák. Ezek „közös modulok” a programok tartalmi megújítása mellett az oktataásszervezés gazdaságosságát is növelik, ezzel akár a szakmai blokkon belül az egyéni foglalkozást is biztosítani.

2. ábra
A KJF PIQ & LEAD modellje alapján kialakított képzési
szerkezet



Felhasznált irodalom

- Andorka Rudolf (1992): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bábosik István (2004): Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban. Osiris, Budapest.
- Bourdieu Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei: válogatott tanulmányok. Új Mandátum Kiadó, Budapest, pp. 156-177.
- Brandenburg Alois Günter (1971): Systemzwang und Autonomie. Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf.
- Csoma Gyula (2003a): A felnőttkori tanulás idődimenziói. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-07-Csoma-felnottkori> (letöltés ideje: 2010. január 20.)
- Habermas Jürgen (1999): A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Osiris, Budapest.
- Hankiss Elemér (2002): Új diagnózisok. Osiris, Budapest.
- Pléh Csaba (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. Iskolakultúra, 1999. 6-7. sz., pp. 3- 14.
- Schultz Theodore (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Ssiebertt Horst (1994): Konstruktivista fordulat a pedagógiában. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai Szöveggyűjtemény II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, pp. 162-168.

Szabó Barbara Éva

MIT ÉRNET A BÖLCSÉSŐ ÉŐ TÁRSADALOMTUDOMÁNYI DIPLOMA?

Napjainkban is még mindig kérdésként merülhet fel, hogy mennyire is éri meg bölcsész vagy társadalomtudományi területen továbbtanulni, mennyire van lehetőség utána az elhelyezkedésre. Mint frissen végzett bölcsész, azt hiszem, hogy mérvadó kérdés lehet, hiszen minden friss pályakezdőt foglalkoztat, hogy hol tud elhelyezkedni és milyen munkakörben, milyen fizetésért is lehet elhelyezkedni. Milyen szükséges tudás, gyakorlati tapasztalat és kompetencia szükséges ahhoz, hogy jelen esetben az Észak-Alföldi régióban bármely szektorban is lehetőséget kapjon egy fiatal.

2013 tavaszán ezek a kérdések foglalkoztattak elsősorban, mikor kutatási témaként a Nemzeti Kiválóság Program Eötvös mesterszakos ösztöndíjára beadtam pályázatomat. Örültem annak, hogy a bizottság támogatását fejezte ki az iránt, hogy a kérdés fontos és releváns minden szempontból is. Munkámhoz 2013 őszén kezdtem hosszúra és összesen 10 hónapom volt arra, hogy egy pilot kutatás keretében próbáljak meg összefüggéseket, tényeket megállapítani abban, hogy mit gondolnak a munkaadók, munkáltatók a bolognai rendszerben végzett bölcsész és társadalomtudományi szakemberekről. Azért is volt nehéz a feladatom, hiszen a bolognai képzés 2006-ban kezdődött és még a mesterszakon végzettek is alig pár éve vannak a munkaerő-piacon. A kezdeti szakirodalmi feltérképezést követően vágtam bele a kutatómunkába, melynek fontosabb eredményeit szeretem ezen tanulmányomban összefoglalni.

Kutatásom fő célja volt feltérképezni a régió munkaadóinak munkaerő-piaci elvárásait, azokat a szükséges kompetenciákat, elvárt tudás mértékét, amellyel rendelkezniük kell a bölcsész-

és társadalomtudományi végzettségűeknek a munkavállaláshoz a munkaadók szerint. A bemutatandó eredmények választ adhatnak azokra a kérdésekre, hogy milyen a bolognai képzésben végzettetek fogadtatása, milyen erősségeik és milyen hiányosságaik vannak, amelyek felnőttképzés révén pótolhatók.

Magyarországon már több kutatás is foglalkozott a munkaerőpiac elvárásaival, és az elvárások és a képzők közti szorosabb együttműködéssel és visszacsatolással. A készség és kompetenciaigények felmérése, hasznosulása és alkalmazhatóságának kérdése egyre több kutatót foglalkoztat (Kővári és Polónyi, 2005), (Karcics, 2003, 2005), (Bajor és munkatársai, 2001). A hazai kutatásokban a munkaerővel szemben támasztott elvárások témakörben a kommunikációs és kapcsolatteremtésre való képesség, az elemzőképesség, teljesítményorientáltság és legfőképpen a tanulásra való képesség igénye jelenik meg (Márkus 2010).

Céлом volt tehát a munkaerő-piac elvárásainak jobb megismerése a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek tekintetében. Jobb rálátás a régió helyzetére a bolognai rendszer képzéseinek munkaerő-piac felőli ismertségére. Ennek érdekében félig strukturált interjúkat készítettem az állami, profitorientált és civil szervezetek esetében HR osztályok vezetőivel, magasabb beosztású emberekkel, munkáltatók vezetőivel, tulajdonosokkal. Végül 15 interjút készítettem el, emellett 20 kérdőívet is sikerült felvennem a kutatásom során. Külön örültem annak, hogy az 5 főt foglalkoztatótól a 22000 főt foglalkoztatóig is volt szerencsém cégekkel felvenni a kapcsolatot. Az interjúkat elemeztem, majd egy esettanulmányt készítettem egy csak bölcsészeket foglalkoztató civil egyesület esetében. Alapvetően három főbb hipotézist fogalmaztam meg a kutatás kezdetén, melyre kerestem a válaszokat mind a kérdőíves, mind az interjú kérdéseimben. Úgy véltem a bevezetőben is taglalt előző vizsgálatok (Kővári és Polónyi, 2005), (Karcics, 2003, 2005), (Bajor és munkatársai, 2001)

alapján is, hogy *a vizsgált célcsoportnak a legerősebb kompetenciái: megbízhatóság, önfejlesztő képesség, precizitás, szervezőkészség, logikus gondolkodás, kommunikációs és nyelvi kompetenciák.* Ezen kompetenciák egyrészt tapasztalatokon, másrészt előző kutatások, felmérések és kompetenciamérő tesztek alapján lettek kialakítva a hipotézisemben.

Másodrészt, azt is feltételeztem, hogy *a munkaadók erősnek érzik a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek tudását, jó alapokkal rendelkeznek, jól építhetők erre a további szakmai képzések, fejlesztések.* Mint végzett andragógus úgy látom, hogy a jó alapok tovább építhetők megfelelően kiválasztott továbbképzésekkel, tanfolyamokkal, tréningekkel. Ezért is feltételeztem, hogyha egy jó alapokkal rendelkező bölcsész egy hozzá kicsit kevésbé közelálló területen helyezkedik el, akkor is tud megfelelően alkalmazkodni és továbbképezni magát az adott feladatokra.

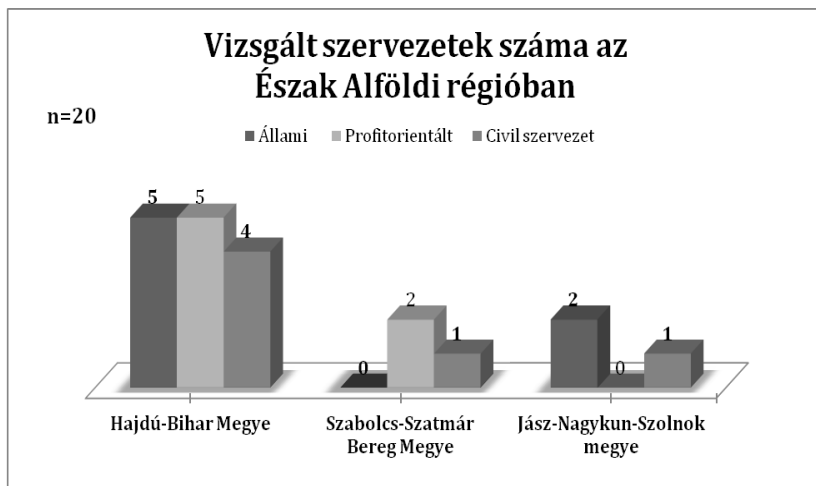
Harmadik hipotézist kutatásomban az alábbiak szerint foglaltam össze: *A munkaadók versenyképesnek érzik a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek munkához való hozzáállását, precizitását.* Kicsit leegyszerűsítve fogalmaztam meg a hipotézist mégis úgy érzem, hogy így is kellőképpen összefoglalja azt, hogy a munkaadók is érzik a diplomák hasznosságát, versenyképességét a régióban és nemcsak gazdasági, informatikai végzettségekkel érzik a biztos elhelyezkedés lehetőségét.

Vizsgálata kiindulópontja, kérdőíves kutatás eredményei

A vizsgálat kezdetén egy kisebb adatbázist állítottam össze annak érdekében, hogy mely állami- profitorientált és civil szervezeteket érdemes felkeresnem a régió három megyéjében. A kutatás egyik nehézségét jelentette, hogy sok helyen nem vállalták az interjút vagy csak a kérdőíveket töltötték ki. Külön kiemelendő itt, hogy sok szervezet azért nem vett részt a

kutatásban, mert hiába vannak bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalók, de a munkavállalók még nem a bolognai rendszerben szereztek diplomát. Sőt volt olyan szervezet is, aki azért nem vállalkozott a kutatásban való részvételre, mert nem érzett megfelelő viszonyítási alapot a bolognai rendszerben végzettek és elődeik között. Vagy csak egyik vagy csak másik rendszerben végzett munkavállalójuk volt. Pozitívum volt a felkérések kiküldését követően, hogy találkoztam olyan felső vezetővel is, aki a bolognai rendszerben végzett bölcsész volt és munkahelyén is több hasonló végzettségű munkavállalóval dolgozott együtt, akár mind a két oktatási rendszert illetően.

Végül 20 szervezet vállalkozott rajt a három szektor figyelembe véve, hogy kitöltse a kutatási kérdőívemet, emellett 15 szervezet vállalta, hogy egy interjú keretében is kifejtse véleményét a témában. A szervezetek véleményét név nélkül említve, szektor bontások alapján említem a továbbiakban a tanulmány elemző részében. A következő ábrán foglaltam össze a résztvevők szektor és megye szerinti eloszlásait.



Az 1. ábra is jól mutatja, hogy a kutatásban szerepet vállalt szervezetek között túlnyomórészt Hajdú-Bihar megyei szervezeteket találhatunk meg. Ennek egyik legfőbb oka, hogy a megyében található a Debreceni Egyetem, melynek több kara is képez bölcsész-és társadalomtudományi területen, ezért a végző hallgatók is ezen megyében találhatóak meg többségben Szabolcs-Szatmár Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyéhez képest. Igaz itt megjegyzendő, hogy a Nyíregyházi Főiskolán is van e területen képzés, de sokkal kevesebb hallgatót bocsát ki ezen megye, mint Hajdú-Bihar, sőt a Szolnoki Főiskolán, mely Jász-Nagykun-Szolnok megyében található felsőoktatási intézmény, nem is képez ezen a területen. Az ő profiljuk a gazdasági képzések.

Összességében tehát 7 állami, 7 profitorientált és 6 civil szervezetet sikerült bevonnom a kérdőíves és interjú vizsgálatomba.

Ha a szervezetek profilját vesszük figyelembe, akkor az alábbi területeket lehet kiemelni a vizsgált szervezeteknél: OKJ-s képzések, vizsgaszervezés, pályázatok írása, érdekképviselés, televíziós műsorkészítés, vállalati nyelvoktatás, szociális ellátás, munkaerő közvetítés, kölcsönzés, informatika és telekommunikáció, kereskedelem, mentálhigiéné, pszichológiai tanácsadás, szociális szolgáltatások nyújtása. Különböző rendezvények szervezése, oktatás, kultúra, szakmai és diákprogramok koordinálása külföldön, elektronikai gyártás, felnőttképzés, munkaerő-piaci és szociális szolgáltatások, szociálpolitikai projektek megvalósítása, betegellátás.

Mint látható egész széles spektrumon mozognak a cégek és egészen más, néha meglepő területeken is alkalmaznak bölcsész-és társadalomtudományi végzettségűeket.

Az eredmények bemutatása előtt fontos kitérni a kérdőívek vizsgálati szempontjaira és kérdéseire.

A kérdőívben a szervezeti adatok megadása mellett olyan kérdésköröket vizsgáltam, mint milyen személyes-, módszer- vagy társas kompetenciákkal kell egy bölcsésznek

rendelkeznie, bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalók esetén mennyire elégedettek, a munkavállalók jelenlegi személyes kompetenciáival. Emellett a munkavállaláshoz szükséges nyelvi előképzettségekről, belső és továbbképzési lehetőségekről, munkavállalói végzettségekről és a cégek partneri és képzőintézményi adottságairól is tettem fel kérdéseket egy EvaSys rendszer segítségével elkészített kérdőív segítségével online és offline formában is.

Az eredmények tekintetében a következők voltak megfigyelhetők. A kutatásban résztvevő alanyoknak mind a négy kompetencia terület skálás értékelésnél 18 kompetenciát kellett értékelniük.

Arra a kérdésre, hogy mennyire tartják fontosnak az előre meghatározott SZEMÉLYES kompetenciákat a bölcsész és társadalomtudományi felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkavégzése szempontjából kérdésre, a következő eredmények születtek. (az eredmények tekintetében a legjobb 5 értékelést kapott kompetenciát emeltem ki)

Fejlődőképesség, önfejlesztés és megbízhatóság mellett a pontosság és a kitartás került az első öt helyre a válaszadók esetében. Az állami szektor válaszaiban még a *stressztűrőképesség*, illetve a piacorientált szektorban az *önállóság* kapott még magas értékeket.

A kompetencia értékek meghatározásánál a TÁRSAS kompetenciákat illetően összességében a *határozottság*, *segítőkézség*, *kapcsolatteremtő készség*, *motiválhatóság* és a *kezdeményezőkézség* kapta a legtöbb értéket. A civil szféra emellett a *tolerancia*, az állami *segítőkézség*, még a piacorientált az *interperszonális rugalmasságot* értékelte magasra.

A harmadik kompetenciát érintő kérdésben a kutatásban résztvevőknek a MÓDSZER kompetenciákat kellett a bölcsész és társadalomtudományi végzettséggel rendelkezők munkavégzésének szempontjából értékelniük. Az *áttekintő*

képesség, a logikus gondolkodás, a rendszerező képesség, felfogóképesség és a következtetési képesség kapta a három szektor szempontjából összességében a legtöbb értéket. Az állami szektor emellett az emlékezőképességet, a piaci szektor a kreativitást, ötletgazdagságot, még a civil szervezetek az új ötletek, megoldások kipróbálását értékelte még magasabb pontszámra a megadott 15 kompetencia közül.

Az utolsó kompetencia meghatározásnál a válaszadóknak azt kellett értékelniük, hogy mennyire elégedettek a bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalók alábbi SZEMÉLYES kompetenciáival, ebben az esetben nem a kompetenciák körüli elvárásokra, hanem a tapasztalataikra alapuló értékekre, véleményekre voltam kíváncsi, melyeket nap, mint nap saját munkatársaikon látnak, tapasztalnak.

Terhelhetőség, precizitás, a szorgalom és igyekezet mellett a megbízhatóság, elhivatottság és az elkötelezettség kapta a legmagasabb értékeket a skálán. Ha kicsit fentebb tekintünk, akkor láthatjuk, hogy az elvárt és tapasztalat személyes kompetenciák esetén azért vannak egyezések, hasonlóságok, ami mutatja azt is, hogy a munkavállalók elvárásai fedik a munkavállalók képességeit, kevés fejlesztésre vagy más kompetenciák előtérbe helyezésére van szükség az adott szektorokban történő pozíciók betöltésére.

A munkaadók számára fontosak az új szakmai kihívásokhoz való alkalmazkodás, ezért többségük támogatja és végzi, végezteti a munkahelyi továbbképzéseket. Kevesen jelölték meg a kérdőívben azt a válasz lehetőséget, hogy nem fontos, a felvétel során ki tudják választani a megfelelő munkaerőt, akinek nincs szüksége a képzésekre, de emellett főként a civilek esetében volt pár olyan válasz is, hogy fontos, de a cég, szervezet nem tud rá forrást biztosítani. Több válaszadó a kérdőív nyitott kérdéseire is részletes választ adott. A következőkben ezekből idézek: *„A cég az új munkatársak felvételénél a következő szempontok alapján rangsorol a bölcsész végzettségű jelöltek esetében: 1. személyes*

kompetenciák, személyiség és nyelvtudás 2. informatikai ismeretek mélysége. Egy HR cég vezetője pedig a következőt írta egyéb megjegyzéseihez: „Annyira specifikus HR területtel dolgozunk (nemzetközi oktatási jogszabálykörnyezet, különböző szervezeti- és munkakultúrák, többnyelvű munkavégzés, eltérő célszegmensekből toborzás, stb.) hogy belső képzés nélkül a jelentkezők 0%-a lenne képes érdemi munkát végezni, legyen BÁRMILYEN végzettsége.”

A képzések tekintetében mérvadónak éreztem azzal is foglalkozni, hogy a munkaadók milyen módon határozzák meg az egyes képzéseken való részvétel szükségességét. Többségük véleménye volt, mind a három szektor esetében, hogy a munkaterülethez kapcsolódó egyes változásokra reagálva, illetve, ahogyan a cég későbbi fejlesztéseire való felkészítés megkívánja. Emellett magas értékeket kapott még a közvetlen felettes javaslata alapján válasz lehetőség. Ebben az esetben is találkoztam egyéb véleményekkel. „A személyes motiváció a döntő, az alkalmazott tudja, hogy lépni-e kell.” Egy másik munkaadó szerint pedig: „Elsősorban a gyakorlati munka során nyújtott teljesítmény és az esetleges új szakmai elvárások alapján dönt a közvetlen felettes arról, milyen képzéseken kell a kollégáknak részt venniük. Ezt a munkatársakkal is egyeztetjük, és az ő személyes fejlődési céljaikhoz igyekszünk igazítani.”

A munkavállalók képzése esetében elsősorban tehát, a hiányzó kompetenciák fejlesztése mellett a meglévő kompetenciák fejlesztése és a szakmai ismeretek bővítése a meghatározó. Ha időtartamban kell az ilyen jellegű képzéseknél gondolkoznunk, akkor a kérdőívet kitöltők szerint a 60-90 óra között és a 90-120 óra közötti képzések a legjellemzőbben. Itt is találkoztam egyéni véleményekkel is a kérdőívben: „A képzés céljától, tartalmától függően eltérő óraszám és intenzitás jelenthet eredményességet. Vannak ismeretek, kompetenciák, melyek rövid idő alatt, akár egy napos képzéseken is hatékonyan fejleszthetők, és vannak, melyeknél a magasabb óraszámú (60<), de alacsonyabb intenzitású képzési programok célra

vezetőek.” Egy másik válaszadó szerint pedig: „A megfelelő óraszám természetesen a képzés jellegétől (szakmai vagy kompetenciafejlesztés) és a képzés céljától (hatékonyabb munkavégzés, magasabb szakmai ismeretek) függ. A kompetenciafejlesztést célzó tréningeknél alacsonyabb (1-20 óra) óraszámot tartok ideálisnak - és inkább nagyobb gyakoriságot (pl. 2 hetente 2 nap), míg a szakmai képzéseknél 40-80 órát. „

A hipotézisemben is kitértem a nyelvtudás kérdésére, melyet a kutatási kérdőívben is kérdésként tettem fel. A válaszadók esetében főként a profitorientált cégek mondták azt, hogy igen szükségesek a képzések, továbbképzések. Ezek közül is a 120-150 óra és a 150-180 óra közöttieket tartják mérvadónak. Persze itt is vannak egyedi esetek. Egyéb megjegyzés: *„A heti 2-szer 1,5 órát megfelelőnek tartom, viszont egészen addig, amíg a munkatárs el nem éri a felsőfokú folyékony nyelvtudás szintjét. Ez minden munkavállalónál követelmény, attól függetlenül milyen tudományterületen szerzett diplomát.”* Egy másik válaszadó szerint: *„Függ, hogy ki milyen szinten van. Van, akinek egyáltalán nem szükséges.”*

A kérdőív végén érdekességgként foglalkoztatott még, hogy a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek körében a BA és MA szakon végzettek között tesznek-e fizetésbeli különbséget? A válaszadók $\frac{3}{4}$ - de mondta, hogy nem tesznek különbséget, náluk nem jelentős a diplomák közötti különbség. A kérdőív érdemi kérdéseinek áttekintését követően az elkészített 15 interjú alapján elemzem a következő fejezetben a bölcsész és társadalomtudományi képzéseken végzett hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedését.

Interjú vizsgálat eredményei és érdekességei

Interjú vizsgálatomban 6 állami, 6 profitorientált és 3 civil szervezet vett részt. A szervezetek vezetőit és képviselőit arra kértem, hogy a kutatás e részében egy félig strukturált interjú

keretében válaszoljanak 10 kérdésre, melyet követően kötetlenül is beszélgettünk a témában, sőt olyakor már az interjúk közepén is születtek olyan beszélgetések, melyek a témába, nagyobb mélységbe is belementek.

Következő kérdéseim voltak:

- Érez-e tudásbeli különbséget a bolognai rendszerben végzett bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalók és a régi egyetemi, főiskolai képzésben végzett munkavállalók között?

- A nyelvi előképzettségeket figyelembe véve mennyire tartja erősnek a bolognai rendszerben végzett munkavállalókat a régebbi típusú képzésben résztvevők tekintetében?

- Milyennek ítéli meg a friss diplomával érkező munkavállalók elhivatottságát és motivációját az állásinterjúk alapján?

- Milyen gyakorisággal alkalmaznak bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalókat cégüknél, szervezetüknel, mennyire számít a végzettség Önöknél?

- Szakmai fejlődés és terhelhetőség alapján milyennek ítéli meg a bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalókat?

- Érez-e különbséget az alap és mesterfokozattal rendelkező munkavállalók között?

- Szervezetük, cégük tesz-e különbséget az alap és mesterfokozatú munkavállalók bérezésében?

- Mely felsőoktatási intézményekből érkeznek Önökhöz a munkavállalók? (A legjellemzőbb 3 intézmény sorolja fel)

- Szervezetük, cégük hány százalékát teszik ki a bölcsész és társadalomtudományi végzettséggel rendelkező munkavállalók?

- Mi az a 3-5 legjellemzőbb pozíció, amelyet betöltenek bölcsész és társadalomtudományi végzettséggel rendelkezők az Önök szervezeténél, cégénél?

Az eredményeket a kérdéseket követő összefoglalt válaszok alapján mutatom be.

A tudásbeli különbséget érintő kérdésben a válaszok eléggé vegyesek voltak. Az állami szektort képviselőknél egyrészt a motiváció, nyelvi és gyakorlati kompetenciák hiányát emelték ki, de többségében semmilyen tudásbeli különbséget sem láttak. *„A tapasztalatom szerint a régi képzés szerint végzettek motiváltabbak, felelősségteljesebbek és önállóbban tudnak dönteni, mint azok, akik az új rendszerben végeztek. Tudásbeli különbséget nem érzek.”* Vagy egy másik válaszadó véleménye: *„A régi rendszerben egyetemen diplomát szerzett munkavállalót egy alapképzéses végzetten nem lehet összehasonlítani, hiszen eleve két évvel kevesebbet van a rendszerben, így a tudásán, képesességein is látszik a különbség.”* A profitorientált szektor sem említett tudásbeli különbségeket, még a civilek a gyakorlat hiányát említették az interjúban.

A nyelvi tudás és kompetencia kérdéskörét már boncolgattam a kérdőívben is, az interjú során ebben azért vegyes válaszok is születtek. Itt nemcsak a szektorok különálló véleményére kell kitérni, hanem arra is, hogy még a civil szektorban nem volt jellemző a mindennapos nyelvhasználat, addig a profitorientált, főként multinacionális cégeknél a mindennapi munkához elengedhetetlen a biztos és megbízható nyelvtudás. Egy profitorientált cég vezetőjének véleménye erről: *„Nyelvi előképzettség tekintetében mindkét "csoportnak" vannak hiányosságai. A bolognai rendszerben végzettek közt azonban szép számmal akadnak olyanok, akik tanulmányúton/utakon csiszolták nyelvtudásukat. Ez sokat számít. Ugyanakkor ott vannak mellettük azok is, akik egyáltalán nem vagy csak nagyon minimális szinten beszélnek nyelve (ke) t. A tapasztalatok egyre inkább azt mutatják, hogy a nyelvvizsga bizonyítvány meglehetősen egyáltalán nem garantál nyelvtudást.”* Vagy egy másik ugyanebből a szektorból nyilatkozó szerint: *„A nyelvi képességek romlását tapasztaljuk évről-évre. A felsőfokú nyelvvizsgával rendelkező munkavállalókat is tovább kell képezni, ugyanis nem tudják megfelelően használni élő,*

munkahelyi környezetben (megbeszélés, formal letter írása) az idegen-nyelveket. Ahol a kimeneteli követelmény egy vagy több középfokú nyelvvizsga, ott a munkavállalók nem tudják érdemben használni a nyelvet."

Egy állami intézmény vezetője szerint: *„A most végzetek egy része rendkívül tudatosan építi önmagát, és a karrierjét, ők nyelvileg is képzetebbek, készülnek a munkaerő-piaci helytállásra. Azok, akik elsősorban nem elhivatottságból választottak egy-egy képzést, azoknál a nyelvvel is komoly probléma van, illetve azokon a szakokon, különösen a korábbi főiskolai szintű képzéseknél, ahol lényegesen gyengébb teljesítménnyel is be lehet kerülni."* A válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy sokféle tapasztalat, pozitív és negatív vélemény is van a kérdésben, de sok esetben különbséget kell tennünk aközött, hogy milyen típusú munkakörben is szükséges a nyelvtudás, ki az aki nyelvszakon végzett és ki az, aki nem. A munkavállalók motivációi és elhivatottsága egy újabb kérdésként jelent meg az interjúban.

Sokan említik főként a fiatal pályakezdők esetben, hogy a motiváció magas a jelentkezőknél. Az állami szektor egyik véleménye az, hogy: *„Változó, egy részük tudatosan, és célirányosan pályáz, ők rendkívül motiváltak. Viszont még mindig nagyon sokan úgy mennek el egy állásinterjúra, hogy nem készülnek fel se a "cégből", se az általuk megpályázott feladatkörből."* Két civil vélemény: *„Kellőképpen motiváltak és elhivatottak a munka iránt, mert többségük már nagyon szeretne részese lenni a munka világának!"* Az interjúk során egy olyan válasszal is találkoztam egy piaci szektort képviselő vezető esetében, aki a hozzájuk jelentkező fiatalokat egyben jellemezte a bölcsészekkel: *„Motiváltak és elhivatottak az interjúra érkezők. A problémát leginkább a saját szakterület iránti elhivatottság jelenti. Mindenki dolgozni akar. Sok esetben a jelentkező azt sem tudja, mire vállalkozik, csak azt, hogy dolgozni akar. Mindegy, hogy mit. Így fordul elő például, hogy egy képzési asszisztens pozícióra a gépészmérnöktől*

kezdve, a műkörmépítőn át a vegyészmérnökig, mindenki jelentkezik és meg is indokolja, miért ő a legalkalmasabb a pozíció.”

Ha már az adott intézmény, cég vagy szervezet megtalálja az adott feladatra alkalmas munkavállalót, jelen esetben egy bölcsészt vagy társadalomtudóst, akkor kérdés lehet, hogy a szakmai fejlődés és terhelhetőség alapján milyennek ítéli meg a munkaadók őket: *„Jól terhelhető, rendkívül fogékony az új információ befogadására.”*- állítja egy állami közintézmény vezetője.

Egy civil szervezet vezetője pedig azt mondja: *„Nagyon jók a tapasztalataink, mindenki motivált a szakmai fejlődésre, terhelhető, vállal akár önkéntesen végzendő munkafeladatokat is”* vagy egy másik civil egyesület vezetője: *„Szervezetünknel a szakmai fejlődés érdekében sok mindent megtesznek az ilyen jellegű végzettséggel rendelkező munkavállalók. A szervezett továbbképzéseken való részvételen túl szívesen vesznek részt szakmai konferenciákon, megbeszéléseken is. Terhelhetőség tekintetében véleményem szerint inkább dönt az egyén hozzáállása a munkájához, mintsem a végzettsége”*. Ezzel kicsit ellentmondásban: *„Nem látunk összefüggést a terhelhetőség/szakmai fejlődés és a végzettség tekintetében. Vagyis a bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalók nem emelkednek ki ilyen tekintetben a többiek közül.”*- állítja egy profitorientált cég HR-ese.

Az interjúban mindenképpen szerettem volna egy olyan kérdést, mely visszatükrözheti az, hogy egy reál profillal rendelkező vagy egy teljesen más piaci vonalat képviselő cég, szervezet is alkalmazhat bölcsészeket, társadalomtudományi végzettségüket, ezért mind a 15 interjú során feltettem azt a kérdést, hogy: *„Milyen gyakorisággal alkalmaznak bölcsész és társadalomtudományi végzettségű munkavállalókat cégüknel, szervezetüknel, mennyire számít a végzettség Önöknél?”* Vélemények: *„A gyakoriság a feladatok, projektek aktuális mennyiségétől függ. A tevékenységünköből kifolyólag a*

társadalomtudományi végzettség a szakmai tevékenységeknél fontos szerepet játszik.” - állítja egy debreceni civil egyesület képviselője. Egy hasonló vélemény a piaci szférából: „A cég profiljából adódóan igen magas a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek aránya. Munkaerő-felvételnél a végzettség mellett azonos fajsúllyal jelennek meg a jelentkező személyes kompetenciái is.” A válaszok is mutatják, hogy nagyobb különbségeket láthatunk ennél a kérdésnél, mint előzőekben is utaltam rá, volt olyan állami intézmény, aki csak részben, vagy teljes egészében ilyen végzettségűeket alkalmazott részben bolognai rendszerben végzett friss diplomásokat, de volt olyan vélemény is, hogy „Vannak pozíciók, ahol nincs a diploma fajtájával kapcsolatos előírás. De tény, hogy a bölcsészek sok területen alkalmazhatóak, fogékonyak az új lehetőségekre”- mondja egy piaci szereplő.

Már a tudás és kompetencia értékek terén boncolgattam azt, hogy van-e különbség a régen és most az új bolognai rendszerben végzettek között. Külön érdekelt e tekintetben, hogy az alap és mesterszakon végzettek körében szintén lehetnek-e különbségek. Ebben az esetben kevesebben tudtak válaszolni, nem volt gyakori a résztvevők körében, hogy mind a két szinttel rendelkező munkavállalóik legyenek. Pár gondolatot azért megosztottak a tapasztaltabbak a kérdésben: „Igen, különösen a nyelvi kompetencia szempontjából. Továbbá rugalmasabbak és jobb irányítók az MA fokozattal rendelkezők” vagy éppen: „Nem jelentős. Amiben mégis megmutatkozik, az az, hogy a mesterfokkal rendelkezők világosabban képesek megfogalmazni céljaikat és lehatárolni azt a területet, amelyen a későbbiekben tevékenykedni szeretnének.”

Az állami és civil véleményt követően egy profitorientált cég szerint: „Nem, maximum akkor, ha a mesterfokozat megszerzése nappali rendszerben történt, akkor egy munkavállalónál már erősen kitűnik a szakmai gyakorlat

hiánya. Egyre több a 25 feletti munkavállaló, aki semmilyen szakmai előélettel nem rendelkezik. Minden esetben előnyben részesítjük azokat a jelentkezőket, akik társadalmi tevékenységet végeztek a tanulmányaik mellett (szervezői feladatok, AISEC, HÖK) és/vagy diákmunka, egyéni vállalkozás keretében dolgoztak.”

Elemzésemben végezetül kicsit összefoglalva azt, hogy az interjúk során milyen intézményeket is jelöltek meg a válaszadók a tekintetben, hogy az Észak-Alföldi régióba honnan is érkeznek a munkavállalók, mely intézményekben szerzik meg és milyen pozíciókat is töltenek be a cégekbe, a következőket mondhatjuk el. A bölcsész és társadalomtudományi munkavállalók a régióban a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karáról és Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karáról érkeznek többségben, emellett a Nyíregyházi Főiskola, Szent István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Károli Gáspár Református Egyetem és a Miskolci Egyetem is szerepel a munkavállalók végzettségét adó intézmények sorában.

Ha a végzettségekkel betölthető területeket nézzük sorban, akkor az alábbi válaszokat adták az interjúalanyok. Tanfolyamszervező, ügyfélszolgálatos, tanfolyami adminisztrátor, pályázattíró, projektvezető, szakmai vezető, tréner, tanácsadó, főszerkesztő, szerkesztő-riporter, operatőrvágó, oktatásszervező, vezetőtanár, irodavezető, képzési asszisztens, menekültügyi főelőadó, szociális munkás, pszichológus, igazgató, közművelődési szakember, szakmai koordinátor. A menedzser területen elhelyezkedők között is akadtak marketingmenedzserek, képzés- és rendezvényszervezők, felnőttképzési vezetők, nemzetköz kapcsolattartó ügyviteli menedzser, mentor, tanácsadó, szakmai vezető, középvezetők és csoportvezetők. Utóbbiak főként a piaci szférába tartozó multinacionális cégeknél voltak jellemzőek.

Összegzés

Úgy gondolom, hogy az Észak-alföldi régió lehetőségeit jobban feltártam, munkavállalói és munkáltatói attitűdöket is jobban megismertem ebben a kutatásban. Emellett a civil, profitorientált és állami szektor elvárásait is szemügyre vehettem.

A bemutatott eredmények is mutatják, hogy eléggé sok kérdést érintettem a kutatásom 10 hónap során. Minden felvetődő kérdésre és eredményre ebben a tanulmányomban a terjedelmi korlátok miatt nem térhetek ki.

A három alapfeltevésem kapcsán elmondható, hogy több esetben is az eredményeim átfedésben voltak a bevezetőben is taglalt hasonló kutatások eredményeivel. (Kővári és Polónyi, 2005), (Karscsics, 2003, 2005), (Bajor és munkatársai, 2001).

Ha először a kompetenciaeredményekre és az ehhez kapcsolható első hipotézisemre tekintek, akkor szembeötlő, hogy bőven vannak egyezések. A *megbízhatóság, önfejlesztő képesség, precizitás, szervezőkészség* valóban döntő többségben magas értékelést kapott a bölcsészek kompetenciáit illetően. Talán a *logikus gondolkodás és nyelvi kompetenciáik tekintetében voltak eltérések a három szektor válaszai között*. Az, hogy a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek, jó alapokkal rendelkeznek, jól építhetők erre a további szakmai képzések, fejlesztések, egyértelműen bizonyítható volt, mint a kérdőív, mind az interjúkban adott kérdések esetében. Ezzel szemben talán a harmadik feltevésem, miszerint *a munkaadók versenyképesnek érzik a bölcsész és társadalomtudományi végzettségűek munkához való hozzáállását, precizitását* lehetséges, hogy nem volt kellőképpen megalapozott, kevés kérdésem irányult erre a területre, illetve kevés válasz is érkezett ebben a kérdésben. Itt talán egy felemás kép rajzolható fel. Azt azért tényként állapítom meg, hogy a munkaadók is érzik a bölcsész és társadalomtudományi diplomák hasznosságát, viszont a

versenyképesség témaköre nem egyértelmű a válaszokból. olykor az azonos szektorok képviselői is más véleményen vannak, bár ebben továbbra is a szektorokon belüli más szervezeti típusokat és beosztásokat látom, illetve érzékelhető is a válaszokból, hogy nem minden alapképzéssel rendelkező hallgató tudja a mesterképzési szinttel rendelkezőket beérni. Nem is beszélve arról, hogy a régi egyetemi képzést is elismerik a válaszadók.

Pozitívként értékeltem, hogy a piaci szektorban több olyan terület is bekerült a munkakörök közé, amelyekről nem feltétlenül gondoltam volna, hogy ilyen végzettségekkel egyáltalán betölthetők. Gondolok itt az elektronikai, mérnöki, informatikai, itt területen foglalkoztatókra.

Összességében úgy látom, hogy a közvélemény sztereotípiái, hogy nehéz elhelyezkedniük, akár még szakmájukban is a bölcsészeknek és társadalomtudományi végzettségűeknek nem igaz. A válaszok is mutatják, hogy igen vannak kevésbé alkalmazkodó és gyengébb szakmai és nyelvi tapasztalatokkal kikerülő hallgatók, de ez nem von le abból az értékből, melyet az egész képzés és a szakmai, képzőhelyek nyújtanak. A negatív válaszok is előremutatóak a tekintetben, hogy a fogékonyság megvan a munkavállalókban és igenis szűrik azt, hogy kit vesznek fel. A rossz tapasztalatok pedig elsősorban a felvételikén, interjúkon jelennek meg és nem igazán az érdemi munkavégzés során. Az a bölcsész és társadalomtudományi szakon tanuló hallgató, aki valóban érdemben foglalkozik képzésével, nyelvi kompetenciával, gyakorlati tapasztalatokat próbál szerezni a képzési idő alatt, annak a végzést követően kevésbé lesznek problémái, jobban kap lehetőségeket, akár még egy olyan szakmai területen is, melyet, mint láthattunk az eredményekből is, nem feltétlenül rászabtak.

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt

keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Felhasznált irodalom

- Bajor Tamás – Berki Erzsébet – Erdeiné Horváth Klára – Fekete Rita – Kertész János – Komor Levente – Vekerdy Ida – Pörzse Katalin (2001): Az európai gyakorlathoz illeszkedő munkaerőpiaci készségigény felmérés a magyar oktatás-képzés fejlesztése szolgálatában. Gödöllő–Budapest, Szent István Egyetem – Tempus Közalapítvány
- Karcsics Éva (2003): A versenyképes közgazdász. Tudományos Közlemények. no. 8. 7-26. p.
- Karcsics Éva (2005): A versenyképes munkavállaló kompetenciái az Európai Unióban és Magyarországon. Tudományos Közlemények. no. 12. 57-64. p.
- Kővári György - Polónyi István (2005): A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetőségei - OFA pályázat 2005. Összefoglalás 2006. március, <http://www.ofakht.hu/muh/muhfr.html>, Utolsó letöltés: 2014. március
- Márkus Edina (2010): Kompetenciák és munkaalkalmasság a felnőttképzés szemszögéből. In: Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Debrecen, CHERD-Hungary: Center for Higher Education Research and Development 267-272. p.

Közösségi tanulás a felnőttek körében

**„...AZ EMBER HOLTIG NEVELÉS ALATT VAN...”
AZ ANDRAGÓGIÁTÓL A NEMZETNEVELÉSIG
ERDÉLYI JÁNOS GONDOLATVILÁGÁBAN**

Keserően nyomaszthat bennünket a kisebbségi érzés – különösen a németekkel, de a franciákkal és az angolokkal összehasonlítva is –, ha filozófiai, esztétikai, egyáltalán bölcséleti kultúránk hagyományának hiányaira gondolunk. Az érzés indokolt, de a helyzetkép mégsem teljesen sivár; mert az inkább értelmiségünk többségének ilyen irányú ismereteire – tehát eszmetörténeti tájékozatlanságára – igaz. Egy-egy igazán jeles, idevonatkozó évforduló a legjobb alkalom lehet ennek a bizonyos műveltségbeli hiátusnak több-kevesebb mértékű visszaszorítására.

Különösen érvényes ez a kétszáz éve, 1814. április 1-jén született Erdélyi János jubileuma esetében. Ő ugyanis *A hazai bölcsészet jelene* (1856) vagy *A bölcsészet Magyarországon* (1866-67) című forrásértékű tanulmányaival érdemlegesen elsőként kísérelte meg filozófiai kulturális örökségünk rendszerezett számbavételét. Jubiláló filozófusunk sokszínű terjedelmes életművéből jelen esetben csak azokat a gondolatokat emeljük ki, amelyek őt az *élethosszig tartó tanulás* teoretikai klasszikusává avatják.

Tanulás élethosszig

Erdélyi János összegyűjtött filozófiai (és esztétikai) írásai között föllelhető egy sajátos „kakuktkojás”. A hazai neveléstörténeti – de kategorizálhatjuk úgy is, hogy nevelésfilozófiai – irodalomnak egy olyan klasszikus szaktudományi értéke, amely friss, modern szemléletével lepi meg mai olvasóját. Erdélyi 1855 után írt maradandó minőségű

munkájának címe egyszerűen és szerényen: *A nevelésről*. Olyan, mint egy később kidolgozandó, átfogó és rendszerező igényű nagy neveléstudományi mű előzetesen közreadott, annotált bő vázlata. A 97 cikkelyből álló elaborátum figyelme elvileg minden idevonatkozó fontos problémára kiterjed. Mai terminusokkal élve, található benne több definíció és tantervelmélet, neveléstörténeti áttekintés és iskolaügy, fejlődéslélektan és oktatásmódszertan, továbbá számos más fölvetés kellően hiteles elméleti és gyakorlati fedezettel. (Mindezekre – legalábbis szemezgetve – egy másik, jórészt szintén Erdélyi János neveléstudományi hagyatékával foglalkozó tanulmányunkban térünk vissza.)

A kilencvenhétből számunkra jelenleg a 15. fragmentum a fontos, mint a neveléstudományokon belül az andragógia teoretikai alapvetésének kiemelkedő történeti értékű – nemzetközi viszonylatban is az úttörő jellegűek közé számítandó –, messze előremutató gyöngyszeme. Ebbe a cikkelybe a szerző olyan gondolatokat sűrített össze, amelyeknek értelmezése során – az andragógián kívül – okkal kerülnek előtérbe e tudományterület más, rokonítható fogalmai és szakkifejezései is: mint a gerontagógia és antropagógia, permanens művelődés és élethosszig tartó tanulás, önképzés szakirányosan és önművelődés általánosságban.

Erdélyi ebben a tizenötödik bekezdésben abból indul ki, hogy a nevelés, a művelődés, egyáltalán a személyiségformálás a gyermek- és ifjúkorban befejezhetetlen, megoldhatatlan; még ebben a két összetartozó életkori szakaszban is súlyos belső ellentmondással terhes. Ugyanis egyfelől a házi és családi, másfelől az iskolai vagy köznevelés olyan soha nem találkozó párhuzamosok, amelyeknek előnyei éppen azért nem összegződnek, hátrányai pedig nem küszöbölődnek ki kölcsönösen. Szövegértelmezésünket ellenőrizendő, szembesítsük azt a szerző saját szavaival. „Ha már a nevelés külön módjai nem egyesíthetnek, p. a házi és köznevelés, árnyékoldala pedig mindegyiknek megmarad, azt lehetne

következtetni, hogy az emberben levő hajlamok el sem érhetik a fejlődés tökélyét.”

Az iskolai vagy iskoláskorú nevelés, más szóval a pedagógia tehát természetszerűleg csupán részlegesen és viszonylagosan tehet eleget a személyiségformálás/formálódás élethosszig tartó folyamatának. Ámde az ember – ha a konkrét egyén aktív partner ebben – mégsem marad belsőleg torzóban. Erdélyi figyelmeztetése így válik vigasztalássá is egyben. „Azonban nem kell feledni, hogy a nevelő intézetek csak előiskolái az életnek s az ember holtig nevelés alatt van. Mert neveli őt az egyház, a társadalom és az állam.”

Erdélyi János – ezen a ponton célszerű erre a kérdésre kicsit részletesebben kitérnünk – három szempontból is kapcsolódik Comeniushoz. Egyrészt életpályájának azzal az elemével, hogy mindketten tekintélyes tanárai voltak a nagyhírű sárospataki református szellemiségű kollégiumnak. Másrészt filozófiatörténeti munkásságának azzal a hangsúlyosan jellemző mozzanatával, miszerint Erdélyi szívügyének tartotta a magyarországi bölcsészet minél alaposabb és részletesebb föltárását. Különösen értékesek és maradandóak azok a fejezetek, szövegrészek (*A bölcsészet Magyarországon*, 1866-67), amelyek Comenius és Apáczai, Sárospatak és a Partium, Erdély és a reformáció szerepével, jelentőségével, kezdeményezéseivel, örökségével foglalkoznak. (Erdélyi 1981:225-272) Az andragógia és az antropagógia vonatkozásában pedig a *Pampaedia* (1656) és a kétszáz évvel későbbi *A nevelésről* két-két szövegszemelvénye igazolja vissza a Comenius és Erdélyi közötti szellemi folyamatosságot. Nézzük meg először az élethosszig tartó – sőt a földi életen túl is folytatódó – tanulás tényszerű jelenségét. Mi olvasható erről a *Pampaedia* V. fejezetének első bekezdésében? „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. Így hát nem elégedhetünk meg azzal, hogy

Senecával együtt valljuk: »Egyetlen életkor sem kései a tanulásra«, hanem ezt kell mondanunk: »Minden életkor tanulásra lett kijelölve, és az ember esetében az élet és a tanulás végső határa egybeesik«. Sőt, az emberi életnek még maga a halál vagy maga a világ sem szab határt: mindenkinek, aki embernek született, mindezekén túl el kell jutnia, mintegy égi akadémiába, az örökkévalóságba is. Mindaz tehát, ami ezt megelőzi, út, előkészület, alsóbb iskola.» (Comenius 1992:37) Főntebb már idéztük *A nevelésről* 15. cikkelyének azt a két mondatát, amelynek eszenciáját ezek a szavak jelentik: „...a nevelő intézetek csak előiskolái az életnek s az ember holtig nevelés alatt van.”

Nagyon érdekes, hogy a Comenius és Erdélyi között itt feketén-fehéren megmutatkozó eszmei összhangot megerősíti, továbbviszi az is, ahogyan ők az ember megszületése *előtti* állapotáról vélekedtek – hipotetikusan századokkal vagy hosszú évtizedekkel megelőzve a korszerű pszichológiai kutatásokat, kísérleteket. „*Mihelyt az ember kialakulása elkezdődik, gondoskodni kell róla, hogy ne torzuljon és ne korcsosuljon el*, vagyis rögtön, a fogantatás pillanatától kezdve, sőt már a fogantatást megelőzően, midőn a szülők elhatározzák, hogy utódot nemzenek, egészen addig, amíg az utód megfelelően ki nem alakul és meg nem születik...” – fejtegette a továbbiakban Comenius. (Comenius 1992:66) Erdélyi alig kezdte el írni *A nevelésről* kialakított koncepcióját, már a második cikkelyben megállapította, hogy „...a lélekre való gond már az anyai méhben is illeti a magzatot, és kíséri az egész fejlődési koron át.” (Erdélyi 1981:506)

Térjünk vissza a 15. fragmentumhoz, melynek különlegesen sűrített szellemi ösztönzése a Comenius összegző jellegű művével kapcsolatos kitérő után sem fejeződik be. Nem is fejeződhetett, hiszen ezen gyöngyszem-szemelvény második felének föltárására még csak most kerülhet sor. „A tudományos, művészeti és közhasznú ösméreték terjesztésére annyi módja van a mai világnak az irodalmak fejlődése és a

sajtó munkássága által, hogy minden egyes ember örökös tanítvány és a kor, melyben élünk, az előkelően anyagnak mutakozó színezet dacára is valóságos szellemiség kora minden tekintetben.”

A töredéknek ez a negyedik mondata három üzenetet hordoz. Az első kétszeresen is, hiszen keretezi Erdélyi összesűrített kijelentéseit. Ez a megírás jelenkorának: a 19. század közepének, középső harmadának dicsérete. Az a korszak, amikor megszületik és hegemoniára tör az, amely a tudományok terén még a következő évtizedekben is fémjelzi: a pozitívizmus és a darwinizmus. Amikor az ismeretterjesztésre „... annyi módja van a mai világnak az irodalmak fejlődése és a sajtó munkássága által”.

Ez az éra továbbá „... az előkelően anyagnak mutakozó színezet dacára is valóságos szellemiség kora minden tekintetben.” Rá kell mutatnunk – s ez a második üzenet a sajtó rohamos térnyeréséről szóló tudósítással együtt –, hogy Erdélyinek ezekben a szavaiban ott rejtőzködik egy széles dimenziójú szellemi feszültség. Nevezetesen az, amelyet később Dosztojevszkij és Nietzsche, Tönnies és Simmel, Spengler és Bergyajev, Ortega y Gasset és Huizinga, Cioran és mások a modern civilizáció és klasszikus kultúra ellentétéként elemeztek és mutattak be. Végül a negyedik mondat harmadik üzenete visszacsatolódik a második mondathoz. Ott azt olvashattuk ugyanis, hogy „az ember holtig nevelés alatt van” – itt meg azt, hogy „minden egyes ember örökös tanítvány”. Együttesen: megerősödő andragógiai-antropagógiai szemlélet, és felszínre kerülő comeniusi örökség. Örvendetes dokumentálnunk, hogy T. Erdélyi Ilona a nagyapjáról szóló kismonográfiájában – közelebről *A bölcsészet tanára és történetírója* című fejezet elején – érinti *A nevelésről* címen írt „jegyzetet”: a pályakezdő professzor pedagógiai felkészültségének bizonyítékeként. A főbb elvi tételeket csak tömören összefoglalja, de a 15. fragmentum utolsó előtti, negyedik mondatát (lásd: alább) szöveghűen meg is idézi.

Befejezésül idézzük meg a cikkely utolsó, azaz ötödik mondatát. „Lehetlen, hogy az elmének ennyiféle izgatása, sürgetése mellett az öngondolkodás, önképzési vágy az emberben föl ne ébresztetné.” (Erdélyi 1981:509-510) A hívószavak itt az „öngondolkodás” és az „önképzés”; amelyek olyan fogalmakkal tartoznak együvé, mint az önismeret, az önnevelés és az önművelődés. A külvilág „izgatása, sürgetése” olyan erős és sokszínű, hogy ezek a késztetések az emberek többségében előbb-utóbb, többé-kevésbé „fölébresztetnek”. A kérdés inkább az, hogy miként, milyen impulzusok révén válnak tartóssá, sőt véglegessé? Mindenesetre legyen szó bármely itt említett szellemi aktivitásról, Erdélyi Jánosnál a két leggyakoribb ráhatás vagy médium: az olvasás és az utazás. Mindkettő a nemzetnevelés és a nemzeti művelődés ösztönzőjeként is.

Utazás és olvasás

Mind az olvasás, mind az utazás az ismeretszerzés szellemi örömforrását jelentette Erdélyi János számára. Természetes, hogy az olvasásnak mindenkinél megmutatkozik egy bizonyos mértékű életkori elsősége; de ez a kettő később egymást változtatva, kísérve és erősítve egybefonódik. Olyannyira, hogy kölcsönösen egymás metaforáivá válnak: az olvasás nem más, mint képzeletbeli és gondolati utazások, szellemi kalandozások hosszú sora – az utazások falvai és városai viszont a világ kisebb-nagyobb könyvei (aszerint, hogy kinek-kinek mennyi „elolvasandó”, azaz befogadandó kincset rejtenek magukban). Az olvasás és az utazás természetesen termékeny inspirálói is egymásnak. Amiről olvasunk, azt általában látni is szeretnénk; s ahová elutazunk, ahhoz előtte hozzáolvasunk, majd utána olvasunk. Szellemi értelemben így válik számunkra valóban kerekké a világ. „Mennél többet tudék múltban a vidékről – írta egy dunai gőzhajón, Linz felé haladva, 1844. május 18-át

követően –, annál érdekesebb lón tekintete a jelenben.” (Erdélyi 1985:149)

Aztán amikor Erdélyi János a maga keletről, konkrétan Pestről startoló Grand Tour-ja állomásaként megérkezett Lipcsébe, ott július 1-jén párhuzamot vont az olvasás, az írás és az utazás szellemi és lelki-érzelmi gyönyöreinek hasonlóságai között. „Ha, mikor iskolát jártam, megvolt azon örömem, hogy mindennap többet tudtam a könyvben, ha örömem volt, mikor egy verssel többet írtam – s pedig mily édes volt az öröm! –, éppen úgy örömem jelenleg, ha minden várossal új nézőhely nyílik föl előttem; ember, élet, világ, szokás, balság és elsőség, mind ugyanannyi mulattatója lelkemnek. Tudván, hogy mik történtek e földön, e városon kívül és belül, kettőzteti az utazás gyönyöreit.” (Erdélyi 1985:159)

Erdélyi János németalföldi kitérője során, Amszterdamban vont le három fontos, elvi jelentőségű tanulságot addigi németországi tapasztalatai alapján – útjának folytatására és utazni akaró honfitársainak okulására. Az első: egy útinaplónak, mint az úti emlékek gyűjtőhelyének vezetése. „Utazásomról naplót viszek; mert így talán belépszokom abba, hogy akkor is följegyezem gondolatimat, mikor nem utazom már; és mert sokat láttam, mit vétkellenék elfelejteni, tehát: hogy gyűjtsek magamnak emlékezetet.” A második: megszólása azoknak, akik Pesttől Párizsig csak Berlinben néznek szét; akik nem szánnak érdemi figyelmet olyan nagy múltú német városoknak, mint például Nürnberg, Stuttgart vagy Lipcse. „Ne csudáld azért, hogy Németországon csaknem három holnapom telt el – írta 1844. július 14-én –, és még a rajnai út és Baden is hátravannak; csudálkozzál inkább azokon, kik Németországot oly könnyen futják keresztül, mintha nem is volna város Pesttől Berlinig, Berlintől Párisig.” Végül a harmadik: különösen négy olyan hivatás nevezhető meg, melynek leendő magyarországi képviselői Németországban összeköthetik a számukra kellemeset és a közösségre nézve hasznosat, a kultúra és a civilizáció szemszögéből egyaránt

értékeset. „Tudós és művész, gazda és nevelő – négy, mire hazánknak tán legkevesebb embere van – a legszebb tökélytel találhatnak itt élvezet és gyakorlatot, és megtölthetik lelküket édesebb ízzel, mint ajaknak a színméz, meg tapasztalattal, mely becsebb mindeneknél.” (Erdélyi 1985:169-170)

A legutóbb idézett mondatból és fölvezetéséből is kitűnik, hogy a kultúra és a civilizáció korántsem mindig szembenálló társadalmi jelenségszoptok; hiszen viszonyuk eredendően és alapvetően a progresszív célzatú szerepmegosztás. Ezt a szerepmegosztást kellene mind tudatosabban tükröznie a külföldre utazó magyarok szakterületi orientációjának is. A haladó reformkori magyar ifjúság aktivizálódásának egyik látványos bizonyítéka éppen az az akkor kibontakozó utazási kedv, melyet egyik Szemere-tanulmányom bevezetésében érzékeltettem is. (Éles 2013:105-107) Erdélyi 1845. március 1-jén Párizsban úgy látta: többen vándorolnak Európában olyan magyar sortársai, akik a honi *civilizáció* („ipar és kereskedelem”, „boldogítási tervek”, „politikai kilátások” stb.) fölvirágzását szeretnék tapasztalataikkal szolgálni; míg az ő saját hivatása és kívánsága a *kultúra* kincseinek hazavitele.

„Újabb időkben sok magyar utazik – velem együtt – a mívelt külföldön, s jobbra sikerül venni tőlök valamit az irodalomban, honunk felvirágzására szolgált. Az ipar és kereskedelem meglelők szószólóikat; a boldogítási tervek nyomban érik egymást, és hála érte, van látatjok előbb-utóbb. Ha efféle mozgalmakat senki nem pártolna, én volnék leghevesb s legerősb védőjök a gyengék közül, de mivelhogy itt rám semmi szükség, s mert az emberi szellem hatása nincs egyedül anyagra mérve – saját viszketegbül-e vagy némi vonzalombul, én politikai tervek és kilátások helyett más egyebet akarnék visszavinni országunk- és hazánkba.” (Erdélyi 1985:348-350)

Mi az a „más egyéb”, melyek azok a kétségkívüli kulturális kincsek? Erre a kérdésünkre az úti levelek és naplók egész kínálja a feleletet: hangsúlyosan beletartozik a németországi

filozófia és pedagógia, a franciaországi szépirodalom és színházkultúra, az olaszországi szépművészetek és zenei élet. Valahol Párizs és Savoya között, valamikor 1845 márciusában olyan erővel ragadta meg Erdélyi János lelkét és elméjét Itália (egyébként régóta benne lappangó) vonzása – részletezve az „isteni művészet”, a „régí nagyság” és a „természet csudái” élményének ígérete –, amely Goethe gyötrődő várakozásához volt hasonlatos.

„Azért felöltöm még egyszer a zarándoklás köpenyét, s örömeiből indulok, bár idegenből idegenbe, mint valaha, mert fogom látni Olaszországot, hol gyermekévi tanulmányim oly sok ízben hordák meg képzelődésemet, hová oly régóta epedek, hogy szinte fájdalommal lönek már vágyaim, mint mikor üldözővé lesz az egykori régi hű barát. ...készen volt lelkem azon élve elfogadására, melyeket az isteni művészet, a régi nagyság emlékei s a természet csudái ígérnek Olaszországban az utazónak.” (Erdélyi 1985:222) Már korábban, 1844. szeptember 23-án vagy az azt követő napokban megvilágosodott előtte Lyonban, hogy az utazás gondjai és esetleges kényelmetlenségei is serkentően hatnak a gondolkodásra, hiszen kizökkentik az utazót az otthonlét megszokott nyugalmaiból. Az utazás tehát nem kizárólag élményeivel, hanem megelőző és kísérő ingereivel is fejleszti a szellemet és a személyiséget. (Erdélyi 1985:329)

Az utazás varázsa bizonyára abban rejtezik, hogy egyszerre nyújt élményeket az érzékeknek és a szellemnek. Miközben a látottak eljutnak az értelemig, az ingerek átszüremlenek a szemektől az észig; miközben találkozunk valamely táj vagy település atmoszférájával: beszívjuk levegőjének illatait, haljuk hangjait és csöndjét is, talpunkkal és tenyerünkkel tapintjuk a köveit, megízleljük ételeit és italait. Az utazás összességében tehát intellektuális és materiális befogadás is. Az olvasás ezzel szemben tisztán szellemi. Kettőssége – a szövegtől függően – az intellektualitás vagy az esztétikum dominanciájából ered. Ha az utóbbi a meghatározó, akkor az olvasás más művészetek

(építészet, szobrászat, festészet, zene, tánc), illetve általában az esztétikum befogadásával rokonítható. Ez utóbbi esetben ismét visszakanyarodunk az utazáshoz. Nevezetesen a természeti és társadalmi jelenségek, az egyes építmények és építészeti együttesek – elsősorban a városok: különösen a spengleri értelemben vett „kultúrvárosok”, illetőleg a mi szavunkkal múzeumvárosok – befogadásához.

Az utazáson túllépve, foglalkozzunk immár az olvasással. Annak a jubiláló Erdélyi Jánosnak szemével nézve, aki – tudós filozófusként és filológusként, szorgalmas esztétaként és lelkiismeretes kritikusként – bőségesen kivette a maga tekintélyes mennyiségű részét a különféle témájú és nyelvű könyvek könyvtári légiójából. Az igazán izgalmas elméleti problémát nem a tudományos művek, hanem a szépirodalmi könyvek befogadása jelenti. Erdélyi Párizsban, 1844 szilveszterének estéjén töprengett el azon, hogy valójában hogyan összegezhető a „románok” olvasásának eszmei, gondolati és életbölcseleti haszna? „Miért oly fölséges a művészet? Mert eszméket fejez ki; egy regény egy egész emberi életet áldoz fel, hogy elvégre abból egy-két sornyi igazságot hozzon ki s állapítson meg. Az egyéniség becse teszi, hogy oly figyelemmel kísérjük a regényt, életírást.” (Erdélyi 1985:338) A tartalmas könyvek értékét elsősorban az adja meg, hogy azok az emberi élet mással nem pótolható, egyszerre tanulságos és élvezetes sűrítményei. Aki megérti a könyveket, az megérti az életet – és megfordítva. Az olvasás problémakörében így fonódhat össze egyfelől a befogadás és az irodalom esztétikája – másfelől az andragógia és az önművelődés elmélete.

Erdélyi János – párizsi meditációját egy fél évvel megelőzően – fölfedezte a németeket, mint „olvasó népet”. Abban is követésre érdemesnek találta őket – a Nürnberg és Drezda közötti kocsúton, 1844. június 24-én tett naplóberegvezése szerint –, hogy hazájuk a kölcsönkönyvtárak országa. Ez a tény a kevésbé tehetősek számára is lehetővé teszi, hogy a

társadalmi nyilvánosság viszonylagos szereplői lehessenek; mert annak fóruma és médiuma az irodalom. A literatúra az akkori német nép nemzetté nevelődésének egyszerre legvonzóbb, legmagasabb rendű és leghatékonyabb eszköze. „Itt az irodalom az, miben leginkább összetalálkoznak az egyesek; irodalom az, mely a könyvek okos és olcsó terjesztése által legtöbb kedélyt egyesít; azért nincs német mívelt, ki annak napi eseményeiről is ne tudna, míg Schillerét vagy Goethejét imádja, műveit könyvnélkülözi. S vajon mi lehetne okosabb szenvedély vagy időtöltés a nagy nyilvános élet helyett, mely egész Németországon ismeretlen, mint az irodalommal foglalkozás, mely csendben míveli a lelket, nemesíti az érzéseket?” (Erdélyi 1985:156)

Kitekintés

Jelen tanulmányunkban Erdélyi Jánosnak azt a néhány tömör gondolatát idéztük meg és elemeztük, bontottuk ki és kapcsoltuk össze teóriatörténeti síkon Comenius eszmei örökségével is, amelyek tudományoszi szempontból az andragógia, az élethosszig tartó tanulás, illetőleg az antropológia címszava alá tartoznak. Ennek előzménye és kiegészítője Erdélyi neveléstudományi koncepciója, ideértve a pedagógiát és társtudományait (neveléstörténet, didaktika, módszertan, tantervelmélet, pedagógiai pszichológia stb.). A nevelés és önművelődés összes életkori szintje, intézményes és intézményeken kívüli szintere, módszere, médiuma, formája, tartalmi-tematikai összetevője stb. összeadódva jelentik és jellemzik egy *nemzet nevelését, művelődését*, személyekben megtestesülő *kultúráját*. Mindezek részletesebb tárgyalása és elemző kifejtése már külön tanulmányok keretei közé tartoznak. Amennyire azonban a jelenlegi terjedelmi korlátok megengedték érintőleges fölvetésére most is sor került.

Felhasznált irodalom

- Comenius, Johannes Amos (1992): Pampaedia. A „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica ad genus humanum” IV. része. [Bibliotheca Comeniana 4. kötet.] Sárospatak, Magyar Comenius Társaság.
- Erdélyi János (1981): Filozófiai és esztétikai írások. [A magyar irodalomtörténetírás forrásai 10. kötet.] Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Erdélyi János (1985): Úti levelek, naplók. Pozsony-Budapest, Madách-Gondolat Kiadó
- Éles Csaba (2013): Romantikus ízlésvilág és programszerű nemzetnevelés. A művészetfilozófia és esztétika, a művelődéspolitikai és iskolaügy aktuális kérdéskörei Szemere Bertalan útirajzaiban. – In: Confessio, 1, 105-116. p.
- T. Erdélyi Ilona (1981): Erdélyi János. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Kereszty Orsolya

A FOGHÁZMISSZIÓ KEZDETEI MAGYARORSZÁGON (1867-1914)

A kiegyezés után Eötvös József oktatáspolitikai elképzései kapcsán előtérbe került a formális oktatásból kiszorult felnőttek képzésének megszervezése. A társadalmi felemelkedésről való gondolkodás, a gazdasági fejlődés nem nélkülözhetette azokat a felnőtteket, akik büntetteik miatt hosszabb-rövidebb időre kiszorultak a társadalom működéséből. Az ő nevelésük és oktatásuk, későbbi „utógondozásuk” a korabeli felnőttoktatási koncepciók meghatározó eleme volt, mely elsősorban abból az elgondolásból adódott, hogy megfelelő neveléssel a társadalomba visszaintegrálhatóak, a közös érdeknek megfelelő állampolgárokká válhatnak. A korszakban erőteljesen jelentkező fogházmisszió keretében már a büntetés letöltése alatt, a fogvatartó intézményekben elkezdődött a rabok társadalmi reintegrációja, elsősorban valláserkölcsi nevelésük és alapfokú oktatásuk, illetve munkavégzésük megszervezésének segítségével.

A 19. században elterjedő rabsegélyezés gondolata a kezdetektől összekapcsolódott a kiépülő új és modern börtönrendszerrel, kezdete John Howard angol filantróp gondolkodó 1777-ben megjelent „A börtönök állapota Angliában és Wales-ben” című könyvéhez köthető. A Howard-i koncepció alapja az volt, hogy az elítéltekről szabadulásuk után való gondolkodás, visszaesésük megakadályozása ugyanolyan fontos társadalmi feladat, mint a jogrend betartatása. A rabok társadalomba történő reintegrációja tehát közös érdek és feladat, melyhez állami és civil támogatás egyaránt szükséges volt. A fogházmisszió alapgondolata az volt, hogy a felnőtt rabokat idejük és tevékenységük strukturált szervezésével és megfelelő felügyelet alatt működtetve lehet

(át)nevelni. A reintegráció és reszocializáció fontos eszköze a valláserkölcsi nevelés, az elemi ismeretek oktatása, a szabadidőben szervezett munka végzése volt. Külön figyelmet fordítottak arra, hogy a raboknak ne legyenek káros gondolataik, melyet minden pillanat hatékony kihasználásával és felügyeletével igyekeztek megoldani.

A magyarországi büntetés-végrehajtási rendszer modernizációja szorosan kapcsolódott a nemzetközi fejleményekhez. 1888-ban megalapították a Nemzetközi Büntetőjogi Egyesületet Párizsban, mely rendszeresen ülésezett. (Engelberg 1909) 1890-ben Szentpéterváron, 1894-ben Anversben, 1896-ban pedig Genfben tartottak a témában nemzetközi kongresszusokat. Magyarországon a kiegyezés után egyre erőteljesebben foglalmazódott meg a modern, fokozatosságra törekvő börtönrendszer kiépítésének igénye. A rendszer alapja az öntevékenység és az önsegítés útján megvalósuló javulás volt, melyet három szakaszra osztottak. Az angol mintára kialakult rendszer első szakaszában magánzárkában helyezték el a rabokat, a másodikban éjjel magánzárkában, nappal közös munkálkodásban, a harmadik szakaszban feltételes szabadlábra helyezés valósult meg. Az ír rendszerben a harmadik szakaszt megelőzték a közvetítő intézetek, melyek az átmenetet jelentették a fogvatartotti lét és a „valós élet” között. Magyarországon a két megvalósítási mód keverékét honosította meg az 1878-ban keletkezett Csemegi-kódex. (Szűcs 2009) 1871 után a megyei fogházak az Igazságügyminisztérium fennhatósága alá tartoztak. Az 1878: V. tc. rendelkezett részletesen a börtönügyről, és szabályozta a szabadságvesztés büntetésrendszerét. A Csemegi-kódex, az első magyar büntetőtörvénykönyv a szabadságvesztésnek öt különálló elemét jelölte meg: fegyház, államfogház, börtön, fogház, elzárás.

A fogházmisszióban a kezdetektől meghatározó szerepet vállaltak a nők elsősorban azért, mert egy olyan területen működhettek, ami – a kor vélekedése szerint –

összeegyeztethető volt nőiségükkel, nem mondott ellent a „természetes” hivatásuknak.

A fogházmisszió mozgalmának fejlődése

1867 után – köszönhetően a belgiumi, svájci, angliai és németországi reformoknak (Tóth 1874) - egyre inkább előtérbe került a börtönrendszer, rabtartás és a felügyelet reformja Magyarországon. 1874. február 18-án az igazságügy-miniszter 692. rendeletében a fogházakat a királyi járásbíróságok, a börtönöket a királyi törvényszék mellé helyezte, a fegyházakat pedig az országos igazgatás alá rendelte. Az 1878:V. tc. szabályozta a szabadságvesztés büntetésrendszerét, és megállapította az intézményrendszer kategóriáit is (fegyház, államfogház, börtön, fogház, elzárás). (Márfi 2000) Magyarországon a korabeli fegyintézeti hálózat alkalmatlan volt a Howard-i koncepció megvalósítására, hiszen a legtöbb fegyintézet akkor még várakban, zárdákban, nevelőintézetekben működött. Éppen ezért a Csemegi-kódexben börtönépítési tervek is szerepeltek. 1885-ben épült meg a szegedi kerületi börtön, 1896-ban a Budapesti Királyi Országos Gyűjtőfogház, később a soproni cukorgyár épületét alakították át fegyházzá. Újabb épületek a korszakban nem épültek, a meglevőket modernizálták. A Howard-i gondolat első formáit a dologházak valósították meg, de később megszervezték az elítéltek foglalkoztatását is, melynek működését börtönkönyvtár, rabiskola és továbbképzések is segítették.

A modern börtönrendszer kiépülésével az elítéltek körülményei is megváltoztak, mely hozzájárult a szabadulás alatti vallás erkölcsi nevelő munka (Részó Ensel 1868) és a szabadulás utáni helyzetről való gondoskodás igényének megfogalmazásához is. A felülről, állami irányítással szabályozott rabsegélyezésnek három főbb területe volt: a büntetés alatt állók erkölcsi és anyagi segélyezése, valamint a

fegyintézetekben és azokon kívül szervezetek létrehozása és támogatása. A cél kettős volt. Egyfelől, a rabokra irányulóan a társadalmi reintegráció elősegítése, mely több módon valósult meg, mint például jogi tanácsadás, élelmezés, otthonmaradt családtagok segítése, ruhák beszerzése, a büntetés ideje alatti és utáni munka megszervezése. A munka és a művelődés központi megszervezésében a leginkább hangsúlyozott érv az volt, hogy a minimálisra kell csökkenteni a közvetlen felügyelet nélkül, túl sok nem felügyelt, saját gondolatot igénylő, vagy unalmas időtöltést jelentő tevékenységet. (Résző Ensel 1868., Tóth 1874) Másodsorban pedig a társadalomra irányulóan feladat volt a tájékoztatás, és az előítéletek csökkentése, megváltoztatása.

Az 1867 utáni időszak első, a fegyencek munkájára vonatkozó rendelkezés 1869-ben született, mely kimondta, hogy a fegyencek a számukra kijelölt időben kötelesek voltak dolgozni. Munkájuk után fizetséget kaptak, amit később, szabadulásuk után felhasználhattak. A munkavégzésénél fontos szempont volt, hogy az ügyességet és a kombinációt ötvözze, és erkölcsileg és anyagilag is hasznos legyen.

Tóth Mór számolt be arról, hogy az 1870-es évek elején a rabok oktatása olyannyira nem volt központilag megoldva, hogy egymást tanították a falra szerelhető naptárakon írni és olvasni, a tanítóknak pedig saját maguk húsadagját ajánlották fel oktatásért cserébe. (Tóth 1874., Résző Ensel 1868) Az oktatást a három hónapnál kevesebb időre elítéltek esetében teljesen feleslegesnek tartotta a szerző, mert egy minimális idő szükséges az optimális eredmények eléréséhez. „A reális elemi tanítás népies részét” megjelenítő olvasás, írás, számolás, helyismeret, történelmi, földrajzi és közgazdasági nevezetességek oktatása mellett leginkább ima- és erkölcstani könyvekből, tárgyilagos és regényes történelmi munkákból álló könyvtár is segítette a rabok nevelését, oktatását és művelődését.

A rabsegélyezést, a patronage vagy patronázs egyesületek fogházmisszióit az első időkben társadalmi alapon szerveződő egyletek és magánszemélyek működtették. A gyakran egy-egy felekezethez tartozó patronázs mint társadalmi munka azért is jelentős, mert a dualizmus kezdetétől viszonylag nagyszámú nő vett részt benne. A segítségnyújtás, az elesettek és gyengék védelmezése leginkább a nők természetileg kódolt szerepeihez kapcsolódott, így ennek alapján egyben legitimálta is a közsférában végzett karitatív tevékenységeiket. 1873-ban megalakult a Budapesti Rabsegélyező Egylet, melynek hatására később sorra alakultak a hasonló intézmények. Alapszabálya kimondta, hogy “javító intézetben, központi fogházakban és közvetítő intézetben letartóztatottakat, vallás-erkölcsi, elemi, gazdasági és egyéb közhasznú oktatásban részesíti; vagy az állam közegei által eszközölt oktatást előmozdítja; és a fogházi könyvtárakat alkalmas művekkel szaporítja.” (A budapest 1880:4.) Az 1896-ban megalakult Országos Katolikus Nővédő Egyesület, melynek célja “a kenyérkeresetre utalt nők minden rétegét – egyrészt a katolikus vallásos szellemben való megerősítésük, másrészt mindennemű karitatív intézmény által – megoltalmazni azoktól az erkölcsi és anyagi veszedelmektől, mik úgy a leányokat, mint az asszonyokat fenyegetik” (Mi a patronage 1908:3) Leányotthona, napköziotthona mellett tevékeny részt vállalt a fogházmisszióban is.

A rabsegélyezésben a kezdetektől kiemelt szerepet szántak a felnőttoktatásban tevékenyen működő tanítóknak, bár ezt a szerepet a beszámolók szerint nem töltötték be megfelelően. A vallási- és közoktatásügyi minisztérium többször is rendeletekkel igyekezett a szabályozni, de a korszak végén az 1912. 40000. számú körrendelet biztosította végül a tanításág intézményes részvételét a patronázs munkában. (Vázlatos, 1913)

A rabok segélyezése és a fogházmisszió a gyakorlatban

A korszakban megrendezésre került Országos Patronage Kongresszus részletes jelentéseket közölt a rabsegélyező egyesületek addigi működéséről. Az iratokból egy részletes, a korra jellemző képet kaphatunk a rabsegélyezés működéséről, a felmerült problémákról, hiányosságokról. Többen megfogalmazták, hogy a pénzbeli segélyezés nem elégséges tevékenység a patronázs munka területén. A beszámolók szerint az egyik leginkább megfigyelhető probléma, ami a mozgalom haladását gátolta, a társadalom előítéletessége és közönye volt, éppen ezért a rabokkal kapcsolatos ismeretek terjesztését és ezen az úton az emberek érzékenyítését az egyik leghatékonyabb eszköznek gondolták. A legtöbb egyesület jelentésében kiemelték azt, hogy a keletkezésük idején az emberek nem foglalkoztak tevékenységeikkel, és csak nagyon lassan tudtak el ebben bármilyen változást eszközölni. A korszakban mindvégig problémaként jelentkezett az egyesületek anyagi állapota, ami szintén akadályozta a célok megvalósítását.

Az Országos Katholikus Nővédő Egyesület és a Katholikus Női Patronage Egyesület 1907 óta vett részt a fogházmisszióban és működtette Bethánia szeretetházát. Az 1907-től működtetett fogházmisszió keretében 693 zárkát látogattak meg, 268 magánkihallgatást folytattak, és 74 valláserkölcsi előadást tartottak. Tevékenységük igen széles körű volt, egy rab gyermekét közép fokú intézménybe helyezték el, levelet írtak a letartóztatottak érdekében, útiköltséget, ruhát teremtettek. (II. Kongresszus, 1909. 2. 47-55. o.) Az Országos Protestáns Patronage Egyesület is jelentős munkát fejtett ki a prevenció és fogházmisszió, a szabadulók munkahelyekhez való juttatása terén. Az egyesület tagjai a budapesti gyűjtőfogházban letartóztatott embereket látogatták, összesen 18 letartóztatottal 62-szer foglalkoztak, és 6 letartóztatott családját és 17 gyermekét segítették. (II. Kongresszus 1909.

2:59-65) A Lorántffy Zsuzsanna Egylet (Géra 2006) 1902-től hetente kétszer látogatta a rabokat a gyűjtőfogházakban, és ezen kívül működtette a Munkát Kereső Nők Otthonát is. (II. Kongresszus 1909. 2:69-75) A női rabokat felekezeti hovatartozásra való tekintet nélkül oktatták, mely később – köszönhetően a Katolikus Nővédő Egyesület munkájának – a protestáns, izraelita és ortodox rabokra korlátozódott. Az oktatás (írás, olvasás, kézimunka) mellett a munkára nevelést is nagyon fontosnak tartották, melynek érdekében fehérenemű műhelyt állítottak fel a börtönben. Külön figyelmet fordítottak a rabok családtagjaira is. Az 1906-ban alakult Besztercebányai Rabsegélyező Egylet és az 1901-ben alakult Debreceni városi és Hajdu vármegyei Rabsegélyező Egylet elsősorban a rabok családját támogatták. (II. Kongresszus 1909. 2:79-81.,86) A Jász-Nagykun-Szolnok megyei rabsegélyező egyesület 1888 óta működött és segítette a szabaduló rabokat és azoknak családjait. A valláserkölcsei nevelést elemi ismeretek oktatása, hasznos könyvek olvastatása és szervezett munka segítette.

A Kecskeméti Rabsegélyező Egylet 1887 óta hosszú és rövid távú segélyekben egyaránt részesítette a rabokat. A valláserkölcsei oktatást elemi oktatás és erkölcsöt nemesítő olvasmányok keretében oldotta meg. Fogháziskolát és rabkönyvtárat is működtetett. Az oktatást két osztályban valósították meg, a letartóztatottak előmenetele függvényében. A tanítási idő hetente három óra volt, valláserkölcsei oktatást minden alkalommal kaptak a rabok. Júniusban évente vizsgán bizonyíthatták eredményességüket, melyet könyv- és pénzjutalommal is díjaztak: “És pedig nemcsak a fogháziskola tanulói, hanem az értelmesebb idősebb rabok és a nők is kapnak kíváncsra erkölcsnemesítő, tanulságos könyveket.” (II. Kongresszus, 1909. 2. 116. o.) Évente átlagosan 80-130 rab tanult az iskolában, kor tekintetében a 16-25 évesek voltak a felülreprezentáltak. A Nagyváradi és Biharmegyei Rabsegélyező Egyesületben a valláserkölcsei és elemi oktatás

mellett megjelent a gazdasági oktatás is. 1882-es megalakulása óta rabiskolát is működtetett, ahol fokozatosan alakult ki a rabok haladási szintje függvényében. A jelentés év szerint mutatja be az iskolában tanuló rabok számát és a rabsegélyezésben részesített fogvatartottak számát: (II. Kongresszus 1909. 2: 129-137)

Réső Ensel Sándor egy 1887-ben megjelent könyvében a márianosztrai női fegyházban tett látogatásáról, és az ott tapasztaltakról számolt be. (Réső 1887) A nők nagy részét gyermekgyilkolásért tartóztatták le. A szerző részletesen tárgyalja a fegyintézet helyiségeit, külön kiemelve a meglepő és szembetűnő tisztaságot. Az erkölcsi javulást a zárdanők pozitív befolyása mellett a munkavégzés volt hivatott biztosítani. A szorgalom és a rend kialakításához jelentősen hozzájárulhatott a könyvtár, melyben elsősorban ismeretterjesztő és oktató, nem pedig szórakoztató irodalmat gondolt el. Réső Ensel külföldi tapasztalatai alapján gyűjtést rendezett, melynek keretében 2820 könyvet küldtek be, ő maga pedig 944 kötetet ajánlott fel a könyvtárnak.

Összegzés

A büntetési- és fegyelmezési rendszer dualizmus kori reformjának következményeként megváltozott a gondolkodás a letartóztatottal kapcsolatosan. A büntetés mellett megjelent a valódi életbe való visszatérés idejének figyelembe vétele is. A társadalmi reintegráció alapeszméje az volt, hogy már a büntetés alatt és után is lehetséges a rabok (át) nevelése megfelelő eszközökkel. A rabsegélyezés, patronage/patronázs nem csak pénzbeli segítséget jelentett a fogvatartottnak és a családjának, de valláserkölcsi és elemi oktatást is, a rendszeresen szervezett rabmunkáltatás mellett. E három együttműködése kellett ahhoz, hogy a társadalomba visszatérve a bűnöket elkövetők az erkölcsi normáknak megfelelően, a

társadalomnak hasznos tagjaiként, aktív állampolgárként élhessenek.

Felhasznált irodalom

- Berta Gyula (2005): Börtön, börtön, börtön. A somogy megyei büntetés-végrehajtási intézet története. Kaposvár.
A Budapesti rabsegélyező egylet alapszabályai. (1880) Budapest. (A szövegben: A budapesti 1880)
- Eengelberg, dr. von (titkos kormánytanácsos, a Német Börtönügyi Tisztviselők Egyletének elnöke) ford. Bogsch Árpád (1909): A büntetendő cselekmények megelőzése különös tekintettel a patronage-ra. Büntetőjogi értekezések. 6-7. füzet. A m. kir. Igazságügy minisztérium támogatásával a Nemzetközi Büntetőjogi Egyesület magyar csoportja, Budapest.
- Géra Eleonóra Erzsébet (2006): Református karitatív intézmények a magyar fővárosban 1850-1952. Doktori Disszertáció. Budapest.
Jelentés a Budapesti Rabsegélyező Egylet 1886. évi működéséről. (1887) Budapest. (a szövegben: Jelentés 1886)
- Márfi Attila (2000): Rabsegélyezés a Dél-Dunántúlon a dualizmus alatt. In Bana József (szerk): Bűn és Bűnhődés.
http://www.kih.gov.hu/data/cms7743/Marfi_Attila_Rabssegelyezo_Egyletek.pdf (utolsó letöltés: 2011. október 31.)
- Mi a Patronage? (1908) A patronage elnöksége, Budapest. (a szövegben: Mi a patronage 1908)
- A II. Országos Patronage Kongresszus iratai. Budapest, 1909. (a szövegben: II. Kongresszus 1909)
- A III. Országos Patronage Kongresszus naplója. Kassa, 1912. (a szövegben: III. Kongresszus 1912)

- A IV. Országos Patronage Kongresszus iratai. Kolozsvár, 1914. (a szövegben: IV. Kongresszus 1914)
- Réső Ensel Sándor (1868): Fegyházi reform Magyarországon. Pest.
- Réső Ensel Sándor (1887): Három országos női fegyház. Budapest.
- Szücs András (2009): A végrehajtási fokozat megváltoztatásának elméleti és gyakorlati kérdései: a szabadságvesztés fokozatosságának kialakulása és magyarországi gyakorlata a végrehajtási fokozat megváltoztatásának megjelenéséig. Börtönügyi Szemle 4. sz. 1-18. o.
- Tóth Mór (1874): Tanulmányok a börtönügy terén. Eger.
- Vázlatos tájékoztatás a patronázs-munkáról. (1913) Patronage Egyesületek Országos Szövetsége, Budapest. (a szövegben: Vázlatos 1913)

AZ ÁLTALÁNOS CÉLÚ FELNŐTTKÉPZÉS SZAKÉRTŐI INTERJÚK TÜKRÉBEN¹⁵

Háttér

Az általános célú felnőttképzés helyzete Magyarországon című kutatásunk célja a hazai iskolarendszeren kívüli általános célú felnőttképzés helyzetének és az általános felnőttképzést végző intézményeknek a vizsgálata.

A kutatásunk több elemű, meglévő adatbázisok, nyilvántartások adatait másodelemezzük, ezen túl intézményvezetőkkel és szakértőkkel is interjúk vizsgálatot folytatunk. Az interjúk vizsgálatok eredményeképpen az a célunk, hogy megismerjük az általános célú felnőttképzések tervezése és szervezése során felmerülő problémákat, a képzések eredményességéhez szükséges feltételeket (hálózatos működés, támogató közösségi környezet), a képzések tartalmi fejlesztésére szolgáló javaslatokat, a képzéseket támogató jogi, adminisztratív és finanszírozási gyakorlatra vonatkozó véleményeket.

A tanulmányban a szakértői interjúk kapcsán gyűjtött adatokat elemezzük, ennek révén próbálunk következtetéseket levonni az általános célú felnőttképzés jelenlegi helyzetére vonatkozóan, valamint fejlesztési javaslatokat tenni az egyes vizsgált területek (jog, finanszírozás, intézményi vonatkozások, módszertani kérdések, személyi háttér) kapcsán.

¹⁵ „A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11/1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.”

A kutatás a félig struktúrált interjú módszerével készült, közel 30 alap kérdés szerepelt az interjú vázlatában, de a beszélgetések egyéb kérdéseket is indukáltak, amelyek tovább bővítették, mélyítették az általános célú felnőttképzések szervezése, lebonyolítása, eredményessége kapcsán feltárt ismereteinket.

Külön készült egy 28 kérdéses interjú kérdéssor kifejezetten az általános képző intézményre vonatkozóan, ez lehetővé tette néhány nagy múltú, régóta általános célú felnőttképzéssel foglalkozó szervezet esetének a bemutatását. Ebben a tanulmányban ennek a kutatási egységnek az eredményeiről nem esik szó.

Az interjúalanyok kiválasztása két megközelítésből történt egyrészt szakértői interjúk révén, másrészt az adatbázisok elemzése során talált meghatározó szervezetek (legtöbb általános célú akkreditált képzési programmal rendelkező szervezetek) révén. A szakértői interjúk alanyai olyan szakemberek voltak, akit több mint 10 éves tapasztalattal rendelkeznek az általános célú felnőttképzés területéről. A közművelődési, oktatási, munkaügyi-foglalkoztatási ágazat szereplői. Figyelembe vettük, hogy állami, civil és nonprofit szférában dolgozó, az ő szektorukat mélyen ismerő szakemberek legyenek. A hazai adatbázisok elemzése révén jól körülhatárolható az a szervezeti kör, amely nagy számban akkreditáltatott és folyamatosan nyújtott is általános célú felnőttképzéseket, ezeknek a szervezeteknek a vezetői alkotják az interjúalanyok másik körét. Ők hozzásegítettek az általános képzések jelenlegi problémáinak megismeréséhez és a javaslataik a fejlesztés alapjául is szolgálhatnak.

Az interjú témakörői a következők voltak:

- Az általános felnőttképzés tartalmi elemei (a fogalma, a jelentősége, az általános képzés és a szakképzés viszonya)

- Jogi szabályozás, igazgatási kérdések (igazgatási kérdések, a szabályozás jellemzői, javaslatok az általános képzést támogató jogi környezetre)
- Az intézményes keretek, a finanszírozás (meghatározó intézményi kör és jellemzői, jelenlegi és lehetséges finanszírozási módok)
- A képzések módszertani háttere (az általános képzésben tanuló felnőtt sajátosságai, a képzések jellemzői, speciális oktatási módszerek alkalmazása, a felnőttképzési szolgáltatások/felnőttképzést kiegészítő tevékenység szerepe)
- Gyakorlati tapasztalatok, példák (saját példák; hazai, külföldi jó gyakorlatok)

Az általános felnőttképzés tartalmi elemei¹⁶

Az általános célú felnőttképzés fogalmának meghatározása kapcsán két köre figyelhető meg a válaszadóknak. Az egyik kör kifejezetten a korábbi törvényi (2001. CI. törvény a felnőttképzésről) meghatározást említi¹⁷. Amely egy tartalmi

¹⁶ Vonatkozó kérdések: Mit ért általános célú felnőttképzés alatt? Hogyan ítéli meg napjainkban az általános képzés szerepét, jelentőségét? Milyen viszonyban látja az általános képzést és a szakképzést?

¹⁷ Nincs sok különbség a korábbi és az új törvény fogalma között. A 2013 szeptembere 1. óta már nem hatályos, de több mint 10 évig meghatározó jelentőségű 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről általános képzés fogalma szerint, minden „*olyan képzés, amely az általános műveltség növelését célozza, amely hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához*” (2001. évi CI. törvény.... 2001, 11417). A jelenleg hatályos 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről, nem az általános képzés, hanem az egyéb képzés fogalmat használja, de ha a meghatározást megnézzük tartalmilag az a korábbi törvény általános képzés fogalmának feleltethető meg. Eszerint egyéb képzés minden „*olyan képzés, amely az általános műveltség növelését, megnevezhető szakképesítéshez, szakmai végzettséghez vagy nyelvi képzettséghez nem köthető kompetenciák fejlesztését célozza, hozzájárul a felnőtt személyiségének fejlődéséhez, a*

szempontú megközelítés. Ha tovább is részletezi, értelmezi a fogalmat az interjúalany, akkor gyakran megjelenik legalább két terület, az alap- és kulcskompetenciájuk fejlesztésére szoruló és a szabadidős, egyéni érdeklődésből tanulók. Megfigyelhető, hogy azok a válaszadók, akik az alap-kulcskompetencia fejlesztést tartják meghatározónak az általános képzések szempontjából, a módszerek kapcsán is a felzárkóztató képzések résztvevői számára hasznos gyakorlati tapasztalataikat említik.

„Tágabb értelemben minden, ami nem szakképzés az az általános célú felnőttképzés területére tartozik; de én azért saját fogalommal a mindennapi élethez szükséges készségek, kompetenciák elsajátításának, fejlesztésének területét gondolom... A nyelvi képzések, számítástechnikai képzések ennek egy speciálisabb rétegét adhatják.” (2. interjúalany)

A 3. interjúalany a képzettség szempontjából is elkülöníti a két területet, az alacsony iskolázottsággal rendelkezők számára tartja fontosnak az alap- és kulcskompetencia-fejlesztést, a magasabb iskolázottságú csoportok esetében, inkább az általános képzés szabadidős és művelődő tevékenységet nyújtó szerepét emeli ki.

„A szakképzés az az általános képzésre kell, hogy épüljön, erre legjobb példák a hátrányos helyzetűeknek a felnőttképzési sikertelenségei, itt a probléma nem a szakmai, hanem más, az általános felnőttképzésben, vagy inkább az általános képzésben van. Nem mondom, hogy ezt a felnőttképzésben kellett volna, hogy megkapják, hanem mondjuk családi és iskolai szocializációval. Tehát ezek mondjuk hiányosak voltak és ugye ettől kezdődően a szakmai képzés nem tud mire épülni. Magyarán tehát a hátrányos helyzetű társadalmi csoportoknál különösen kellene erre figyelni. Míg mondjuk a felnőttképzésnek az a célcsoportja, aki magas iskolázottsággal,

társadalmi esélyegyenlőség és az állampolgári kompetencia kialakulásához” (2013. évi LXXVII..., 2013, 54682).

munkahellyel, céltudatos élettel élnek, ott talán az általános felnőttképzésnek tulajdonképpen szabadidős, műveltségszerző szerepe van, lehetne. De nem az a fajta hiánypótló, mint mondjuk a hátrányos helyzetűeknél. Tehát szerintem ez az egyik probléma.” (3. interjúalany)

A másik körbe az interjúalanyoknak inkább a fejlesztő szerep, a felzárkóztató funkció oldaláról közelít és a fogalom meghatározásában is az alap- és kulcskompetenciák fejlesztése jelenik meg szinte kizárólagosan.

Érdekes kiemelni, hogy több interjúalany is utal az általános képzések állampolgári készségekre gyakorolt, valamint az életvezetéshez szükséges készségekre vonatkozó szerepére.

„Alapvetően, mindent, amitől jobb lesz az embereknek, nem szakmát szereznek, hanem javulnak a szociális kapcsolataik, javul a kommunikációs képességük, javul a közérzetük, egy csomó olyan dolog tartozik ebbe az ügybe ami pótlandó, mindenféle hiányosságot pótló.” (1. interjúalany)

„...hozzájárul a személyiségfejlesztéshez, ahhoz, hogy aktívabb állampolgár legyen valaki, tudatosabban élje az életét.” (4. interjúalany)

„...az ami az embert az életre segíti, az életben való eligazodásra, alkalmazkodásra segíti.” (5. interjúalany)

Az általános képzés és a szakképzés viszonya kapcsán megjelenik a két terület egymásra épülő szemlélete. Szinte minden interjúalany kiemeli az általános képzés megkerülhetetlenségét, mivel csak biztos alapokra lehet szakmai ismereteket építeni. Tehát elsősorban az általános képzés felzárkóztató szerepe szempontjából közelítenek.

Az általános képzés szabadidős képzései révén kialakuló mentális egyensúlyt, harmonikusabb életvitelt kevesen említik, pedig ahogyan ezt korábban említettük, az utóbbi évek nemzetközi kutatásai ebbe az irányba mutatnak. Az általános képzések hasznának vizsgálatakor a WBL – Wider Benefits of Learning – A tanulás széleskörű haszna projekt keretében több mint 200 témával foglalkozó tanulmány rendszerezett

összesítését végezték el. A kutatók a tanulás fogalmat szélesen értelmezték a formális, a nem-formális és az informális tanulást is tanulásnak tekintették. Néhány téma, amelyet a kutatók azonosítottak a tanulás haszna kérdéskörében: tanulás és az azonosságtudat kapcsolata; a tanulás és az egészség kapcsolata; a tanulás és élet elégedettség, boldogság; a tanulás és a közösség vitalitása, életképessége (Mihályfi 2012; Akerman – Vorhaus – Brown 2011).

Vannak olyan válaszadók, akik rámutatnak a felnőtt tanulás, különösen az általános képzés ilyen jellegű funkcióira is, bár azért többen azt is megjegyzik, hogy a szabadidős, jól-léti képzések idő- és pénzigényesek is, és nincs olyan széles réteg, aki ezt hazánkban fizetőképesen igénybe tudná venni. Azonban, ahogy a kutatásunk egy korábbi szakaszában a közművelődési intézmények statisztikáinak elemzésekor megfigyeltük, igen magas számban vannak általános képzések a kulturális szektorban és az általános képzésekben belül a sport, rekreációs, művészeti képzések a meghatározóak. Ezek a szakkörök, foglalkozások művelődő körök legtöbb esetben ingyenesek, vagy csekély térítés ellenében működnek, és elérhetőek széles rétegek számára a közművelődési intézmények által.

Az általános képzés és szakképzés viszonya kapcsán az egyik interjúalany rámutat arra, hogy nagyon élesen el van választva a két terület a gyakorlatban és a mindennapokban, holott ez nem indokolt, sőt véleménye szerint a szakképzéseknek is jó lenne, ha lennének általános képzési elemei, ennek a lehetséges módját is kifejti.

„A jó szakképzéseknek mindig kellene, hogy legyen általános képzési része is, és nem felétlenül úgy, hogy az elején van egy kis általános képzés és utána a szakmai rész, hanem, hogy ez a kettő egymással párhuzamosan zajlódjon, például a legtöbb szakképzésbe fontos lenne valamennyi tanulástechnikát is beleépíteni, amit ő rögtön a saját életébe hasznosítani tud, mivel rengeteg olyan felnőttel találkozunk, aki 5-10-15-20 éve

nem tanult már, tehát újra kell tanulnia tanulni. Másik részről pedig, a képzéssel párhuzamosan olyan általános képzési elemeket építenék be a szakképzésekbe, amelyek megerősítik annak a szakmának az alkalmazási készségeit és ehhez a problémamegoldási készségektől kezdve a kommunikációs, munkaerőpiaci kompetenciáig nagyon sokféle mindent lehetne tanítani. Tehát szerintem sokkal közelebb kellene hozni egymáshoz ezt a két területet.” (2. interjúalany)

Még időben is strukturálja a 2. interjúalany azt, hogy bizonyos esetekben az általános képzés szinte kötelezően meg kellene, hogy előzze a szakképzést.

„Vannak olyan csoportok, ahol szükséges lenne egy komolyabb általános célú képzésre és csak utána lehet belekezdeni egyáltalán a szakképzésbe, de más célcsoportok esetében, pedig ahol meg vannak az általános alapkompenciák ott viszont az alkalmazási készség kialakításához a szakképzéssel párhuzamosan is folyhat az általános képzés.” (2. interjúalany)

Ez a tapasztalat megjelent az intézményi interjúk készítésekor is, több szervezet (Országos Tranzitfoglalkoztatási Egyesület, Bihari Szabadművelődési és Népfőiskola Egyesület) képviselője elmondta, hogy azok a képzési résztvevők, akik az ő programjaikban részt vesznek olyan életvezetési, mentális problémákkal és alapkészségbeli hiányokkal érkeznek a képzéseikbe, hogy nagyon fontos feladat, az hogy képessé tegyék őket a továbbtanulásra (ez sok esetben a 8. általános megszerzését vagy szakmaszerzést jelent) vagy a munkára.

Jogi szabályozás, igazgatási kérdések¹⁸

A jogi szabályozás, igazgatás kapcsán a jelenlegi szabályozás kifejezetten általános célú területére vonatkozóan voltunk kíváncsiak az interjúalanyok véleményére, arra, hogy a régi törvény és az új törvény vonatkozásában milyennek értékelik a szabályozást, valamint arra is, hogy milyen módosítási javaslataik lennének, és milyen külföldi példákat tartanak alkalmasnak hazai alkalmazásra.

Ha a jogi szabályozásra, igazgatásra vonatkozó kérdéseket tekintjük, elvértve jelent meg a szakirodalomban erősen hangsúlyozott ágazati kérdés (Inkei, 1997; Csoma, 2008, 2009; Maróti, 2009; Sz. Tóth, 2013), tehát, hogy a felnőttképzés és a közművelődés ágazata, valamint az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli felnőttképzés maga is külön igazgatású, szabályozású.

Az interjúalanyok az épp átalakulóban lévő jogi szabályozás kapcsán leginkább azt hangsúlyozzák, hogy ez az általános képzésre nézve hátrányos, bár többen megjegyzik, hogy a 2001. CI-es törvény sem volt kifejezetten pozitív hatású az általános képzési területre. Elégedett válaszadóink nem volt, bár ezt okozhatja az is, hogy épp változás közben vagyunk a több mint 10 évig hatályos 2001. évi CI-es törvényt, felváltotta a 2013. szeptemberétől hatályos 2013. évi LXXVII-es törvény és még fokozatosan lép hatályba (pl. az akkreditáció kapcsán).

Tehát, hogy van-e a régi és az új törvény között különbség, azt a következőképpen látják válaszadóink.

„Filozófiájában nem, az a törvény is mintegy partvonalra utalta ezt a történetet...” (1. interjúalany)

¹⁸ A felnőttképzés és kifejezetten az általános képzés jogi szabályozottságát milyennek látja? A régi törvény és az új törvény vonatkozásában? Hogyan szabályozná Ön? Esetleg ismer-e olyan külföldi példát, amely átvehető lenne?

„Az előző felnőttképzési törvény valamennyire foglalkozott ezzel, tulajdonképpen a mostani is foglalkozik, amennyiben az támogatott vagy szóval ellenőrzött pénzen keresztül valósul meg. Akkor szabályozott, egyébként meg igazából nem.” (3. interjúalany)

„Nagyon hiányosnak. Számos képzést nem lehet belefoglalni a meglévő kategóriákba.” (13. interjúalany)

Ahogy Pulay és munkatársai (2009) is megállapítják ezt a felnőttképzési rendszerek hatékonyságára vonatkozó munkájukban. *„A felnőttképzésen belül a szakképzés és a szakmai továbbképzés a meghatározó. A jogszabály említi ugyan az „általános célú felnőttképzést” is, de a gyakorlatban kevés olyan lehetőséget nyújt, amely biztosíthatná az ilyen jellegű képzések jelentős növekedését, jöllehet ezek a képzési formák lennének képesek pótolni az alapképzettségbeli hiányokat, ami pedig előfeltétele lenne a társadalmi hátrányok mérséklésének, ezzel együtt a felnőttképzés hatékonyságának (Pulay és munkatársai 2009:10).* Pulayék az akkor hatályos 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről jogszabályra utalnak, az új 2013. évi LXXVII. törvényben az általános képzés elnevezés nem is szerepel, az egyéb képzés kifejezést használják a jogszabályban az általános célú képzésekre.

Ezt a problémát több interjúalany is jelzi a következőképpen.

„Most az új felnőttképzési törvény a 2013. évi LXXVII. törvény egyéb képzésnek hívja, már a nevét is elvesztette... Definiálva van a törvényben, hogy mit ért a jogalkotó egyéb képzésben, amiről az előbb beszéltünk, tehát valamilyen személyiségfejlesztéshez hozzájáruló képzést.” (4. interjúalany)

Megjelenik az a témakör is, hogy számos képzés, ha nem támogatott kikerül a szabályozás alól.

„Én azt gondolom, hogy egy nagy érték veszett el azzal, ami persze alapvetően terhes volt mindenkinek, mégis szerintem szerencsés volt a felnőttképzési piacon egyáltalán, hogy be kellett a munkaügyi központba a képzéseket jelenteni, és anélkül nem lehetett indítani. Miért jó ez? Mert ha valaki rá

akart pillantani a felnőttképzési piacra, látta, hogy milyen képzések vannak. Most ne a csalókat vegyük, akik nem jelentkeztek be, hanem aki rendesen dolgozik. És akkor innentől fogva volt egy átfogó kép, hozzáteszem az államnak is, az unió felé is volt egy átfogó kép, míg a piaci szegmensek, ebből mennyi szakmai, akár OKJ-s azon belül, ugye akkor mennyi általános célú, és mennyi egyéb. Ez most megszűnt, innentől fogva elfogjuk veszíteni azt az információt, hogy most mennyi képző intézmény és mennyi képzés van a piacon” (5. interjúalany)

„A régi törvény sokkal átfogóbb volt, mert minden képzést be lehetett hozni az általános szakképzésbe. Az új törvény nagyon specifikus. A: OKJ, B: Szakmai képzés, C: Nyelvi, D: Egyéb. A „B” és a „D” nagyon szűkre van szabva.” (13. interjúalany)

A módosítási javaslatok elsősorban a képzések besorolását érintik, az előző általános – szakmai – nyelvi csoportosítás és a jelenlegi A – B – C – D kategóriát érintően.

„Én nem támogatom, hogy vannak, akik szerint külön törvény kellene az általános célú képzésekre, szerintem nem, mert azzal megint csak egy megkülönböztetést érünk el és nem biztos, hogy ez fejlesztene a területen. A meglévő törvényben kellene fajsúlyosabban megjeleníteni az általános célú képzéseket(...) Törvénymódosítással megoldható lenne, azt javasolnám, hogy az egyéb képzéseket nevezzék át, és azoknál a pontoknál, ahol az A, B, C körös képzéseknél előírnak feltételeket, ott a D körös képzéseknél is írjanak elő feltételeket. Még akkor is azt mondom, ha ezt a véleményt lennének, aki nem osztják, mert persze azért számos olyan képző van, hogy most jó nekünk, mert az egyéb képzéseket bárhogyan, akárki a saját szája íze szerint szervezheti, és nem kell teljesíteni a követelményeket. Én úgy gondolom, hogy ez nem feltétlenül jó nekünk, mert ez egy nagyon nagy minőségi szintkülönbséget fog okozni a különböző képzők által nyújtott egyéb képzések között.” (1. interjúalany)

Van, aki megjegyzi, hogy most már érdemes megvárni, hogy a 2013-as törvény hatására hogyan alakul ki az intézményrendszer, és annak fényében megtenni a módosításokat.

„Nyilván az általános képzéseknek egy jelentős része most kikerül a törvényi szabályozásból, mert aki nem akar állami támogatást felvenni, mert ugye csak a támogatott egyéb képzés tartozik a törvény hatálya alá és piaci alapon meg tudja ezt csinálni, tréningeket például, akkor ő most szabadpiaci szolgáltatásként végzi a tevékenységet, akkor neki nem kell kerülnie a törvény hatálya alá. Ez mondjuk ad egy szabadságot akár a civileknek, akár más képzést folytató intézményeknek. Nem tudom, szerintem várni kell egy évet, hogy meglássuk, hogy hogyan áll be a rendszer és utána lehet erre valamit mondani.” (4. interjúalany)

A jogi szabályozás külföldi lehetőségeire vonatkozóan nem nagyon mondtak konkrét példákat a válaszadók. A hazai szakirodalomban a 90-es években volt főként ilyen jellegű vizsgálódás, a Pulay és munkatársai (2009) felnőttképzési rendszer hatékonyságának vizsgálata kutatásukban néhány ország felnőttképzési jogi szabályozását áttekintették, de átfogóan, tehát az általános képzésre vonatkozóan nem találhatunk információkat, érdemes lenne megnézni újra, hogy egyes európai országokban milyen a szabályozása ennek a területnek. Bár van olyan válaszadó, aki szerint ez nem is fontos, hisz a helyi viszonyokhoz kell alakítani a szabályozást. Azt gondolom, hogy azért mégis érdemes azt megnézni, hogy azokban az országokban, ahol az általános képzések komoly hagyományokkal rendelkeznek és a lakosság széles körét képesek bevonni a képzéseikbe (pl. Németország, skandináv országok), jók a statisztikai mutatóik is a felnőttképzést érintően milyen jogi háttérrel rendelkeznek. Azért nem könnyű feladat, mert akárcsak Magyarországon nem egységes, hanem ágazati szabályozásokat lehet találni és már az elnevezések, a fogalmak tisztázása is problémát jelent, tehát annak

beazonosítása, hogy mely országban mit értenek az egyes képzések alatt¹⁹.

Az intézményes keretek, a finanszírozás²⁰

Ebben a kérdéscsoportban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen intézményi kört tartanak a válaszadók meghatározónak az általános felnőttképzés területén, kiemelhető-e egy-egy intézményi kör, milyen a finanszírozása ennek a területnek (programok, intézmények oldaláról) és milyen lehetne.

A legtöbb válaszadó a civil szervezeteket és a közművelődési intézményeket nevezi meg, mint az általános célú felnőttképzés kapcsán aktív szervezeteket, az ő munkájukhoz tartják közelinek. Többek között azért is, mert ők foglalkoznak hátrányos helyzetű célcsoportokkal. Ezt egyébként a munkánk interjú vizsgálatot megelőző szakaszában végzett hazai nyilvántartások elemzésére vonatkozó kutatásunk is megerősítette, így azt mondhatjuk, hogy a szakemberek tisztán látják a helyzetet. Azt azonban van, aki kiemeli, hogy területileg is eltérő lehet, hogy egy adott kistérségben, régióban

¹⁹ Ha a nemzetközi szakirodalom szóhasználatát tekintjük, itt is megjelenik a kettőség. Egyrészt a hazai terminológiában az iskolarendszerű felnőttképzés általános és középiskolai befejezett végzettséget nyújtó területe, jellemzően az „adult basic education”, „general adult education” kifejezéseket használva. Másrészt az általános képzések körébe sorolják a speciális célcsoportok (menekültek, bevándorlók, halmozottan hátrányos helyzetűek) számára nyújtott alap- és kulcskompetencia-fejlesztő képzéseket, valamint a személyes érdeklődésből, leginkább szabadidő eltöltése céljából végzett képzéseket. Ebben az esetben is számos kifejezés megtalálható, például „adult and community learning”, „further education”, „interest education”, „popular education”, „permanent education”, „socio-cultural adult work”. A fogalomhasználat országonként is eltérő.

²⁰ A hazai felnőttképzési intézmények közül melyeket tartja aktívnak ezen a területen? Milyen intézmények személeteséhez, munkájához illeszkedhet a hazai intézményrendszerben az általános képzési tevékenység? Milyen a finanszírozása ennek a területnek? Milyen lehetne? Hogyan támogatná az általános képzést végző tevékenységet? Hogyan támogatná az általános képzést végző intézményeket?

milyen típusú szervezet (civil egyesület, vagy állami közművelődési intézmény vagy éppen ők együttműködve) végez ilyen típusú munkát, ez függ a helyi társadalom fejlődésétől, az ott működő szervezetek szakember háttérétől, helyi munkamegosztásától is.

„Alapvetően két nagy típust, iskolarendszeren kívüliek közül két nagy típust, nyilván az egyik a civilek világa, amelyek célcsoportjai főként a hátrányos térségek, társadalmi csoportok, az profiljuk, illetve a forrásuk a pályázatok. A másik nyilván a közművelődési intézmények lennének, meg hát azok is, ők alapfunkciójukból működtetnek ilyen típusú klubokat, szabadidőst. Ha a DMK-t nézzük, akkor látjuk, hogy millió kör van....” (3. interjúalany)

„Én mindenféleképpen, ahogy az előbb is mondtam, a civil szervezeteket, mert profitorientált cégek nem foglalkoznak általános képzéssel csak akkor, ha valami forrás van rá, tehát a civilek, amelyek funkciójukból adódóan is inkább a hátrányosabb helyzetű rétegekkel foglalkoznak, nyilván nemcsak oktatással, képzéssel, hanem adott esetben szociális munkával vagy ilyesfajta segítő, támogató szolgáltatással foglalkoznak. Ebben a tekintetben én őket erősíteném biztosan” (4. interjúalany)

„Akik társadalmi érdeket akarnak szolgálni. Személyes tapasztalatból tudom, hogy a művelődési házak nagyon elkötelezettek ezen a téren. Akik pénzt akarnak keresni az OKJ-ba és a Nyelvi képzésbe kapaszkodnak bele. (13. interjúalany)

Kifejezetten egy-egy konkrétabb csoportot, pl. népfőiskolák, vagy TIT elvétele emelnek ki a válaszadók.

Ahogy a 2. interjúalany meg is fogalmazza: „hiába mondanánk, hogy népfőiskola vagy TIT, ma már nincs ilyen, egyik intézmény kör sem elég erős sajnos, a TIT kifejezetten elment a nyelvi képzések és a szakképzések felé. Nagyon nagy a szétaprózódás ezen a területen, egy-egy kiemelt projekt keretében vannak egységesebb orientációk, mint a Türr István Kutató és Fejlesztő Intézetnek a kompetencia fejlesztő sorozata,

de ha megnézzük a Tudásod a jövőd program képzőit, akkor egy teljesen széttagozódott képet láthatunk, egyaránt megjelennek a vállalkozások, állami közoktatási intézmények, civil szervezetek is.”

Az 5. interjúalany hosszan részletezi a véleményét, beazonosítja azokat a csoportokat, akiket meghatározónak vél az általános célú képzés szempontjából, ezt az interjú részletet azért tartjuk fontosnak kiemelni, mert a statisztikák elemzése révén kapott kép is hasonló ehhez.

„Hát ugye itt már elhangzott a népfőiskola fogalma, én azt gondolom, hogy ők nagyon sokat tesznek ennek érdekében, és én különösen a bentlakásos programokat emelném ki, vannak ahol az előadások jelennek vannak főként, de ott ugye a bentlakásos együttlétek, a tréning együttlétek is jellemzőek. Tehát szerintem azok tudnak nagyobb hatással lenni. Akkor azért, ha nagyon így nézem mindenféle művelődési intézmény is, akár ide sorolható, ott ahol tanulási céllal, kompetencia fejlesztéssel, csinálnak most így mondom bármilyen programot: szakkört, klubbot, tehát, hogy ezek mind ide tartoznak. (...) Még két dolgot szeretnék ehhez, egyrészt csak a harmadik kör a civil szervezetek, amik úgy általában azt gondolom, hogy a képzéssel foglalkozó civil szervezetek, akik nem népfőiskolák, nem művelődési intézmények, hanem egyáltalán. És azok közül is vannak, oktatási/nevelési civil szervezetként határozzák meg magukat, de azért határterületek a kulturális és hagyományőrző civil szervezetek is, ha kifejezetten tanulási célú, tehát nem csak adománygyűjtő vagy intézményfenntartó célúak. Tehát én azt gondolom, hogy ez a három ilyen nagy bázis, amire lehetne építeni, valamint szerintem egy-két olyan cég is van, aki már fölismerte, hogy van jelentősége ennek a típusú képzésnek, ezek szerintem többnyire tréning cégek, tehát ott is megjelenik ugye a tréning forma, hogy ők fölismerték, hogy ennek ugye azért van jelentősége, meg hát azt gondolom, hogy ők azért kínálják is a

szakképzéseik mellé ezeket a dolgokat. Tehát az is ugye egy kisebb kör, de azért ott vannak a piacon.” (5. interjúalany)

A finanszírozás kapcsán egyértelmű választ nem tudtak adni az interjúalanyok, valószínűleg azért sem mert ez a terület rendkívül sokszínű. Más módon lehet a rászoruló, leghátrányosabb helyzetű rétegek felzárkóztatását biztosító programokat és a különböző kompetenciafejlesztő továbbképzéseket vagy a saját érdeklődésből zajló szabadidős képzéseket kezelni.

Rendszerszintű megoldási javaslatok nincsenek, de a finanszírozásra vonatkozóan egyes területekre vannak tanácsok, amelyek megfontolandóak lehetnek. Az állam szerepét kiemelik, különösen a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása kapcsán.

Megjelenik a normatív finanszírozás, a pályázati, projektfinanszírozás, a kiemelt projektek is, bár ez utóbbit jól előkészített, átgondolt formában javasolják. Külföldi példa nyomán még az egyéni tanulói számla, kártya lehetősége is felvetődik. Valamint az egyik válaszadó a szakképzési hozzájárulás kapcsán is elmondja a véleményét, azt, hogy hogyan is lehetne ezt az általános képzés céljára is felhasználni. *„Először is a szakképzési hozzájárulást otthagytam volna a cégeknél. És akkor a szakképzési hozzájárulásnak azt mondom, hogy a felhasználható 1/3-ának mondjuk 1/10-ét kötelezően általános felnőttképzésre kellett volna fordítani. Mert ott a felhasználható 1/3-án belül nem szabták meg, csak az volt, hogy akkreditált intézmény legyen. De másfelől azok a cégek, akik ezt komolyan végzik, fel is ajánlanak ilyen általános felnőttképzésnek nevezhető dolgokat. Nehéz ügy, most szerintem... Mondjuk a felzárkóztatás... Ha EU-s csatornákra gondolunk, azok működnek valahol, még ha nem is ilyen koncepció mentén, de valahol működnek.” (3. interjúalany)*

A normatíva, mint lehetőség egy-egy említés kapcsán jelenik meg, eltérő megközelítésben. Van, aki bizonyos célcsoportok számára tenné lehetővé, elérhetővé, tehát a résztvevők felől

közelít, van aki, a minőségbiztosítás oldaláról a hatékonyság szempontjából a képzők oldaláról.

„Én úgy gondolom, hogy egyik oldalról fontos lenne, hogy megállapítsa a kormányzat időről-időre, hogy melyek azok a hátrányos helyzetű célcsoportok, akik körében normatíva szinten is támogatná az általános célú képzéseket, egyik részről a hiányzó iskolai végzettség pótlására, másik részről a különböző kulcskompetenciáknak a fejlesztésére, és ezek már előzményei lehetnének annak, hogy szakmát tanuljon az illető.”
(2. interjúalany)

„A normatív finanszírozás jó lehetne, de én azt gondolom, hogy nagyon könnyen vezethet minőségromláshoz is. Tehát akkor biztos, hogy azt csinálnám, hogy szabnék egy erős minőségi standardot, aminek meg kell felelni, és akkor azokat lehetne normatív módon finanszírozni, komoly ellenőrzési rendszerrel, de nem papír meg pénzügyi, tehát nem a számlákat ellenőrizném, hanem beülnék órákra, beküldenék szakembert órára, vagy egy tréning alkalomra és akkor nézze meg, hogy ott akkor mi van, készítsen interjút a résztvevőkkel, hogy ők hogyan élik meg, hasznosnak tartják-e? Szakmai jellegű ellenőrzést gondolnék, ami jelenleg még nem jellemző.” (5. interjúalany)

„A normatíva egy nagy álmom ezen a területen, de az álmoknak is van határa. Korábban működött. 2005-2006 volt rá lehetőség.” (13. interjúalany)

A projektfinanszírozás a leginkább javasolt, de ez sem egyértelműen, döntően akkor, ha hosszabb távon finanszírozzák a jól teljesítő, tapasztalt szervezetek tevékenységét. Nagy problémának látják, hogy egy másfél - két éves sikeres projekt nem mindig folytatható, sőt az az elvárás, hogy más legyen az újabb projekt. Így is tovább viszik a korábbi tapasztalatokat, know-how-t (képzési programok, tananyagok, szakmai együttműködések) a szervezetek, de felvállaltan valami mást kell csinálniuk, holott érdemesebb lenne több interjúalany szerint is a gyakorlott, már múlttal

rendelkező szervezeteket támogatni, akiknek már meg van a szakember háttere, módszertani segédanyagai, intézményes kapcsolatai a területet érintően.

Ezt a 4. interjúalany a következőképpen fogalmazza meg: „Ennek a területnek szüksége van állami támogatásra, az államnak nyilván ebben szerepet kell vállalnia, semmiképpen nem pályázatos projekt támogatást javasolnék, mert azért ilyen az elmúlt - 6 évben nagyon sok volt, én is sok intézménynél jártam, civileknél, népfőiskoláknál, más egyesületeknél, akik részt vettek ilyen építő közösségek TÁMOP-os programban stb. és akkor csináltak kompetenciafejlesztéseket. Lejár a projekt és utána megszűnik minden. Mint hogyha elvágták volna. Egyrészt ezek a projektek nem érnek össze, tehát a jó gyakorlatok nem kerülnek be a rendszerbe, hanem mindenki csinálja a magáét, egymással párhuzamos programok, fejlesztések és a rendszerre egyébként nem gyakorolnak hatást és, ha lejár a projektfinanszírozás másnapról nincs semmi. Tehát én mindenféleképpen abba gondolkodnék, hogy valamilyen hosszú távú finanszírozását kellene ennek megoldani, valamilyen stratégiához kötve, tehát kulcskérdés lenne például az, hogy most a következő 7 évre az operatív programokban hogyan jelenik meg az általános oktatás, általános felnőttképzés, vagy hogyha a készülő Lifelong Learning stratégiába milyen szerepet, milyen prioritást kap a nemformális tanulás vagy kimondottan az általános képzés is.” Itt megjegyezném, hogy ezt a fenti interjúrészletben felvetett problémát az intézményi interjúk felvételekor, az esettanulmányok készítése kapcsán is érzékeltük. Valóban komoly nehézség a szervezetek számára, hogy folyamatosan fent tudják tartani a szervezetet, a tevékenységüket. „... egyik részről a normatíva a hátrányos helyzetű célcsoportok számára, másik részről a kevésbé hátrányos helyzetű célcsoportoknak én mindenképpen a pályázati rendszert tartom fontosnak.” (2. interjúalany)

„Hát hosszútávon először is mindenképpen azt gondolom, hogy az elismertségét, az imázsát növelném ennek a területnek, és akkor megfizetné a cég is, nagy sokára akár maga az ember is, de azért ez álmom, nézzünk egy kicsit közelebbi megvalósíthatóságot. A projektfinanszírozás azért jó, mert ugye ott akár sok projekt is lehet, plurális, színes, többen is részt vesznek ebben, és még tovább sorolhatnám. De azért rossz mert egy év, két év után megszakad az egész, ugye egy természetes dolog Magyarországon, hogy mindig is úgy működtek ezek a projektek, hogy nincs folytatás. És akkor innentől fogva belement egy csomó tudás energia, stb. és nem tud tovább élni. Tehát ezért nem jó a projektfinanszírozás.” (5. interjúalany)

A külföldi konkrét példákat a finanszírozás kapcsán ritkán hoztak szóba a szakemberek. Az egyik válaszadó említi az egyéni tanulási számlát, mint lehetőséget, összekapcsolva azzal, hogy ez a képzések minőségének biztosításához is hozzájárul. Az egész életen át tartó tanulás európai dokumentumaiban már a 90-es évek közepén az Európai Bizottság Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé című Fehér könyvében és a 2000-es Memorandum az egész életen át tartó tanulásról munkaanyagban is megjelent a finanszírozás ilyen megvalósítási módja (Tanítani és tanulni..., 1996; Memorandum..., 2000).

„...egy harmadik vagy negyedik dolog, hogyha valakinek kártyája, számlája bármi van képzésre, ő döntheti el, hogy mit vesz igénybe, akkor az előbb utóbb ki fogja szűrni a rossz minőségű felnőttképzőket.” (5. interjúalany)

De azért az belátható, hogy ehhez tudatos felnőtt tanulókra van szükség, aki tud dönteni a tanulási irányokról, meg tudja ítélni a képzések színvonalát, képes választani a széleskörű kínálatból.

Nem példa nélkül ez a hazai gyakorlatból, mert a 2000-es években volt egy időszak, amikor adókedvezmény járt a felnőtt

tanulóknak a tandíjuk után, és az akkori tapasztalat szerint ezzel a lehetőséggel sokan éltek is.

A képzések módszertani háttere²¹

A képzések módszertani jellemzői esetében az interjúalanyok véleményét az általános képzések célcsoportjai, tartalmi csoportosítása, hossza, módszerei, szakember háttere tekintetében kérdeztük.

A célcsoport kapcsán több esetben elhangzott, hogy az általános képzések célcsoportja nem körülhatárolható, hiszen mindenkinek vannak olyan készségei, amelyek fejleszthetőek.

„Szerintem mindenki a célcsoporthoz tartozik, csak ez a nagy célcsoport is bomlik különböző kategóriákra, mert mondjuk egy anyagi gondoktól mentes, jó pályán lévő, jól szituált, minden optimálisan működő és önmagát tudatosan vezető személynél ez akár meg is jelenhet, és akár áldozni is tud érte valamit. Ez az egyik, a totál tudatos állampolgár. A másik meg a totál sodródó, akit irányítani kell vagy kellene, vagy orientálni, tehát hogy azért itt különböző csoportok jelennek meg.” (3. interjúalany)

„Ó, hát én egy nagy célcsoportot látok, úgy globálisan a felnőttek. Abszolút nem tudnék erre választ adni, hogy x vagy y célcsoport, mert mindenkinek szüksége van, egyrészt a

²¹ Milyen célcsoportjai (végzettség, lakhely, egyéb specialitás – kismamák, állásukeresők, fogyatékkal élők, romák stb.) lehetnek az általános képzésnek? Hogyan tudná csoportosítani az általános célú képzéseket tartalmi szempontból? Milyen jellegzetességeit látja az általános célú felnőttképzésnek? Milyen módszertani elemeket tart fontosnak az általános képzés kapcsán? Egyéb eredményes képzést támogató elemeket tartana fontosnak pl. tankönyv, mentor stb. Milyen minőséget javító elképzelései lennének? Az általános képzést nyújtó szakemberek képzettsége kapcsán milyen elvárások, követelmények lehetnek? A szakemberek képzése, továbbképzése kapcsán milyen javaslatok lennének?

kompetenciák azok nem statikusak, hogy egyszer elsajátítottam és akkor az életem végéig kitart, tehát mindig van mit fejleszteni a nyelvi az informatikai, a kommunikációs, az anyanyelvi kompetenciáinkon, tehát mindenkinek szükséges ez.
„Bárki. Gyakorlatilag ilyen képességfejlesztő foglalkozásra időnként mindenkinek szüksége van. Az a lényeg, hogy milyen típusúra. Azt nem könnyű mérni, hogy melyik lenne a leghatásosabb, legrövidebb időn belül a leghatásosabb. Itt a bemeneteli mérésről van szó, tehát hol vannak kompetenciabeli hiányok. Egyébként most az egyik Svájci programunkban elkezdtünk egy ilyen szakmai munkát, nemzetközi tapasztalatcserében szeretnénk egy kicsit bővíteni az eszköztárunkat és pont a képességfelmérést szeretnénk egy általunk kifejlesztett eszközt létrehozni, ami eszköz és módszer egyben.” (9. interjúalany)

Ha tovább érdeklődtünk, és kértük, hogy határozzanak meg olyan közös jellemzők mentén kialakított csoportokat, akiknek szükségük van ilyen képzésre, akkor a szakirodalomban is gyakran megjelenő csoportokat említették a válaszadók: Gyes-es, Gyed-en lévők, álláskeresők ezen belül tartós munkanélküliek, pályakezdők is), alacsony iskolázottságúak, 50 év felettiek, iskolából lemorzsolódott fiatalok, külföldi példák esetén bevándorlók.

Az egyik válaszadó nagyon fontos felvetést tett, arra utalt, hogy alapvetően az oktatástervezés egy szakma, és tervezhető, hogy egy adott időszakban milyen csoportoknak biztosítunk lehetőséget a tanulásra, milyen formában, milyen finanszírozási háttérrel. Azt is megjegyzi, hogy Magyarországon alapvetően ez nincs jelen ez a szemlélet.

„Alapvetően nálunk nem szakma az oktatástervezés, ahogy Angliában. Ott van ilyen szakma, hogy oktatástervező. Szerintem ezzel foglalkozni kellene. Demográfiai rétegek elemzése, jellemzése, térbeli elemzések, intézményi versenyhelyzetek.” (3. interjúalany)

Ez megjelenik egyébként a német szakirodalomban is, magyarul is megjelent, Lössl (1999) célcsoportorientált, résztvevő-központú, programkínálatra alapozott tervezési megközelítése.

A módszertani kérdések között megkérdeztük az interjúalanyainkat, hogy hogyan tudják csoportosítani az általános célú képzéseket tartalmi szempontból. Erre igen változatos válaszok érkeztek. Itt jelent meg az, hogy az általános célú képzések körébe nagyon sokféle képzés tartozhat és számos rendező elv lehetséges.

„Biztosan van egy csoport, ami az alfabetizációhoz kapcsolódik, tehát az írni – olvasni - számolni tudás mint fő cél jelenik meg, az analfabétáknak, félanalfabétáknak a képzése. A másik csoport lehetne a funkcionális analfabétáknak a képzése, akik egyébként tudnak írni-olvasni meg számolni, de nem képesek információkat feldolgozni saját maguk számra tudássá alakítani. Akkor lehet egy csoport az általános kompetencia fejlesztés, amibe a tréningek, csapatépítés, kommunikációs, önismereti készségek fejlesztése, tehát kimondottan a személyiségfejlesztéshez kapcsolódik. Akkor biztos lehetne egy ilyen hobbi, tehát a szabadidő, hogyan csináljunk balkonvirágot a betonrengetegbe, hogy tehetjük komfortosabbá a környezetünket, vagy, aki szeretne megtanulni szabni-varrni, valami kézimunkát vagy, barkácsolni a saját örömére. És az én olvasatomban lenne még egy csoport, amelyben a mentális támogatás a fontos. Nem konkrét dologhoz kapcsolódik, hanem problémamegoldás, menedzselés, saját életünknek, saját helyzeteinknek a kezelése jelenik meg ebben a körben” (3. interjúalany)

„Alapvetően két nagy csoport, a felzárkóztató és szabadidős, de ezen belül is számos képzés lehet. A felzárkóztató képzések is sok szinten végbe mehetnek, alap- és kulcskompetencia-fejlesztés terén. itt gondolhatunk az Európai Unió által meghatározott 8 kulcskompetencia területre. A szabadidős képzéseknél pedig megjelenhet bármiféle egyéni érdeklődés pl.

képzőművészet, irodalom, egészséges életmód.”(21. interjúalany)

A képzés ideális hossza és módszerei kapcsán számos tényezőt említenek a válaszadók, amelyek meghatározóak lehetnek.

„A képzés hossza, időpontja, ütemezése, a munkanélküliek számára 8.00-16.00 közötti sávokhoz igazítva, nagyon célcsoportorientáltan kell ezt megállapítani. Én számos általános célú képzés esetében hiszek a bentlakásos képzések is, nem csinálnék hosszú típusú képzéseket bentlakásosan, de például egy képzés kezdetén, ha összezárjuk a résztvevőket 3-4 napra, az a képzés későbbi sikerességére erősen hathat, hogy ők ténylegesen megismerkedjenek, megtanuljanak együttműködni, egymáshoz alkalmazkodni...” (2. interjúalany)

Voltak olyan szakemberek a megkérdezettek között, akik az elmúlt 10-15 évben kifejezetten alap- és kulcskompetencia fejlesztéseket tartottak alacsony iskolai végzettségű résztvevőknek. Ők a tapasztalataik alapján a felzárkóztató, alapkompentencia fejlesztő képzések óraszámát kb. 200 órában tartják ideálisnak, szerintük kevesebb nem elég, a hosszabb képzések során pedig már nem elég kitartóak, motiváltak a résztvevők.

A módszerek kapcsán azonban legtöbben a résztvevőközpontú, gyakorlatorientált oktatási módszereket hangsúlyozzák, valamint azt, hogy a tartalom, a tananyag illeszkedjen a résztvevők végzettségéhez, érdeklődéséhez, mivel ez döntő a képzés eredményessége szempontjából.

„A tartalom meghatározó, a tartalom választhatja ki a módszert, ha mondjuk egy gyertyaöntő vagy üvegfestő általános képzést indítok, akkor ott nyilván lehet az elméletről picit, de aztán rögtön praxis, míg más típusú egy elméletorientáltabb képzésnél ott máshogy, tehát szerintem a tartalom az erősen meghatározza a kívánatos módszert. Kevésbé feszes történetek ezek, mint mondjuk egy munkaerőpiaci ismeret, ami tele van ismerettel, tudással. Kicsit non-formálisabb jelleg jut eszébe, kevésbé feszesebb, kevésbé tele

ismerettel, tudással, információval. Itt attól függ, itt lehet a néhány alkalomtól az éveken át tartó...” (3. interjúalany)

„Egyébként érdekes tapasztalat azt látni, hogy egy svájci civil szervezetben hogyan működik ez a típusú képzés, ott is tulajdonképpen a gyakorlati oktatásra és az aktív részvételre helyezik a hangsúlyt és igyekeznek nagyon láthatóvá tenni a sikerélményeket. Az önértékelésre nagy hangsúlyt fektetnek. ... Az aktív részvétel és a gyakorlati feladatok kivitelezése, megvalósítása, a gyakorlatban való oktatás a felnőttképzésben szerintem nagyon fontos. Többre értékeli, és több hasznát veszik, mert vannak egyéni felismerésre is lehetőség, mintha valaki frontális oktatásban szerez ismereteket. Ez a felfedeztetés ez egy nagyon fontos dolog szerintem az oktatás szempontjából, hogy legyen felfedező és így legyen ne csak aktív, hanem proaktív a programban résztvevő. Ezt a proaktivitást növelni, és fokozni szerintem egy fontos dolog. Egy gyengébb kompetenciájú, alacsonyabb iskolai végzettségű egyénnél nehezebb, de ott kell talán a leginkább tágitani ezeket a határokat. Fontos még a közösség erejére, a közösség tudására építkezni.” (9. interjúalany)

Az általános képzésekben oktató szakemberek képzettségére nézve nagy volt az egyetértés a válaszadók között. Legtöbben a tapasztalatot tartották meghatározónak, nagy részük a felsőfokú végzettséget fontosnak tartotta, megemlézték a pedagógusi, andragógusi végzettséget, de voltak olyan válaszadók is, akik nem tartották feltételnek pl. a pedagógiai végzettséget, mert számos olyan személlyel dolgoznak, dolgozta munkájuk során, akik magas színvonalon végezték a munkájukat e nélkül is.

„Biztos, hogy valamilyen szakirányú pedagógus (művészet, történelem, stb.), ill. empátikus, reflektív magatartást mutató.” (13. interjúalany)

„Jól felkészült trénereket, rugalmas oktatókat, akik tudják igazítani a csoport igényeihez és összetételéhez a tematikájukat. Sokkal inkább a kiscsoportos probléma feldolgozás szerepel nagyobb hangsúllyal, mint a frontális vagy

szemináriumszerű foglalkozások. ...Egyetlenegy elvárás van: hogy legyen felsőfokú végzettsége. Még pedagógus végzettség sem kell, de minek is kellene. Az egyik legismertebb közösségfejlesztő szakember, aki gyakorlati munkát végez és rendszeresen oktatás is, műszaki végzettséggel rendelkezik. A másik, akivel szintén szoktunk együtt dolgozni közgazdász és közösségfejlesztőként tevékenykedik. Nincs pedagógus végzettsége, de nagy gyakorlata van és mellette van egy jó gazdasági szemlélete is.” (7. interjúalany)

„Feleljen meg a felnőttképzési törvénynek, rendelkezzen szakmai gyakorlattal, tapasztalattal, ismerje az adott célcsoport sajátosságait, legyen empátiája ..., legyen felkészült és gyakorlatorientált szemléletű.... Minél sokoldalúbb tudással rendelkezik egy oktató, annál nagyobb perspektívát tud megvilágítani a programban résztvevők számára is. Annál inkább tud nemcsak oktatói, hanem nevelői funkciót is betölteni. Erre szükség van felnőtteknél is, hogy azt érezzék, jó kezekben vannak, gondoskodnak róluk, hogy jól döntöttek. Nem mindegy, hogy egy diplomás álláskeresőről beszélünk, vagy egy szakmával nem rendelkező pályakezdő fiatalról.” (9. interjúalany)

Az egyik interjúalany részletesen kifejti, hogy a módszertani képzettségnek és milyen kompetenciáknak fontos a birtokában lenni a felnőttekkel való foglalkozás során. Ezekre részleteiben más interjúalanyok is hivatkoznak, így ebből az interjúból egy hosszabb idézet következik.

„ Nincs előírva az új szabályozásban sem, hogy egyéb képzésben ki oktathat, tehát ez a felnőttképzési intézmények a saját felelőssége, hogy ő kit visz oda. Nagyon sokszor arra hivatkoznak, hogy a felnőttoktatóknak nincs szükségük szervezett képzésre, mert tapasztalat alapján dolgoznak, és a tapasztalat az sokkal többet számít, mint a képzettség. Én úgy gondolom, hogy ahhoz, hogy valaki jó gyakorlatot tudjon folytatni ahhoz kell a képzés, ahhoz kell, hogy ő képzett legyen, és ahhoz is kell, hogy ez végre elérje már a professzionalizáció

szintjét, hogy ez tényleg egy szakma legyen, egy professzió, ahhoz pedig elengedhetetlen a képzés, tehát én nem mondom, hogy mindenkinek andragógus vagy andragógus tanár diplomával kell rendelkezni, de hogy egy meghatározott módszertani felkészítésen át kellene esni. Hogy hogyan kell különböző célcsoportokkal bánni, mert teljesen másképp kell a fogyatékkal élőkkel, egy roma célcsoporttal, egy fiatalabb csoporttal, egy nyugdíjas csoporttal, vagy nyugdíj előtt álló munkanélküliekkel, szóval ezeknek más, eltérő sajátosságaik vannak és hogyha én nem tudom, és meg kell ismerni az ő élethelyzetüket(...)szóval arról a célcsoportról, akit oktatok, valamit tudnom kell, és nem elég az, hogy ki hol dolgozik, hanem magáról a társadalmi csoportról, nagyon fontos a kommunikációs képesség, igen azt gondolom ugyanarra a szintre tenném, mind a szakmai, mind módszertani felkészültséget. (4. interjúalany)

A szakemberek továbbképzés kapcsán elsősorban a módszertani fejlesztésre irányuló képzéseket hangsúlyozzák az interjúalanyok.

„Rövid képzések, amelyek gyakorlatorientáltak.” (7. interjúalany)

„Az egymástól való tanulás fontos dolog lenne, hogy legyenek szakmai kerekasztalok, ahol lenne idő (ez egy nagyon fontos dolog) tudásbővítésre, új ismeretek megszerzésére. Arra van lehetőség, hogy külföldre is mehessünk, külföldi szakmai tapasztalatot szerezni és úgy tudást bővíteni. Ez annak áll rendelkezésre, aki idegen nyelven is beszél, tehát ezt is kellene fejleszteni. És behozni külföldről a jó gyakorlatokat. A nemzetközi szintű együttműködés is fontos lenne.” (9. interjúalany)

Utalnak a válaszadók arra, hogy a felnőttekkel foglalkozók továbbképzésének is gyakorlatorientáltnak kell lennie.

„... gyakorlatorientáltabban képezzük ezeket az embereket, akik majd ilyeneket fognak csinálni.” (5. interjúalany)

Több válaszadó is megemlíti a mentori rendszer kialakításának fontosságát a halmozottan hátrányos helyzetű rétegek támogatására.

„A felzárkóztató, kompenzáló funkcionál ott viszont annál inkább. Pl. a roma képzéseknél, diplomás, tehát kiszakított, abból a közegből kiszakított, területi mentorok kellenének. Mentorálás, fogni a kezüket, támogatni őket.” (3. interjúalany)

Összegzés

Összefoglalóan az interjúalanyok az általános képzés kapcsán tett javaslatai egy irányba mutatnak, határozottabb, az általános célú felnőttképzést is feltételekhez kötő jogi szabályozottság, bizonyos célcsoportok esetében kiemelt programok kialakítása célszerű. Azonban a válaszadók szerint a kiemelt programok megvalósítása gondos tervezés, előzetes hatásvizsgálat, egységes módszertani alapelvek, kidolgozott segédanyagok, tananyagok, az egyes térségekben már a területen dolgozó szervezetek és tapasztalt szakemberek bevonásával történjen. A módszertani háttér, a szakemberek kapcsán kiemelik a gyakorlatorientált, résztvevő-központú módszerek alkalmazását, néhányan utalnak az előzetes tudásmérés fontosságára, abból a szempontból, hogy aztán homogénebb csoportok számára lehessen az általános (elsősorban felzárkóztató) képzéseket nyújtani.

Új vizsgálati irányok is kirajzolódtak a kutatás során, az elemzések és a szakértői interjúk beszélgetései révén. Egyrészt a képzések módszertani kérdéseit illetően, a terület módszertani megújítása témakörében, másrészt a felnőtt tanulás haszna, egyénre gyakorolt hatása terén.

Felhasznált irodalom

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről In: Magyar Közlöny
2001. évi 153. szám 11412-11418. p.
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről In: Magyar
Közlöny 2013. évi 96. szám 54681-54701. p.
- Akerman, Rodie – Vorhaus, John – Brown, John (2011): The
Wider Benefits of Learning. Part 3: Learning, Life
Satisfaction and Happiness. Gütersloh: Bertelsmann
Stiftung
- Csoma Gyula (2008): Szempontok az egész életen át tartó
tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok
értékeléséhez. In: Benedek András – Lada László
(szerk.): Tanulás életen át /TéT/ Magyarországon.
Budapest, Tempus Közalapítvány 66-104.
- Csoma Gyula (2009): Hogyan változtak a felnőttek
nevelésének és oktatásának kulcsfontosságú
problématerületei? In: Csermely Péter (szerk.): Szárny és
teher. A magyar oktatás helyzetének elemzése.
Háttéranyag. Budapest 219-225.
- Inkei Péter (1997): Közművelődés és felnőttképzés. In: Szín, 2.
évf. 4. sz. 9-10.
- Lössl, Hans-Georg (1999): Törvényhozás és intézményesítés.
A felnőttképzéstervezése és marketingje. Budapest,
IIZ/DVV – Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi
Együttműködési Intézete
- Maróti Andor (2009): Létezik-e közművelődés. In:
Tudásmenedzsment, 10 évf. 1. sz. 14-19.
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. (2000)
Brüsszel, Európai Bizottság
- Mihályfi Márta (2012): Az általános felnőttoktatás közvetett
gazdasági előnyei – a nemzetközi kutatások néhány
tanulása. In: Művelődés – Nép főiskola – Társadalom
2012. 19. évfolyam 4. szám 8-9. p

- Pulay Gyula – Kiss Daisy – Jánossy Dániel (2009): A felnőttképzési rendszerek hatékonysága nemzetközi összehasonlításban. Budapest, Állami Számvevőszék Kutatóintézet
- Sz. Tóth János (2013): Élethosszig tartó tanulás – feléből-harmadából. In: Művelődés – Népfőiskola – Társadalom, 20. évf. 2. sz. 2-4.
- Tanítani és tanulni. A kognitív társadalom felé. Az Európai Bizottság Fehér könyve. (1996) Budapest, Munkaügyi Minisztérium

Pálmai Lili

EGÉSZSÉGMEGŐRZÉS KÉPZÉSI PROGRAM A HUMÁN TŐKE SZOLGÁLATÁBAN: EGY NEMZETKÖZI FELMÉRÉS TANULSÁGA

Bevezető

Személyes véleményem, hogy nincs nagyobb kötelességünk annál, mint hogy a legjobbat hozzuk ki saját magunkból. Mindig is hittem, hogy az egészséges életvitel és a mozgás pozitív hatással van életünkre és jövőnkre egyaránt. A sportnak értékteremtő képessége van, amit kötelességünk beépíteni a mindennapokba és ezzel jobbra tenni társadalmunkat. Kutatásom megválasztásakor főként az motivált, hogy mélyebb ismereteket szerezzek arról, ki hogyan vélekedik az egészségről, mit tesz megőrzése érdekében, és hogyan teszi azt. Empirikus kutatásomat kérdőíves módszer segítségével mértem. Vizsgálatomban az Oulu –i és a Szegedi Tudományegyetem mérnöktanhallgatóval készítettem el a felmérést. Választásomban szerepet játszott, hogy Erasmus ösztöndíjasként volt lehetőségem Finnországban tanulni. A kérdőívet 110 finn valamint 100 magyar diák töltötte ki. A magyar kérdőívek elkészítése után, azok angol tükörfordítását osztottam ki a finn hallgatók között, személyesen. A primer kutatásom megkezdése előtt, előzetes kutatásokra támaszkodtam, mint az Eurobarometer, KSH, OLEF 2000, 2003 - as adatai. Vizsgáltam, hogy az egyetem valamint a munkahely, amennyiben a fiatal felnőttek már dolgoznak miként járul hozzá egészségük megőrzéséhez, valamint rendszeres testmozgásuk elősegítéséhez.

Primer kutatásom bemutatása

Kutatásom során a 110 magyar kérdőívből 65 férfi és 59 nő volt értékelhető. Az átlagéletkor 20 év. Az előfordulási arány 18-tól 27 éves korig terjedt. A szülők iskolai végzettségét tekintve az apák többsége érettségivel rendelkezik (25,3%), amelyet követi az egyetemi végzettség (21,67%), majd a harmadik helyen a főiskolai végzettséggel rendelkezők hányada áll (20,18%). Az anyák iskolai végzettségénél más eredményeket kaptunk. Az első helyen szerepel a főiskolai végzettség 32,52%-ban, ezt követi a középiskolai végzettség 23,81%-kal, majd kicsit lemaradva az egyetem 16,78%-kal. Az anyagi helyzetet tekintve a magyar fiatalok többsége a középosztályban helyezkedik el (63,99%), mely után az alsó – középosztály következik (20,07%). A legkisebb létszámot az alsó (2,99%) és a felső (2,44%) osztályban lelhetjük fel. Ezen adatok feldolgozásával a későbbiek során szeretnék részletesebben foglalkozni, amellyel fény derülhetne arra, hogy a szülők magasabb iskolai végzettségének és a magasabb szociális helyzet hatásának eredményeként a fiataloknak magasabb a részvételi aránya a szabadidős sportban. Ezzel összhangban a finneknél az apa iskolai végzettségét tekintve az első helyen áll a főiskolai végzettség (32,96%), majd a középiskolai végzettség 19,05%-kal. Az általános iskolát végzettek aránya 8,94%. Az anyák végzettségében ugyan ez tapasztalható. Ott a főiskolai végzettség 27,43%-os, míg a középiskolai 21,44%. Tehát általánosságban elmondhatjuk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve mind a két ország hasonló arányban szerepel. A finnek anyagi helyzetét tekintve szintén a középosztály szerepel a legnagyobb arányban (62,22%), ahogy ez a magyaroknál is látható.

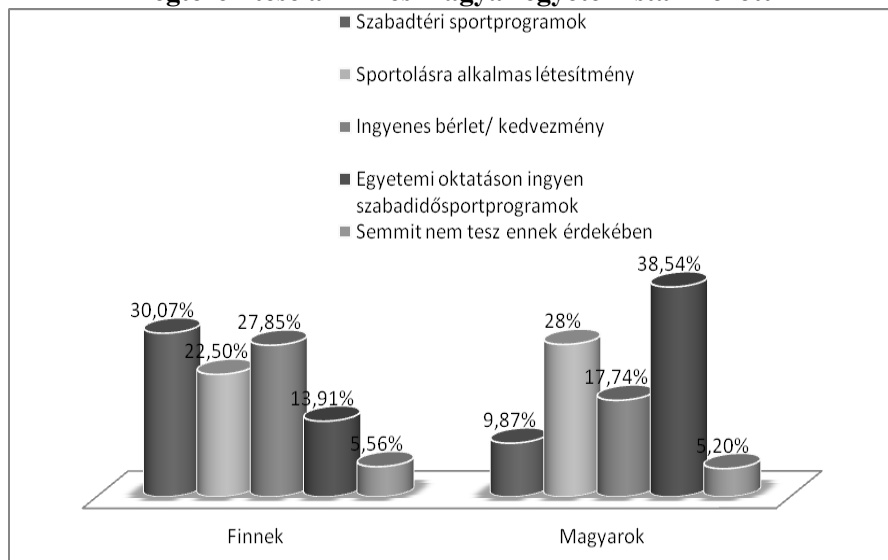
Munkámból megtudjuk, hogy nincsenek nagyarányú különbségek a magyar és finn hallgatók között. A fiatalok életében fontos szerepet játszik a sport és az egészségtudatos magatartás. A résztvevők több mint fele rendszeresen sportol.

A preventív magatartásformák közül az egészséges táplálkozásnak és rendszeres mozgásnak kiemelt szerepet tulajdonítanak. Az egyetemek és a munkahelyek kevésbé felkészültek. Az adatok alapján megerősödött bennem a felnőttképzési szakember felelőssége és úgy gondolom, hogy a képzési program kidolgozásával tehetünk a fiatal felnőttek egészségéért és talán így tudatosíthatjuk bennük a sport és az egészség hasznosságát. A megkérdezett személyeket tekintve mindenki nappali tagozaton végzi egyetemi tanulmányait. A megkérdezettek a mérnök-hallgatók közül kerültek ki.. Próbáltam összefüggéseket találni annak kapcsán, hogy az egyetemen tanuló diákok tanulmányaik mellett dolgoznak –e, és ha igen, akkor milyen véleménnyel vannak a munkahelyük őket egészségük megőrzése céljából támogató intézkedésekről, programokról. A magyarok 24,45%-nak nyilatkozata szerint végez munkát az iskola mellett, ellenben a többség (75,55%) nem folytat kereső tevékenységet. A finneknél ugyan ez az arány, 27,70% a dolgozók létszáma. Nagyon kevésnek bizonyult azon egyének száma, akiket értékelni tudtam a kérdés kapcsán, viszont a magyar dolgozók nyilatkozata szerint a 48,21%-a, még a finn dolgozók 13,22%-a gondolja úgy, hogy a munkahely semmit nem tesz az egészség valamint a munkavállalók teljesítőképességének megőrzése érdekében. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy Finnországban jóval felkészültebbek a munkahelyi egészségfejlesztésben. De általánosságban elmondhatjuk, hogy a munkahely korántsem fordít akkora figyelmet a dolgozók egészségére Magyarországon, mint az elvárt lenne. Például szabadidő sportprogramok szervezése a finneknél 94,05%, még a magyaroknál ez csak 2,78%-ban jelent meg. Jelentős még az egészséges étkezés biztosítása az üzemi étkezdében, egészséges menük összeállítása, dietetikai tanácsadás, amely a finneknél 19,41%, míg nálunk 3,63%. A válaszadók 8,34%-a gondolja úgy, hogy a munkahely sportra alkalmas létesítményt működtet, például fitnesztermet, de a válaszadók közül senki

nem jelölte meg, hogy ingyen bérletet vagy kedvezményt nyújt a munkahely egy sportot szolgáltató létesítménybe. Ellentétben a finnek 7,06%-a jelölte az előbbi, míg az utóbbit 9,03%-a.

Ugyan ez a kérdés vonatkozott arra a felsőoktatási intézményre, amelyben a hallgatók tanulnak. Ellentétben a munkahellyel, a tanulók többsége úgy gondolja, hogy az egyetem igen is sokat tesz annak érdekében, hogy az egyének sportolni tudjanak és ez által az egészségüket megőrizni képesek legyenek. A magyarok 38,54%-a nyilatkozta, hogy az egyetemi oktatáson belül a tanulók ingyenesen vehetnek részt szabadidős – rekreációs kurzusokon, még 28% szerint sportolásra alkalmas létesítményt is fenntart az egyetem. 17,74% jelölte, hogy ingyen bérletet és kedvezményt biztosítanak a tanulóknak. Nagyon minimális volt azon válaszadók hányada, akik úgy gondolták, hogy az egyetem semmit nem tesz az érdekében. Összesen a válaszadók egészének az 5,2% -a gondolta így. A finnek esetében: a felsőoktatási intézmény 30,7%-a szerint szabadtéri sportprogramokat szervez, 27,85% szerint ingyenes bérletet vagy kedvezményt nyújt sportot szolgáltató létesítményben, 22,5% szerint pedig sportra alkalmas létesítményt működtet. A válaszadók 5,56%-a jelölte, hogy nem tesz semmit az egyetem.

1. ábra: Az egyetemi egészségfejlesztés feltételeinek megteremtése a finn és magyar egyetemisták között

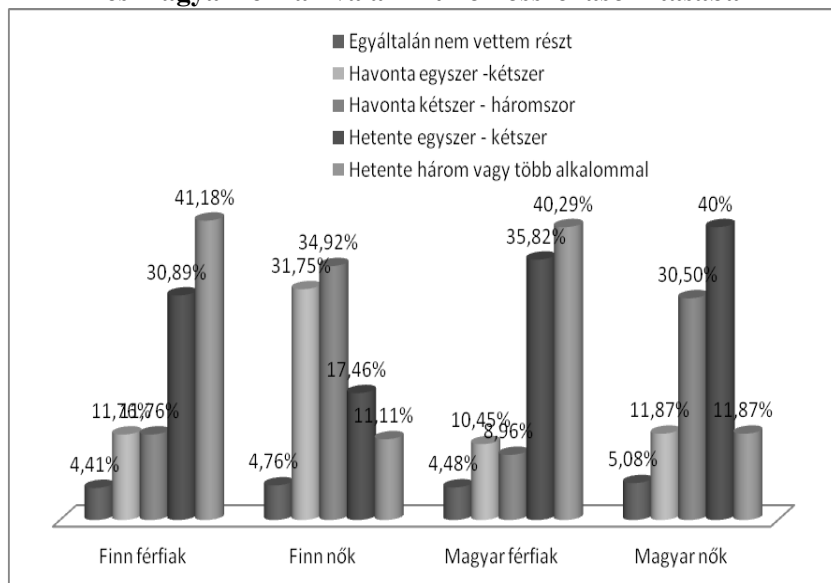


(Forrás: Saját szerkesztés)

A következő kérdéscsoport a fizikai aktivitásra vonatkozott, amelyből csupán a magyarok, 4,78%-a, a finneknek pedig 4,59%-a mondta, hogy egyáltalán nem vesz részt semmilyen sporttevékenységben. A válaszadók többsége pedig hetente három vagy több alkalommal is sportol. Ezek aránya 26,8% a teljes létszámhoz viszonyítva a magyaroknál, még a finneknél 26,15%. A magyarok 38,25%-a hetente egyszer – kétszer eljár mozogni legalább fél óráig tartó időintervallumban. Ugyan ezt a finnek 24,18%-a teszi hasonlóképpen. Tehát a válaszokból kiderült, hogy a magyarok harmadrésze (32,17%) mozog csak heti rendszerességgel, még a finnek 25,17%-a. Viszont, ha nemek szerinti bontásban megfigyeljük, akkor a finn fiúk jóval magasabb arányban mozognak hetente (36,4%), míg a lányoknak csupán 14,29%-a. A magyaroknál nem figyelhető meg ekkora aránybeli különbség. A férfiaknál 38,6%, a lányoknál 26,28%. Ezt alátámasztják az Ifjúságkutatás eredményei is, amelyek szerint a női részvételi arány a

sportban minden esetben alul marad a férfiak mögött (Bauer 2000, 2004, 2008; Perényi 2012). Havi rendszerességgel a magyar résztvevők 15,45%-a, míg a finnek 23,76%-a mozog. Tehát összegzésképpen elmondható, hogy a finnek és a magyarok fele végzett legalább fél óránál hosszabb ideig tartó sporttevékenységet az elmúlt hónapokban. Ezt kiegészítette egy további erre vonatkozó kérdés, mely arra volt kíváncsi, hogy a tanulók átlagosan mennyi időt szánnak szabadidejükben a mozgásra. A többség a finneknél, egy óránál kevesebbet sportol (74,76%), a magyaroknál ez 83,87%. Kíváncsi voltam arra is, hogy a szabadidő eltöltéseként a fiatalok inkább inaktív vagy aktív tevékenységeket választanak, vagy felmerül az is, hogy esetleg mindkettőt. A finn válaszadók jelölése szerint 51,41%-a, még a magyarok 57,69%-a egyaránt választ inaktív tevékenységet, (mint a tévénézés, olvasás, zenehallgatás, számítógépes játékok), mint aktív tevékenységet (mint a biciklizés, táncolás, aktív sport).

2. ábra: A szabadidő sportolásban való részvétel gyakorisága a finn és magyar férfiak valamint nők összehasonlításában



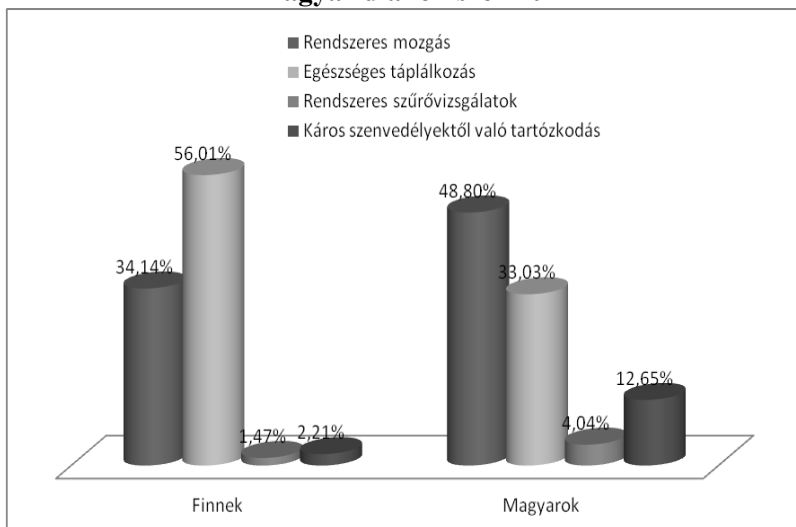
(Forrás: Saját szerkesztés)

Választ akartam kapni, hogyan értékelik egészségi helyzetüket a sportoló fiatalok, valamint edzettségi állapotukat a hasonló korúakkal összehasonlítva. Az önbevallásos egészségi állapotot tekintve a finn fiatalok 51,34%-a, a magyarok 46,26%-a jónak találta az egészségét. Kiváló állapotban 12% finn és 20,31% magyar érzi magát. Az elfogadható kategória mellett, rossz állapotba tartozónak sorolta magát 1,09% finn, 6,69% magyar. A milyennek tartja edzettségi szintjét a hasonló korúakkal összehasonlítva, ebben a finn válaszadók 46,82%-a, a magyarok 45,11% -a jónak vélte. Kiválónak 9,97% finn és 9,56% magyar tartja magát. Elkeserítő tény, hogy rossz edzettségi állapotban van 10,03% finn hallgató és 17,50% magyar fiatal. Viszont elmondható előző kutatási eredményekre támaszkodva, hogy akik sportolnak, magasabbra értékelik egészségi és edzettségi állapotukat a hasonló korúakkal összehasonlítva, amelyet többek között, saját

kutatásom is alátámasztott (Keresztes 2009). A káros magatartásformák tekintetében a válaszoló fiatalok több mint 50%-a nem dohányzik (finn 57,7%, magyar 51,13%). A társaság másik feléről elmondható, hogy dohányzik, kivéve azokat, akik már leszoktak a dohányzásról (finn 10,03%, magyar 17,22%). Nagy dohányosnak mondható, aki 20 szálnál többet cigarettázik. Ez a finneknél 0,74%, magyaroknál 0. Az alkoholfogyasztás esetében a magyarok alkalmanként isznak többet (53,99%), még a finnek hetente 36,31% -ot. Soha nem iszik alkoholt a finnek 6,62%-a, a magyarok 5, 84% -a. A magyar férfi válaszolók 2,24%-a viszont naponta fogyaszt alkoholt.

Az egészségvédő magatartásformák közül a finnek 32,99%-a, a magyarok 16,8%-a vélte úgy, hogy az egészséges táplálkozás kiemelten fontos a számára. Meglehetősen fontosnak vélik még a finnek 34,7%-a, a magyarok 44,93%-a. Nem foglalkozik az egészséges táplálkozás fontosságával a magyarok 1,60%-a, a finnek 3,06%-a. A prevenció a finneknél és a magyaroknál is meglehetősen fontos kategóriába tartozik. A finneknél 39,52%, magyaroknál 46,66%. Kiemelkedően fontosnak tartja, 35,46% finn és 24, 89% magyar. Nem véli fontosnak a megelőzést a finnek 3,12%-a, a magyarok 0,75%-a. A válaszadásból arra lehet következtetni, hogy a többség igen is célszerűnek tartja az egészséges táplálkozást valamint a preventív életszemléletet. Az, hogy melyik prevenciós eszközt tartják a legfontosabbak a válaszadók, főként az egészséges táplálkozást és a rendszeres testmozgást jelölték meg. A magyarok a rendszeres mozgást (48,80%) tartják a legfontosabb prevenciós eszköznek, még a finnek az egészséges táplálkozást (56,01%). A kérdéscsoportban szerepelt továbbá a rendszeres szűrővizsgálatok fontossága, és a káros szenvedélyektől való tartózkodás lehetősége is, amelyeket a válaszadók kevésbé ítélték fontosnak a másik két tényező mellett.

3. ábra: A leginkább választott prevenciós eszközök a finn és a magyar diákok szerint



(Forrás: Saját szerkesztés)

Képzési Program

Úgy gondolom, a legfontosabb azon rétegeket megcélozni és megérteni, akiknek nincsen lehetőségük valamilyen okból kifolyólag, hogy beépítsék életmódjukba a rendszeres mozgást vagy az egészségtudatos magatartást. Erre megfelelő módszer lehetne egy képzési program kidolgozása olyan emberek számára, akik nem edzőként vagy rekreációs szakemberként szeretnének a munkaerőpiacra beállni, hanem mint átlagembereket segítené a mindennapi életük jobbá tételében és az ehhez szükséges információk átadásában. A képzési programot szükséges lenne valamilyen forrásból támogatni, amely ha a felnőttképzési törvény szabályozása alapján indítjuk, lehet, szakképzési hozzájárulás, európai uniós forrás vagy akár a központi költségvetési támogatás is. Ez esetben, mivel a képzési program támogatottnak minősül, a jelenleg hatályos és legújabb 2013. évi LXXVII. felnőttképzési törvény előírásai szerint kell eljárni és biztosítani az ezzel kapcsolatos

feltételeket. Talán az információk minél szélesebb körben történő elterjesztésével az emberek jobban odafigyelnének életmódjukra és életvitelükre, ezáltal növelni tudnák társadalmi és gazdasági hasznosságunkat is egyben.

A lakosság egészségi állapota kiemelten fontos a mai közösségekben, hiszen a társadalmi – gazdasági előrehaladásunk fontos tényezője, valamint jelentős hangsúlyt kap az emberi erőforrás fejlesztése is manapság. A Memorandum 2000 egyik célkitűzésében is szerepel, *„hogy növelni kell az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjét”*, amellyel egyrészt az alapismeretek és készségek bővítését emelik ki, de az új befektetési formák beépítése is fontos feladatnak tekinthető. (Komenczi, 2001). Az életünk legnagyobb részét vagy iskolai keretek között vagy a munkahelyen töltjük el. Ezért e képzési programokat akár kötelezővé is lehetne tenni az iskola vagy a munka mellett, mivel az emberek a kötött tevékenységek után szabadidejükben - a jelentős többséget tekintve-, nem vesznek részt iskolarendszerű vagy iskolarendszeren kívüli tanulási folyamatban. Az életen át tartó sport igényét szükséges kialakítani és legalább akkora hangsúlyt kellene kapnia, mint az egész életen át tartó tanulásnak (Toldy, 2009).

A képzés célcsoportja olyan felnőtt egyénekre terjed ki, akik aktív résztvevőknek tekinthetők a társadalomban, munkájukkal jelentősen hozzájárulnak a társadalmi, szellemi és gazdasági folyamatokhoz egyaránt. Az, hogy ezen egyének hogyan vezetik az életüket, milyen életmódot folytatnak, milyen az életminőségük, fontos mutatója egészségi állapotuknak, az egészségi állapot pedig annak kifejezője, hogy milyen minőségben, mértékben és hogyan vesznek részt az emberek a társadalmi munkamegosztásban. Az aktív lakosság munkaképessége és teljesítőképessége jelentősen korlátozott testi diszfunkciók miatt, ezért a képzés többek között arra is kitér, hogyan lehet megelőzni ezeknek a folyamatoknak az elterjedését (KSH, 2009). A képzés célcsoportja - főleg a már

munkaviszonyt folytató vagy - a munkaerőpiacra lépő egyéneknek szól, akik már befejezték az iskolarendszerben zajló tanulási folyamatokat. A képzés olyan ismereteket és információkat nyújt az egyéneknek, amivel sikeresen megküzdhet az egészségét károsító folyamatokkal, preventíven megelőzheti az alkalmazott módszerekkel a stresszt. A 2004-es Népegészségügyi Jelentés szerint a lakosság megbetegedései jelentős mértékben enyhíthetők lennének a primer prevenciós módszerek alkalmazásával (Toldy 2010). A képzésben résztvevőknek képesnek kell lenniük ezen eszközök ismeretére és alkalmazására.

A képzési programomat öt nagyobb tananyagegységre bontottam, amelyek a következők: Az egészséges táplálkozással kapcsolatos ismeretek, stresszkezelés és az ahhoz kapcsolódó módszerek, sporttal kapcsolatos ismeretek és azok alkalmazási gyakorlata, valamint primer prevenciós eszközök és káros magatartásformák kivédése. A választásom nem véletlen, hiszen már előző statisztikai adatokból tudjuk, hogy 43%-ban az életmód tényezők játszanak szerepet a betegségek kialakulásában. Befolyásoló tényezők többek között a fizikai aktivitás, táplálkozási szokások, alkohol és dohányzás mértéke (Varga és Karner, 2008). A képzésen elméleti és gyakorlati oktatás is zajlik, ahol az oktatók felsőfokú végzettségét tekintve lehetnek rekreációs mozgásprogram vezetők, dietetikusok, orvosok, pszichológusok, amely elvárt az oktatási program vezetéséhez. Továbbá szakmai végzettséget tekintve személyi edzőkre, sport edzői és oktatói valamint egészségfejlesztő, életmód tanácsadó végzettséget igazoló dokumentumokra van szükség.

Összegzésképpen elmondható, hogy a magyar és a finn egyetemisták nagy része heti rendszerességgel sportol. Nagyarányú különbségeket nem lehetett felfedezni a két ország rendszeresen mozgó fiataljai között annak ellenére sem, hogy az életminőségi mutatók Finnország javára tolódnak Magyarországgal ellentétben. Egyik hipotézisem, mely úgy

hangzott, hogy a finnek gyakrabban választanak szabadidősporthoz kötődő tevékenységet szabadidejük eltöltése érdekében, részben igazolást nyert, de a kutatási eredményekből látszik, hogy mind a két ország fiatalságát tekintve, egyaránt szerepet játszik életükben mind az aktív, mind a passzív cselekvési formák választása. Az is megfogalmazásra került, hogy a szabadidejükben rendszeres mozgástevékenységet végző finn fiatalok kevésbé választanak maguknak káros magatartásbeli szokásokat, mint a dohányzás valamint alkoholfogyasztás, ellentétben a magyarokkal. E kutatási hipotézis beigazolódni látszik, mivel az eredményekből kimutatható, hogy a magyarok gyakrabban élnek a káros szenvedélyekhez köthető magatartás-formákkal. Interjúalanyaim közül többen is beszéltek a sport hasznosságáról, valaki az alábbiak szerint nyilatkozott: *„Nagyon is úgy gondolom, hogy a sport hasznos. Ha nem sportolok, nagyon rosszul érzem magam a bőrömben”. Véleményem szerint nem hiszek a gyógyszerekben. Az egészséges életmód az egy sokkal természetesebb útja annak, hogy megelőzzem a betegségeket. De ez csak az én véleményem”.* Másik tanuló így nyilatkozott: *„A sportolás hasznos, sokkal elégedettebb vagyok magammal, elkerülöm a stresszt általa és tovább tudok lépni. De az is megnyugtató, hogy az egészségügy is olyan fejlett az országban, ha bármi bajom van, nyugodt szívvel rábízom magam a szakértőkre. Ráadásul olcsó is”.* További tanuló az alábbiakat írta: *„Teljes mértékben támogatni tudom a sportot. Ha edzek, újra tele leszek energiával, kevesebb stressz ér és nagyon boldog vagyok”.* A többség hasonló véleménnyel volt a sportról, valamint a finn egészségügyi ellátórendszerrel is egyben. Az is kiderült, hogy több esetben is inkább a sporthoz, valamint az egészséges táplálkozás felé fordulnának a gyógyszerek szedésének mellőzésével.

Továbbá azt is láthatjuk, hogy országos szinteken a munkahely valamint az egyetem kevésbé felkészült az egészségfejlesztési

valamint egészségnevelési folyamatok használatára, beépítésére a mindennapok közé. Hipotézisem még is igazolást nyert, miszerint Finnországban a munkahely és az egyetem jobban odafigyel a dolgozók és tanulók egészségére, valamint fizikai teljesítőképességük megőrzésének elősegítésére. Az egyetemek már jóval kiforrottabb programmal rendelkeznek annak érdekében, hogy a tanulók egészségesebben éljenek, valamint hogy biztosítva legyen a rendszeres mozgásuk elősegítése. Az egészség önértékelése, az étellel való elégedettség körülbelül ugyan olyan eredménnyel zárult a finneknél és a magyaroknál is egyaránt. További kutatási eredményekre lenne szükség ahhoz, hogy okként kiderülhessen, milyen tényezők játszanak ebben szerepet. Sportmotivációk között sem mutatkoznak nagy eltérések, a sportág-választás is hasonlóképpen alakult a két ország között. Akárhogy is, az előzetes kutatási eredmények rendkívül rossz statisztikai átlaggal tüntetnek fel minket, mind a nemzetközi, mind a hazai eredményeket tekintve elmondható, hogy a fiatalok pozitívan vélekednek a sportról valamint az egészségről. A finneknél központi szerepet tölt be az egészséges életmód, táplálkozás, rendszeres mozgás valamint a betegségek megelőzése, azaz a prevenció hipotézisem is helyesnek bizonyult, de ugyan úgy elmondható a magyar diákokról is egyben. Ellentétet ott találhatunk, hogy a magyarok inkább a rendszeres testmozgást preferálták, ellentétben a finnekkel, akik főleg az egészséges táplálkozás játékon keresztül hatásaira hivatkoztak.

Munkám során megerősödött bennem, a felnőttképzési szakember felelőssége, valamint képzési tervem kidolgozásával közelebb kívántam hozni a két területet egymáshoz. Kutatásom segítségével ráébredtem, hogy nagy jövő rejlik a felnőttképzés valamint a sport kapcsolatában. Arról meg vagyok győződve a primer kutatási eredményeimet tekintve, hogy igen is szükséges a képzési terv kidolgozása, és az ennek során megszerezhető ismeretek átadása, bővítése. Dolgozatom

későbbi kibővítése is a céljaim között szerepel. Ennek kapcsán szeretnék teljes lakosságra kiterjedő egészség-felmérési kutatást végezni, amellyel további eredményeket lehetne nyerni arra vonatkozóan, hogy korcsoportonkénti eloszlásban mi mozgatja meg az embereket, milyen okok húzódnak meg a háttérben, amiért elkezdenek sportolni, továbbá az is kideríthető lenne, hogy milyen okokkal magyarázható a nagyarányú részvétlenség, főleg az idős korosztályra tekintettel. Ezen további tényezők felmérésének segítségével a képzések bővítésére esetlegesen további képzési tervezetek kidolgozására nyílna lehetőség, támaszkodva arra, amiket a civil szféra válaszaiból megtudtunk. A szakértők közül lehetőségem volt az Oulu- i Egyetem (School of Health and Social Care) olyan személyével interjút készíteni, akinek „well – being, azaz a jó közérzettel, valamint a fizikai aktivitással kapcsolatos jelentős kutatásai vannak, ami nem állt messze a választott témámtól. Finnországi interjúalanyom K.O. szerint *„ az ország minden évben félretesz 200 eurót a munkavállalók részére fejenként abból a célból, hogy az összeget szabadidősport szokások használatára fordítsa. De ez emberfüggő, hogy ki hogyan gazdálkodik ezzel. De mindenesetre az ország segít megteremteni a feltételeit”*.

Felhasznált irodalom

- Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest: Mobilitás Ifjúságkutatási Iroda.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest: Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet
- Komenczi Bertalan (2001): *Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról*. Új Pedagógiai Szemle, 6.
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): *Időmérés-kutatás 2009 - 2010: Összefoglaló adattár*. <<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/idomerleg/idomerleg0910.pdf>> [2014.09.10.]
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): *Statisztikai Tükör: Létfelmin*. <<http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/letmin/letmin12.pdf>> [2014.09.10.]
- Perényi Szilvia (2012): *Alacsonyán stagnáló mozgásrend: A fizikai inaktivitás újratermelődése*. In: Székely Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012. Budapest: Magyar Közlöny Lap és Könyvkiadó
- Tari – Keresztes Noémi (2009): *Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata*. Szeged. <http://phd.semmelweis.hu/mwp/phd_live/vedes/export/keresztesnoemi.d.pdf> [2014.09.10.]
- Toldy Anna (2009): *Felnőttek Sportja*. In: Szatmári Zoltán (szerk.): In: Sport, életmód, egészség. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Varga – Hatos Katalin – Karner Cecília (2008): *A lakosság egészségi állapotát befolyásoló tényezők*. Egészségügyi Gazdasági Szemle, (2): 25 -33.

GENERÁCIÓKUTATÁS – TANULÁSI GENERÁCIÓK JELLEMZŐI

Tanulmányomban a generációelmélettel, tanulási generációkkal és a generációk egymás közti tanulásáról értekezek.

Nagyon aktuális a téma, hiszen ahhoz, hogy tanítani tudjuk a generációkat, meg kell ismerni az egyes nemzedékek tanulási szokásait, illetve azt, hogyan tanulnak egymástól.

A tanulmány részletesen bemutatja a generációkutatás archetípusait, a generációk típusait összehasonlítva a különböző történelmi korokkal. A külön értelmezzük a nemzetközi- angolszász és USA-beli és a magyar generációk típusait, ezek közti különbséget.

Generációs elméletek

A generáció definíciója a következő: „a szülők és utódaik születése közötti átlagos időintervallumként” határozták meg.

Ez a biológiai meghatározás a generációt évezredekre a 20-25 éves idő intervallumban helyezte el.

Maga a generációs elmélet William Strauss és Neil Howe nevéhez köthető, 1991-es tanulmányukban közzölték először a de a hagyományos életszakaszok és az ahhoz kapcsolódó felelősségek már nem alkalmazhatók a mai gyerekekre és fiatalokra:

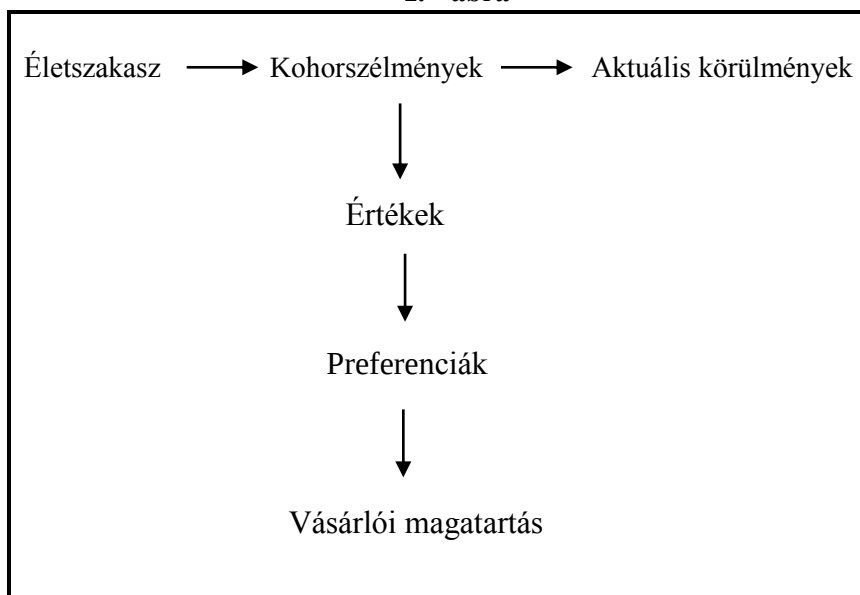
A gyerekkor nagymértékben lerövidült, mialatt a húszas és harmincas éveinkben kialakuló, hagyományosan felnőtt felelősségek kitolódtak. (Veres Valér, 2010)

Az 1970-es években olyan jelentős átalakulás kezdődött, amely alapvetően módosította a társadalmak működési módját. Az információ hatalommá vált és önálló értéket kapott az „érvényes tudás” elavulási ideje felgyorsult, és állandó

követelménnyé vált az élethosszig tartó tanulás. (Voglne Nagy Zsuzsanna, Lippai Edit, 2012)

Generációs hatások- generáció típusok

1. ábra



(forrás: Smith Curlman, 2003)

Strauss és Howe (1997) értelmezése a generációs ciklusokra az alábbiak szerint alakul:

1. Próféta (idealista): krízis-vég és újjáéledés közti állapot szülöttjei, inkább olyan, előfutárai az ébredésnek, amely aktív gyerekkort feltételez fegyelmezett, moralista értékrenddel, felnőtté válva pedig újabb krízishelyzet generálásával.
2. Nomád (reaktív): az ébredés ciklusának típusa, védtelen gyerekkort a pragmatikus felnőtt lét követi, amelynek középső szakaszában meghatározóvá válva realisták.
3. Hős (polgári): az ébredés után születnek, védett gyermekkorukat az önmagára támaszkodó, magabiztos felnőtt kor követi racionális építő akaratával.

4. Művész (alkalmazkodó): krízis idején születnek, életükben az egyéni áldozatvállalás etikája előtérbe kerül. A felnőtté válás csendes folyamatként zajlik. (Pais, 2013)

Tanulmányukban az archetípusokhoz hozzáillesztették az emberi élet szakaszait, illetve összevették azzal, mikor élük meg az azokat az egyének. A csúcsidőszakot értelmezhetjük a kiteljesedés szakaszának. Az ébredés az öntudatra ébredésnek felel meg. A krízis időszak az emberi élet válságát, az önkérdésfeltevések sorozatát jelenti.

Ezek az életszakaszok egymást követik az emberi élet folyamán. Világosan látszik az is, hogy a különböző archetípusok különböző időpontokban élük meg a szakaszokat.

1. táblázat

Archetípusok:				
	Próféta:	Nomád:	Hős:	Művész:
gyerekkor	csúcsidőszak	ébredés	megoldás-kereső	krízis
Fiatal felnőttkor	ébredés	megoldás-keresés	krízis	csúcsidőszak
Középkor	megoldáskeresés és krízis	krízis	csúcsidőszak	ébredés
Időskor	krízis	csúcsidőszak	ébredés	megoldáskeresés

(Forrás: Pais, 2013)

2. táblázat:

Generáció:	Típus:	Korszak:	Történelmi kor:
Reformáció kora:			
Reformáció	Próféta (idealista)	1483-1511 (28)	Csúcs: Tudor korabeli reneszánsz
Megtorló	Nomád (reaktív)	1512-1540 (28)	Ébredés, protestáns reformáció
Erzsébet korabeli	Hős (polgár)	1541-1565 (24)	Megoldáskereső: intolerancia és mártírság

Parlamentáris	Művész (alkalmazkodó)	1566- 1587 (21)	Krízis: armada krízis
Új Világ kora:			
Lovagias	Nomád (reaktív)	1618- 1647 (29)	Ébredés: puritán vallás terjedése
Dicsőséges	Hős (polgár)	1648- 1673 (25)	Megoldáskereső: reakció és restauráció, királyság visszaállítása
Felvilágosodás	Művész (alkalmazkodó)	1674- 1700 (26)	Krízis: az első indián háború, dicsőséges forradalom
Forradalmak kora:			
Ébredés	Próféta (idealista)	1701- 1723 (22)	Csúcs: a neoklasszicizmus kora, 18.sz eleje Angliában
Szabadság	Nomád (reaktív)	1724- 1741 (17)	Ébredés: a nagy vallási újjáéledés
Republikánus	Hős (polgár)	1742- 1766 (24)	Problémamegoldó francia és indián háborúk
Kompromisszum	Művész, (alkalmazkodó)	1767- 1791 (24)	Krízis: amerikai forradalom és függetlenségi háború
Polgárháború kora:			
Transzcendentalizmus	Próféta (idealista)	1792- 1821 (29)	Csúcs: a jóérzés kora, az USA első évtizedei
Aranyozott	Nomád (reaktív)	1822- 1842 (20)	Ébredés: transzcendentalizmus filozófiai és társadalmi térnyerése
Progresszív	Művész (alkalmazkodó)	1843- 1858 (16)	Krízis: amerikai polgárháború

Nagyhatalmi korszak:			
Misszionárius g.	Próféta (idealista)	1860- 1882 (22)	Rekonstrukció
„Elveszett v. eltűnt” generáció	Nomád (reaktív)	1883- 1900 (17)	Ébredés: misszionárius vallásterjesztő ébredés
Közkatona g. (G.I.)	Hős (polgár)	1901- 1924 (23)	Problémamegoldó: I. világháború, alkoholtilalom korszaka

(Forrás: Pais, 2013)

3. táblázat

Millenáris (ezredfordulós) korszak:			
Generációk nevei:	Archetípusok:	Intervallum:	Krízis/ probléma:
Csendes generáció	Művész (alkalmazkodó)	1925-1942 (17)	Krízis: gazdasági válság, II. világháború
Baby boom generáció	Próféta (idealista)	1943-1960	Csúcs: Amerika szuperhatalom
„13. generáció” - X generáció	Nomád, reaktív	1961-1981	Ébredés: lelkiismereti forradalom
Milleniális (ezredfordulós) generáció Y	Hős (polgár)	1982-1995	Problémamegoldó kultúrák háborúja, posztmodern
Hazai (szülőföld) Generáció Z	művész (alkalmazkodó)	1996- napjainkig	Krízis: globális pénzügyi válság, klímaváltozás, terrorizmus elleni küzdelem

(Forrás: Pais 2013)

A generációk időintervallumokhoz köthetők, ezek változása a történelmi korok változásához köthető, ezek Anglia történelmét követik nyomon.

4. táblázat

A magyar generációk felosztása, jellemzése:			
Generáció:	Született/kora:	Jellemvonások:	Úgy gondolják róluk, hogy:
Vesztesek és győztesek generációja	1947-1960 (ma 67- 54 évesek)	Fiatalos személyiség, pesszimista, Politizáló, Egoista, Versengő	prűd, nacionalista, kommunista, régimódi
A rendszerváltó generáció X	1961-1980 (ma 47- 28 évesek)	magabiztos, pragmatikus, magas önértékelés	önző, cinikus, alacsony munkabírás, beképzelt
Y- generáció	1981-1990 (ma 33- 24 évesek)	Gyors életritmus, élménykeresés, ért az új technológiákhoz	elkényeztetett, tiszteletlen, technológiafüggő Felszínes, materialista
Z – generáció	1991-2010 (ma 23- 4 évesek)	aktív tanulók, hallgatók individualista, extrovertált, nagy önbizalom	internethez kötött, „bedrótozott nemzedék, elidegenedés a környezettől

((Forrás: (Hoffmann Istvánné, 2007) ábra kiegészítve a saját elképzeléssel.)

Láthatjuk, hogy az egyes archetípusok és nemzedékek jellemzői újra és újra ismétlődnek. Belátható az is, hogy a generáció kategóriák eltolódást mutatnak egymással, hiszen Magyarországon néhány évvel később jelentkeztek a korszakok.

Csendes generáció (1925-1942)

Erre a korosztályára jellemző a pályaszélről figyelő, óvatos, visszafogott inkább biztonsági szerepet betöltő magatartás. Magánéletünkben a családi értékek preferálása igen fontos, archetípusuk pedig az alkalmazkodó „művész”. Azt is megállapíthatjuk, hogy gyerekkorukat a történelmi korszaknak megfelelően a krízis, időskorukat a megoldáskeresés attitűdje határozza meg. Érett felnőtt korukra pedig az ébredés jellemző. A csúcsidőszakot életük során a fiatal felnőttkor jelenti. Jól láthatók a későbbiekben bemutatásra kerülő Z generációval való azonosság elemei. (Pais, 2013)

A Baby boom generáció (1943-1960)

A próféta vagy idealista címkét viselik. Gyermekkorukat tekinthetjük csúcsidőszaknak, ami viselkedés mintázatunkban az önmegvalósítást a szembehelyezkedést az önálló akaratot hozta. Gyakorlatilag fiatal felnőttkorukat is a lázadás jegyében az ébredés általi szabálytagadás fémjelezte. A családi értékek kevésbé fontosabbak számukra fiatal éveikben, mint azt az előző csendes generációnál láttuk. Ugyanakkor tagadó attitűdjeik és a megoldást kereső prófétai jegyük elvezetnek olyan társadalmi szempontból fontos magatartásmintázatok kialakulásáig, amelyek új ideológiák megalapozását jelenthetik. Motivációs struktúrájukban igen jelentős szerepet kap a megfelelés, a mély szakmai tudás, a sokoldalúság igénye. Nem mentesek a függőségi szorongás állapotától sem. Érett felnőtt korukban a megoldáskeresés gyakorta a tényleges életkor tagadását jelenti, és mivel úgy élik meg önmagukat, hogy számukra a világ éppen kinyílóban van, nem pedig bezárulóban. Ez családi és párkapcsolati kríziseket hozhat időskorukra. (Pais, 2013)

X generáció

Olyan történelmi korszak megélői, amelyben az ébredés a „lelkiismereti forradalom” a leginkább jellemző, és ez elsősorban gyermekkorukra nyomja rá a bélyegét. Fiatal felnőttkorukat a megoldáskereső, megbízható, kontrollált magatartással írhatjuk le, elmélyült szakmai igényességgel és tudással. Szocializációs folyamatuk a kooperativitás jegyében zajlik. Motivációs struktúrájukban jelentős szerepet kap a státus, pénz, társadalmi ranglétrán való előrejutás egészen a karrierizmusig, de mindig a realizmus talaján maradva. Középső felnőttkorukban jutnak el a megoldáskereső stratégiáihoz, azonban valójában a siker elemek kódolása kevésbé valósul meg és ez érzelmi kiürülést, bezárulást, elmagányosodást és a szocializációs igények gyengülését hozhatja. Számukra, mint nomád archetípus számára az időskor csúcsidőszakot hozhat. (Pais, 2013)

Y generáció (1982-1995)

A posztmodern világ szülöttjei ők, akiknek a gyermekkoruk védett, szüleik támogatása megerősítése kísérte életük korai szakaszát, amelyet a problémafeltárás jellemez leginkább. Archetípusuk a hős, polgár, amelynek jellemzői, hogy ébredés szakasza után születve magabiztos energikus életvitellel élük napjaikat, a krízis időszak pedig fiatal felnőtt korukra tehető. Kifejezetten tehetséges, okos, kreatív személyekről van szó, akik elődeikhez viszonyítva igen eltérő viselkedést mutatnak tanulás, munkavégzés területén. Kifinomult informatikai érzékük jelzi azt, hogy együtt nőttek fel a modern technika fejlődésével és használatával. Információéhségük kifejezett minden olyan területen, amely problémaként fogalmazható meg és a gyakorlati megvalósítás lehetőségét adja. A multikulturális környezetet könnyedén, laza attitűdökkel kezelik, gyorsan és jól illeszkednek oda. A kortárs csoportok

hatása erős, szívesen dolgoznak társakkal együtt. Munkájuk, tanulásuk csak akkor hatékony, ha motivációs struktúrájukban sikerül megtalálni a hatékony elemeket, ugyanis teljesítmény-motivációjukban igen jelentős hatást képvisel a céltalanság, a kiszámíthatatlanság, a véletlenekben bízás, a fatalizmus.

A teljesítésük során koncentrációs képességük a korábbi generációkhoz képest gyengül, miközben egyidejűleg több infokommunikációs eszközt kezelnek. A számukra érdektelennek ítélt szituációkban türelmetlenségük erősödik. A pénz és az azon megszerezhető javak felértékelődnek számukra. (Pais, 2013)

Z generáció (1996-2010)

A korosztály elnevezése többféle, találkozhatunk net generáció, digitális őslakosok, bedrótozott nemzedék címkékkel, amelyek jól kifejezik a generáció mibenlétét.

A globális net generáció tagjait a korábbiakhoz képest legidősebb átlagéletkorú anyák gyermekeiként regisztrálhatjuk, és kis családba születnek, létszámukat tekintve is a legkisebbek. Ugyanakkor legoktatottabbak és a várható életkoruk is a leghosszabb.

Nevezhetnénk őket akár LEG generációnak is. Életüket az internethez kötődően, mintegy „bedrótozva” élik.

Mindezen kiváló tulajdonságok mellett számolni kell náluk a környezettől való elidegenedéssel és azzal, hogy virtuális közösségi létük okán több negatív tapasztalattal kell megbirkózniuk, amely nehéz megfelelést, tártanságot, kiúttalanságot, a rohanás – pénz – pörgés - sikerhajszolás helyzetét teremt körükben. Ennek okát abban látjuk, hogy az internet világába való beleszületés az emberi kapcsolataikat - legyen szó - családi, iskolai, kortárs vagy más csoportokról, kommunikációról - átalakítja. Ugyanakkor az online világ kitágítja én határaikat és az identitás alakulásának jelentős tényezőjévé válik. Azzal is számolni kell, hogy a tekintélyhez

való viszony megváltozik és ez iskolai szituációban hagyományos módszertani kultúra mellett a tudásszerzés folyamatában komoly problémák kialakulását hozhatja. Azt is világosan kell látni, hogy a digitális technika eszközrendszerének birtoklása az egyén és a környezete kapcsolatát forradalmian megváltoztatja. Ennél is komolyabb problémának érzékeljük, hogy az online világban eltöltött magas tartózkodási idő miatt a valóságos világban konfliktuskezelési készségük hiányos, indulatkezelési nehézségek, agresszió valószínűsíthető. Úgy véljük, hogy e korosztály a legveszélyeztetettebb magányra, szorongásra és agresszióra. (Pais, 2013)

Alfa generáció (2010-)

A generációs modellek fejlődésének új állomását jelenti a 2010 után születettek korosztálya, amelyről nagyon kevés információ áll rendelkezésünkre. Egyenlőre családi, bölcsődei és óvodai körből származik némi tapasztalati tudás, amely egyik oldalon az agresszió erősödésére, a másikon pedig a korábbiakhoz képest csendesebb, visszafogottabb viselkedés elemek megjelenésére utal. A korosztály neve is több helyen „új csendes” generációként szerepel. (Pais, 2013)

Trendek, hatások- Y és Z generáció estében

Nagyon fontos megemlíteni oktatási oldalról, hogy a tanári szerepkör megváltozott. Az alternatív pedagógiák szerepe megnőtt, felértékelődött a kreatív tanár típusa, aki képes megújulni szakmájában, és követni az aktuális változásokat. Tanulási folyamat támogatása, amelyről meg kell jegyezni, hogy egyre nagyobb szerepe van az IKT eszközöknek. Az élmény pedagógia és a vizualitás egyre nagyobb szerepet kap a tanítási órán.

A tanulási folyamatban tanulási tartalmak kiválasztása, rendszerezése, szervezése felértékelődött. A tartalommegosztás, a tanulókkal elengedhetetlen, mivel ezek a tanulók, már digitális eszközökkel tanulnak.

A diákoknak és tanároknak fontos lesz az információkeresés, hiszen a tanárok és a diákok is így készülnek fel a tanítási napokra. Az internet használata nélkül egyáltalán nem képesek a tanárok naprakész tanítási anyagot kidolgozni, mivel a tankönyvek ismeretei nagyon gyorsan elavulnak.

Az információmenedzsment tudatos használata nélkül a tanárok nem tudnak órát tartani.

Újra kell értelmezni a függőségi viszonyokat és szerepeket, amelyek a tanárok és a tanulók között vannak.

Ezekre a diákokra jellemző, hogy extrovertáltak, imádnak szerepelni. A diákok másik része nagyon kevés önbizalommal rendelkezik, ők az anonimitás álarca mögé bújnak.

A tanulók között kapcsolatfenntartó kommunikációs szokások alakulnak ki. Mivel ez a nemzedék online módon kommunikál egymással, a tanítás előtt, alatt és után is megosztják egymással gondolataikat. Ezek a gyerekek családi környezetben is gyakran online kommunikálnak a szüleikkel és kortárs csoporttagokkal, tanárokkal.

Hogyan tudjuk tanítani az utolsó két nemzedéket?

A diáktársak egymást oktatják a tanítási órákon kívül, az aktuális órák előtt jellemzően. Jellemző, hogy gyakran a tanórai szünetekben készülnek fel a tanórára.

Kedvelt és működő tanulási formájuk a tanórán csoportmunka. Kedvelik az interaktív feladatokat. A vizuális élmény hatására könnyen tanulnak.

A tanulók a tanulási folyamatban az előzetes tudásra építenek, tehát a tanár a magyarázó szerepe megnő az óra folyamán.

A tanulóknak nagy a munkabírásuk, kedvező, ha a tanórán sok önállóan végezhető feladat van, ahol azonnali visszajelzést

kapnak, ha ezt nem kapják meg a kedvtelenségtől a pánikrohamig, illetve az érdektelenségig juthatnak.

Nem igényli a tanár állandó, magyarázó jelenlétét, jobban kedvelik az interaktív, vizuális feladatokat.

Fontos számukra a játékba ágyazott szimulációk, és a valódi döntéshelyzetek kipróbálása és megvitatása a társakkal, tanárral, néha szüleikkel.

5. táblázat

Digitális bennszülött tanuló	Digitális bevándorló tanár
az információhoz többféle média által jut el (gyors hozzáférés)	papír alapú (lassú hozzáférés)
párhuzamos információfeldolgozás	egyszintű információfeldolgozás
párhuzamos terhelhetőség	egyszintű terhelhetőség
kép, hang és videó preferenciája a szöveggel szemben	szöveg preferenciája a kép, hang és videóval szemben
non-lineáris feldolgozási mód	lineáris információfeldolgozás
szimultán interakció preferenciája	egyéni munkavégzés preferenciája
belső tanulási motiváció	külső kényszerhez kötött tanulási motiváció
azonnali jutalomorientáltság	késleltetett jutalomorientáltság
a releváns, azonnal használható információk tanulásának preferenciája	irányított, tantervi tanulási mód standard tesztekkel a végén

(Forrás: Konrádné, 2010)

Értelmezve a táblázatot elmondhatjuk, hogy a mai tanár és a diák is a digitális korszak gyermeke. A digitális bevándorló tanárnak nagy feladatot kell leküzdenie, alkalmazkodnia kell a digitális bennszülött tanulóhoz, akik már digitális információs szupersztráda környezetében nevelkedtek.

Tulajdonképpen elmondhatjuk, hogy a ez a típusú tanár is tanulási folyamat előtt áll, meg kell tanulni a diák fejével gondolkodni.

6. táblázat

	Baby - boom	X generáció	Y- Z generáció	Tanuló szervezet
Szemlélet	közösségi, egészben gondolkodik	én központú és középtávú	önző és rövid távú	rendszereszmélet
Kapcsolat	elsősorban személyes	személyes és virtuális hálózatok	elsősorban virtuális, hálózatok	bizalom
Cél	biztos egzisztencia	multi kulturális környezetben biztonságban élni szeretne, pozícióban	versengés, vezetővé válni	közös célok
Önmegvalósítás	tudatos karrierépítés	gyors előre lépés	azonnal	egyéni igény
Csoportmunka	idegen	természetes közege (multi cégek)	hisznek a közös erőfeszítések sikerében	természetes
IT	önképzésen alapul, hiányos	jól kezeli	lételeme	előfeltétel
Értékeik	tűrelem, soft skillek, hagyományok tisztelete, EQ, kemény	kemény munka, nyitottság, sokféleség tisztelete,	rugalmasság, mobilitás, széleskörű, de felszínes tudás,	egyéni és közös értékek azonosak

	munka,	kíváncsiság, gyakorlatias- ság	sikerorientált, kreatív	
Egyéb jellemzőik lehetnek	hierarchia tisztelete, túlzott szerénység vagy arrogáns stílus, rugalmatlanság, passzivitás, cinizmus és kiábrándultság	szabálykövető, anyagias, esélyegyenlőség, hierarchiát kevésbé tisztelik, realitás érzék, bizonyítási kényszer	szabadságvágy nem tisztelik a hagyományokat, tudáskeresés új formái, fordított szocializáció, szemtelenység, táv munka, rész munkaidő, interim menedzsment, alábecsüli a soft skilleket, EQ-t	kreatív, egyéni és közösségi célok azonosak, közös munka, innovatív légkör, bizalom mindeneke- lőtt
Tudás- megosztás	szívesen, önként	kölcsönös- ségen, ellenszolgálat áson alapul	nem, vagy csak ha érdekében áll, vagy ha kényszer	alapvető elvárás és természetes viselkedés
Pszicholó- giai hatások	Véleményny ilvánítás	karrierista	Önző, individualista	Kreatív, multikultur- ális

(Forrás: Bencsik, 2013)

A táblázat nagyszerűen összefoglalja a viselkedés, kommunikáció és tanulás különböző aspektusainak való megfelelését és az intergenerációs hatásokat.

Intergenerációs szokások – Nemzedékek egymás közti tanulása

A gyermekek és a felnőttek világa nem különíthető el mereven egymástól, a gyermek-lét és a felnőtt-lét jellemzői megváltozóban vannak. (Szabolcs, 2012)

Ez az utolsó két generáció nagyon gyorsan fel szeretne nőni. Vonzza őket a felnőttek világa, sokszor ebben a szülők is partnerek.

Manapság a posztmodernitás, a globalizáció, a fogyasztói társadalom világában olyan társadalmi körülmények alakultak – alakulnak ki, amelyek a hagyományos gyermek-felnőtt kapcsolatot, a generációk közötti transzfert megváltoztatják. (Buckingham-Tingstad 2010)

A digitális generációk színrelépését sokan nem a szokványos nemzedéki váltással magyarázzák. Úgy tartják, az infokommunikációs technológia, a hálózat alapú kommunikáció, a mobilkommunikáció olyan minőségi változások lehetőségét hordozza, amelyek példa nélküliek az emberiség történetében, és épp ezért a történelem tanulmányozásából fakadó analógiák már nem használhatók. A generációk közötti konfliktus és együttműködés eddigi megnyilvánulási formái helyett gyökeresen fog megváltozni az emberiség története, emberi csoportok kapcsolatrendszere és napjaink információtechnológiai lehetőségei még csak a kezdetét jelentik ennek a posztmodern tömegtársadalmakban – vélelmezi sok kutató.

Az idő múlásával, néhány évtized elteltével majd az akkor élő generációk közötti megkülönböztető jellemzők, tapasztalatok már valamilyen más jelzővel írhatók le. (Szabolcs 2012)

A digitális kultúra eszközei új környezetet teremtettek, ami a gyerekek idegrendszerének fejlődését megváltoztatta. Ezt a meghatározó tényezőt figyelmen kívül hagyja az oktatási rendszer, és a gyerekek fejlődésével foglalkozó egyéb kiegészítő rendszerek. Minthogy minden információ könnyen

elérhető, a megjegyzésre már szinte egyáltalán nincsen szükség. Az emlékezőképesség soha nem látott sebességgel romlik. Ez nem a jövő. A mai gyerekek már úgy nőnek fel, hogy minden információ rendelkezésre áll, így nem szükséges az agyukat terhelni ismeretekkel.

A képességek változása nem csak a gyerekeket érinti. Mindenki, aki a digitális korban él, a kultúrának megfelelően átalakul. Még a digitális világot elutasító legliterálisabb egyén sem tudja magát kivonni a hatások alól. A televízió, a számológépek, a mobiltelefon által rengeteg tudás ömlik ránk néhány gombnyomással. Nem kell és nem is tudunk fejben számolni, telefonszámokat megjegyezni. A nyomtató, a másológépek sok írástól, jegyzeteléstől, másolástól megmentenek, de ezzel íráskészségünk gyengül (Gyarmathy, 2007).

A tudás átadás helyszíne a közösségi terek lesznek, itt értekeznek, esetlegesen tanítják egymást. (Gyarmati Éva 2012) A digitális kor eszközei széles lehetőségeket adnak az egyéni tanulási utak számára. Az iskola is, a nagy feladat, a kulturális váltás mellé, megoldási módszereket kap a technikai fejlődés által is. A jövő tanulásában az iskola szervező szerepet játszik, és előtérbe kerül az önálló tanulás és a társas tanulás, és így az egyéni fejlődési utak jobban járhatóvá válnak (Gyarmathy, 2012b).

Összegzés

Jól körvonalazódik egy fontos kutatási terület, a generációkutatás. A generációkutatás, mint e tanulmányból is kitűnik inter- és multidiszciplináris.

A tanulmányban átfogó képet kaphatunk a generáció típusokról angol szász és magyar vonatkozásban, továbbgondolkodásra készítet. Megtaláljuk benne a generációs hatásokat, s talán okait is.

Tanári és nevelési megközelítésből izgalmas kérdés a generációk egymástól való tanulása, és az intergenerációk kommunikációs effektusait.

Felhasznált irodalom

- Bencsik Andrea: Ki - kinek, mit – miért, vagy miért nem? avagy A tudásmegosztás problémái a vezetőváltás időszakában - Tulajdonosi és vezetői utódlás családon belül és kívül- 2013.november 28. előadás anyaga
- Buckingham, D., Tingstad, V. (szerk., 2010): Childhood and Consumer Culture.
Palgrave Macmillan.
- Gyarmati Éva: Ki van kulturális lemaradásban In: Digitális Nemzedék Konferencia 2012 plenáris előadás anyaga
- Gyarmati Éva: Elbutul a Facebook nemzedék?
<http://fn.hir24.hu/itthon/2012/02/17/elbutul-a-facebook-nemzedek/>
- Gyarmathy Éva (2012b): Diszlexia a digitális korszakban.
Műszaki, Budapest
- Gyarmathy Éva – Kucsák Julianna (2013): A digitális bennszülöttek képességprofilja. Iskolakultúra. 6, 43–53.
- Hoffmann Istvánné: „A generációs marketing alkalmazása a civil szférában, 2007
- Konrádné Sonn Livia szakdolgozat, Tehetséggondozás, 20.o., 2012,
- Pais Ella Regina: Alapvetések a z generáció tudománykommunikációjához
- Smith - Curlman: Generációk, márkák, célcsoportok
GEOMÉDIA szakkönyvek, 2003 Budapest p.32.
- Szabolcs Éva: Életkorok, nemzedékek: a gyerekkor időbelisége, Digitális Nemzedék Konferencia 2012
- Tari Annamária: Z generáció

Veres Valér: *Generációk közötti különbségek a posztindusztriális társadalomban x és y generációk, 2010*
Voglné Nagy Zsuzsanna, Lippai Edit. Generációk az oktatásban In: Konferencia előadás írásos anyaga plenáris előadás anyaga

Szoó Ilona

MÚZEUMANDRAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG A HERMAN OTTÓ MÚZEUMBAN

Napjaink egyre globalizálódó, rohamosan fejlődő technikai, technológiai vívmányokkal telített világában egyre fokozottabban előtérbe kerül a tanulás és annak szükségessége. A tanulásnak az élet minden területére ki kell terjednie, és az oktatás és művelődés minden színterének és minden intézményének releváns szerepet kell kapnia és vállalnia benne. Különösen fontos részét képezik mindennek a múzeumok világa, hiszen – Kurta Mihály elmondása szerint, –a múzeum a tanulás, a permanens tanulás egyedi és megismételhetetlen intézménye, tudástárát tekintve a legautentikusabb, legtagabb bázissal rendelkező, holisztikus látásmódot képviselő szervezet. Ennek relevanciáját már hazánkban is egyre szélesebb körben elismerik és hangoztatják, melyet többek között mutat az is, hogy a Debreceni Egyetemen folytatott andragógiai mesterképzésem során egy kurzus keretében lehetőségem nyílt ismereteket szerezni a múzeumandragógia tudományterületének alapvető jellemvonásairól. Ennek következtében látogattam el személyesen a Herman Ottó Múzeumba 2014 tavaszán. Ezen alkalommal szerencsém volt részt venni egy múzeumandragógiai előadáson, valamint interjút készíthettem Kurta Mihállyal és Simon Lászlóval. Mindezen rendezvényeken, valamint a szakemberekkel folytatott beszélgetések során szerzett ismereteimet, tapasztalataimat és benyomásaimat kívánom ezen írásomban részletesen kifejteni.

Múzeumi paradigmaváltás

A múzeum – az új múzeumi etikai kódex szerint *„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”* (Múzeumi Szakmai Etikai Kódex 2011:3-4.). Ebből a meghatározásból is kitűnik az, amit Koltai Dénes is hangoztat, hogy a 21. században a múzeumok paradigmaváltáson mentek keresztül, melynek keretében a feladatrendszerükben a gyűjtés, a konzerválás-kutatás, és a kiállítás mellett új funkciók is megjelentek (Koltai 2007:4.). Kurta Mihály szerint ez azt jelenti, hogy a kulturális örökségünk őrzése, ápolása és bemutatása mellett a mindezekhez tartozó tudás, a tradíciók és hagyományok „visszatanítása” is beletartozik a múzeum feladatai közé. Továbbá azt is fontos megjegyezni, hogy mindez már nem csupán a hagyományos értelemben vett oktatást, képzést foglalja magában, hanem *„a morál, az erkölcsi hagyományok felmutatása révén az emberiség által elveszített erkölcsi tradíciók visszatanítását is eredményezik”* (Kurta 2012c:20.), amely már egyfajta közösségi funkciót is feltételez ezen intézmények számára. A múzeumi paradigmaváltás lényege tehát egyfelől az volt, hogy ezen intézmények aktívabb szerepet töltsenek be az emberek, a múzeumi közönség, a társadalom művelődésében, a közösségek fejlesztésében, és az egyének személyiségformálásában. Mindennek létjogosultságát az biztosítja, hogy a múzeumi intézményrendszer az egyik legizgalmasabb szervezet, a múzeumokban felhalmozódott tudás, ismeret, tapasztalat semmilyen más kulturális rendszerhez nem hasonlítható. (Kurta 2010:28)

A múzeumandragógia következő fontos eleme a tanulás fontosságának fokozatos felértékelődése, melybe beletartozik

mind az egész életen át tartó tanulás, mind pedig az élet teljes körére kiterjedő tanulás fogalma. Az élet teljes körére kiterjedő dimenziójába az is beletartozik, hogy ez erőteljesen hangsúlyozza a formális, nem formális és informális tanulási formák egymást kiegészítő jellegét. (Kurta 2010:32) Ezeknek a fogalmaknak és a múzeum feladatainak összekapcsolása, a felnőttek múzeumban történő informális és formális tanulásának lehetőség és hatékonysága új perspektívákat nyitja meg a múzeumi munkában. (Szabó 2010:91.) A rendszerváltás után a demokratikusan felépülő társadalmi keretek között immár a muzeális jellegű hálózatban is megjelentek, előtérbe kerültek múzeumi kultúrákövetítési metodikák, a permanens neveléshez és oktatáshoz kapcsolódó folyamatok. Ennek keretében előbb a múzeumpedagógiai tevékenységet, később pedig a múzeumandragógia feladatait is felvállalták. Az élethosszon át tartó tanulás fontosságát ezáltal tehát múzeumaink is felismerték. (Kurta 2007:4-5.p.) Továbbá a szórakoztatás és az ismeretszerzés egybekapcsolása is rendkívül fontos a felnőttek múzeumban folyó informális tanulósa során. A múzeumban való tanulás nem csak elősegíti, hanem fokozza, és egyben megkönnyíti az ismeretek megszerzését minden célcsoport számára. (Szabó 2010:91.)

Múzeumandragógia fogalma és hazai megjelenése

„A múzeumandragógia a múzeumok, a muzeális jellegű intézmények, civil közösségek, a kulturális örökség védelmével, őrzésével megbízott szervezetek felnőttképzési, felnőttoktatási, felnőttnevelési tevékenységének lehetőségeit, feltételeit vizsgálja, valamint azokat a törvényszerűségeket igyekszik feltárni, amelyek intézményes vagy intézményen kívüli múzeumi keretek között hatékonyabbá tehetik a felnőtt egyének, a felnőtt közösségek számára „az élet teljes körére kiterjedő” tanulási, öntanulási, képzési, önképzési, személyiségfejlesztési eredményeit.” (Kurta 2010:48). A múzeumandragógia az

emberiség örökségét, a kulturális örökséget működő rendszerként értelmezi, melynek keretében nemcsak annak védelmét, hanem fenntarthatóságát és hasznosítását is szem előtt tartja. A múzeumandragógia a múzeumi felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőttnevelés kérdései mellett azonban szélesebb értelemben, feladatának tekinti a felnőttek között keletkező konfliktusok kezelését is. Módszertanát tekintve lényeges elemei közé tartozik az önkéntesség, önaktivitás, a résztvevők magas szintű tanulási motiváltsága, a tanulás vezetővel kialakított paritásos kapcsolat, valamint a siker érdekében a kölcsönös felelősség vállalására épülő együttműködés. (Kurta 2010:38-40.).

A múzeumandragógia hazai elindulásának talán első lépései közé sorolható a rendszerváltás utáni hatalmas múzeumtudományi viták, amelyek fő témája, hogy a múzeumi közművelődés, kultúráközvetítés aktivitásának emelkedő tendenciája és annak helyzete a magyarországi múzeumi rendszerben. (Kurta 2012a:65.) Múzeumi kultúráközvetítési szempontból és múzeumandragógiai nézőpontból kiemelt esemény volt, hogy Magyarországon 1999-ben első alkalommal Nemzetközi Múzeumpedagógiai konferenciát szerveztek. Ennek a konferenciának a legfontosabb eredménye volt, hogy tisztázta a múzeumok oktatási szerepét, és egy új metodikát vezetett be a múzeumpedagógiai tudomány elméletében és gyakorlatában. (Kurta 2012c:12.) Másrészt fontos lépcsőfokot képvisel a Kriston Vízi József által vezetett szakmuzeológusokból álló Timpnet Műhely, amely a magyar muzeológián belüli múzeumandragógiai gondolkodásnak az elindítója volt. A magyar muzeológia első múzeumandragógia elméleti, gyakorlati s kísérleti jellegű prezentációját a Debrecenben 2006-ban rendezett I. Durkó Mátyás Konferencián és Jubileumi Szakmai Találkozóon mutatták be. A következő meghatározó rendezvénye a területnek az I. Országos Múzeumandragógia Konferencia 2009-ben a Magyar Nyelv Múzeumában, amely a múzeumirányítás, a muzeológus

szakma, a magyarországi egyetemek, főiskolák oktatóinak és kutatóinak részvételével került megrendezésre. Kiemelkedő eredmény volt továbbá, hogy a Szabadtéri Néprajzi Múzeum Múzeumi Oktatási és Képzési Központja (MOKK) 2008-ban elindította a „Múzeumok Mindenkinek” Programot. A projekt legfőbb célja a hazai múzeumok oktatási-képzési szerepének erősítése érdekében egy korszerű, a nemzetközi trendeknek megfelelő színvonalú, szemléletváltást generáló, széleskörű szakmai tevékenység kibontakozása volt. (Kurta 2012a:66-67.) Mindennek a folyamatnak, egy további eleme a múzeumi felnőttképzés gyakorlatában képzett, kreatív és cselekvőképes szakemberek kiképzése. Ezt segítő Magyarországon elsőként az Apor Vilmos Katolikus Főiskolán akkreditáltatták a múzeumandragógia továbbképzési szakirányt. (Kurta 2012d:81.)

A Herman Ottó Múzeum és tevékenységei

„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.” (Kurta 2012b:100.) A Herman Ottó Múzeum 1899-ben alakult meg Borsod-Miskolczi Múzeum néven, majd 1953-ban vette fel a sokoldalú tudós, Herman Ottó nevét. A Múzeumot 1985-ben tudományos kutatóhellyé nyilvánították, s ennek egyik eredményeként több rendszeresen megjelenő, tudományos kutatási eredményeket bemutató periodikával is rendelkezik napjainkban. 1999-ben az Év Múzeuma lett Magyarországon, és Miskolc város önkormányzata Pro Urbe díjjal jutalmazta az intézményben folyó sokoldalú és magas színvonalú szakmai tevékenységet. A Herman Ottó Múzeum közel félmillió, egyedileg nyilvántartott műtárggyal rendelkezik. A legnagyobb gyűjtemény a régészeti, amely egy olyan egyedülálló műtárgy-együttes, melyben egyaránt helyet kapnak az őskőkor első

tárgyi emlékei, a neolitikum bükki és bodrogkeresztúri kultúrájának leletei, a népvándorláskor és a honfoglalás korának reprezentatív művészeti alkotásai. A Múzeum ásványtárának részét képezi a Kárpát-medence legteljesebb hazai kőzet- és ásványkollekciója. A képzőművészeti részlegük a magyar nemzeti festészet valamennyi kiemelkedő művészenek remekét tartalmazza. A történeti gyűjtemény gazdag ipartörténeti emlékekkel büszkélkedik, s ehhez közel félmillió lapterjedelmű, adattár csatlakozik a 14. századtól napjainkig terjedő írásos emlékekkel. A néprajzi gyűjteménye nemzetközileg is számon tartott része a matyóság és a palóc népcsoport népművészeti anyaga. Továbbá kiemelkedő még a numizmatikai-falerisztikai gyűjteménye is. A Herman Ottó Múzeum részét képezi a Herman Ottó Emlékház, a Herman Ottó Múzeum Képtára, a Herman Ottó Múzeum Kiállítási Épülete, a Miskolci Galéria, valamint a Pannontenger Múzeum.²²

A Herman Ottó Múzeum tevékenységi körének alapvető részét képezik az olyan, igen sokszínű és választékos közművelődési programok, mint a Tárlat-túra, a Múzeumi MENÜett, a Teátrum Tv, a Művészeti Szabadegyetem, a Vendégségben a múzsák Kertjében, a Művésztanárok Nyári Szalonja, a Miskolc és művészei (pódiumbeszélgetés), az Utak és találkozások. Ezen programok sikerének egyik kulcsa, hogy ezeket programcsomagokban különféle rendezvényekkel kapcsolják össze, melyek értelmezik a tárlatot, és más szegmensét is felvillantják az adott témának, olykor szórakoztató formában is. Ilyen volt 2013-ban például a „Borsod 2050” kiállítás, melyhez nyolc részes műhelybeszélgetés kapcsolódott Miskolc ipari múltjáról, a városi „rozsdáövezet” jövőjéről, vagy az Öry-Oelschlager Lajos építész emlékkiállításához kapcsolódó tudományos ülés az MTA MAB-bal közös szervezésben. Ezek

²²<http://www.hermuz.hu/hom/index.php/hu/magunkrol/muzeumtortenet>,
2014.06.22. 12:26 h.

a programok is fémjelzik mindazt a szemléletet, amely a Múzeum működésének egészét áthatja, és amely az intézménynek az egész életen át tartó és az élet minden területére kiterjedő tanulásban játszott szerepét hangsúlyozza. (Beszámoló 2013:21)

Számos országos nagyrendezvény szervezésében és megvalósításában is részt vesz a Múzeum, melyek közül talán az egyik legkiemelkedőbb a „Múzeumok Éjszakája”. Ennek az eseménynek a keretei között évről évre igazán színvonalas és sokféle programmal várják az érdeklődőket a múzeumi munkatársak. Az elmúlt években többek között helyet kapott gyertyafényes tárlatvezetés, divatbemutatót erdélyi magyar népviseletekből, vagy a „Kézzel látott Múzeum” címet viselő interaktív bemutató is. Mindezeknek a programoknak a magas színvonalú megvalósítását és nagysikerű fogadtatását első kézből tapasztalhattam meg a 2014. évi Múzeumok Éjszakáján, mikor is igazán kimagasló és sokszínű programsorozaton vehettem részt. Továbbá ennek az évről évre megrendezésre kerülő rendezvénysorozatnak kiemelkedő eleme még, hogy 2013-ban oly módon tették interaktívvá mindezt, hogy a múzeumpedagógiai és múzeumandragógiai programjaikat a világhálón egyenes adásban láthatták az érdeklődők. A világhálón *„Sri Lankától-Pocsaj községig foghatták a webes kameraközvetítést a nézők, azaz közvetlenül azt is láthatták a világ összes táján az érdeklődők, amint Drozsnik István képzőművésszel közös műalkotást hoznak létre a miskolci Herman Ottó Múzeum foglalkoztató termében, a múzeumi felnőtt és gyermek közönség”*. (Kurta 2012d:88.) A 2014-es évben pedig kiemelkedőnek mondanám a „Kézzel Látott Múzeum” elnevezésű programjuk, ahol a múzeumlátogatás egy új, és igazán egyedi látásmódjával ismerkedhettek meg – beleértve magamat is – a látogatók. Ennek során látássérült emberek segítségével találkozhattunk kicsit más formában a kulturális műtárgyakkal, részletesen megismerkedve azok hátterével is.

A Herman Ottó Múzeum hazai múzeumandragógiában betöltött szerepének fontosságát, s kiemelkedő múzeumandragógia tevékenységét bizonyítja, hogy a Herman Ottó Emlékház látogatóbarát intézménnyé vált a 2007-ben az ALFA múzeumi pályázati projekt elnyerése által. A Múzeum elsődleges célja ezzel az volt, hogy a múzeumi kultúráközvetítési értelemben fokozottabb figyelmet fordítsanak a felnőtt látogatóikra. Országos segítséget kaptak egyrészt a humán erőforrásuk szakmai fejlesztéséhez, másrészt egy családbarát múzeumi modell megvalósításához. Fontos feladatuknak tekintették ennek során, hogy a felnőtteket megismertessék a múzeumandragógia kísérletező gyakorlatával, amelyben egyaránt helyet kapnak a szülők, nagyszülők is. Ennek révén egyfelől fejleszthetők a társas kompetenciák, valamint a családi összetartozás érzése, másfelől ez segítséget nyújthat a generációk közötti szakadékok áthidalásában is. Ennek a családbarát múzeumi gondolatnak a gyakorlati megvalósításához egy rendkívül hasznos elméleti és módszertani alapot jelentő kiadványt is létrehoztak, melynek címe *„Nyitott szemmel Herman Ottó útjain”*. Ez az igazán modern szellemiségű és sok tekintetben úttörőnek számító felfedező füzet felső tagozatos diákoknak és tanároknak készült, és mind múzeumpedagógia, mind pedig múzeumandragógia szakmai elvárásoknak is megfelelt. (Orbán 2010:276-279)

Fontos dokumentum ezen kívül még a Herman Ottó Múzeum első múzeumandragógiai és múzeumpedagógiai kiadványa is. A füzet a *„Térbe Zárt Pillanat”*, háromdimenziós fényképek 1850-1918 című kiállításához kapcsolódott, és a Magyar Nemzeti Múzeum, a Herman Ottó Múzeum és Dömötör Zoltán miskolci magángyűjtő fotótörténeti gyűjteményét mutatta be. A kiadvány elsődleges céljának tekintették, hogy a családokat együttesen aktivizálják a múzeumban. Egyfelől arra kíván rámutatni, hogy a *„a családok a múzeumban találnak olyan kiállításokat, rendezvényeket, családi vetélkedőket,*

pedagógusok szakmai munkáját támogató múzeumi eseményeket, amelyeken gyermek, szülő, nagyszülő közösen is aktivizálódhat, együtt tanulhat” (Kurta 2007:5). Másfelől ez példát nyújt arra, hogy ennek alkalmazása révén egyszerre valósul meg a családok tanítása, nevelése és szórakoztatása. *„A füzet speciális célja, hogy a családi közösség kohéziójában rejlő értékeket, a generációk közötti együttműködés és a családon belüli kölcsönös megbecsülés fontosságát felismertesse, a közös családi élményszerzés megtapasztalásához segítséget nyújtson, kiteljesítse az iskola – család - múzeum „teljes időben” történő tanulást, segítőrendszerét, motiválja az önálló formában (is) megvalósítható hatékony tanulást*”. (Kurta 2007:5)

Külön is érdemesnek tartom kiemelni a Herman Ottó Múzeum Közönség és Külkapcsolati Osztálya által 2011-ben elindított *„A Múzeumi Szabadművelődési Akadémia Idősek és Szépkorúak”* elnevezésű múzeumandragógiai mintaprojektet. Az első kurzusra 10 fő jelentkezett, s 8 fő végezte el. A képzés során a Múzeumban dolgozó szakemberek (történészek, régészek, néprajzosok művészettörténészek, restaurátorok) előadásokat tartottak saját kutatásaik témáiból, megismertették a résztvevőkkel a Múzeum egyes részlegeinek működését, tárlat és raktárlátogatásokon bemutatták a múzeum gyűjteményeit, módszertani tevékenységét. A sikeres indulást követően a 2012-2013-ben is meghirdették a kurzust, melyre 18 fő jelentkezett. Ebben az évben 15 alkalommal, 30 óra időtartamban voltak a rendezvények, melyeknek tematikája 2 részből állt. Az aktuális előadás meghallgatása után kötetlenül, kérdés/felelet formában, illetve az előadások témáihoz fűzött megjegyzésekkel kísérve körbejárták az adott témát. A „tanfolyam” zárásaként egy közös vacsorával egybekötött ünnepség során a hallgatókegy jelképes, a Múzeum szakemberei által tervezett oklevelet vehettek át a kurzus sikeres elvégzéséről. Ennek a programnak kiemelkedő eleme még, hogy az előadásokon résztvevők fokozatosan be is

kapcsolódhattak a Múzeum tevékenységébe önkéntes munka révén. Ennek keretében elsősorban teremőrzésben, tárlatvezetéssel, nyilvántartási és egyéb adminisztrációs munkák végzésével segíthették a múzeum munkáját. Részt vettek például a Múzeumok Éjszakája, Múzeumok Őszi Fesztiválja rendezvényeken és számíthattak rájuk a múzeumi dolgozók a Pannon-tenger kiállítóhely megnyitóján is. Az önkénteseik több esetben családtagjaikat is bevonva jelentek meg rendezvényeken, amit az ott dolgozók a befektetett munka egyik nagy hozadékanak tekintettek. (Beszámoló 2013:32)

A múzeumandragógia, valamint a Herman Ottó Múzeum ezen irányú tevékenységének tárgyalásakor a korábbiakon túlmenően, elengedhetetlennek tartom még kiemelni az első hazai múzeumandragógia honlapot, és annak jelentőségét. Ez a honlap a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság Herman Ottó Múzeuma, a Regionális Múzeumbaráti Kör Alapítvány és a TIMPNET Műhely (Tiszán Innen Múzeumi KultúrákÖzvetítők Programhálózata) támogatásával jött létre és működik ma is. Létrehozásának elsődleges célkitűzése a magyar muzeológiai élet, a múzeumok és muzeális jellegű intézmények segítése a hazai múzeumandragógia fejlesztésében. A célja ráirányítani a múzeumi szakemberek, szélesebb értelemben pedig a magyar értelmiség figyelmét a felnőttek múzeumban és múzeum által megvalósuló tanulásában rejlő szellemi, kulturális, tudásfejlesztő és nevelő erőre. Mindennek érdekében olyan múzeumtudományi, ismeretterjesztő írásokat, tanulmányokat, publikációkat tesznek közzé elektronikus úton, multimédiás eszközökön keresztül, amelyek egyfelől a tudásalapú társadalom számára nélkülözhetetlen információit hordoznak, másfelől pedig személyiség formáló erővel is bírnak. E honlap segítségével igyekeznek a napjainkban egyre meghatározóbb szerepet játszó, és egyre inkább elterjedő infokommunikációs technológiák lehetőségeit kiaknázni, s e tudományterület fejlődését támogatni. Ez által a múzeum az egyének és

közösségek irányába nyitottabb múzeumi formákat kíván biztosítani, multifunkcionális kulturális feladatokat ellátni, az élet minden területére kiterjedő tanulás elvének gyakorlati megvalósulását elősegíteni.²³

Mindezen tevékenységekből kitűnően látszik az a magas színvonalú múzeumandragógia tevékenység, melyet Herman Ottó Múzeum és munkatársai megvalósítanak, s amely nagyban hozzájárulnak a hazai múzeumandragógia területének terjeszkedéséhez és fejlesztéséhez. Mindezek után pedig dolgozatom zárásaként meg kell jegyeznem, hogy ennek, a fentebb bemutatott elméleti és gyakorlati múzeumandragógiai tevékenységnek a következménye, hogy a Pulszky Társaság keretein belül létrehozták a Múzeumandragógiai Tagozatot, melynek alapító elnöke Kurta Mihály múzeumandragógus, társelnöke dr. Kriston Vízi József és Dr. Szabó József, ügyvezető elnöke Miszné Korenchy Anikó. Kurta Mihály továbbá elmondta, hogy a múzeumandragógia jövőjét az dönti el, – annak ellenére, hogy hatalmas perspektívát lát a témában, – hogy lesznek-e a múzeumandragógia diszciplínának tudománygyarapítói.

Felhasznált irodalom

Beszámoló jelentés a Herman Ottó Múzeum 2013. évi Munkájáról (2013).

In:http://www.hermuz.hu/hom/images/kozerdeku_informaciok/2013_beszamolo_jel.pdf, 2014.04.14. 16:28 h.

Herman Ottó Múzeum munkaterve a 2014. évre (2013).

In:http://www.hermuz.hu/hom/images/kozerdeku_informaciok/2014_munkaterv.pdf, 2014.04.14. 16:33 h.

²³http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/viewpage.php?page_id=2, 2014.04.22. 15:44 h.

- Koltai Dénes – Koltai Zsuzsa (2005): Felnőttoktatás és múzeumi képzés.
In:<http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/tanulmanyok/koltai.pdf>, 2014.04.14. 10:15 h.
- Kurta Mihály (2007): Múzeumandragógia és Múzeumpedagógia.
In:http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/korenychy_cikk_III.pdf, 2014.04.14. 9:06 h.
- Kurta Mihály (2010): Múzeumandragógia és múzeummediáció. Innovációs törekvések a múzeumi kultúráközvetítésben. In: Kurta Mihály – Pató Mária (2010): Múzeumandragógia. Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. Miskolc – Szentendre, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum. 23-54.p.
- Kurta Mihály (2012a): A múzeumandragógiai metanarratíva. A múzeumi kultúráközvetítés globális kihívásai. In: Kurta Mihály (2012): Múzeumandragógia Magyarországon. Budapest – Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 64-75.p.
- Kurta Mihály (2012b): A múzeumandragógia relevanciája és a múzeumi közművelődés elavulása. In: Kurta Mihály (2012): Múzeumandragógia Magyarországon. Budapest – Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 94-104.p.
- Kurta Mihály (2012c): Múzeumandragógia. Paradigmaváltás a múzeumi kultúráközvetítésben. In: Kurta Mihály (2012): Múzeumandragógia Magyarországon. Budapest – Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 9-22.p.
- Kurta Mihály (2012d): Múzeumandragógia a kortárs muzeológiában. In: Kurta Mihály (2012): Múzeumandragógia Magyarországon. Budapest –

- Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 76-93.p.
- Múzeumi Szakmai Etikai Kódex (2011). Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület Alapszabálya. In:<http://www.pulszky.hu/files/etikaikodex.pdf>, 2014.06.22. 17:23 h.
- Orbán Zsolt (2010): Családbarát múzeumi modell. Herman Ottó a magyar tudományban. In: Kurta Mihály – Pató Mária (2010): Múzeumandragógia. Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. Miskolc – Szentendre, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum. 273-283.p.
- Szabó József (2010): A múzeumok új kihívásai: a múzeumandragógia. In: Kurta Mihály – Pató Mária (2010): Múzeumandragógia. Az I. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. Miskolc – Szentendre, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumi Igazgatóság – Szabadtéri Néprajzi Múzeum. 85-95.p.

*Elődeink nyomában – tanáraink a közösségi
művelődés, közösségi tanulás terén*

EMLÉKEZÉS RUBOVSZKY KÁLMÁNRA

Az 1980-as évek második felében voltam egyetemista. Arra emlékszem, hogy mindenki izgatottan várta azt a félévet, amikor Rubovszky tanár úrral az első kurzusunkat kezdtük. Híre volt, mind a kommunikációelmélet, mind a filmesztétika óráinak már az alsóbb évfolyamok körében is. A kurrens –mert a kortárs kultúra értelmezését is segítő - kommunikációs és esztétikai tudáson kívül olyan érdekes kulturális jelenségekkel is foglalkozott, mint az ifjúsági könyv, a műfajfilm és a képregények, ami a kor hivatalos kultúrájában nem volt különösebben preferált, de ma már látszik, hogy jelentős trendeket képviselnek és nélkülözhetetlenek korunk kultúrájának megértéséhez. Gondolatai azóta sem vesztek aktualitásukból, jó kiindulópontot jelentenek a kortárs média és film jelenségeinek értelmezéséhez ma is.

Tanárunkként azokat az óráit szerettük a legjobban, amiket a szobájában tartott, barátságos beszélgetős légkörben. Az ő órái már akkor is nagyon demokratikus szelleműek voltak. Kíváncsi volt a véleményünkre az őt foglalkoztató kérdések kapcsán. Gondolkodó társaknak tekintett minket.

Emlékszem, amikor arra próbált rávenni bennünket, hogy gondolkozzunk el, vajon mit ért Marshall McLuhan a forró és hideg médium fogalmán. Mit jelent az, hogy az egyik több interakciót enged meg a közönséggel, mint a másik?

„A forró médium kisebb részvételt enged meg, ahogy az előadás is kevesebb részvételt egy szemináriumnál, és egy könyv is kevesebbet egy élőszavas párbeszédnél.” (McLuhan 1994: 25)

A befogadók aktív részvételére a tanár úr óráin is nagyobb lehetőség volt, mint általában egyetemista korom más befogadó helyzetében. Ösztönzése és mentalitása nemcsak a kutatói

pályám elindítója volt – Szekeres Melinda tanárnővel karöltve -, hanem arra is bátorított, hogy átvegyük tőle az egyetemi filmes közélet szervezését és tovább vigyük az általa vezetett, igen rangos filmklubot.

Ennek az előzményeire emlékezem, a korszak filmekhez kapcsolódó folyamatainak felidézésével

Az egyetemi filmklubot Rubovszky tanár úr is örökölte. Veress József vezetésével az 1960-as években kezdett működni, amikor a magyar film fénykorszakát élte.

Rubovszky Kálmán egyetemi évei alatt tehát már működött a filmklub a Kossuth Egyetemen és pályájára ez bizonyára hatással volt. 1966-ban Budapesten kezdett dolgozni a Fővárosi Moziüzemi Vállalatnál (FÖMO).

Hogy értsük, milyen jelentősége volt akkor a filmnek az emberek életében, elég fölidézni néhány adatot: 1960-ban, a moziba járás csúcán 140 millió volt az éves mozilátogatók száma. Ez lassan apadni kezdett az 1970-es évek elejére. 1960-ban 36 millió jegyet váltottak a budapesti mozi nézők, míg 1973-ban nem egészen 20 milliót (Kovács 2008). Az 1960. évi 140 millió nézővel szemben 1969-ben 82,3 millió volt a nézők száma országosan. Ez utóbbi szám is hatalmas a mai forgalmazási adatokhoz mérten. A 2010-es évek elején a teljes magyarországi filmlátogatók száma csupán 9,5 millió fő volt (index 2012).(index 2012)

A visszaesés oka az 1960-as években főként a televízió elterjedésének köszönhető. A FÖMO munkatársainak dolga épp ezért a moziba járás és a filmek népszerűsítése volt. Ugyanakkor, a film körüli pezsgő közélet, a film társadalmi szerepe ezt a munkát az értelmiségi közélet fontos részévé tette.

Rubovszky tanár úr 1972-ben tért vissza a Kossuth Egyetemre, már oktatóként, ahol a filmklubot akkor, mint már említettem,

Veress József irányította. A mozik látogatói csökkenetek, de a filmklubok szerepe ekkor egyre nőtt.

A filmklubokról Szilágyi Erzsébet tanulmányaiból tudunk talán a legtöbbet. Ezek egyikéből idézek:

„Az 1957 után létrejövő filmklub hálózat mindig zártkörű volt - bérleteket adtak ki, a programjaikat nyilvánosan nem hirdethették. Az ideológia beszűkítő, korlátozó normái a filmklubok programjaira is érvényesek voltak, és mégis a filmklubok programajánlataikban több szabadságot élveztek, mint a mozik. A régi filmek közül, mint egy filmkönyvtárban, több, másutt indexen levő film vált megtekinthetővé (pl. Kalmár László 1939-ben készült *Halálos tavasz* című filmje, stb.). A klubok nem számítottak nyilvános helynek, mint a mozik. A zártságukra való tekintettel, olyan felirattal rendelkező amerikai westernek, krimik, a francia lírai realizmus, vagy az olasz neorealizmus legjobb alkotásai is bemutatásra kerülhettek, amelyek hivatalosan tiltó listán szerepeltek. Vagyis a filmklubok nézői megnézhatték Greta Garbo, Karády Katalin filmjeit is. Tágult, bővült a klubok filmválasztéka azzal is, hogy a Filmtudományi Intézet Ismeretterjesztő Osztálya filmvásárlási jogot is kapott az 1960-as évek végére. Így a mozik műsorára első sorban ideológiai okok miatt nem kerülő, de a filmes gondolkodást, a filmnyelvet megújító irányzatok kiemelkedő alkotásai a filmklubokban kerültek bemutatásra. Olyan művek szerepelhettek a filmklubok programján nem sokkal az elkészültük után, mint Andrzej Wajda: *Hamu és gyémánt* (1958), vagy Alain Resnais: *Szerelmem Hiroshima* (1959) című filmjei. Nem egy közülük a mozikban csak évek, évtizedek múlva került vetítésre... A zártkörű jelleg lehetővé tette mind a nyugati filmek egy részének, mind a keleten, a szocialista országokban készülő, vagy a mozi forgalmazásban ideológiai okok miatt nem kerülő alkotások bemutatását. A filmklubokban az 1960-as évektől mód nyílt a különleges régi és új filmek megnézésére, illetve a róluk folyó viták, beszélgetések lefolytatására.” (Szilágyi 2007)

A debreceni egyetemi filmklub egyesítette a Szilágyi Erzsébet által ismeretterjesztőként és értelmiségiként leírt klubok sajátosságait. Részben rendszeres bevezető ismereteket igyekezett nyújtani a hallgatók számára a filmművészet kiemelkedő alkotásairól és alapokat a filmesztétikai megközelítéshez. Másrészt viszont a filmklub a társadalmi nyilvánosság – falak közé zárt - szűk terepeként is működött. Itt mutatták be premier előtt az új magyar filmeket s erre gyakran meghívták rendezőjüket is. Ez alkalmat adott arra, hogy társadalmi kérdésekről is szó essen, ami a szocializmus idején mindenképp a demokratikus társadalmi gondolkodás színterévé és „melegágyává” tette a filmklubokat. Az Aczél György-féle 3 T (tiltott- támogatott és túrt kategóriákba sorolt területek és témák) rendszerében a filmművészet gyakran feszegette a kereteket. Hivatalosan ellenőrzött körülmények között ugyan, de jelentős szellemi szabadságot élvezett a filmalkotók és a filmklubok befogadói köre is. A Filmintézet Filmterjesztő Osztálya ellenőrizte és fogta össze az 1980-as évek közepéig a filmklubokat - és a fiatal filmeseket is hagyták kísérletezni a Balázs Béla Filmstúdió kereteiben. Jól ismert, ma is felforgatónak számító alkotások jöttek létre a BBS-ben, pl. Szomjas György, Elek Judit, Magyar Dezső majd Bódy Gábor, Jeles András, Szirtes András, Xantus János, Wahorn András és társaik rendezésében (Nagy 2010). (Mely filmeket én Rubovszky tanár úr filmklubjában ismertem meg.)

Debrecenben időközben elindult a Művész mozi. Ahogy Rubovszky Kálmán írta: „Dr. Veress József életre segítette Debrecenben az ország első Művész moziját.” (Rubovszky, 1986) Erre 1966. február 1-én került sor. A Művész mozik voltak hivatva az értékes filmek nézői számát növelni és ellenőrzött keretek között különleges filmeket is bemutatni (nyugati vagy magyar filmek premier vetítését) és kiegészítve a filmklubokat növelni a filmértők táborát.

Az egyetemi filmklub szerepe hasonló volt, de szorosan kapcsolódott a filmesztétikai neveléshez és a filmtörténet

megismeréséhez. Veress József Rubovszky Kálmánnak adta át a stafétát. Ő, az 1982-ben megjelent filmes szöveggyűjteményben, melyet Szakesztétika szemináriumaihoz ajánlott, úgy határozta meg tanári feladatát, hogy „végső soron, a filmbefogadók tömegének magasabb kulturális szintre emelését szeretné előmozdítani...” „Célunk tehát, hogy a hallgatóink belekóstolva a filmi közlés tudományos vizsgálatába, az így szerzett tudást a gyakorlatban is hasznosítsák.” (Rubovszky 1982)

Óráin ezt a tudást szisztematikusan, a kommunikáció elmélet elvei alapján szervezve közvetítette. Korábbi együttműködés és barátság fűzte Horányi Özsébhez, Hoppál Mihályhoz, Jankovich Marcellhez. Velük közösen, szemiotikai megközelítést kereste a kommunikációs és a filmi közlésnek is.

Filmklubjait évekig látogattuk.

Ide nem azért jártunk, hogy a tananyagot megtanuljuk!

Itt ismertük meg a magyar filmtörténetet, az olasz neorealizmust, az angol free cinemát, a francia újhullámot, Fellini, Antonioni, Bergmann és Tarkovszkij munkásságát.

Kedvenc filmjei:

Az Emberek a havason, Az ének a búzamezőkről, a Körhinta, a Szegénylegények, az Álmodozások kora, az Amerikai anizs, az Édes élet, a Nyolc és fél, a Négyszáz csapás, a Jules és Jim, a Hímnem nőnem, a Szerelmem Hiroshima, a Hetedik pecsét vagy az Andrej Rubljov - felejtethetetlenül jelen vannak azok emlékezetében, akik számára a tanár úr péntek délutáni klubjai komoly intellektuális feltöltődést jelentettek.

Az 1980-as évek közepén a filmklubok szerepe megnőtt. 1986-ban létrejött a Filmklub Szövetség, önálló társadalmi bázison, elszakadva a „hivaltól”. Már valódi, akár civil társadalmi jellege is volt ekkor a filmklub életnek. Összegyűltek itt jeles filmes szakemberek: Sára Sándor, Lányi András, Schiffer Pál,

filmet oktatók (mint Rubovszky Kálmán) és a film iránt rajongók is. Izgalmas, közéleti tereppé is vált az 1980-as évek végén és a 1990-es évek elején a Szövetség. Társadalmi jelentősége sokkal nagyobb lett, mint a film esztétikai értékeinek közvetítése. Mi, egyetemisták Rubovszky tanár úr ajánlásával kapcsolódtunk be a Szövetségbe, annak programjaiba és a filmes közéletbe, ami hosszú időre meghatározta többünk pályáját.

A Tanár Úr 1990-ben adta át nekem és Gesztelyi Júliának, aki most a Magyar Nemzeti Digitális Archívum és Filmintézet tudományos munkatársa, az egyetemi filmklubok szervezését. Ez számunkra hatalmas megtiszteltetés volt akkor és az ma is.

A következő 10 évben mi szerveztük az egyetem filmes közéletét. De ez már egy másik történet.

Emlékező: Bényei Judit, PhD,

Debrecen, 2014. június 26.

Felhasznált irodalom

Kovács Emőke (2008): A fővárosi mozik a Kádár-korszakban in. Valóság, 47-64.o.

link:<http://www.valosagonline.hu/index.php?oldal=cikk&cazon=1077&lap=0> letöltés: 2014. június 24.

McLuhan, Marshall (1994): Understanding Media – The extensions of man. First MIT Press edition, 25. p.

Mélybe zuhant a mozik látogatottsága (szerző nélkül): http://index.hu/kultur/2012/09/15/melybe_zuhant_a_mozik_latogatottsaga/ letöltés: 2014. június 24.

Nagy Ádám (2010): A peremvidék kavalkádja -A Balázs Béla Stúdió vázlatos története és irányzatai <http://www.filmtett.ro/cikk/1435/a-balazs-bela-studio-vazlatos-tortenete-es-iranyzatai> letöltés: 2014. június 23.

- Szilágyi Erzsébet: A filmnézés intézményi lehetőségei, link: <http://psgfk.com/cikkek/Szil%E1gyi.html>, letöltés: 2014. június 15.
- Rubovszky Kálmán (1986): A filmterjesztés hazai fejlődésének történeti-logikai és empirikus kutatása. Kézirat.
- Rubovszky Kálmán: Szöveggyűjtemény a filmi közlés tanulmányozásához, Bp. Tankönyvkiadó 1982. 3. o.

DURKÓ MÁTYÁS ÉS A GERONTAGÓGIA

Szubjektív bevezetés

Durkó Mátyás (továbbiakban D. M., ill. a szerző) Gerontológia és népművelés című (Durkó 1965), most már csaknem 50 éve megjelent kiváló tanulmányának (továbbiakban: a tanulmány) elolvasása rám, mint gerontológusra nagy revelációval hatott. Különösen meglepő volt számomra, hogy ő a megírás idején még 40 éves sem volt, fiatalember ritkán merül el időseket érintő problémakörbe. Mivel – ismereteim szerint – ezzel a tanulmánnyal eddig kevéssé – ha egyáltalán – foglalkoztak az andragógusok, elhatároztam, hogy a 2014 évi emlékülésen részletesebb, kiterjedtebb kontextusba helyezve ismertetem, azaz mind az andragógia, mind a gerontológia oldaláról megközelítve, de elsősorban az utóbbi nézőpont alapján.

D. M. az andragógia hazai meghonosítója, ennek a diszciplínának nemzetközi mértékkel mérve is egyik legnagyobb, legelismerőbb tudósa volt. Általános méltatása nem ennek a dolgozatnak a feladata, így erre nem térek ki.

Ismertetésem címében a gerontagógia kifejezést használom, D. M. ezt a megnevezést tanulmányában nem használja, a kifejezés és fogalom ekkortájt van kialakulóban. Utalok itt ten Have és Enckevort (1972:15) meghatározásaira, amelyek alapján a gerontagógia az idősoktatás-nevelés gyakorlati megvalósulását, a gerontagógika a módszertant, a gerontagológia pedig az egész kérdéskör tudományos elemzését, feldolgozását jelenti. Az ismertetendő tanulmány főleg az első megközelítést tartalmazza, így helyesnek vélhető dolgozatom címe, de szélesebb összefüggések is megtalálhatók benne, beleértve a másik két terület néhány kérdését. D. M. tevékenysége során használta ezt a hármas megközelítést, amit

egyéb dolgozatai, művei igazolnak, és ahogy volt munkatársaival folytatott beszélgetéseim meggyőztek róla. Ezért is használtam a gerontagógia kifejezést és nem a ma talán jobban ismert geroedukáció, gerontoeducáció meghatározást.

Elemzésem szempontjai

Az igen sokoldalú, interdiszciplináris megközelítésű tanulmányt a következő szempontok szerint ismertetem, elemzem és értékelem:

1. a téma felvezetése a dolgozatban,
2. a korabeli gerontológiai és idősoktatási koncepciók, tudományos fórumok,
3. D. M. öregedéssel kapcsolatos gondolatai,
4. a népművelés szerepéről vallott nézetei ezen a területen, konkrét javaslatai,
5. a tanulmány helye D. M. munkásságában,
6. az elképzelések összevetése a ma érvényes koncepciókkal.

1. A téma felvezetése

D. M. egy logikai gondolatsor felvázolásával vezeti be a témát. A természet és a társadalom új jelenségeit észlelve az emberi gondolkodás, a meglevő tudomány mindenkor azok okait, összefüggéseit igyekszik megtalálni. A társadalom fejlődésének új megnyilvánulása a 20. században az idősök (60 éven felüliek) lakosságon belüli arányának növekedése (ezt statisztikával is alátámasztja), amely elsősorban a várható átlagos életkor emelkedéséből fakad, ezt pedig a társadalmi-gazdasági körülmények javulása és az orvostudomány fejlődése magyarázza. Sokan kedvezőbb szellemi és testi kondícióban érik meg az öregkort. Ezek a tények és aktuálissá váló következményei új tudományt, a gerontológiát hozták létre ebben a században. Azonban az összes, az emberrel bármilyen összefüggésben levő tudományra hatással van ez a

humán jelenség, így a népművelés is érintett. „Tehát az öregedéssel foglalkozó tudományok sorába be kell állnia a népműveléstudománynak is... Munkánk elsősorban a népművelés öregedéssel kapcsolatos feladatai kijelölését igyekszik elvégezni...” (Durkó 1965:24).

2. Korabeli gerontológia, geroeducáció

A modern gerontológia a 2. világháborút követő évtizedekben alakul ki, különösen a 60-as években mutat nagy elméleti fejlődést. Az 50-es években az ún. kivonulási (disengagement) teóriát (Hooyman 1991:82) vallják többen, amelynek lényege az, hogy az idős ember kikerül a társadalom fő áramából, passzívvá válik és ez a helyes az ő számára is („élvezze a megérdemelt pihenést!”) és a társadalom számára is, amelyben így kevesebb zavar keletkezik. Ezzel szemben már a 60-as években megjelennek az ellentétes nézeteket hirdető ún. aktivitási (Hooyman 1991:81) és kontinuitási (Hooyman 1991:85) koncepciók, amelyek elvetik a passzivitást biológiai, szociológiai és pszichológiai megfontolásból egyaránt, azaz meg kell találni az új helyzetben a lehetséges, sőt kívánatos tevékenységi formát, és amit lehet, a korábbiak közül folytatni kell. A szellemi területnek kiemelt jelentősége van ebben a vonatkozásban. Ezért figyelemre méltó D. M. tanulmánya, amely a 60-as évek közepén születik, tehát mintegy ebbe a fejlődési gondolatvilágba helyezhető el.

A nemzetközi gerontológiai fórumok még főleg biológiai, demográfiai kérdésekkel foglalkoznak, de mint ahogy a D. M. által is említett világkongresszus megállapításaiban is szerepel, a külső, így mentális hatások is befolyásolják az öregedés folyamatát (1959, San Francisco). A kongresszust szervező Nemzetközi Gerontológiai Társaság 1950-ben alakult. A Magyar Gerontológiai Társaságot - bizonyos akadémiai előzmények után – 1966-ban Haranghy László patológus professzor alapította (Beregi 2003), akinek egyik alapdolgozatát D. M. említi és felhasználja tanulmányában és

az időpontok is kapcsolhatók egymáshoz.

Az andragógia alakulása oldaláról vizsgálva a tanulmány keletkezésének időpontját, ekkor, a 60-as években az idősoktatás rendszerszerű kialakítása előtt vagyunk, mintegy annak „előszobájában”. Azzal együtt van ez így, hogy az öregkori tanulás, szellemi aktivitás pozitív hatását az egyénre Cicero már híres, öregkorról írt esszéjében említi (Cicero 1987:354-356). D. M. is utal erre a műre. Az élethosszig tartó tanulás paradigmáját 1960-ban fogalmazták meg (UNESCO, Montreal), azonban általában - a kifejezés értelmét nem teljesen átvéve – ezt fogalmat nagyjából a 60 körüli életkorban lezárták. Lényegében az időskorra vonatkoztatva a 70-es években kezdenek igazán foglalkozni vele. 1972-ben az UNESCO tokiói konferenciáján az idős korosztály, mint oktatási csoport az „elfelejtett népesség” egyik kategóriájaként jelenik meg (a nőkkel és etnikumokkal együtt), 1976-ban Nairobiban az ENSZ oktatási konferenciáján, pedig mint önálló oktatásra megjelölt csoport az új körülményekhez alkalmazkodás elősegítése céljából. 1971-ben Amerikában H. McClusky teremti meg az edukációs gerontológia tudományát és a kultúrpolitika részévé teszi. Alapvető gyakorlati lépést P. Vellas professzor tesz, aki 1973-ban Franciaországban (Toulouse) megindítja az első harmadik kor egyetemét. Utána Európa-szerte indulnak hasonló, hazánkban 1982-ben Budapesten (Jászberényi 2011). Az évszámok egyértelműen mutatják, hogy D. M. átfogó tanulmánya megelőzte ezeket a nemzetközi szintén megjelenő tudományos és gyakorlati eseményeket.

3. Az öregedéssel kapcsolatos általános gondolatok

D. M. művének a korabeli tudományosság palettáján való elhelyezése után részletesebben kívánom ismertetni, elemezni mondanivalóját. Az első részben az öregedés alaphelyzetét vezeti, írja le lényegi, sokszor eredeti megállapításokkal, melyek részletesebb kifejtésére a szakirodalomban sokszor

csak a későbbi években került sor. Ezzel a szélesebb bemutatással teszi egyértelművé, alapozza meg a tanulás, a népművelés szükségletét ezen korosztály számára. Abból indul ki, hogy az öregedés elsődlegesen biológiai folyamat, itt - majd többszörösen visszatérően – utal három neves magyar orvos (Korányi Sándor, Haranghy László, Nyírő Gyula) műveire, akik nemzetközi szinten is elismert személyek ezen a területen. Fontos a csökkent teljesítő- és reakcióképesség ténye (Korányi 1937). A biológiai meghatározottság elfogadását tanulmányában igen lényegesnek tartom, mivel a társadalomtudósok egy része ezt az alaptényt mellőzi. Ezután következik – D. M. szerint is – a szociális öregedés, de ezzel párhuzamosan kell számon tartani a pszichológiai változásokat és ezért lehet és kell adott esetben ebbe a folyamatba pozitív értelemben beavatkozni. Különösen azért lehet ez fontos, mert a három tényező egymást befolyásolja, pl. a nyugdíjazás ténye önmagában lelki alapon csökkenti a munkaképességet.

A szociális változásoknál két fő területet említ: 1. a munka elvesztése, ami adott személynél az élet értelmének elvesztését jelentheti, 2. a család szétszóródása: gyerekek elköltözése, idővel özvegyiség, magány. Így az öregség szociológiai és pszichológiai átrendeződést eredményez. Ezt a folyamatot elemzi részletesen később Bromley (1974) világszerte ismert könyvében. D. M. említi azt is, hogy akiknél nem sikerül az alkalmazkodás, a kétségbeesés állapotába juthat, ez mintegy Erikson híres epigenetikus modelljére (Erikson 1998) utal, amely szerint az élet minden fázisa válságmegoldási alternatíva helyzetét teremti meg, így az időskorba jutásnál az ember az integráltság fenntartása vagy a kétségbeesés válaszútja előtt áll. A kérdés tovább vezetésénél szerzőnk azt fejtegeti, hogy a megoldás tekintetében az előző életútnak mennyire meghatározó szerepe van, főleg abban, hogy mennyire tud a személy nyitott maradni az új jelenségek iránt, vagy zárt, megmerevedett lesz. Annak könnyebb, aki szellemi életet élt, önművelő volt, tapasztalatokat gyűjtött, megőrizte

alkalmazkodó képességét. Természetesen ennek alakulásában a személyiségnek, a tanultságnak és a körülményeknek nagy szerepe van, ez magyarázza az öregedő emberek közti különbségeket, a heterogenitást. Sikorsky nevű tudóst említi, aki szerint az öregség az emberi fejlődés csúcsát jelenti. A helyzet reális megközelítése céljából ismét egy orvost, Nyíró Gyulát idézi (Nyíró 1961:533-34): „az idős ember külvilággal való kapcsolata szűkül, de régi benyomásait szintetizálja a szellemi ember, ebben van az intelligenciának előnye, a fogyatékos és a fogyatékos kompenzációjának egyensúlya alakul ki, ami nem csekélyebb értékű, mint a korábbi koroké, csak minőségileg más”. Ennek pontos idézéséből az világlik ki, hogy D. M. ezzel az igen precíz megfogalmazással teljesen egyetért. Ebben a megközelítésben az a ma igencsak elfogadott koncepció benne foglaltatik, hogy az emberi intelligencia (intellektus) két különböző típusú, másként működő részből áll (Horn 1966): egy fluid (folyékony) részből, mely a gyors helyzetfelismerés és döntés képességét, mint készséget foglalja magába és egy kristályosodott részből, mely a tapasztalaton alapuló értékelési és mérlegelési képességet jelenti. Az öregedési folyamatban az előző gyengül, míg az utóbbi erősödik.

D. M. kitér a társadalom öregek iránti viszonyára, amely természetesen meghatározó az idősödés folyamatának alakulásában. A negatív viszonyt észlelve úgy véli, hogy „szemléletváltozás kell bekövetkezzék”. A társadalom idősek iránti negatív attitűdjét és diszkriminatív magatartását ez idő tájt írta le Butler (1969), amerikai professzor. A történelem folyamán, az egyszerű népesség körében is kettősség volt tapasztalható: a „hasznavehetetlen” és a „tapasztalattal rendelkező” jelzők fejezték ki ezt az ambivalenciát (ezt később Covey dualista teóriájában találjuk meg részletesebb leírással, Covey 1988). D. M. hisz egy idealistán elképzelt valódi szocialista társadalom megvalósításában, ahol az idősekkel kapcsolatos pozitív elképzelései megvalósulnak.

4. A népművelés feladatai

D. M. nagyon helyesen látja, hogy a gerontológia nem csak jelenségeket leíró, deskriptív tudomány kell legyen, hanem eredményei alapján két alapvető célt kell szolgáljon. Ez a két cél: 1. a feltartozhatatlanul bekövetkező öregedés biológiai idejének kitolása, a korai öregedés megelőzése, a káros hatások kiküszöbölése, az előnyösek erősítése; 2. az öregedés tényének természetes fogadása, helyes szemléletének kialakítása, tartamának hosszabbítása, a veszteségek kompenzálása. A népművelésnek, azaz az új ismeretek szerzésének ezen feladatok elérésében van mással nem helyettesíthető szerepe. Ezt fejt ki a tanulmány második részében. Az idős ember szemben találja magát saját maga és a körülvevő világ megváltozásának tényeivel, amelyekhez élete tovább vitele érdekében alkalmazkodnia kell. A népművelés az ismeretek tartalmával és az aktivitás fenntartásával járul ehhez hozzá. D. M. szavaival: „a népművelés segít az öregembernek egész új testi-lelki átállítódásában, az új viszonyokhoz való alkalmazkodásban, a szellemi tevékenység megkedveltetésével... fiziológiai-társadalmi veszteségei pótlásának, szublimálásának, rekompensálásának teremt lehetőséget... egészséges közösségeket formál az öregekből – ezzel működése alapvető jelentőségű lesz az öregkori élet harmonikussá tételében...” (Durkó 1965:32). Az ismeretek befogadásánál – úgy, mint az öregedés spontán alakulásánál – lényeges az előző életút szellemi karaktere, ezért nagyon fontos az emberek bevonása egész életük során a népművelési munkába, fiatal korban kell kialakítani a szabadidő-kulturálódás igényét, előkészíteni az öregedés konfliktusmentes fogadását, ezáltal lehetséges sokoldalúvá, differenciált érzelmi életet élővé nevelésük, ami „kiegyensúlyozott, boldog öregségbe vezet át”. Ismét Nyíró Gyulát idézi: „a működő idegsejtek elöregedése lassabban következik be, mint a pihenőké” (Nyíró 1961:530). Az öregedés az idegrendszer elhasználtsági állapotától függ, a harmonikus életstílus ezt egyértelműen gátolja.

D. M. gyakorlati kérdésekre is rátér tanulmányában. Így említi azt a megfigyelést, hogy az idős emberekben sokáig megmarad az érdeklődés bizonyos dolgok iránt, ezt kell a szakembernek kihasználnia, de sokakban gátlás alakul ki a tanulással szemben, mert a hagyományos gondolkodás ezt csak a fiatalok számára tartotta szükségesnek. Ezt a gátat ügyesen át kell törni. A szerző megállapításait idősotthonban végzett vizsgálataival, ott rögzített interjúkkal támasztja alá. Érdekes és meggyőző az a 25 idős személy bevonásával végzett felmérése, amely arra a kérdésre várt választ, hogy képezhetőnek tartja-e magát. 9 egyértelműen pozitív választ adott, 6-an a „részben” választ adták, teljesen nemleges válasz csak 3 főtől származott. Ez – bár kisszámú részvevője volt - megerősíti, hogy az idősek népművelése szükséges és értelme van. Itt említendő meg, hogy az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán közelmúltban végzett felmérésnél a résztvevők 60%-a egyértelműen pozitív választ adott (Sz. Molnár 2008). Fontos pszichológiai hatás, hogy a művelődéshez kapcsolható aktivitás, új feladatok kivédik, megelőzik az idős személyben gyakran kialakuló feleslegesség-érzést. A szabadidő okos, tervezett kihasználása ajánlatos viszont, ugyanis a nyugdíjas években a pihenés elvesztheti a fáradtságot feloldó hatását, sokszor az idős a megnőtt szabadidővel nem tud mit kezdeni (ennél idézi H. Grau osztrák gerontológust, aki a korszak egyik kiemelkedő szaktekintélye volt, Grau 1962). Egy másik művében említett „munka-pihenés-művelődés ajánlatos ritmikáját” (Durkó 1970:51) itt rugalmasan át kell alakítani és éppen ezáltal új tartalmas tevékenységre adódik alkalom. A tevékenység pedig örömforrás lehet (egy későbbi írásában így szerepel: „funkcióöröm”). D. M. itt a szabadidő-tevékenység-művelődés-örömszerzés egymásból következő pozitív pszichológiai vonulatát vázolja fel. Ez a korosodásból fakadó veszteségeket nemcsak kompenzálja, hanem lelki-szellemi többletet adhat, a szerző által említett szublimálás az élettapasztalatokra építve új tudással kiegészülve valósul meg.

Figyelembe kell venni, hogy az idősök különböző embertípusokat testesítenek meg, szerzőnk említi az egyszerű szórakozásra vágyókat, az elmélkedő, többnyire otthonülőket, korábbi művelődési vágyukat pótolni szándékozókat. Őket más-más foglalkozás ajánlásával lehet elérni, mert többségük „nem mozdíthatatlan”. Konkrét programokat is megnevez, így a klub-forma, előadások, beszélgetések, szakkörök, kertészkedés, ismeretkör, nyelvtanulás, országjárás, stb. tartozik ide. Természetesen mindebbe bevonhatók azok is, akik nem a „permanens nevelés” folyamata alapján lehetnek részesei a foglalkozásoknak. Az öregek mindenképpen külön törődést, speciális odafordulást igényelnek a népművelőktől, a kultúrházban lehetőleg legyen külön helyiségük, és ami fontos, néhányan ők maguk is legyenek az oktatás vagy a tanácsadás aktív résztvevői (pl. nyugdíjas pedagógusok). Életmódjuk szempontjából lényeges, hogy megszokott helyükön éljenek öregkorukban is (ageing-in-place), ne szeparáltan a fiataloktól (egy házban vagy közelben).

5. A tanulmány helye az életműben

D. M. életművében az andragógia, a felnőttnevelés teljes tudományát, összes részterületét áttekintette, jóformán minden kérdéskörét kidolgozta. „Teljes andragógiai rendszert”, „elméleti alaprendszert” alkotott, amelyre a diszciplína további fejlesztését rá lehetett építeni, sőt munkássága „túlterjed a rendszeralkotáson” (Csoma 2005:179). Ebben a teljes spektrumban helyezendő el az idősök népművelésével foglalkozó tanulmánya. Ismétlem, meglepően fiatalon írta le gondolatait és behatóan elemezte a kérdéseket, természetesen néhány szakember véleményét felhasználva. Ilyen részletesen nem tér vissza rá később (korábban sem találunk példát a téma felvetésére). Rövidebb kivonata szerepel az 1968-ban megjelent Felnőttnevelés és népművelés című művében. Itt az alfejezet címe: Az öregekkel való kulturális foglalkozás szükségessége (Durkó 1968:104). Első mondatában aláhúzza,

hogyan ez „jellegzetesen népművelési feladat”. A permanens nevelés egész életre szól, az újraalkalmazkodás a szokások dinamikus oldalát erősíti, gátolja a megmerevedést. D. M. gondolkodásában a nevelésre megjelölt csoportok között mindig ott voltak az idősek, de bővebben, kutatási szinten – tudomásom szerint – később nem foglalkozott vele. Talán egyik oka ennek az volt, hogy rövidsége ellenére annyira komplett és mindmáig irányadónak tartható volt a tanulmány, hogy igazi igény nem merült fel újabb írására. Több művében azonban kifejtésre kerül olyan elemző tétel, amely idősekre vonatkozik vagy vonatkoztatható. Így a felnőttkor sajátosságairól írt művében (Durkó 1970) kiemeli, hogy az életút során alakuló, fejlődő tulajdonságok (introspekció, motiváltság, irányított képzelőerő, stb.) kiteljesedése folyamatosan az idő függvényében valósul meg, a felnőttiség bizonyos időszakában következik be. Az idősek ismeretszerzésére vonatkoztatható az alábbi megállapítás: „a tanulási képesség nem egyszerűen intellektuális képességek kérdése, hanem e képességek és a felnőtt alapvető személyi tulajdonságai kölcsönhatásának, egységének vagy az egységben megnyilvánuló 'egymás-kiegészítésnek', kompenzációnak kérdése” (Durkó 1970:50). Véleménye szerint ennek sokszínűsége magyarázza a lelki-szellemi öregedés egyedi különbségeit, a személyiség valóságra vonatkozó ismeretei, tapasztalatai, nézetei jelentik „az életkori sajátosság tartalmi oldalát” (Durkó 1970:117). Egy másik művében azt hangsúlyozza, hogy „a személyiség minden életkorban a művelődés teljes hatásrendszerében formálódik” (Durkó 1972:430), a spontán és a céltudatosan szervezett művelődés kapcsolata, egymásra hatása lényegi momentum, az érdeklődéskeltés azonban gyakran szükséges. Az 1988-ban megjelent könyvében csak rövid utalást találunk a témára, így például „az egyes generációk sajátos történelmi helyzetére, az életútból adódó specifikumokra” (Durkó 1988:11). A 90-es évek végén megjelent összefoglaló munkáiban már külön nem

foglalkozik a gerontagógiával, csak rövid utalásokkal illetve az időseknél is fontos elvekkel (pl. nevelés-önnevelés dialektikája, Durkó 1998: II. rész, Durkó 1999:42), részben talán azért, mert az elméleti alapok kifejtésére koncentrált, illetve ez a terület már önálló diszciplínává alakult. Az 1998-ben kiadott könyvben azonban megjelenik – igen röviden – az öregekkel kapcsolatos gondozó, művelő, nevelő funkció, mint a felnőttnevelés sajátos feladata, amelyben az öregek tapasztalatának hasznosítása és egészséges életfeltételeik biztosítása egyaránt kijelölt cél kell legyen (Durkó 1998:I. 184). Összefoglalólag megállapítható, hogy az átfogó tanulmány D.M. főműve az idősnevelés területén, később csak részmegállapításokban foglalkozik a témával, amelyek azonban lényeges elvi gondolatokkal járulnak hozzá az idősök művelődésének megértéséhez.

6. Összevetés a mai koncepciókkal

A jelenkori gerontológia fő paradigmája az ún. sikeres öregedés (successful aging), mint megcélzott életeszmény, amelynek első megfogalmazása Baltes (1990) nevéhez fűződik. Lényege: az öregkori veszteségek kompenzálása, ezek mellett harmonikusan élni és új lehetőségeket találni. Most inkább Rowe és Kahn (1997) biológiai, pszichológiai és szociológiai részleteket is konkretizáló dolgozatára szoktak hivatkozni: betegségek, rokkantság elkerülése, egészséges életmód, testi és szellemi tevékenység, közösségi részvétel. Mindegyik megközelítésben a már említett aktivitás, mint alapelv szerepel. Ezeket magukba foglalva, de azokat meghaladva ad szélesebb humán perspektívát az ún. tudatos vagy öntudatos öregedés eszménye (conscious aging, Moody 2002), amely az autonómia, életelégedettség és a spiritualitás igényét is tartalmazza. D. M. tanulmányát ezen elvekkel összevetve egyértelműen arra a megállapításra kell jutnunk, hogy az öregedés biológiai, lelki, szellemi, szociális következményeit korát megelőző interdiszciplináris

szemlélettel tekintette át és megfogalmazta az aktív alkalmazkodás, sőt még az ekkor is lehetséges emberi kiteljesedés szükségletét. Ennek kívánt mértékű megvalósítását a népművelés, azaz a szervezett tanulási lehetőségek útján látja kivitelezhetőnek, amihez kell az egyén motivációja, az önévelés, mint alapfolyamat és a társadalom törődő magatartása. Ezzel elébe megy az idősoktatás akkor még alakuló, most már teljes szélességben vallott és fokozatosan megvalósuló koncepciójának (Jászberényi 2011).

Összefoglaló értékelés

Az 50 éve írt tanulmány az öregedés jelenségeinek holisztikus elemzését adja, amely minden lényeges összefüggést tartalmaz és a sikeres öregedés megvalósításában a szellemi életvezetés, az ismeretgyarapítás és ehhez kapcsoltan a népművelés kiemelt szerepére mutat rá, egyrészt a korszakhoz kötöten, másrészt időtől-tértől függetlenül fogalmaz.

A felnőttnevelés általa kidolgozott rendszerében elhelyezte az idős korosztályt úgyis, mint az egész életen át tartó művelődési, kultúraelsajátítási folyamat hordozóját és úgyis, mint az öregedés jelenségeivel, következményeivel új tudás, új ismeretek birtokában jobban megküzdteni képes egyének összességét.

Megállapításai előremutatóak, az akkori trendek pozitív, progresszív irányaihoz kapcsolhatóak, sőt azokat meghaladják, európai viszonylatban is jelentősek és ma is irányadók lehetnek, mivel az aktuálisan elfogadott, modern elméleti és gyakorlati koncepcióknak felelnek meg mind a felnőtt-idősoktatás, mind pedig a gerontológia tudományának területén.

(Köszönetemet fejezem ki Francz Vilmosnak, Maróti Andornak és Sári Mihálynak a dolgozat elkészítéséhez nyújtott segítségükért.)

Felhasznált irodalom

- Baltes, B. Paul, Baltes, Margret M. (1990): Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In: uők: Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences. NY, Cambridge University Press.
- Beregi Edit (2003): Gerontológia Magyarországon, a magyar gerontológia történeti vázlata. In: Comm. De Hist. Artis Med., 182-185, 147-153.
- Bromley, D. B. (1972): Az emberi öregség pszichológiája. (Stúdium könyvek) Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Butler, Robert N. (1969): Ageism: Another form of bigotry. In: The Gerontologist 9, 243-246.
- Cicero, M. T. (1987): Az idősebb Cato vagy az öregségről. (ford.: Némety Géza) In: Cicero, M. T.: Válogatott művei. Budapest, Európa Könyvkiadó, 346-380.
- Covey, H. (1988): Historical terminology used to represent older people. In: The Gerontologist, 28, 291-297.
- Csoma Gyula (2005): Búcsú Durkó Mátyástól. In: Csoma Gyula (szerk.): Andragógiai szemelvények. Bevezetés az andragógia tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv, 173-179.
- Durkó Mátyás (1965): Gerontológia és népművelés. In: Acta Paedagogica Debrecina, 23 (TomXI/III), 23-38.
- Durkó Mátyás (1968): Felnőttnevelés és népművelés. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Durkó Mátyás (1970): A felnőttkor sajátosságai. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Durkó Mátyás (1988): A felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés. Budapest. Kossuth Könyvkiadó.
- Durkó Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. I.-II. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. (A felnőttnevelés új útjai). Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

- van Enckevort, Ger (1972): Új tudomány: az andragológia. In: Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései (Szöveggyűjtemény). Budapest, Tankönyvkiadó, 11-24.
- Erikson, Ervin (1998): The life cycle completed. NY, W.W. Norton.
- Grau, Herbert (1962): Volkhochschule und alterer Mensch. In: Neue Volksbildung 7. Heft, 290.
- Hooyman, Nancy R., KIYAK, H. Asuman (1991): Social Gerontology. A multidisciplinary perspective. Boston, London, etc. Allyn and Bacon.
- Horn, John I., Cattell, Raymond B. (1966): Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. In: J. Educ. Psych., 1966, 57(5), 253-270.
- Jászberényi József (2011): Geronto-edukáció. Budapest, PrintX-Budavár.
- Korányi Sándor (1937): Az öregedésről. In: Orvosképzés 27, 356-366.
- Moody, H. R. (2002): Conscious aging: A strategy for positive development in later life. In: Ronch, J., Goldfield, J. (eds): Mental wellness: Strength-based approaches. NY, Human Services Press.
- Nyíró Gyula (1961): Pszichiátria. Budapest, Medicina.
- Rowe, J. W., Kahn, R. L. (1997): Successful aging. In: The Gerontologist, 37(4), 433-440.
- SZ. Molnár Anna (2008): Hazai körkép az idősek tanulási igényeiről. In: Felnőttképzés, 6(3), 6-9.

Kurta Mihály

A DURKÓI ÖRÖKSÉG MÚZEUMANDRAGÓIAI NÉZŐPONTJA

A durkológia kutatásának múzeumandragógiai motivációi

A durkói tudományos életmű lényegét, népművelési,- és szakmatörténeti, valamint andragógiai-képzés és kutatás-örökségi rendszerének egészét, - már-már diszciplináris etalonként is, - durkológiának nevezik az egykori hallgatók, a pályatársak, később a kutatók is, sőt a szakirodalomban, és a tudománytörténetben is aktívvá vált a fogalom.

Durkó Mátyás a magyar és az egyetemes kultúra megkerülhetetlen tudós személyisége. Munkásságát elismerték, kritizálták, relativizálták, mert kutatásának tárgyköre is önmagában hordozta azt a szakmai és tudományos ellentmondást, amely magát a kultúra fogalmát is jellemzi/kíséri, mégis következményként valóban korszerű társadalomelméletet, egy rendkívül izgalmas művelődés,- és nevelés-tudományi teóriát, rendszert hozott létre, amely a társadalmi és kulturális szférában, de a tudománytörténet egészében is „életre szóló” kulturális/tudományos vitairattá vált.

Mondhatjuk tehát, hogy a durkológia tudománynak a kultúra-kutatás áll középpontjában, amellyel kapcsolatban az a narratíva is érvényes, hogy, a „társadalomtudományok egyik legvitatottabb terminus technikusa, az ember nembeli létének legbonyolultabb fenoménje a kultúra. Mai értelme és értelmezés-árnyalatai is későiek a történelemben. Kimondását és mai definícióit évezredekkel megelőzte az az emberi gyakorlat, mely a társadalmat alkotó népelemek nyelvi, vallási, világszemlélet, együvé tartozási és együttműködési standardjait kialakítja és regulálja, átörökítésére és objektiválására

(eltárgyasítására és/vagy intézményesítésére) jelentős energiákat és aktivitásokat mozgósít, tartós fennmaradásáért áldozatot hoz – egyben más népeségek közösségeitől önmagát ezekkel, és ezekkel is elkülöníti, megkülönbözteti” (Zsikó, 2000:53-71).

A múzeumandragógia nézőpontja,- haladva a durkológiai rendszerben-, hogy a kultúra, civilizáció, közösség, egyén, vallás, társadalom, kommunikáció, tanulás, művelődés, tudás, gyakorlat az egyetemes emberiség alapkérdése bár, amelynek tárgyalása a durkológiában is főtémaként aposztrofálható, de a tudományok rendszerében más-más a fogalmak terminus technikusának súlyponti lényege.

A múzeumandragógia paradigmaváltás igénye abból keletkezik, hogy terminus technikus fogalmunknak az örökséget tekintjük, amely tézis kifejtésére következő fejezetünkben visszatérünk.

Összehasonlító elemzéseink is mutatják/bizonyítják, hogy sem a hazai, sem a nemzetközi tudományos palettán, - annak ellenére, hogy legalább egyezeröttszáz kultúra fogalmat publikáltak és ismerhettünk meg hazánkban és a nemzetközi szakirodalomban – tudományos közmegegyezés valójában nem jött létre a kultúra fogalmával kapcsolatosan.

Durkó Mátyás kultúra, - és/vagy művelődésemélet-tudományi fogalmát tekintve, mondhatjuk, hogy abszolút emberközpontú, holisztikus és integrált lényegű terminológiát preferál, diszciplináris axiómája pedig a felnőttoktatás, felnőtt-nevelés, felnőttképzés, a permanens tanulás/művelődés, az önnevelés-elmélet tételeire fókuszál, amely tudományos, gyakorlati tételek az andragógia diszciplinát is rendszerbe foglalják.

Ezt nevezhetjük a fentiekre is utalva durkológia tannak, azaz az általa megalkotott művelődés-elméleti modell,- és andragógia-tudomány kiinduló pontjának.

Hazánkban a felsőoktatási andragógia szakok indítása után egyre gyűlnek a tapasztalatok és a kérdések is a végzett hallgatók karrier kilátásairól. Ezért van különleges aktualitása

annak, hogy milyen nemzetközi szakmai környezetbe illeszkedik a felnőttképzés hazai professzionalizálódási folyamata. Mivel az utóbbi években, a nemzetközi diskurzusban is felerősödtek a felnőttképzés szakmászódásával foglalkozó viták (Merriam és Brockett 2007; Ostrom, Martin és Zacharakis 2008; Grace, Rocco és mtsai, 2009; Siebert, 2009; Knox és Fleming 2010), érdemes áttekinteni ezek újabb fejleményeit és impulzusokat keresni a hazai professzionalizáció modellalkotásához (Feketéné Szakos 2013:42).

Az andragógiai és pedagógiai vita mellett (Feketéné Szakos 1999:61-71) probléma magának a kultúra fogalmának a tisztázatlansága, kiegészítve azzal, hogy az eklektikus (és nem plurális) tartalmak, valamint a neveléstudományi modellek 21. századi versenye pedig új elméleteket eredményezett. A kultúra fogalmát ezek az elméletek „felváltanák” a kommunikáció fogalmával, amely a digitális technológiák terjedése miatt jobban megfelel a kor követelményeinek. Kiegészítjük a gondolatot azzal, „ha van intézmény, amely állam, nemzet, és kultúra fogalmának kölcsönhatását minden oldalról megvilágítja, akkor az a múzeum (Ébli 2005:47).

A társadalmi és tudományos elméletet, és praxist tekintve pedig tovább fokozódó veszéllyel kell szembenézni, hiszen az andragógia és a szakandaragógiák elbizonytalanításával az öntevékenységre épülő totális tanulási folyamat, maga az LLL filozófia érvényessége is ellentmondásokkal terheltté válik.

A tudományt háttérbe szorító praktikus szükségletek, mint a kizárólagosan termelési funkciók, munkaerő-piaci predesztináció, vagy a duális képzési pressziók elnyomják a komplex, integrált, permanens, önmegvalósító és egyéni érdekeltségű, felnőtt személyiséget formáló tanulási folyamatokat, de magának az innovációnak a kibontakozását is. Ennek következménye tehát, és nem a média hatás az oka annak, hogy a közösség, az egyén műveltségi állapota deklasszálódik az egész nagyvilágban, az analfabétizmus után

újabb veszély fenyegeti az emberiséget, amit modern elbutulási folyamatnak nevezünk (Kurta, 2012:23), maga a műveletlenség pedig a társadalmakat is destabilizálja (Koltai D.1998:316-318, Maróti 2013:7).

Ismert álláspontunk továbbá, hogy a kinyilatkoztatott tudás része a komplex, egyetemes tudásnak, ennek tudatosításában a múzeumandragógia a szellemtudományokon belül is élharcosnak számít. Mindezek elismerése mellett, fel kell hívni a figyelmet azonban arra is, hogy: ha a kultúrpolitikában túlzott méreteket ölt a teológiai ismeretek preferálása, és ez manifesztálódik az intézményesítettségben is, annak következménye viszont az lehet, hogy a nemzeti, az egyetemes tudáson belül visszaszorulhatnak a szabadgondolkodás pozíciói és státusza is.

Folytatva tovább a durkói rendszerre épülő gondolatmenetünket azt mondhatjuk további professzionálizálódási problémának, hogy már jelen történeti korig is a népfőiskola, szabadművelődés, népművelés, közművelődés, kultúráközvetítés professzióját (Sári), - analóg módon a kultúra fogalmával - rendkívül diverzifikált curriculum, képzési tematika, szakképzési projekt reprezentálja Magyarországon.

Kutatásunk alapján a kulturális ágazat (oktatás, közművelődés, tudomány, művészet, média) szakembereit nevezhetjük képzettségük, diplomájuk igazolása szerint, fókuszálva természetesen az iskolán kívüli kultúráközvetítésre és a civil szerveződések tevékenységére: népművelőnek, kulturális menedzsernek, művelődésszervezőnek, andragógusnak, humánszervezőnek, művelődési- és felnőttképzési menedzsernek, személyügyi szervezőnek, vizuális kultúra szakosnak, emberi erőforrások szakértőnek, emberi erőforrás tanácsadónak, kulturális mediáció végzettségű mediátornak. Egerben kulturális örökség, közösségi és civil tanulmányokat igazoló mesterképzési szakon végzett diplomásnak, Budapesten, tudományközvetítőnek, stb. Megjegyezzük, hogy

„kultúráközvetítő andragógus” megnevezésű/ szakképzettségű szakemberek hiátust jelentenek a kulturális ágazatban, hiszen nem létezik Magyarországon ilyen képzés és ennek megfelelő szakképzettség.

A kultúráközvetítés, múzeumi kultúráközvetítés fogalmunkat korábbi publikációinkban már közöltük (KURTA), de most erősítendő érvelésünket a kultúráközvetítő szak mellett, saját fogalmunkat zárójelbe helyezzük, és citálunk más fogalmat: „a kultúráközvetítés interaktív szocializáció és kommunikáció, a közösségi identitás és magatartásrend (viselkedés) életidőn belüli átvétele, átadása. A társadalmi kooperációra történő képesítés, azaz az egyéni létezés társadalmi „haszna” (Zsikó 2000:53-71)”.

Tovább taglaljuk vázlatosan, válogatott formában, a teljesség igénye nélkül, azokat a szakmai adalékokat, amelyeket permanens kutatásaink során feltártunk, de terjedelmi okok miatt jelen tanulmányunkban, „csak” a felsőoktatási szakképzésre (www.ektf.hu), illetőleg a szakirányú továbbképzésekre terjedhet ki leírásunk (Pécsi Tudományegyetem, 2010:222).

Eger esetében példának okáért a komplex képzési irányultságból kiemeljük az „Emberi erőforrások felsőoktatási szakképzési szak kommunikáció és média felsőoktatási szakot”, amelynek az oklevélben szereplő szakképzettségi megnevezése: „Felsőfokú kommunikátor-asszisztens, illetve „felsőfokú-moderátor asszisztens,- szakirány: kommunikátor és moderátor szakirány.

Egerben további másik példa: „Televíziós műsorkészítő felnőttoktatási szakképzési szak”, amelynek szakképzettségi megnevezése: „Felsőfokú televíziós műsorkészítő-asszisztens (Television Production Assistant).

A Pécsi Tudományegyetem „Szakirányú továbbképzések” szakképesítéseit a teljesség igénye nélkül tekintjük át: „Felnőttoktatási Szakértő”, „Munkaügyi Kapcsolatok”, „Protokoll és Rendezvényszervező”, „PR – Szakértő”,

„Társadalombiztosítás”, „Kulturális Projektmenedzser”, „Személyügyi Szaktanácsadó”, „Ifjúságsegítő”, „Képzési Szakasszisztens”.

Tudományunk nyitott arra, hogy a magyarországi felsőoktatási kulturális képzések, szakképzések, szakirányú továbbképzések hatékonyságát, az akkreditációk motivációit, a professzió tartalmi és strukturális elemeit, a munkaerő-piaci relevanciát a jövőben továbbvizsgáljuk annak érdekében is, hogy a magyarországi andragógiai, múzeumandragógiai professzionalizáció modellalkotásához eljuthassunk, meggyőzve a kultúrpolitikát a felnőttképzési, felnőttoktatási, felnőtt-nevelési rendszer, az andragógia, a szakandragógiák működtetésének szükségességéről.

Konkrét értelemben manifesztálni szeretnénk azt is, hogy a legegyszerűbb, a legkézenfekvőbb kutatási adatok kiértékelésével értük el annak bizonyítását, hogy Durkó Mátyás munkássága nélkül a vázolt diverzifikált magyarországi felnőttoktatási, felnőttképzési, felnőtt-nevelési képzések rendszere nem jöhetett volna létre.

Hozzáteve, amely rendszer megannyi felkészült értelmiségit adott a magyar társadalomnak, persze nem vitatva más szakemberek (Maróti 2013:9-22, Kozma 2001:65-70, Zrinszky 2005:2021, Csoma, 2003:136-137, Koltai D.2010:7-11, Sári 2013:237) érdemeit.

Durkó Mátyást idézzük: „rájöttem arra, hogy ezt a területet nem lehet elméleti és gyakorlati ismeretekkel bíró szakemberek nélkül művelni” (Mayer 2006:31). Durkó felismerésének nyomán tehát, hogy tudniillik új professzió szükségességéről van szó: hazánkban a felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőtt-nevelés „leválik” a pedagógiai tudományról, s Durkó szívós tudományos akarattal és kitartással adaptálja/megalkotja/lerakja a magyarországi andragógus képzés alapjait. A múzeumandragógia álláspontja, hogy az andragógus szakképesítés alapszakként általános értelemben releváns lehet minden felnőttekkel foglalkozó társadalmi

munkakör betöltésére. Az andragógus alapszak felezőidejét követően, azaz a harmadik félév után épülhetne ki az a konkretizált képzési struktúra, amely a munkaerő piaci igény, illetőleg a duális képzés megrendelése szerint formálódhat, és így a szakképesítés, a kompetencia, a tanulmányi kimenet eredménye a képzőhely, a megrendelő szervezet, a hallgató által létrejött, szerves fejlődésén és közmegegyezésén alapszik, amely teret nyit a szakandragógiák szakképzési folyamatainak is ugyancsak alapszakon.

A „kulturaközvetítő és örökségkutató andragógus” elnevezésű diploma mester szakon történő megszerzésével pedig, a kulturális ágazatban, a kommunikációs, -és civil szféra területén, valamint örökség- érték pontokon dolgozhatnak oktatóként, tanárként, kutatóként, irányítóként a végzettek, természetesen az alkalmazott kultúra tudományi, és a humán szférában gyakorlóként, szakandragógusként is foglalkoztathatóak lennének diplomás szakembereink.

Durkó Mátyás tevékenységének (is) következménye a magyarországi képzésben, továbbképzésben, átképzésben megnyilvánuló diverzifikált felnőttoktatási, felnőttképzési, felnőtt-nevelési struktúra, amelyeknek intézményes mutatói, élen járó eredményeink ellenére, messze elmaradnak az Európában kiépült Felnőtt intézményi struktúráktól. Egyszerre feladat tehát Magyarországon a felnőttképzés, azaz a negyedik fokozat (Kozma), tudományos racionalizálása, szervezeti korszerűsítése, intézményi fejlesztése.

A Durkót ért kettős szakmai kritikák közül egyébként, korábbi tanulmányunkban publikáltuk a rendszerváltás után megjelent bírálatokat (Kurta, 2012, 110). Összefoglalóan az alábbiakban idézhetnénk fel a citált kritikák nyílt és rejtett üzenetét, azoknak lényegét: a polgári filozófiák mellőzésével, túlzottan is teret nyitott Durkó egész szakmai munkásságában a közösségelvű filozófiáknak, ezért a szocializmus korszakában, a szocialista művelődéspolitikát szolgálta/kiszolgált, így nem lehetett korszakokat átívelő üzenetértéke a durkológiának, az

által a fémjelzett andragógia diszciplínának. A múzeumandragógia ma is túlzónak tartja ezeket a kritikákat.

Folytatva gondolat-menetünket, mondhatjuk azt, hogy keveset tudunk viszont Durkó pályaszakaszának arról a korszakáról, amely a szocializmusban jelentett Durkóra irányulóan éles kritikát, szinte megsemmisítő tudományos, szakmai bírálatot. Durkó Mátyás küzdőképességét manifesztálja, hogy célkitűzéseit konzekvensen projektálta, szívósan, kitartóan dolgozott, alkotott a cél realizálása érdekében. Kutatásunk kapcsán értékes, hiteles adalékokra bukkantunk, amely bizonyítja, hogy Durkónak a szocializmus korszakában is meg kellett küzdenie a sikerért.

Újvári Jenő tanulmányát (a vele készült riportot) idézzük: „1958-ban a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemre jelentkeztem földrajz-történelem szakra, mert csak itt volt ez a szakpárosítás. Felvettek. Az első félév után Durkó Mátyás – mint később megtudtuk: a közművelődési tanszék alapító atyja Magyarországon – jól tanuló hallgatókat toborzott, hogy harmadik szakként vegyék fel a közművelődési szakot. Én is erre az elhatározásra jutottam. Döntésem nem volt előzmény nélküli: az egyetem előtt tanítóképzőbe jártam Kaposváron. A tanítóképzés pedig a népművelés kiképzőhelye volt a reformkor óta, hiszen akkor kellett megtanítani a magyar parasztot a gazdálkodásra. A népművelő szerep így már egészen ifjú koromban életem része volt. Egyébként a kezdeti nehézségek érzékeltetésére a Durkó-féle kezdeményezéshez érdemes hozzáfűzni, hogy elég nagy ellenállásba ütközött, hiszen az egyetem bizonyos szakokra képezett ki hallgatókat, így az új elgondolást az a vád érte, hogy a program nem szaktudományos alapú, tehát tulajdonképpen nincs is helye a legmagasabb szintű felsőoktatásban” (Újvári, 2010. 14).

Durkó Mátyás munkásságát hitelesen csak akkor igazolhatjuk, ha a szakmai, és a tudományos tényekből indulunk ki. A kor kifejezését használva, nem túlzás kimondani, hogy szinte egy kulturális iparág épült Magyarországon a Durkó által indított

népművelésképzésre, és az általa adaptált/megalkotott andragógia diszciplínára, az általa (is) priorizált felnőttképzés, felnőttoktatás, felnőtt-nevelés rendszerére, annak elméletére, kutatására, gyakorlatára.

A képzésekben részt vett diplomásoknak egzisztenciát és szakmai érvényesülést teremtett a durkológia, és még nem beszéltünk annak lényegéről, hogy a durkológián végzett egyének speciális értelmiségi professziójuk által, mit érnek/érhetnek még ma is a társadalmi progresszivitás dimenziójában.

Összefoglalva tehát a múzeumandragógia döntő motivációja abban áll, hogy lehetőség teremtődött a szakandragógiák létrehozására, megalapozására, relatív értelmű stabilizálására. Köztük említhetjük a média-andragógiát, a kriminál-andragógiát, a múzeumandragógiát, könyvtár-andragógiát, mellettük is hosszú a sor még a szociál-andragógián át a sport-andragógia elméletéig, valamint gyakorlatáig, avagy citálva a jelen konferencián ismertetett kultúr-andragógiát is).

A durkói életmű eddigi kutatási eredményeinek összefoglaló elemzése alapján a múzeumandragógia nézőpontja is manifesztálódik:

- Durkó Mátyás életműve szellemi/kulturális örökségünk kincse, az európai és nemzeti kulturális diverzitás folyamatainak értékes, tudományos tartó-pillére
- Durkó Mátyás szakmai munkássága, nevelésfilozófiai rendszere nem relativizálható, de a további szakmai, tudományos narratívák, kritikák segíthetik a durkológiai rendszer egészének értelmezését, megértését, értékeinek felismertetését
- Releváns az általa megalkotott magyarországi andragógiai diszciplína, európai, nemzetközi hatása is felértékelődhet, ha Durkó Mátyás szakmai, tudományos anyagait idegen nyelvekre lefordítjuk
- A durkói andragógiai kutatásokra épülő tudományos vízióknak, a felnőtt-neveléssel kapcsolatos

diszciplináris axiómáknak, anticipációknak, s az általa verifikált tételeknek helye van az európai, nemzetközi, egyetemes tudományos rendszerben, ha az LLL filozófia gyakorlata valóban fontos kérdése az emberiségnek

- Vizsgálataink azt mutatják, hogy a durkológia „műegész”de, olyan tudományos „műegész” életmű, amely nyitva áll az oktatók, a kutatók az irányítók és gyakorlók előtt is, hogy életművének folytatói, tudománygyarapítói legyenek.

A durkológia exagógiai és anagógiai tétele

Durkó Mátyás hitt az általa megalkotott speciális felnőttekre vonatkoztatott diszciplinában, amelyet már a durkológia lényegeként felvillantottunk.

Tényként regisztráltuk, hogy felismerte értékteremtő, alkotó munkásságának tudományos korlátait is, hiszen interjúiban elejtett szavaiból mindezeket kimondta, hogy tudniillik nem sikerült akadémiai doktori tudományos minősítést szereznie. Álláspontunk, hogy itt nem Durkó Mátyás szakmatörténeti karrierje a kérdés, hanem a felnőttekkel kapcsolatos foglalkozás-történet régi kritikai sémái ismétlődnek.

Durkó hírhedten nagy bibliográfiai gyűjtő volt, cédulái, kartonjai, bibliográfiai regisztrációi, tudományos, szakmai feljegyzései, szinte –kis túlzással – máig elismerésre méltó emberi, szakmai teljesítményt jelentenek. Szakmai, tudományos hitvallás-cserére soha nem gondolt, sőt, még a „kecsegtető” akadémiai doktori címről is inkább lemondott, minthogy feladja elvét.

A felnőttoktatás, felnőttképzés, felnőtt-nevelés rendszerében, az andragógiai diszciplína megalkotásában, a felnőtt-nevelési tétel az, amely a legbíráltabb tudományos, és/vagy szakmai tétel, mivel a nemzetközi, és a hazai szakirodalomban is döntően inkább oktatási/pedagógiai tárgyú,

nevelésszociológiai, nevelésméleti lényegű szakanyagokat publikáltak.

A múzeumandragógia nézőpontja, hogy Durkó dönthetett volna úgy is, hogy lemond felnőtt-nevelési tételének priorizálásáról, ezzel úgymond puhíthatta és uniformizálhatta volna a durkológiai rendszert, sőt az antropógia tétel helyett tekinthette volna a neveléstudományt is terminus technikusnak. Nyilvánvaló tehát, hogy másképpen gondolkodott: szakmai meggyőződését nem adta fel, pedig akkor még nem tudta, nem tudhatta, hogy egyszer majd korszakokat átívelő vitairattá válik a durkológiai rendszer egésze.

Hozzáteesszük, hogy hazai szakmai elismertsége lassú, emelkedő tendenciát mutat, lakonikus kérdés annak magyarázata, hogy jelenleg még miért csak mérsékelt nemzetközi ismertsége.

Durkó az antropógia, az általános ember nevelés tétele mellett, hasonló súllyal preferálta a művelődéstudomány-elmélet fogalmat, így a távlatos tudományosságot tekintve újabb szakmai nehézséget, és nevelésfilozófiai ellentmondást teremtett önmaga számára, persze ennek hiátusában durkológiáról nem beszélhetnénk.

Vizsgálatunk kapcsán tapasztaltuk, hogy egyszerre fenntartotta felnőtt-nevelési tételét, és ugyanakkor új tudományos irányokba is kinyitotta rendszerét.

Durkó Mátyás koncepciója konzekvens, hiszen nyitott rendszerben gondolkodott a felnőttnevelésről, és felnőttnevelési szervezetekről, és vizionálta azt is, hogy az általa felépített rendszer ideális mértéket feltételezve autonóm módon, az önkorrekcióra épülő elven működik:

„a jövőendő felnőttoktatási, művelődési menedzsereket abba az irányba is képezi, hogy a szükségletelemzéseket – a megismert koordináta rendszerek alapján – jövőendő munkahelyi környezetükben, a továbbiakban saját maguk is végezni tudják, a következtetéseket a felnőttnevelési szervezet szükségyszerű módosítására, fejlesztésére maguk is le tudják vonni, tehát a

folyamatos szervezetfejlesztés funkcióját időről-időre maguk is elvégezhessek a környezet újuló változásai szerint. Ezzel tudja az andragógia rendszerét „nyitott rendszerré” tenni, s ha szükséges a folyamatos fejlesztés, a „szervezeti tanulás”, „önfejlesztés” útjára állítani (Durkó 1998:10 L. L. von Bertalanffy 1990).

A holisztikus látásmód, az integrált andragógia, a nyitott rendszer hangsúlyozásának jegyében maga Durkó mondja: „csak ez az integrált, szocializációs életformát alakító, erkölcsi, nevelő, önalakításra ösztönző nevelés-felnőttnevelés kecsegtethet exagógiai eredménnyel” (Durkó 1998:201).

Ten Have Franz Pöggeler tudományos viszonyáról, és arról, hogy kettejük közül melyikük volt a rendszertani gondolat első, eredeti kidolgozója, nem tudunk. Mindesetre a holland iskola kiérleltebbnek, egzaktabbnak és teljesebbnek látszik. Ezt bizonyítja, hogy Ten Have az elmondottakon kívül az agógia (általános nevelés) még két további felosztását is kidolgozta. Egyrészt beszél exagógiáról (egy negatív állapotból, káros magatartásból kivezetés elméletéről és gyakorlatáról), valamint anagógiáról (a pozitív kialakítás és megerősítés elméletéről és gyakorlatáról) is (Durkó, 1999:36-39, Lada, 2008).

Ten Have exagógia tétele, amelyet Durkó Mátyás a felnőttekre vonatkoztatottan ismertetett, tehát a múzeumandragógia értelmezése szerint a nevelés és a viselkedési korrekció mellett, relevanciát mutat a felnőttek konfliktuskezelési narratívájának tekintetében is, amely konkrét értelemben a kulturális, civilizációs, vallási, etnokulturális konfliktusok „kezelésére” vonatkoztatható.

Ten Have másik, azaz az anagógia tétele a múzeumandragógia értelmezésében a nevelés mellett, relevanciát mutat a felnőttek identitásának, enkulturációjának értelmezéséhez.

A téma múzeum elméleti és a múzeum gyakorlati narrációjaként/értelmezéseként a múzeummediáció és/vagy múzeumi mediáció fogalmát alkottuk meg, amely szakmai értelemben a múzeumandragógia szíami-ikertestvérének

tekinthető. A múzeumi felnőttképzés,- felnőttoktatás,- felnőtt-nevelés,- felnőtt-tanulás mellett, a felnőttek konfliktus kezelésének, identifikációjának funkcióit is tevékenységekörünkbe illesztettük, amely tárgykör a vallási, kulturális, civilizációs, etnokulturális konfliktusok kezelésére fókuszál. A kulturális mediáció és a múzeumi mediáció témaköre tárgya volt a III. Országos Múzeumandragógiai konferenciának is, amely jelzi, hogy autentikus, ugyanakkor a világfolyamatokat is tekintve időszerű tudásról van szó.

A múzeummediáció a múzeumi kultúráközvetítés komplex rendszere, amelynek részei szorosan kapcsolódnak a múzeumtudományi szakágak tudásközvetítő funkcióihoz, a kulturális örökség bemutatásához és értelmezéséhez, a muzeális jellegű hálózat múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai, múzeumgerontagógiai tevékenységéhez köthető tanulási, képzési, nevelési feladataihoz, az alternatív konfliktusmegoldás múzeumi formáihoz. Konkrét cselekvési kategóriáit a muzeális jellegű interakciók, kommunikációk, objektivációk, szimbólumok (mitológia, vallás) és animációk jelentik (Kurta, 2010: 37-39).

Sajnálatosnak tartjuk, hogy a vallási, kulturális, civilizációs, etnokulturális konfliktusok kezelésére nincsenek felkészített szakemberek. A tudáskorrekciós eljárás (Forray-Juhász, 2009:12-20) érvényesítése szükséges a tárgykörben, globális, európai, és lokális területeket érintően egyaránt. Pótolhatóak azok az örökség ismereti hiányok is (kurta 2013:170-185), amelyek a probléma eredetének, keletkezésének történeti és történelmének gyökereivel kapcsolatosak.

A muzeológiai hálózaton belül, a múzeumi kultúráközvetítés nemcsak a muzeológiai területnek, hanem magának a kulturális és társadalmi rendszernek is megkerülhetetlen szakterülete, amelyen belül a múzeumpedagógiai, múzeumandragógiai, múzeum-gerontagógiai programok jó gyakorlata által minden korosztály számára tanulási, közösségi, identifikációs,

konfliktus megelőzési lehetőséget biztosítunk, legyenek azok hátrányos helyzetű rétegek, bevándorlók, de tevékenységünkben súlyozottan a múzeumi felnőtt közönségre fókuszálunk. A családok esetében szorosan együttműködünk a múzeumpedagógusokkal, a családon belül gyermekekkel, szülőkkel, nagyszülőkkel, pedagógusokkal.

A múzeumi kultúráközvetítést reprezentáló diszciplínának, a múzeumandragógia szakandragógógiának tárgya, jelentősége, történeti fejlődése bár, jelenleg is formálódási szakaszban van, de innovatív, paradigma-váltás igényű lényege, hogy centrumában az örökség, illetőleg az örökséget reprezentáló múzeumi gyűjtemény áll, amelyre épülhet a múzeumi tudásközvetítés, a tudáskorrekció, a közösségszolgálat, az identifikáció, az enkulturáció, a konfliktuskezelés (Kurta 2012:5-139).

Szakrális Örökségnek a Természet- Ember- Transzcendens összefüggését, és kölcsönhatását tekintjük, amely fogalmilag terminus technikust jelent, és kifejezi az örökség elidegeníthetetlenségének és (személyes) örökölhetetlenségének predesztinációját.

A Szakrális Örökség, a Szakrális Szubjektum kategóriái mellett fontosnak tartja tudományunk (Hamvas), hogy „a szakrum intézetében az önálló és elkülönült praxis szabályozása a kánon előírásainak gyűjteményévé, ordóvá, a szervezet szigorúan hierarchikus felépítésűvé, a cselekvési és ünneprend, az öltözködés és az időbeosztás uniformizálttá vált. Az intézet nyelve (azaz a szakrumról szóló hiteles kommunikáció nyelve) – elválva a középkor népnyelveitől – az elveszett és elbukott római nagybirodalom irodalmi nyelve, a latin lett. Az intézet fenntartása – a deklarációkkal ellentétben – egyre inkább a Patrimonium Petri (Petrus-Péter földbirtoka, birtoktestje) járadékainak stabilitásán, az egyházi birtoktest eredményes gazdálkodásán, elidegeníthetetlenségén és (személyes) örökölhetetlenségén alapult” (Zsikó 2000:53-71).

Korábban is írtuk, hogy az örökség fogalma rendkívül diverzifikált kategóriát jelent és hatalmas mennyiségű a szakirodalma (Csonka-Káldy 2010:9, Kurta 2013:170), amely megállapítást azzal egészítünk ki, hogy a tudomány, múzeumtudomány, de a közbeszéd is az örökség rendszereinek fogalmait úgy mint kulturális, szellemi, tárgyi örökség kétszáz/háromszáz éve használják. A Patrimonium Petri érvényességének, legitimációjának is sokkal korábbi a története. A Szent Könyv, a Biblia ószövetségi iratai pedig több mint kétezer év óta ismeri és leírja az örökség kifejezést: „örökségünk idegenekre szállt, házaink a jövevényekéi” (Jeremiás Próféta siralmai 1990:777).

Durkó Máttyás a nyitott rendszerű andragógia koncepció képviselője révén „megengedte a szakandragógiának” a diszciplína formai és tartalmi elmélyítését, az új gondolatok adaptációját.

Az örökségből kiinduló múzeumandragógia-filozófia szerint a kultúra: az objektum, szubjektum, szellem komplex kapcsolatát jelenti. A kultúra folyamat, az objektum, szubjektum kapcsolata, amely a természet, a transzcendens és az ember felé vezérelt, nyitott rendszer. A kultúra-folyamat eredménye, maga az objektiváció, maga az alkotás is mint a kultúra végeredménye a civilizációt jelenti. A kultúra és civilizáció a megkülönböztetés ellenére szinonim fogalmak, mert kizárólag egymásra épülve jelenhetnek meg, de mégis azt mondhatjuk, legyen az tárgyasulás, azaz objektiváció, vagy legyen az alkotás, azaz művészet/tudomány, ez jelenti a kultúrát is magába foglaló civilizációt, vagy a civilizációt magába foglaló kultúrát. A láthatatlan, nem tárgyasult világ a Szellem. A Szellem által meghatározott transzcendens, vagy a transzcendens által meghatározott szellem jelenti a Vallást. A filozófia által generált régi alap vita pedig, hogy tudniillik a lét határozza meg a tudatot, vagy a tudat határozza meg a létet, a jelzett rendszerünk szerint úgy válaszolható meg, hogy a mi hipotézisünk szerint a szubjektumban visszatükröződő lét az,

ami meghatározza a tudatot. A múzeumandragógia talán elsőként jelezte a kultúráközvetítéssel/örökségközvetítéssel foglalkozván azt a komplex igényt, hogy minden képző, oktató, tanító, tudásközvetítő, tanulási, nevelési rendszerre ki kell terjeszteni a kinyilatkoztatott tudás ismeretrendszerét, hiszen a tudás egyaránt kötődik a mítoszhoz és a logoszhoz.

A természet, ember, transzcendens összefüggéseinek elemzése, azaz az örökségelemzés azt mutatja meg, hogy hol van szükség a tudáskorrekcióra, a személyiség/ viselkedés/magatartásformálásra, a közösségfejlesztésre, az identifikáció folyamatának korrekciójára, az említett vallási, kulturális, civilizációs, etnokulturális konfliktusok kezelésre.

Itt jegyezzük meg, hogy az ember nem az által különleges lény (egyedi és megismételhetetlen személyiség), mert egyszerre isteni, állati, és emberi lényege is lehet, ahogyan azt az antropológia állítja, hanem azáltal, hogy az ember olyan előlény az egyetemes világban, az univerzumban, amely tudatos és tudatalatti identitással is rendelkezik. Mondhatjuk azt, hogy teremthette Transzcendens a világot, vagy az evolúció folyamatainak eredménye is lehetet a világteremtő erő, de egy dolog határozottan megmutatkozik: az emberi determináció lakonikus értelmű lényege abban áll, hogy egyes emberi közösségek úgy érzik, nem dönthetik el, nem akarják eldönteni azt, hogy teremtett vagy teremtdő lény maga az ember, illetőleg az embert körül ölelő univerzum. A kultúráközvetítés, a múzeumi kultúráközvetítés ezért tartja tehát fontosnak a kinyilatkoztatott tudás kérdéskomplexumot, mert örökségünk szerves lényegét képezi ez a tudás is.

Múzeumi összefüggésben ez úgy hangzik tehát, hogy a Létnek melyik attribútuma hamis és melyik eredeti. Az ember többes identitása több eredetít tételez. A tudomány, a múzeumtudomány, az evolúció-elmélet feltárhatja a valós/valódi/eredeti folyamatok lényegét, a dolgok törvényszerűségeit, sőt a Természettel, Emberrel kapcsolatosan, akár bizonyíthatja/verifikálhatja is tételeit, de a

Transzcendenssel kapcsolatos lét kérdésére nem adhat választ, mert az ember maga az, aki nem engedi meg a választ megadni, hiszen az ember önmaga is része a többes identitásnak.

Az örökségből kiinduló elemzés dialektikára épülő lényege viszont azt mutatja meg, hogy a szabadgondolkodásnak, a vallásos gondolkodásnak egyaránt korlátai vannak, de a szabadgondolkodás, a vallásos gondolkodás egyaránt megengedett az ember számára.

„A fáraókori Egyiptom gondolkodóinál – vélhetően az Újbírodalom ideje alatt – megtörténhetett a mítoszból a logoszba történő átfordulás. Az ősi szimbólumok, a mitikus képzetek bizonyos alkotásaikban már tisztán olyan metaforák és allegóriák, amelyek absztrakt gondolatokat hordoznak” (Farkas 2003:74).

A kultúra,- és örökségközvetítés elmélete, módszertana, gyakorlata, és gyakorlása magasan kvalifikált professziót igényel az andragógusoktól, pedagógusoktól, szakandragógusoktól egyaránt. Különösen akkor, ha a termelési, tudományos, vallásos, és közgondolkodás szinkronitását/aszinkronitását a maga valóságában kívánjuk prezentálni/közvetíteni a közönség, a befogadók, az érdeklődők számára, miközben arról sem feledkezhetünk meg, hogy az általános, és a világméretű tudományos kommunikációnak is jelentős hányada a világhálón terjed.

Felhasznált irodalom

- Csonka-Takács Eszter - Káldy Mária (2010): Az épített, a természeti és a szellemi örökség és az Örökség iskolák In: Tudás és gyakorlat – Múzeumpedagógiai módszerek – európai példák és hazai alkalmazások, Szerk.: Bereczki Ibolya – Sági Ilona, Múzeumi iránytű 5. SZNM, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre
- Durkó Mátyás (1998): Társadalom, Felnőttnevelés, Önművelés Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó
- Ébli Gábor: (2005). Az antropologizált múzeum, Typotex Kiadó, Budapest
- Feketéné Szakos Éva (2013): A felnőttképzés nemzetközi professzionalizációs folyamatairól In: Andragógia és Művelődéstudomány, I. Évfolyam 1. szám, Budapest
- Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és Pedagógia In: Educatio/1, Budapest
- Forray R. Katalin - Juhász Erika (2009): A Felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés In: Nonformális – informális – autonóm tanulás; Szerk.: Forray R. Katalin – Juhász Erika; Debrecen, Egyetemi Kiadó,
- Hamvas Béla: Scientia Sacra, 8; Szerk.: Dúl Antal; Medio Kiadó
- Kálmán Teréz (2013): Katolikus Felnőttképzés, vagy felnőttképzés a katolikus egyházban In: Andragógia és Művelődéstudomány, I. Évfolyam 1. szám, Budapest
- Károli Gáspár ford (1990): Szent Biblia –azaz Istennek Ó és Új Testamentomában Foglaltatott Egész Szent Írás, Egyetemi Nyomda, Budapest
- Koltai Dénes (1998): Rendszerváltó felnőttoktatás; Szerk.: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály: A magyar felnőttoktatás története, Magyar Művelődési Intézet, Budapest

- Koltai Dénes (2010): Személyesen és tárgyszerűen 35 évről;
Szerk.: Agárdi Péter – Bodó László – Huszár Zoltán –
Kocsis Mihály – Várnagy Péter, Pécsi
Tudományegyetem FEEFK
- Kozma Tamás (2001): Negyedik fokozat? In: A felnőttoktatás
kutatása, Szerk. Basel Péter – ESZIK Zoltán, Budapest
- Kurta Mihály (2012): Múzeumandragógia Magyarországon,
Budapest – Szentendre
- Kurta Mihály (2013): Múzeumandragógia – Örökség –
Tudáskorrekció In: "Az Értől az Óceánig – Ünnepi kötet
Majdán János 60. születésnapjára; Főszerk: Sári Mihály,
Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
- Kurta Mihály (2010): Múzeumandragógia és
múzeummediáció. Innovációs törekvések a múzeumi
kultúraközvetítésben. In: Káldy Mária, Kriston Vízi
József, Kurta Mihály és Szabó József (szerk.):
Múzeumandragógia 1. Az I. Országos
Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga. A
Magyar Nyelv Múzeuma, Széphalom, 2009. május 11–
12., Miskolc –Szentendre, Borsod-Abaúj-Zemplén
Megyei Múzeumi Igazgatóság és a Szabadtéri Néprajzi
Múzeum. p. 23–54.
- Lada László: Esély a továbblépésre – Andragógia, a felnőttkori
tanulás – tanítás tudománya; www.eaea.org
- Maróti Andor (2013): A kultúra hiányzó egysége In:
Andragógia és Művelődéstudomány, I. Évfolyam 1. szám,
Budapest
- Maróti Andor (2013): Az „élethosszig tartó tanulás”akadályai
In: "Az Értől az Óceánig – Ünnepi kötet Majdán János
60. születésnapjára; Főszerk: Sári Mihály; Eötvös József
Főiskolai Kiadó, Baja
- Mayer József (2006): „... nem volt se tudomány, sem
szakismeret, nem volt rendszere az egésznek.” In: Az
illegitim andragógusképzés megteremtője – in memoriam

- Durkó Mátyás (1926-2005); Szerk.: Balipap Ferenc;
Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Sári Mihály (2013): Die Wissenübergabe lokal, regional,
national, international und die Globalisierung aus dem
historischen Aspekt In: "Az Értől az Óceánig – Ünnepi
kötet Majdán János 60. születésnapjára; Főszerk: Sári
Mihály; Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
- Ujvári Jenő (2010): „A mindenre nyitottság elvét valósítsuk
meg”; Szerk.: Agárdi Péter – Bodó László – Huszár
Zoltán – Kocsis Mihály – Várnagy Péter; Pécsi
Tudományegyetem FEEFK
- Zrynszky László (2005): A felnőttképzés tudománya –
bevezetés az andragógiába – Okker Oktatási Iroda,
Budapest
- Zsikó János (2000): A kultúráközvetítés funkciói, fogalma In:
Tudásmenedzsment 1. 2000.1. 53-71; Pécsi
Tudományegyetem, FEEF

Németh Balázs

**A POLITIKA ÉS A FELNŐTTOKTATÁS
KAPCSOLATA AZ ANDRAGÓGIA FUNKCIÓ-
RENDSZERÉBEN DURKÓ MÁTYÁS MODELLJE
ALAPJÁN**

**Politika és felnőttoktatás: az elválás korszakától az új
modernizációig (1925-65)**

Az európai felnőttoktatás evolúciójában és modernizációjában fontos szerepet tölt be a tudományos igényű felnőttoktatási és képzési szemléletek, továbbá rendszerszerű felfogások megjelenése az 1920-as évek közepén, köszönhetően a walesi Yeaxlee és az angol Mansbirdge, továbbá Tawney az amerikai Lindeman és Thorndike, továbbá a német Picht és Rosenstock nézeteinek. (Yeaxlee, 1925; Mansbridge, 1920; Tawney, 1924; Lindeman, 1926; Thorndike, 1928; Picht és Rosenstock, 1926) A fent jelzett szerzők mindegyike rámutatott egy alapvetően korszerű rendszerbe, intézményi struktúrába szervezendő felnőttoktatás szükségességére. Zömük úgy gondolta, hogy a modern felnőttoktatás fejlesztésében igen meghatározó szerep jut az államnak, már amennyiben az liberális és demokratikus irányultsággal lényegesnek tartja a felnőttek oktatását és képzését. Nem rejtették véka alá, hogy ez viszont maga után vonja egy modern felnőttoktatási intézményrendszer létrehozását és fejlesztését, melynek részévé válik a felnőttek politikai oktatása és képzése is.

Különösképpen érdekes korszak ez, mely lényegében világosan tükrözte, hogy egy nyitott, szervesen fejlődő oktatási és képzési rendszer egyrészt nem nélkülözheti az állam tevékeny szerepvállalását, másrészt politikai értelemben az önkorlátozó, egyben a törvényekkel kiegyenlítő módon reguláló államot részesítette előnyben (Final Report, 1919) azokkal az autoriter

megnyilvánulásokkal szemben melyek a kontinens országaiban 1918-19 után hamar megjelentek és szélsőséges irányba vitték a kormányzást, akár bal, akár jobboldali extremitások formájában.

Picht és Rosenstock nem véletlenül fogalmazta meg éles kritikáját a demagóg felfogások és magatartások térhódításával szemben, s appellált a kritikusan gondolkodó, önálló tanulásra képes felnőttet fejleszteni képes felnőttoktatási nézetrendszer, az andragógia mellett. (Picht – Rosenstock, 1926) A weimari időkben világossá vált, hogy az európai kontinens országainak zömében a politika megijedt a demokratizálódástól, az oktatáshoz való hozzáférés esélyeinek növelésétől, kiterjesztésétől, a liberális és baloldali felfogások terjedésétől, valamint a modern polgári demokratikus politikai keretek, többek között a választójog kibővítésétől, a polgári szabadságok érvényesülésétől.

Ennek tükrében világossá válik már a korszakban, hogy a legtöbb európai országban ekkor nemhogy többen nem tudnak felnőttként tanulni, oktatásban és képzésben részesülni, hanem kibontakozik, sosem látott csúcsokra jut a kirekesztő, idegengyűlölő, autoriter és rasszista felfogások és magatartások sokasága, melyet az állam nem képes, sőt egyre inkább nem akar visszaszorítani, azokkal szembe szállni. Beköszöntött tehát a két világháború által keretezett polgárháborúk kora, mely aztán paradox módon éppen Közép-Kelet Európában hagy tartós nyomokat a nagy háborúk után, jelzve, hogy egy erős, szabad polgárosodásnak, sőt a valóban hozzáférhető oktatás és képzést biztosító, minden tekintetben demokratikus államnak szüksége van felnőttoktatásra, nyitott oktatási és képzési formákra és az ezek közötti együttműködésekre.

Az új korszak demokratizálódása ellentmondásos, mert döntően a polgárosodás viszonylagossága, megkésettsége miatt egy antidemokratikus politikai rendszernek, a népi demokráciának lesz ezzel tere a Szovjetunió bábáskodása mellett, hogy egy szervesen fejlődésnek nyisson utat autoriter,

kizárólagos formák, döntően intézményesített keretek között. A nyitott felfogások, nézetek érvényesülése e térségben kap paradox módon gellert, de legalább is deformálódik azáltal, hogy az állam lényegében kizárólagos alakítója, szereplője lesz a felnőttek oktatásának, mert az úgynevezett demokratikus centralizmus jegyében elfojt minden alternatív nézetet, demokráciája névleges, álságos és autoriter, melyben hamar ideológiai alapú lesz a politikai oktatás és képzés, tort ülhet a demagógia. Mégis eközben felnőttek sokasága részesül oktatásban a dolgozók iskoláiban, gimnáziumaiban, lesz részese az esti iskolai foglalkozásoknak, a gomba módra szaporodó kultúrházak programjainak, az üzemek és vállalatok világában a hatvanas évektől felbukkanó ún. vállalati képzéseknek.

Durkó Mátyás andragógiai felfogását is e korszak paradox felnőttoktatási világa, ebben a modern felnőttoktatási nézetek, tudományos alapú nevelési megközelítések deformatív érvényesülése alakítja. Számára a háború utáni két évtized hideg regenerációját, a tömegessé váló oktatás és képzés korszerűsítését kihasználó modernizációs igényt értelmezve és a felnőttnevelés és a közművelődés megújítása okán új andragógiai rendszert teremt, mely tovább viszi a klasszikus nézetek jórészét, de éppen az andragógia társadalmi és politikai relációit csak egy szűk értelmezésben van lehetősége értelmezni, mivel a korszak reálpolitikai kereteinek legitimációját kérdőjelezné meg egy nyitott andragógiai felfogás képviselője. Nézeteit sokáig nem kapcsolhatja össze a politikai oktatás és képzés korszerűsítésével, mert annak valósága a gyakorlat egyoldalúsága alapján saját andragógiai szemléletét szűkítené le. Ez nem kizárólagos magyar jelenség, felbukkan Turos és Savicevic andragógiai nézetrendszerében is. (Savicevic, 1979, 1999).

Andragógia az elhúzódó „quasi jóléti korszakban” (1965 – 1990) – Durkó Mátyás sajátos közelítése

A hatvanas években Durkó és kortársai egy új, alternatív andragógia megalkotásában gondolkodtak a politikai realitások ismerete és tudomásul vétele mellett. Felfogásunk szerint az 1960-as években megerősödő nemzetközi oktatási orientációkban felbukkanó fejlesztő felfogások, majd ennek részeként a hozzáférés és esélyteremtés, még egyértelműbben az alfabetizációs programok alapján beinduló társadalmi felzárkóztatási és gazdasági fejlesztések az Egyesült Nemzetek zászlója alatt lassan beférkőzött a szocialista országok neveléstudományi gondolkodásába. E folyamatok biztosan felértékeltek a felnőttoktatás világát, mely a szocialista környezetben is lassan utat nyitott új, korszerű felfogásoknak a politikai rendszer konszolidációja részeként, hogy az akkor már két évtizedes gyakorlatát tudományos alapokra helyezze, ezzel korszerűsíteni és kezdje. Még akkor is így van ez, ha a tényleges lépésekre további éveket kellett várni az 1970-es évek közepéig, végéig.

Durkót nem a szakoktatás és képzés változásai, az ipari szakképzés és a technikumok világának korszerűsödése foglalkoztatta, hanem a közművelődés megújítása, annak részeként a népművelő képzés fejlesztése, de nyílt a felnőttnevelés más területei irányában is. Andragógiáját mindig is a nyitottság, érzékenység, egyúttal a felnőttek tanulásának és tanítása folyamatának értő módon történő elemzése jellemezte, ehhez pedig új tudományos modellt, ún. funkció-rendszert épített, hogy átfogóan írja le a felnőttoktatás és –képzés struktúráit, a felnőttnevelés funkcióit.

Lényeges rámutatni, hogy rendszerszerű felfogását igen érzékeny humanizmus is jellemezte, mely a tanuló felnőttet segítő andragógus felelősségének hangsúlyozásában is tetten érhető. Mint tudjuk, andragógia felfogására hatottak Pöggeler, Hanselmann, ten Have, Turos és Savicevic nézetei, de igazán

mélyen tanárának, Karácsony Sándornak és nevelési felfogásának a humanizmusa hatotta át gondolkodást, hogy milyennek is kell lennie az értékes és érzékeny felnőttnevelésnek. (Karácsony, 1941) Ugyanakkor érdemes rámutatnunk arra is, hogy éppen az 1970-es években megerősödő kritikai pedagógia jeles művelői, közöttük Freire, Illich, továbbá az ún. „Frankfurti Iskola” társadalomtudományi ’nagyágyúi’ is hatással voltak rá, mint Marcuse, Horkheimer, Adorno, Habermas.

A nemzetközi felnőttoktatás világában az 1970-es években megélénkülő együttműködések, cserék és kutatások felerősítették azt a diskurzust, melynek eredményeképp a közép-kelet-európai andragógiák – közöttük a Durkó-féle modell – egy érett, mégis komplementer struktúra működését tükrözték. Ennek háttérében az antidemokratikus, antikapitalista államszocializmus állt, mely egyszerre formálta és deformálta, támogatta és tiltotta a felnőttoktatás és –képzés fejlesztésének törekvéseit, mivel domináns szereplője volt a centralizált oktatási és képzési politikának. A korszakra jellemző politikai képzések pedig ténylegesen ideológiai orientáltságúak voltak, messze ellentétét képezték a nyitott demokratikus felfogásnak, mely a politikai képzéseket probléma-alapúnak és diszkurzívnak tekintette, tekinti. (Lössl, 1995)

Durkó andragógiája ezért nem vált, válhatott igazán közismertté nemzetközi porondon, holott egyike volt azon innovatív szemléletű hazai kutatóknak, tudósoknak, akik a felnőttek nevelését és tanítását rendszerben akarták és tudták értelmezni, leírni. Mi több, andragógiai funkció-rendszerében komoly szerepet kapott a felnőttnevelés társadalmi és politikai funkcióinak definiálása és értelmezése.

Andragógia a változó világban: a felnőttnevelés társadalmi funkciói

A rendszerváltás és az új Köztársaság beköszönte után a hazai andragógia fejlesztése sok tekintetben folyamatos érintkezésbe került az európai és a ténylegesen nemzetközi tudományos és szakmai diskurzusokkal, fejlesztő tevékenységekkel.

Durkó elérkezettnek látta az időt, hogy a demokratizálódás folyamatában részletesen leírja, összegezze andragógiai funkciórendszerének elemeit. Ennek részeként a felnőttnevelés társadalmi funkcióit is bőven taglalta (Durkó, 1998, 1999). Lehetővé vált számára a társadalmi funkciók között a politikai funkcióknak az ideológiai ballasztoktól, kényszerektől mentes részletező kifejtése.

Mindezek alapján egy valóban koherens modellben nevezte meg azokat a tényezőket, kihívásokat melyek a politikai rendszer fejlettsége alapján befolyásolják a politikai nevelés hatékonyságát és eredményességét. Ezek között felvázolja a politikai nevelés történeti evolúcióját, a társadalom távleti fejlesztésének feltételeit és stratégiai tényezőit, a társadalomfejlesztés fontosabb mozzanatait, az érdekképviselő és az érdekegyeztetés szerepét, s ennek tükrében az autonóm felnőtt szerepét, valamint a hatékony vezetés feltételeit. (Durkó, 1998)

Durkó nem rejti véka alá, hogy a politikai demokráciák hatékonyságának feltétele a felnőttek értelmi-képzettségi és műveltségi, neveltségi szintjének emelése, ugyanakkor rámutat a tolerancia, ennek alapján a másság elfogadásának, az oktatást és képzést befolyásoló esélyteremtés, továbbá a nyilvánosság biztosításának és fenntartásának kihívásaira és kétirányú funkciójára.

Érdemes rámutatnunk ugyanakkor, hogy Durkó számára rendkívül fontos volt a szaktudományok felelősségének érzékeltetése, különös tekintettel a vita, az érvelés, a tudományos bizonyítás nyomon követése tükrében mindennek

előtt azért, hogy fejleszthető legyen a közösség és benne az egyén politikai nevelése. Viszont nem mulasztja e taglalni a politikusok felelősségét a hatékony és eredményes politika fejlesztése kapcsán. E gondolatmenethez illeszkedik annak kifejtése, hogy melyek a felnőttnevelés alapvető politikai funkciói.

A felnőttnevelés politikai funkciói a Durkói modellben

A hazai és nemzetközi felnőttoktatás és –képzés ismeretében érdemes leszögezni, hogy Durkó Mátyásnak az andragógia funkciórendszerét, ezen belül a felnőttnevelés politikai funkcióját leíró modellje példaértékű, tekintettel a társadalmi felelősségvállalásnak a felnőttnevelés funkció értelmezésében történő hangsúlyozása egyedi, lényegében az egy évszázaddal korábbi modern európai felnőttnevelési felfogásoknak a társadalom korszerűsítésében, ennek részeként a politikai rendszer demokratizálásában, annak fenntartásában és formálásában játszott szerepét indokolja.

Ezzel korának, valamint a szakmai követőinek álljt feladatot, hogy adjon teret és lehetőséget a felnőttnevelés alkalmazásának, továbbá abban az andragógiai szemléletnek, melynek egyszerre része az önnevelés fejlesztése és az eredményes felnőtt-tanulás támogató segítése. (Durkó, 1998)

Rendkívül fontos annak a tudatosítása a mai elemző számára, hogy Durkó andragógiájában ötvöződik az *értő gondolkodásmód terjedésének ösztönzése, a konszenzusos politikaalkotás és döntéshozatal támogatása* annak érdekében, hogy a polgárok helyes döntéseket tudjanak hozni. Ehhez szükség van *hatékony információ és ismeret-közvetítésre*. Ugyanitt hangsúlyozza, hogy igen fontos a *civil szerveződések, az érdekképviselések és más társulások véleményének közvetítése* a nagypolitika alakítói irányában. Ezzel lényegében felvonultatja a civil társadalommal közmegegyezésre törekvő politikaalkotás pozitívista irányultságú felfogását.

Mindennek pedig részét képezi értelmezése szerint az a funkció, mely *a közvéleményt a politika formálói irányában közvetíti*. Az első három funkció felülről lefelé irányul, addig a másik kettő épp ellenkezőleg alulról felfelé hat a politikai nyilvánosság terében.

A Durkói modellben sajátos módon a fenti funkciók kiegészülnek úgynevezett gyakorlati, szervező funkciókkal, tehát *az állampolgár választójoga fontosságának és felelősségének tudatosítása egyfelől, másfelől pedig a társadalom tagjainak mozgósítása és aktív részvételre ösztönzése*.

(Durkó, 1998)

E modellben különös módon visszatükröződik a brit felnőttoktatás jeles alakjainak felfogása, mely szerint a „felnőttoktatás nemzeti szükséglet, melyre többek közt azért van szükség, hogy az új szavazók milliói intelligensen bánjanak szavazati jogukkal”. (1919 Report)

Felhasznált irodalom

- Durkó, Mátyás (1998) *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE FEEFI
- Durkó, Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Budapest, IIZ-DVV
- Karácsony, Sándor (1941) *A könyvek lelke, irodalmi nevelés*. Budapest
- Lindeman, Eduard C. (1926): *The Meaning of Adult Education*; New York, New Republic Inc.
- Lössl, Hans-Georg (1999): *Törvényhozás és intézményesítés. A felnőttképzés tervezése és marketingje*. Budapest, IIZ-DVV
- Mansbridge, Albert (1920): *Adventure in Working Class Education*. London, Longmans Green
- Picht, Werner – Rosenstock, Eugen (1926): *Im Kampf um die Erwachsenenbildung*. Leipzig, Verlag Quelle & Meyer.
- Savicevic, Dusan (1999): *Understanding Andragogy in Europe and America: Comparing and Contrasting*. In: Reischmann, Jost/ Bron, Michal/ Jelenc, Zoran (eds): *Comparative Adult Education 1998: the Contribution of ISCAE to an Emerging Field of Study*. Ljubljana, SIAE Pp. 97-119.
- Tawney, Robert (1924): *Secondary Education For All*. Bloomsbury
- The Ministry of Reconstruction – Adult Education Committee (1919) *Final Report*. Nottingham, The University of Nottingham - Barnes and Humbey/ Reprinted in 1980.
- Thorndike, Lee Edward (1928): *Adult Learning*. New York, Macmillan
- Yeaxlee, Basil (1925): *Spiritual Values in Adult Education*; 2 vol. Oxford, Oxford University Press

KARÁCSONY SÁNDOR ÉS A „MI A MAGYAR?” VITA

Az 1930-as évek második felében a magyar szellemi életben, az irodalmi, a tudományos és a politikai diskurzusban előtérbe kerül a *Mi a magyar* kérdése. A éleződő társadalmi feszültségek és a nemzetközi hatások – a „völkisch” szemlélet térhódítása, az erősödő nacionalizmus és antiszemitizmus, a fokozódó revíziós hangulat, ugyanakkor a német expanzió fenyegetése – napi aktualitássá tette a nemzeti lét, a nemzeteszmé, a nemzeti önazonosság problémakörének tárgyalását. 1936 és 1942 között heves közéleti és sajtóviták folytak ezekről a kérdésekről, számos könyv, esszé és tanulmány született, amely megpróbálta megragadni a nemzeti alkat sajátosságait, forrását, minőségét (Miskolczy 1999:1265–1269).

A magyarság fogalmával, értelmezésével kapcsolatos vita egyik fontos állomását jelentette a Szekfü Gyula által szerkesztett *Mi a magyar?* című kötet (1939) megjelenése. A szerzők törekvése az volt, hogy a nemzetet megosztó eszmék és propagandák káoszában valamiféle igazodási pontot teremtsenek, öntudatosabbá tegyék az emberekben magyarságukat, és ezzel óvják őket a veszélyes illúzióktól és tévelygésektől. A kötet, szándéka szerint a fasiszmus és a kommunizmus nemzetromboló „új pogány” mitológiájával, a liberalizmus kiüresedő, nemzetek feletti vagy a törzsskösség leszűkítő, „nemzet alatti” megközelítésével szemben valamiféle normatív magyarságképet igyekezett megrajzolni. A különböző formanyelvű és színvonalú írások azonban inkább csak reflexiók maradtak. A szerzők, miközben elutasították a mesterségesen kreált faj- és nemzetmítoszokat, ezekkel szemben, szellemtudományi megközelítéssel csak valamiféle

organikus nemzetkaraktert tudtak felkínálni (Szekfű 1939:7–12; Miskolczi 1999:1263–1265).

Karácsony Sándor direkt módon, sajtóhozzászólásokkal nem kapcsolódott be a vitába. Az 1939 és 1942 között kiadott írásaiban, *A magyar észjárás* (1939), *A magyar világnézet* (1941), *Ocsúdó magyarság* (1942) és több kisebb cikkében azonban filozófiai, társaslélektani, kulturális vagy pedagógiai megközelítésből közvetlen módon is állást foglalt a magyarságra vonatkozó kérdésekben. A fokozódó német befolyás és az éles nacionalista megnyilvánulások erősödése közepette Karácsony szellemi kapaszkodót igyekezett teremteni, különösen az ifjúság számára. A korszakban elfogadott szellemtudományi megközelítésektől vagy a szélsőségek radikális nézeteitől gyökeresen eltérő sajátos felfogása 1942 elején maga is sajtóvitát generált. Joó Tibor komoly kritikát fogalmazott meg vele szemben, és Szekfű Gyula is bizonyos kétségeket fogalmazott meg írásai tudományos megalapozottságát illetően. Mások viszont (Szilády János, Lükő Gábor) az általa kifejtett gondolatokat támogatták. A másokhoz való mellérendelő viszonyulással, a Duna-táji nyitottsággal, a népi kultúra meghatározó szerepével kapcsolatos nézetei azonban még számos bírálójának munkáiból is visszaköszöntenek (Lányi 2000:115–116; Hanák 1993:104).

A nemzeti sorskérdésben vallott álláspontját Karácsony a gyakorlati tetteivel is alátámasztotta. 1930-ban demonstratív módon lemondott a Magyar Cserkész Szövetség országos társelnöki pozíciójáról, mert politikai körökből nagy nyomást gyakoroltak a szervezetre, hogy zárják ki a zsidó származású tagokat. Karácsony ezzel tiltakozott az antiszemita megnyilvánulások ellen. 1935-ben lapot indított, *Erő* címmel, amit azonban már az első szám után betiltottak. Ennek oka, a megjelenő cikkek kritikus hangneme volt, mellyel a diktatúra, a háború és a gyarmatosítás ellen léptek fel a szerzők. A számban Karácsony, Olaszország Etiópia elleni támadását és

Hitler németországi diktatúráját bírálta, Simándi Pál a gyarmatosító törekvések ellen, Sebestyén Géza pedig a revízióval szemben a Duna-völgyi népek összefogása mellett érvelt (Lányi 2000:31–32).

Karácsony 1935-ben rendőri felügyelet alá helyezték, rendszeresen jelentkeznie kellett a rendőrségen. Egy, az előző évben elmondott előadása miatt, hivatalos eljárás indult vele szemben, mint „nemzetgyalázással alaposan gyanúsítható személy” ellen. Az előadást *A bűn szerepe a nemzeti életben* címmel tartotta. Ebben hangsúlyozta, hogy a magyarság nem léphet fel a szupremácia igényével, és nem kezelheti eleve ellenségként a szomszédjait, hanem egyenlőségen alapuló toleráns magatartást kell velük szemben tanúsítania. A Duna-tájon kezdettől fogva több idegen nép él együtt, összekeveredve, egy sorsközösségben. A saját dicső múlt állandó emlegetése helyett, közös jövőt kell velük építeniük (Karácsony 2011:280–281; Kontra 2003:201).

A nacionalista hangulatkeltés és a háborús propaganda-megnyilvánulások közepette, Karácsony 1939-ben kilépett a KIE (Keresztyén Ifjúsági Egyesület) vezetéséből, és lemondott az egyesület lapja a *Magyar Ifjúság* szerkesztéséről is. Így kívánt tiltakozni a szervezet leventésítése ellen. Amikor 1942-ben kinevezték professzornak a debreceni egyetem pedagógia tanszékére, a Hajdú Vármegyei Vitézi Szék kapitánya nemzetvédelmi jelentésében kifogást emelt ellene, mert szerinte „veszedelmes és romboló gondolatokat” terjesztett a fiatalság között. Karácsony tevékenységének tulajdonította, hogy az egyetemisták körében megnőtt a faji nézeteket elutasítók, a zsidó fiatalokkal barátkozók, a demokrácia és a nemzetköziség eszméit vallók köre (Lányi 2000:24–25).

Karácsony nem használta a magyarság, a magyar nemzet fogalmakat önmagukban, valamiféle definícióként. Kifejtette, hogy nincs egy állandó érvénnyel bíró feltételrendszer, amely minden időben pontosan leírná a magyarság mibenlétét. Magyaroknak lenni, nem veleszületett adottság, nem is egy már

lezárult érzelmi, kulturális vagy társadalmi folyamat végeredménye, hanem gyakorlati program, folyamatos kölcsönhatás, társaslelki viszonyulás. Karácsony elutasította a korszakban divatos nemzet-karakterológiai nézeteket, Prohászka Lajos „vándor és bujdosó” megközelítését, vagy a „turáni lovas” ideáltípusát. Nem a múlt, a történelem, a tradíció határozza meg a magyarok habitusát, világszemléletét, magatartását. Nincs valamiféle öröklődő karakter, az élet, a közösség előtt álló feladat és az annak megvalósításáért tett erőfeszítés folyamatosan alakítja, újrafogalmazza a magyarságra jellemző sajátosságokat (Karácsony 2007:51–55; Karácsony 2012:14–15).

Karácsony vitába szállt a spiritualizált „lelki nemzet” fogalmával, Deér József, Joó Tibor nézeteivel is. Álláspontja szerint nincs egységes és örök nemzeti lélek, az egyik ember csak a másikhoz képest lehet magyar vagy nem az. Legfeljebb olyan értelemben lehet sajátos magyar lélekről vagy világnézetéről beszélni – hogy mindez a valóságos magyar emberek életén keresztül érvényesül, általuk meghatározott és dinamikus változásban létező „állandó”. Bár itt és most vagyunk magyarok, mégsem a tér vagy az idő határozza meg a magyarság lényegét, mert az folyton változik. A magyarság értelmezési kerete tehát a konkrét tér helyett a határtalan, meghatározott idő helyett az időtlen és a közvetlen oksági viszony helyett, az azon túllépő megfoghatatlan, a „csodálatos” (Lendvai 1991:42–43; Lányi 1991:30).

Ha vannak is a magyarságra jellemző sajátosságok, gesztusok, viselkedésformák, ezek nem fátumszerű bűnök vagy örökérvényű erények, hanem egyszerűen csak az évszázadok alatt formálódott magyar mentalitás és életmód természetes velejárói, melyekkel lehet jól vagy rosszul élni. A sokszor kritizált „szalmaláng” természet, a rövid ideig tartó, önfeláldozó és nagy intenzitású lelkesedés, tekinthető hibának, ha nyom nélkül múlik el, de egy fontos változás első lépése is lehet. A sok nézetkülönbség, vita, amit gyakran

„széthúzásként” emlegetnek, lehet az együttműködés akadály, de elvezethet más álláspontok tolerálásához, a másik ember autonómiájának elismeréséhez is. A passzivitás, a kivárá, a tétlen „patópál” állapot sokat árthat, ha hanyagságot, az elmaradottság konzerválását jelenti. Más helyzetben azonban a passzív rezisztencia a túlélés stratégiája lehet, ami már annyiszor segített átvészelni a pusztítást, az elnyomást. A közvetlen realitásokon túli remény, lehet naiv „sültgalambvárás”, hogy a problémák maguktól oldódjanak meg, jelenthet azonban eltökéltséget, önbizalmat, jövőbe vetett hitet is (Karácsony 2012:30–34).

Adott helyzetekben, konkrét térben és időben, közvetlen oksági viszonyok között ezek a magatartások hibát, gyengeséget takarhatnak, és sok problémát okozhatnak – leszűkített tér- és időhatárok nélkül, távlatokban gondolkodva, folyamatban szemlélve és a közvetlen kauzalitáson túllépve azonban erénynek bizonyulhatnak, és megoldást hozhatnak. Ezek a gondolatok a második háború időszakában aktuális tanulságot is hordoztak. A fenyegető német expanzió közepette, Karácsony ebben látta a magyarság számára a reményt és a megoldást (Karácsony 2009:28; Juhász 1983:83–85).

Karácsony fellépett a magyarság mibenlétével kapcsolatban zajló vitákban megjelenő dichotóm szemlélet, az egymást kizáró ellentétpárokból való gondolkodás ellen is, mely a korszak értelmiségi diskurzusában élesen szembenálló szekértáborokat teremtett. Szétválaszthatatlannak tartotta az európai és ázsiai kötődést, a közép-európai és balkáni hatásokat, a pogányság és a kereszténység hagyományát, a kultúrnemzeti és az államnemzeti törekvéseket. Írásaiban hangsúlyozta, hogy a magyarság ázsiai eredetű, de helye, történelme és feladata szerint európai képződmény, olyan sajátos közösség, amely ázsiai módon éli meg az európaiságát. Meghatározónak tartotta az ázsiai gyökereket, ami azonban nála nem a pogány magyarság eszméjének 20. századi reinkarnációját jelentette, mint a népiek egy részénél, és nem is

a keresztény középosztály által preferált turanizmus misztikus vérségi kötelékét, hanem egy sajátos társaslelki viszonyulás, habitus és magatartásforma kialakulását. Mindig kiemelte, hogy a magyarság integráns része az euro-amerikai kultúrközösségnek, és világnézete egyetemes emberi értékeket hordoz (Karácsony 2011:283–284; Lányi 2000:132).

Karácsony értelmezésében a magyarság élete Ázsia és Európa dinamikusan változó relációja. Magyarországon megjelent és adaptálódott a modern európai kultúra számos eleme, de már régen nem létezne a magyarság, ha a korszerű tartalmak mellett megpróbálta volna átvenni az idegen formákat, szokásokat is, feladva sajátos lelki alkatát. A két világ, a két kultúra határán a magyarság folyamatos töltést kap nyugatról, de ezeket a maga módján, keleti formák, módszerek szerint építi be, és közvetíti tovább. (Karácsony 2009:27–28, 193–195).

A nyugati hatásokat, az európaiságot elsősorban a felsőbb rétegek, az értelmiség, a szofokrácia sajátította el és képviseli, az Ázsiából hozott hagyományok főként az alsóbb néprétegekben őrződtek meg. Ha a felsőbb rétegek elfordulnának Nyugattól, és keleti sajátosságokat vennének fel, az súlyos elmaradottsággal fenyegetne. Ha viszont a nép feladná keleti gyökereit, ázsiai habitusát, magatartásformáját, akkor a magyarság nyom nélkül eltűnne a szomszédos germán és a szláv népek tengerében. Ez a kettősség azonban veszélyekkel is fenyeget. A felsőbb rétegek nyugati hatásokkal átítatott kultúrája könnyen gyökértelessé válhat, utánzássá silányulhat, ha minden kapcsolatát elveszíti a folklórral. Az alsó néprétegek által őrzött hagyomány pedig képtelen lehet a megújulásra, a modern világra való reagálásra, ha nem jutnak el hozzá az új kulturális hatások. A kettő közti kapcsolat biztosítása a középosztály feladata. Ennek kellene közvetíteni lefelé az új társadalmi és szellemi áramlatokat, produktumokat, felfelé pedig a folklórban megőrződő tradíciókkal táplálni a társadalmi törekvéseket és a magas kultúra teljesítményeit (Karácsony 2009:223–224).

Karácsony leegyszerűsítőnek tartotta azokat a nézeteket, melyek a társadalom egy kitüntetett csoportját, a parasztságot, a középosztályt vagy az értelmiséget tekintették a nemzet megteremtőjének. Polemizál Joó Tibor elitizmusával, Kornis Gyula középosztály-centrikus látásmódjával vagy Féja Géza népi preferenciáival. Szerinte a nemzet: a nép, a középosztály és az értelmiség organikus egységéből, egymáshoz való kölcsönös viszonyulásából születik. Az alsóbb népréteg, a parasztság, a közösség múltbéli emlékeinek letéteményese. Amit szokásaiban cselekszik az a magyar hagyomány, amit a múlt emlékeivel átfonva tud, az a folklór. Mindez számára nem tudatosult társas érzelmeként jelenik meg. A szofokrácia az, akikben mindez tudatosul, általa válik a nép érzelmvilága tudatos közjoggá, művészetté, tudománnyá és társadalommá. A nemzet a nép érzelmvilágára épül, és ennek legmagasabb fokú kulturális tudatosodása teljesíti ki (Joó 1939:198-201; Karácsony 2008:100–102; Lányi 2000:186).

Karácsony több írásában is kiemelte, hogy a magyarság sajátos helyzetben van, mert Európa 3 nagy tájegysége (az Alpések, a Kárpátok és a Balkán) határán, 3 nagy népcsoport (a germán, a latin és a szláv), 3 nagy világnézet (a nyugati kereszténység, az ortodoxia és az iszlám), 3 civilizáció (a görög-római, a zsidó-keresztény és a keleti pogány kultúra) érintkezési pontjában él. Szétválasztja, de egyben össze is köti ezeket, befogadja és közvetíti ezek hatásait. Karácsony a magyarság fontos feladatának látta, hogy hidat képezzen az itt élő népek és kultúrák között. Miközben ő maga nem csatlakozhat egyik oldalhoz sem, nem zárkozhat el egyiktől sem, és nem is cserélgetheti kedve szerint, hogy melyik felé orientálódik. A magyarság feladata, hogy minden őt körülvevő néphez viszonyuljon, mert éppen ez a viszonyulás adja a magyar kultúra, a magyar világnézet sajátos lényegét (Karácsony 2011:283–284; Karácsony 2007:294–295; Lendvai 1993:32). Karácsony a magyarság léte, arculata, tevékenysége szempontjából meghatározó tényezőnek tekintette a Duna-tájat.

Értelmezése szerint a Kárpát-medencei tér nemcsak egy véletlenszerű feltétel együttes vagy egy történelmileg kialakult keret, hanem egyúttal lehetőség, tanulság, és program is a magyarság számára. Hangsúlyozta, hogy minden itt élő nép ugyanazon sorsközösség, egyetlen sokszínű kultúrkör része, ennek felismerésére és tudatos vállalására kell nevelni a következő generációkat. A magyarság legyen nyitott minden új hatás iránt, de keresse meg a saját megoldásait az itteni feladatokra. Meg kell ismernie a szomszédos népek életmódját, kultúráját, miközben a saját útját járja (Somogyi 1941:318–320; Lányi 2000:79–80; Karácsony 2008:220–221).

A nép, a magyar parasztság nem kirekesztő, nem sovíniszta, nem irredenta – hangsúlyozta Karácsony. Nem csak a nemzet vagy a nemzetköziség eszméje mozgatja, mint az értelmiséget vagy a munkásságot, hanem ösztönösen is úgy magyar, hogy ez egy szélesebb Kárpát-medencei sorsközösséget jelent a számára. Szent István öröksége, a soknyelvű, de egy elvű ország felépítésének lehetősége, a mellérendelő szemlélet érvényesítése ott van minden magyar ember lelkében. Nem azért viszonyul a magyar mellérendelő módon a környezetében élő népekhez, mert ezt hozta magával az ázsiai sztyeppékről, és ezt ezer év alatt sem tudta „kinevelni” belőle Európa. Hanem azért mert ezt követelték meg az életkörülményei, a vállalt feladat, és mert a történelme során ez bizonyult működőképes alternatívának (Karácsony 2008:218–219; Karácsony 2011:21). Karácsony reflektál azokra a megközelítésekre, (Féja Géza, Somogyi József vagy Pethő Sándor gondolataira), melyek elfogadják a Duna-táji sorsközösség gondolatát és az itt élő népek közötti együttműködés fontosságát, de ezt csak magyar vezető szerep mellett tudják elképzelni, ha nem is ragaszkodnak a szupremácia elvéhez, de igényt formálnak valamiféle „primus inter pares” szerepre, az „idősebb testvér” jogaira. Karácsony azonban arra emlékeztet, hogy az idősebb testvér feladata nem az irányítás, hanem a szolgálat. Másokkal együtt állítja, hogy magyarnak lenni nem állapot, hanem

feladat. Ezt a feladatot azonban nem a vezető szerepben, hanem a mellérendelésben, a kölcsönös viszonyulásban jelöli meg (Somogyi 1941:335–336; Péterfi 2011:213–214).

A kelet-európai régió nemzetiségi problémái kapcsán Karácsony kritikusan rámutat arra az ellentmondásra, hogy míg a magyar politikai elit a 19. században mellérendelt szerepet követelt magának Béccsel szemben, addig csak igen korlátozott jogokat kínált fel az itt élő nemzetiségek számára. Trianon után ez a helyzet megfordult. Az utódállamok az igazság győzelmeiként ünnepelték a háborút lezáró békeszerződést, ugyanakkor az országukban élő kisebbségeket alárendelt helyzetbe kényszerítették. Karácsony nem vitatja a trianoni békeszerződés igazságtalan voltát, de szerinte a revíziós propaganda, a konfrontatív politika sehová sem vezet, a régió jövőjét a gyűlölködés és rivalizálás helyett csak a szomszédos népek kulturális értékeinek és társadalmi törekvéseinek megismerésére és megértésére lehet építeni (Karácsony 2008:220; Karácsony 2002:58).

Az itt élő népek megbékélésének, együttműködésének egyik legfontosabb feltétele, hogy ne mindig csak egymás bűneit hánytorgassák fel, hanem a saját hibáikkal nézzenek szembe. Ne kontrollálni akarják a másikat, hanem biztosítsák az autonómiáját. Bár számos kortárs gondolkodó vetette fel, hogy konkrét történeti kontextusában túlságosan naiv, leegyszerűsítő ez a megközelítés, a legtöbben közülük azonban mégis elismerték, hogy hosszabb távon aligha van más alternatíva, mint a Karácsony által is sürgetett békés együttélés és együttműködés (Karácsony 2004:267–268; Kontra 2003:78–79). Karácsony egyetért azokkal a megfogalmazásokkal, melyek szerint a magyarnak lenni nem adottság, hanem feladat, gondolkodásmód és alkotó cselekvés. Elvont normativitás helyett azonban a magyarság mibenlétét számára a sajátos habitus, tempó és életforma jelentette, ahogyan a magyar emberek élik az életüket, miközben végzik a feladatukat. Magyar az, aki itt él a Duna-Tisza táján, itt dolgozik, itt teremt

országot, kultúrát, itt teljesíti a magyarság által vállalt feladatokat. Nem csak a honfoglalók leszármazottai magyarok, azok is, akiknek az ősei már korábban itt laktak, vagy később érkeztek, de osztoznak a közös sorsban, örömben, bánatban. Mindenki magyar, vagy azzá formálódhat, ha felismeri és vállalja közös feladatát, és a magyarság sajátos viszonyulása a természetévé válik. Ezen keresztül szemléli a világot és segíti a kitűzött célok megvalósítását (Ravasz 1939:29; Karácsony 2008:218–219).

Nem külsődleges kritériumok, nem öröklött tulajdonságok és nem is racionális egyéni választás tesz magyarrá, hanem az itteni életközösségbe való beilleszkedés, a szokás, a stílus, a munkamódszer elsajátítása és alkalmazása. Úgy is lehet „jó magyar” valaki, hogy közben bizonyos értelemben megmarad németnek, szlováknak, szerbnek vagy románnak, vagy éppen vallását tekintve zsidónak vagy mohamedánnak – ha más anyanyelve, kulturális kötődése ellenére a magyarsággal vállal sorsközösséget. Nem kell beszédében, öltözetében mindenkinek a bugaci csikóshoz vagy a debreceni polgárhoz hasonlítani. A szepességi cipszerek nem beszéltek magyarul, mégis jó magyarok voltak évszázadokon át (Karácsony 2009:191–192; Lendvai 1993:46–47).

Nem csupán a nyelvében él a nemzet, hangsúlyozta Karácsony. A magyarság az egész folklórban gyökerezik, vagyis az életmódban, a sajátos társaslelki magatartásban, a kultúra meghatározó elemeinek integrálásában. A nyelv azonban a nemzeti élet fontos eleme, ami nemcsak formai különbségeket hordoz, hanem eltérő szemléletet is, amelyben más habitus, hozzáállás, világfelfogás tükröződik. Nem szükségszerű, hogy minden Magyarországon élő ember magyarul beszéljen, ezt nem szabad ráerőltetni a nemzetiségekre. Előnyükre válik azonban, ha mégis megtanulnak magyarul. Mert így tud leginkább bekapcsolódni a munkába, a szellemi és társadalmi életbe, az itteni feladatok végrehajtásába (Karácsony 2008:219–220).

A magyarság sokféleségében nincs helye, nincs értelme a vér és faj fogalmának. Mindegy, kik voltak valaki ősei, vagy hogy honnan érkezett, ha magáénak vallja ezt a hazát, ezt a közösséget, akkor minden szempontból magyar. Egyetért Szabó Zoltánnal, hogy magyarnak nem születik az ember, hanem azzá lesz. Aki vállalja ezt a sorsközösséget, elkötelezi magát az itteni feladatok elvégzésére, és azt a magyarság habitusa, észjárása szerint teszi, tehát magyar módra gondolkodik és cselekszik, az elvitathatatlanul magyar (Szabó 1994:24; Karácsony 2008:218–219; Lendvai 1993:28).

Karácsony összegzése szerint, nem a származás, a történelem vagy az aktuális külső körülmények – nem a konkrét és véges idő és tér alakította a gondolkodásmódot, a lelkiséget, a magyarsághoz való tartozást, hanem a feladat felismerése, vállalása, és a magyarságra jellemző módon való megoldása. Nem az a magyar, aki magyar ősöktől származik, nem az, aki Magyarországon lakik, nem az, aki magyarnak mondja magát – hanem az, aki egy sorsközösségben a magyarság mindennapjait éli, sajátos mellérendelő szemléletmóddal viszonyul másokhoz, a magyarokhoz és a nem magyarokhoz. Aki saját autonómiáját a másik ember autonómiájának biztosításával teremti meg, aki saját függetlenségét, a másik ember függetlenségének biztosításával éri el (Karácsony 2007:30–33; Lányi 2000:104; Kontra 2003:57–58).

A származási szempontok és a kirekesztés minden formájának elutasításával, a szomszéd népekkel való együttműködés szorgalmazásával, a mellérendelő szemlélet következetes képviselésével Karácsony számos kortársától lényegesen eltérő, és a hivatalos Magyarország által kevésbé tolerált választ kínált a *Mi a magyar* kérdésre. Társaslelki megközelítése nem csupán egy alternatív definíciót adott, hanem egy sajátos világszemléletet, másokhoz való viszonyulást, feladatvállalást jelentett – nem vérségi vagy spirituális köteléket, hanem a hétköznapiakban megélt magyarságot.

Felhasznált irodalom

- Hanák Péter (1993): Az elfelejtett reneszánsz. Göncöl, Budapest.
- Joó Tibor (1939): A magyar nemzeteszme. Franklin, Budapest.
- Juhász Gyula (1983): Uralkodó eszmék Magyarországon 1939–1944. Kossuth, Budapest.
- Karácsony Sándor (2008): A magyarok kincse. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Karácsony Sándor (2012): A magyar lélek. In: Heltai Miklós (szerk.): Modern nevelés – magyar nevelés. Karácsony Sándor pedagógiája. Kairosz, Budapest, 15–35. p.
- Karácsony Sándor (2011): A magyar demokrácia – A magyar béke. Szerk. és utószó: Heltai Miklós. Széphalom Könyvműhely, Budapest, 279–284. p.
- Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Karácsony Sándor (2007): A magyar világnézet. Világnézeti nevelés. Szerk. és utószó: Heltai Miklós. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Karácsony Sándor (2009): A magyar észjárás. Szerk. és utószó: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Karácsony Sándor (2004): A magyarok istene. Szerk. és utószóval ellátta: Kövendi Dénes. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Kontra György (2003): Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. BIP, Budapest.
- Kornis Gyula (1928): Kultúra és politika. Franklin, Budapest.
- Lányi Gusztáv (2000): Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Hagyomány és megújulás konfliktusa Karácsony Sándor életművében. Osiris, Budapest.
- Lányi Gusztáv (1991): Magyar észjárás – magyar lélek. Karácsony Sándor társadalomlélektani

- „nemzetkarakterológiájáról”. In: Karácsony Sándor öröksége. DAB, Debrecen, 26–41. p.
- Lendvai L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Akadémiai, Budapest.
- Lendvai L. Ferenc (1991): A „magyar világnézet” Karácsony Sándor műveiben. In: Karácsony Sándor öröksége. DAB, Debrecen, 42–56. p.
- Miskolczi Ambrus (1999): „Mi a magyar?” Nemzetkarakterológia és nemzeti mitológia válaszútján. In: Századok, 6. szám, 1263–1304. p.
- Péterfi Gábor (2011): Szabó Dezső és Féja Géza Trianon-reflexiója és külpolitikai nézetei. L’Harmattan, Budapest.
- Ravasz László (1939): A magyarság. In: Szekfű Gyula (szerk.): Mi a magyar? Magyar Szemle, Budapest, 13–36. p.
- Somogyi József (1941): A nemzeteszme. Szent István Társulat, Budapest.
- Szabó Zoltán (1994): Szellemi honvédelem. Héttorony, Budapest.
- Szekfű Gyula (szerk.) (1939): Mi a magyar? Magyar Szemle, Budapest.

A MAGYAR ANDRAGÓGIA KÉT NAGY PROFESSZORÁNAK TANÁRI MENTALITÁSA

Az emberi agy különös anyag: a szellemünket, lelkünket hordozza. Az emlékezésért az agy több területe felelős. Rudolf Steiner, az antropozófia elmélet képviselője szerint az emberi „én” tudatosan és gondolkodással feldolgozott lelki élményei képzetet alkotnak, az élmény-képzet jelét beépíti az „életfolyamatokba”, a fizikai testen túl létező dinamikus „élettest”-ben tárolja. (Rudolf,2000) Alan Baddeley többkomponensű munkamemória-modellje szerint az emlékezésünk a fonológiai hurok, a téri-vizuális vázlattömb, a központi végrehajtó-ellenőrző rendszer és az epizodikus puffer négy elemének működése alapján valósul meg. (Baddeley, 2000:417-423)

Az élmény-anyag össze is kapcsolódik, mintha egy időben történtek volna, az idő-mélység bizonytalanná válik emlékezetünkben. Másrészt a deres hajúak panaszkodnak, hogy a régi eseményeket milyen pontosan tudják visszaidézni, de a tegnap félre tett szemüveg helyére már nem emlékeznek.

Az alábbiakban azt keresem, hogy az „élettestemben”, az epizodikus pufferemben milyen lelki élményeket, élményképzeteket hordozok egykori tanárainról és kollégáimról, akikkel emberöltőnyi időt töltöttem el. A tanárra és az emberre emlékezek, aki formált, alakított, akiből építkeztem. Amikor kézbe vesszük egy-egy meghalt tudóseMBER kötetét, rácsodálkozunk világosan logikájára, lendületes, szellemes stílusára, a kutatása eredményeire. Hivatkozunk rá, tovább visszük a „gondolatmenetét”, fejlesztjük a munkamódszereit, eljuthatunk új tudományos eredményekig. Ebben a folyamatban élénk vetülnek filmkockák a tanárról és emberről, ám amikor mi is lehunyjuk

a szemünket, az emlékképek talán örökre elvesznek. Az alábbi néhány gondolat bizonyára segít rögzíteni a két kiemelkedő debreceni professzor arcképét.

Minden embernek joga van ahhoz, hogy talány maradjon a többiek számára.

Albert Schweitzer



Különös, hogy az élményeinkből épített emlékképeink milyen ellentmondásosan viselkednek. Vannak gyermekkorunkból, későbbi ifjúságunkból élesen felvillanó képek, filmtöredékek, máskor a képek széle homályosabb, egy-egy arc markánsabban rajzolódik ki. A negyvenöt éves Durkó Mátyást visszaidézem ma is 1969-ből, amikor az egyetem főépületének első emeletén, balra az első „irodateremben” tartott előadást a harmadik szakot felvett hallgatóknak. Belső kis falépcsőn kapaszkodtunk fel a tan-terembe, amely kezdetben zsúfolásig megtelt a népművelés szak iránt érdeklődőkkel. A tanterembe nyílt Durkó Mátyás és Soós Pál titokzatos tanári szobája, ebből lépett ki Durkó professzor, sötét öltönyben, fehér ingben, a nyakkendőjét régies csomóval kötötte meg (ez élete végéig nem változott). Szorongtam a kényelmetlen padban, és

próbáltam követni előadását – az ujjaim megfájdultak a jegyzetelésben –, a két órás előadást kétszer hatvan percrek értelmezte. Az akkori magassága és súlya szerint óriásnak tűnt a hadsereg előfelvételis csapatából 56 kilósan tanulmányait kezdő hallgatónak. A hódmezővásárhelyi ezred felderítő alegységéből minden debreceni előfelvételis nyelvszakos ott szuszogott mellettem a padokban: Komár László szakaszvezető, Gebhardt Róbert őrzető, Deme Zoltán honvéd, Ölvedi Gábor őrzető, Horváth Kázmér tizedes, akivel együtt vágtuk a centit. Durkó a padok előtt megmaradt kis helyet kihasználva az előadás közben a hallgatók előtt sétált, hatalmas mellkasával fölénk tornyosult. Bonyolult, hosszú mondatait már másodévesen egészében megértettem, de ekkor még csak azt, hogy olyan bonyolult mondatokat mond, mint amelyeket az érettségien a magyar nyelvtan feladatok között oldottam meg, és követni tudtam a tartalmat egy darabig. A testbeszéde segítette a szóbeli kommunikációt: széles, ölelésre tárt karokkal mutatta, hogyan képzei el a pedagógia, az andragógia és gerontagógia rendszerének egységes szerkezetét.

Erős, dörgő hangon képes volt kétórás előadást tartani, de a metakommunikáció mód-szereivel is alátámasztotta mondanivalóját. A lényeges pontok kiemelését három fok hangerővel erősebben hangsúlyozta, megváltoztatta a hangszínét, recitálta szöveget, a beszédben az időt (szünetek, beszédsebesség) kihasználta, s amikor egy-egy mondatot befejezett, mélységes csendet éreztünk. Hivatkozásait, idézeteket négy részre tépett használt stencilpapír tiszta oldalára jegyezte és olvasta fel, zöld és piros mondatok, szavak tarkították a jegyzeteit, amelyekbe épp belepillantott. A tanórák előtt – bizonyos idő eltelte után – már mérlegelni tudtam az óra végtelen hosszát a tanári asztalon gémkapoccsal összetűzött cetlik tömege alapján. Minden órájára készült, az előző órákhoz képest bővítette az oktatandó anyagot. Aztán megértettük a jól rendszerezett és illusztrált tudásanyag

alapján, hogy a tudományok rendszerében a felnőttnevelés az egyik legfontosabb diszciplína, ha nem a legelső. A vizsgákon halkabb, segítő, emberséges volt, nem a legyőzendő hallgatóhoz szólt, kíváncsi volt az indoklásainkra, a gondolkodásunkra, az érvelésre. A szakesteken harsányan, nagyokat nevetett, amikor kifiguráztuk őt, a tanárokat, és a kedvenc bora, a „Hosszúhegyi Zöldszilváni” intézményesült a köreinkben, amelyből nagyokat hörpintett.

Amikor a betegségéből felépült, már lefogyva, a cukorbetegségével kínlódva hetente kétszer-háromszor bejött az egyetemre, szuszogva levette bőrkabátját, kinyitotta a mindig teletömött barna disznóbőr aktatáskáját- elkezdte a munkát. Hárman voltunk egy szobában: Durkó Mátyás, Éles Csaba és én. Egymás mellett volt az íróasztalunk, s haláláig használta az asztalát. A dörgő, mély durkói hangja eltűnt, kemény harcosságát a harcos okosság váltotta fel. Soha nem élt vissza azzal, hogy ő a szakalapító professzor, halkán, alázatosan szolgálta a magyar felnőttnevelés ügyét, Éles Csaba kollégámat vagy engem olykor megkért, hogy segítsünk a számítógépes szerkesztésben. A kollégák tisztelték a konfliktusokat már nem vállaló professzort, néha bejött egy-egy órára, hogy beszívja a tanterem levegőjét is. Megdöbbsentett, amikor már pécsi intézetigazgatóként számára bírálatra kiküldött három diplomadolgozatot a felesége visszaküldte azzal: „Mátyás már nem tudja elvégezni a bírálatot.”

A lélek vonalai szebbek, mint a testéi.

Marcus Tullius Cicero



Rubovszky Kálmánnal negyedévesen találkoztam, 1973-ban: a „Vezetéstudomány” című tantárgyat vette át Koczka Lászlótól. Koczka László korábban az MSZMP Hajdú-Bihar megyei Bizottságában középvezető volt, a debreceni „Fehér könyvet” ő állította össze az 1956-os eseményekről, amelyben Durkó Mátyást is megemlíti, mint „ellen-forradalmárt”. A Kádár-korszak hatvanas éveinek végén került Koczka „ejtőernyős-ként” az egyetemre, a Durkó-tanszékre. Durkó és Koczka között sosem szűnt meg a feszültség, de a professzor sosem üldözte az idős és örökös tanársegéd kollégát. Megkeseredett, csendes ember volt Koczka László, aki otthon fafaragással töltötte el szabad idejét. 1971-ben mégis ő vezette az egy hónapos a külföldi gyakorlatunkat a Lomonoszov Egyetemen, a leningrádi Krupszkaja Egyetemen és a Tallini Pedagógiai Főiskolán, s ez idő alatt „jó ember”-nek ismertem meg.

Rubovszky Kálmán az első órák egyikén leült közénk, laza, szinte hanyag testtartással, és a négydimenziós tenzor szervezetekről beszélt. Nem voltak cetlijei, néhány skiccet vázolt fel a táblán, s azokról folyt a szó kimeríthetetlenül. Bimbó Mihályné docens asszonynál a formális logika terén kiművelt fejünk alkalmas volt a vezetés folyamatának és rendszereinek a megismerésére. A fiatal Béres Csaba tanulmányaink idején alapította meg a „burzsoá szociológia tudományát” Debrecenben, amellyel rögvest megfertőzött bennünket, ezt a nyelvet is értettük. Rubovszky Kálmán fiatal ember volt, tudtuk, hogy a filmes világból jött, bevont bennünket az egyetemi és debreceni filmklubokba (Veres József), mégis meg tudta tartani a tanár-hallgató viszonyt, nem tegeződött velünk a hallgatói szimpátia elnyeréséért. Megszerettük a halk és okos szavú tanárt, akivel nem lehetett pimasz lenni, nem lehetett bizalmaskodni, csak biza-lommal lenni, Durkóhoz képest a „hatalmi távolság” hallgató és tanár között mégis kisebb volt, a tudásával hengerelt le bennünket. Azzal, hogy lazán, nyugodtan, tempósan magyarázott, megállt az előadásában, kérdezte a véleményünket, azt mérlegre is tette, a hibákat mi kerestük meg, a helyes gondolkodási műveleteket együtt dolgoztuk ki. Apáczai Csere János hallgatóbarát huszadik századi modellje volt.

A hazai kommunikációs és közművelődési gyakorlatok vezetése rá maradt. Két héten át tartó magyarországi szakmai körúton mindenütt barátként fogadták. Budapesten a rádióban és a televízióban még kávéval és pogácsával is fogadtak bennünket, élőben láthattuk ezeknek az intézményeknek a működését. A Planetárium lenyűgözött. Móron a művelődési ház este pincevacsorára vitt el bennünket, a „móri ezerjő” bekerült a szókincsembe. Székesfehérvár, Győr múzeumai, Sopron várnegyede csodának tűntek az Alföldön született hallgatónak, aki a Duna vonalát addig soha át nem lépte. Aztán következett Pécs, a néhány éve működő Pécsi Műhelyben Lantos Ferencsel, Aknai Tamással találkoztunk, az épp

kialakuló, ma már negyvennégy éves zománcművészeti kör tagjaival, akkor persze fel sem fogtuk, hogy a képzőművészet új irányjaival és kiemelkedő képzőművészekkel találkoztunk, akik az ezredfordulón váltak igazán naggyá. Pécs: Uránváros, a bazilika, TV-torony. Aztán jött Pécsvárad, ahol a Vár turista szállásán laktunk, emeletes vaságyon aludtunk. Este csapatjáték, az egyeki Kiss Margit vezetésével, akivel általános iskolától az egyetem befejezéséig iskolatársak voltunk. A vártemplom csaknem ezeréves falai között beülhettem a falmélyedésbe, ahol a hagyományok szerint egyszer Szent István is ült. Akkor nem gondoltam, hogy ez a város lesz a lakóhelyem életem utolsó szakaszában. Bonyhád, majd Szekszárd, az új Babits Mihály Művelődési Központ impozáns épülete (az Isten is ilyennek képzelte a népművelők palotáját), másnap reggel a szikrázó verőfényben Baja főtere kulturális intézményei,- a főtér Közép-Európa egyik legszebb tere-mondta Rubovszky tanár úr, és rögtönzött egy élő tér-építészeti bemutatót. A főtér sarkában levő – ma is élelmiszer-boltként működő – KÖZÉRT-ben vettem egy üveg tejet és három kiflit, szellemileg és testileg is megerősödve konstatáltam, hogy a közművelődés apostolainak élete leg-szebb a világon. Este halászlé vacsora túrós csuszával a Petőfi-sziget ifjúsági hotelének éttermében, másnap Kecskemét, városnézés és haza. Útközben elfogyott az autó-busz üzemanyaga, húszliteres fém üzemanyag kannákkal bandukoltunk vissza a legközelebbi kisvárosig a benzinkúthoz.

Amikor a két ember tanári mentalitását kutatjuk, lelki alkatukra, beállítottságukra, mentális aktivitásukra reflektálunk,a szemlélet- és gondolkodásmódjukat tárjuk fel. Hogy az andragógiai utókor – reméljük, lesz ilyen – ne csak a tudományos teljesítményeket ismerje meg, szükséges volt a két tanárt élethelyzetbe is helyezni.

Békés és Kisvárdai két világ, mégis sok hasonlóságot találunk a két professzor életútjában. Mindketten kisvárosban születtek. A kisváros még az a nagyságrendű település, amelyben az

emberek ismerik egymást, az utcán is köszönnek, a nappalnak szeme van, az éjszakának pedig füle: az értékek és viselkedés kontrollja állandó volt, s a kisváros speciális szabályait követni kellett.

Mindketten a második nagy világégés időszaka körül születtek, de ifjúként, fiatal felnőttként és érett felnőttként a szocializmus társadalma adott életkeretet, adott lehetőséget a tanulásra, az érett felnőttkoruk viszont a rendszerváltás utáni időkre nyúlt át. Iskolai tanulmányaik is hasonlóak. Békésen és Kisvárdán a nyolc elemi osztályból kikerülve a helyi középiskolában, gimnáziumban folytatták a tanulmányaikat, ahonnan az út az egyetemre vezetett. Durkó Mátyás sokszor elmesélte, hogy egyetemi hallgatóként, a háború után miként gyalogolt Békéről Debrecenbe. Vállán egy tarisznya babbal, kerek házi kenyérrel, szalonnával. A Rubovszky-család átlagos vagyoni helyzete és Kálmán tanulmányainak későbbi időpontja már nem köve-telték meg a fizikai megpróbáltatást is. Mindkét családban hagyomány volt a tudás és műveltség tisztelete, szükségszerűen csöppentek bele a nagy ígéretekkel induló szocializmus társadalmába, felsőoktatási rendszerébe, értékrendszerét követték. Mindketten felvállalták a kálvinizmus értékrendje alapján megformálódott „debreceniséget”, amelynek a korlátait mindketten feszegették, az országra és Európára nyitottak voltak. Durkó tanszék- és tudományalapító volt, a tudományos felnőttnevelés rendszerének és módszertanának a kidolgozója, szerepe hasonló volt, mint Franz Pöggeleré Németországban. Rubovszky a közművelődés és felnőttnevelés képzésének megújításában volt sikeres a rendszerváltást követően, amikor a tanszékén kimunkálták a kulturális és felnőttképzési menedzser szakot. Mindkettejüknek kijutott az egyetemi vezetéssel folyó harcból, s a nyugdíjba vonulásuk idejére hasonló módon „elkoptak”, betegen kerültek nyugdíjba. A nyugdíjas kor nem a pihenést, hanem a betegséggel való kínlódás éveit hozta számukra, a hivatalos

Magyarország nem adott elismerést, ám az andragógia szakma művelői ismerték mindkét kolléga életművét, annak súlyát.

Eltérő volt a politikai mentalitásuk, értékrendszerük. Mátyás a kemény nyakú kálvinisták értékrendje szerint rendezte be az életét, ami megkönnyítette a debreceni beilleszkedését. Békés városa kálvinista volt születése idején, az ma is, a szocializációs folyamatban, a családban és a városban szentesült értékek érvényesültek. Kemény, konok kitartás, küldetéstudat – talán maga sem fedezte fel –, a valláserkölcsei alapú filantrópia, amely nála nem vallási köntösben jelent meg, a predesztináció elfogadása, az ütközések vállalása, protestáns értékrend, a magán és közélet, munka és család polgári értékrend alapú harmóniája jellemezte az életpályáját. Az 1956-os forradalom és szabadságharc másként érintette ugyan őket. Kálmán serdülő korú volt, a forradalom eseményeit csupán látta. Mátyás fiatal felnőttként belesodródott az eseményekbe, amit számon is kért a hatalom. Filep Tibor dokumentumkötetében olvashatunk erről. Durkó Mátyás több napos kihallgatás után megtört, s a harmadik este a rendőrség aláíratta vele, hogy vállalja a besúgást a büntetlenség fejében. Hajnalra levelet írt, amelyben visszavonta a nyilatkozatát, s leírta, hogy vállalja inkább a büntetést, az ő személyisége nem alkalmas a besúgásra, s bevitte azt a rendőrségre. Rubovszky Kálmán nem élt meg hasonló atrocitást, nem bélyegezte meg „Fehér könyv”, elkerülte az ötvenhatosokra rátelepülő folytonos gyanakvás, olykor az alaptalan egzisztenciális félelem is.

Rubovszky Kálmán multikulturális városból érkezett, ahol magyar, cigány, zsidó és szláv ajkúak együtt éltek, s noha a település lélekszáma kisebb volt, mint Békésé, a város urbanizáltsága, történelmi hagyományai, gazdagsága, polgárosodása előnyöket biztosított. A vallások és kultúrák együttélése nyitott szemléletet adott, a népcsoportok közötti tolerancia pedig mintát a viselkedésre, a másságot természetesnek véve.

A vidékiség-debreceniség mindkettejük élménye volt. A főváros, Budapest azonban eltérően kínálta a terét a két tanárszemélyiségnek. Durkó nézőpontját a klasszikus Budapest-Debrecen dichotómia jellemezte, a legnagyobb vidéki város több évszázados konfliktusán át lehetett megközelíteni a fővárost, ahol a főhatóságok kaptak helyet, amellyel Debrecen rivalizált. A „kálvinista Róma” kultúrája ma is oppozícióban van a Budapestével szemben, az egyetemek különösen megtartották különös helyzetüket, s Durkó Mátyás első és utolsó munkahelye az egyetem volt. Ma sem marad ki egyetlen városi ismertetőből sem, hogy Debrecen kétszer volt az ország fővárosa.

Rubovszky Kálmán fiatal felnőttként „bevette” a fővárost, csak később vált debrecenivé. Ám a budapesti munkahelyein másféle munkatapasztalatokat is szerzett, a főváros szakmai közösségeinek szélesebbre nyílt a hálójá, amelynek szálai elvezettek több vidéki nagyvárosba, más európai országokba. A fiatalabb kollégánk angol nyelv-tudása előny is volt ehhez, és a nemzetközi kapcsolatait is hozhatta „haza”, Debrecen-be. Durkó francia szakos középiskolai tanárként jól beszélt az idegen nyelvet, azonban a hetvenes évek elejéig kevés lehetősége volt a magyar tudósnek külföldi kapcsolatokat ápolni.

Az ember egyetlen személyiségtipológia szerint aligha írható le, több tipológiát kell alkalmazni, hogy az egyes dimenziókat felfedjük. Az azonosságokat és különbségeket megállapítva, további különbségeket teszünk a két professzor között Hippokrátesz-Galenosz, Kretschmer, Jung, Pavlov és Eysenck személyiség-tipológiai szerint. (Halász - Márton, 1978)

Durkó

- Kolerikus
- Atlétikus
- Élénk
- Gondolkodó extrovertált
- Extrovertált érzelmileg stabil

Rubovszky

- Szangvinikus
- Aszténiás
- Nyugodt
- Gondolkodó introvertált
- Introvertált érzelmileg stabil

A rendszerünk szerint minden pontban különböznek, ám mégis mindketten alkalmasak voltak egy tudomány megalapozására, társadalmilag hasznosság tételére, fejlesztésére, képzési rendszerek működtetésére, bekapcsolódásra a nemzetközi szakmai vérkeringésbe. Durkó a feladatait pontról pontra megtervezve, hatalmas lendülettel, nagy energia ráfordítással haladt előre. A környezetével folyton kommunikált, ellenőrizte, monitorizálta lépéseit, a közösség véleményére mindig kíváncsi. Okosan építette a folyamatokat, az akadályokat áttörte, ha szükséges volt. Azzal a meggyőződéssel haladt a céljai felé, hogy amit tesz, az helyes mind az egyén, mind a közösség számára. A bírálatokat mérlegre tette, de az álláspontjait nehezen változtatta meg. A munkája értékéről nem várt folytonosan megerősítést, de kereste az elismerést, noha a mértékek szerinti önértékelése, emóciói stabilak voltak.

Rubovszky Kálmán személyiségjegyeit nehezebb feltárni, mert a nyitott a környezetre, de óvatos visszafogottság is jellemzi. Rubinstein erre magyarázatot is ad: „A temperamentum tulajdonságai a jellem kialakulásának folyamatában átalakulva a jellem vonásaivá lesznek, és ennek tartalma elválaszthatatlanul összefügg a személyiség irányulásával”.

(Rubinstein, 1979) A nyugaltság is ilyen jegy, az akarat kényszeríti rá a nyugalmat, ennek viselkedési jegyeit fedezzük fel Kálmánon. Az ilyen típusú ember problémamegélő helyzete nehezebb, mint Durkóé, aki áttört az akadályon. A belső lelki vívódás erősebben igénybe veszi, folytonosan etikai, lelkiismereti tényekkel szembesíti a külső cselekvést. A kívülről kevésbé felismerhető meditatív, mérlegelő gondolkodás a sajátja, az érzelmeit is rejt, csak a bizalmát elnyerő embernek nyílik meg a gondolata, érzelme.



Ha a Thomas-Kilmann modellbe (Think8,2013) kellene helyezni a személyiségüket,a konfliktusok megoldásában Durkóra a competing-collaborating, Rubovszkyra a kompromisszumos problémamegoldás a jellemző. Életpályájukat ezekkel a jegyekkel futották be, amelyet így lehet tagolni Durkó esetében:

1. 1950-1956: Móricz és Oláh Gábor vonzásában
2. 1957-1964: A népművelés elméleti megalapozása, faktorálási szakasz

- 3.1965-1970 : A felnőttnevelés és népművelés tudományos rendszere és gyakorlati struktúrájának kiépítése
- 4.1971-1978: Irodalmi, művészeti recepció kérdései, befogadás"-vizsgálatok
- 5.1979-1986: az andragógia tudományának továbbfejlesztése
- 6.1987-től: az andragógia szerepe az „új világban”

Rubovszky Kálmán szakmai életútja a gyakorlat világától közelít az elmélethez.

1. Budapest: film, rádió, televízió 1972-ig
 2. 1973- 1982. Durkó Mátyás-Rubovszky Kálmán: Az iskola és közművelődés (népművelés) kapcsolata
 3. 1983-1989: Tudományos vezetés- és kommunikációelmélet
 - 4.1990- 2005 Képregény (Apropó comics!)
- Szépirodalmi művek adaptálása kommunikációelméleti megközelítésben
- Ifjúsági könyv, mint médium
 - Művelődési és felnőttképzési menedzser szak
 - PhD-képzés

Durkó pályája a debreceni egyetemen kezdődött, és itt és fejeződött be. Volt kapcsolata a felnőttképzéssel és a közművelődéssel, a megyei TIT szervezet elnöke, a dolgozók esti iskoláiban előadó volt, de főfoglalkozása mindig az egyetemhez kötötte. Kezdetben az irodalom és pedagógia, a tudásközvetítés módszertana vonzotta, öt év elteltével ért meg benne az elhatározás, hogy a népművelés felé fordul. (Karácsony Sándor hatását kell ebben felismerni, magát Karácsony-tanítványnak tartotta.) A második szakaszban a népművelés-felnőttnevelés tudásanyagának a felhalmozása történt, amelyet kandidátusi disszertációval zárt, majd ezt követte a tudomány szélesítésének, elfogadtatásának a

szakasza. Ehhez az ő személyisége kellett, aki megnyerte vagy legyőzte ellenfeleit. Az 1971-78 közötti időszak csak látszólag eltérés az eddigi szakmai életút vonalától. A művészeti recepcióval való foglalkozás a felnőttképzés módszertani gazdagodását hozta, s a következő szakaszban az önálló andragógia tudomány kritériumait tudta felmutatni. Az élete és pályája záró szakaszában a rendszerváltást követő andragógiai fejlődés trendjeit igyekezett körvonalazni, de ez a munka már torzóban maradt. A magyar felnőttnevelés az ezredfordulótól két ágra szakadt, a debreceni iskolához kötődők szervesen építkeztek a Karácsony-Durkó-Rubovszky hagyatéokra, a másik ág a nyugat-európai andragógia munkaerő piaci szem-léletét általánosították az egész andragógia tudományra. Ez utóbbira mondott nemet a magyar felsőoktatás politika.

Rubovszky Kálmán a debreceni egyetemi tanulmányai után a kultúraközvetítés médiumaiban dolgozott, megismerve a rádió, a televízió és a film, a könyvkiadás világát. Akkor érkezett vissza Debrecenbe, amikor Durkó már a felnőttnevelés módszertanán dolgozott. Az első közös Durkó-Rubovszky dolgozat is ezt igazolja. A tudományos vezetés és kommunikációelmélet irányának a vállalása egybe esett eredeti szakmai érdeklődésével, de igényelte a színvonalában is fejlődő egyetemi oktatás is. A képregény iránti érdeklődés korábbi keletű, már 1985-ben Püspökladányban nemzet-közi konferenciát rendezett, amelynek a titkári teendőit rám bízta. A hosszúra nyúlt záró szakaszban részben az egyéni tudományos előre haladásának feltételein, részben a durkói tradíciókon alapuló szerves művelődéstudományi és felnőttnevelési építkezésbe kezdett, megújította a szakot 1991/1992-es tanévben, a debreceni egyetemi doktori képzésben a művelődéstudomány/andragógia irányt elfogadtatta, amely máig működik. A rendszerváltás környékén épp olyan személyiségre volt szükség, aki okos kompromisszumaival tovább építhette a debreceni andragógiai iskola körét.

Igen gyengék vagyunk emlékezetünkben, hálánkban, az értékeink megtartásában. Nem a szakmánk, hanem a közélet. Kerestem Durkó és Rubovszky nyomát a szülővárosukban, Békésen és Kisvárdán, de nem találtam.

Békésen megemlítették Durkó Antal egykori helytörténész-muzeológus nevét, aki a család távolabbi ágához tartozott, s találtam más hírességeket is, úgymint:

- Somlyai Gábor földművelő, író
- Jantyik Mátyás festőművész
- Durkó Antal gimnáziumi tanár, múzeumvezető
- Püski Sándor könyvkiadó
- Jantyik Csaba, színművész
- Veres Endre történész
- Erdei Árpád büntető eljárásjogász, egyetemi tanár

Kisvárdán is születtek hírességek:

- Bódi László (Cipő) énekes
- ByeAlex, énekes
- Dolhai Attila színész
- Papp István nyelvész
- Rápolthy Anna színésznő
- Várdai Pál esztergomi érsek
- Sirály Ferenc orvos
- Juhász Gabriella NB I- es kézilabdázó

A debreceni iskola Karácsony-Durkó-Rubovszky tanítványoknak lesz a feladata, hogy a két professzor nevét a szülővárosban is ismertté tegyék, és a felnőttnevelés és kultúratudomány virágozzék a nemzetünk javára.

Felhasznált irodalom

- Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Science* 4(11), 417–23.
- Halász László – MARTON L. Magda (1978): *Típustanok és személyiségvonások*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Rudolf Steiner (2000): *A világ és az ember szellemi megismerésének alapelemei*. Budapest, Genius
- SZ. L. Rubinstein (1979): *Az általános pszichológia alapjai I-II*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Think8 (2013): Thomas-Killmann Conflict Mode Instrument
Elérhető: <http://think8.net/leadership-executive-team-people-development/thomas-kilmann-conflict-mode-instrument-tki/>
Letöltés ideje: 2014. szeptember 23. 11 h

Szabó Irma

**DURKÓ MÁTYÁS, A TANÍTÓMESTER ÉS
PÉLDAKÉP²⁴**

Tisztelt Megemlékezők!

Kedves Editke!

Kedves Kollégák!

A legtöbb embernek vannak olyan tanítói, tanítómesterei, akik meghatározó nyomot hagynak gondolkodásmódjában, akik elindítják az önálló véleményalkotás, az önmegvalósítás útján. S vannak a munkaterületének, hivatásának olyan kiváló képviselői, akiket példaképének tekint, de legalábbis érdeklődéssel, nagyrabecsüléssel viseltetik munkássága iránt, akivel alkotó viták, nagy beszélgetések közepette hoztak létre előremutató, új dolgokat.

Ilyen személyiség volt számunkra Durkó Mátyás professzor úr, Durkó tanár úr, Mátyás – ki hogyan szólította –, akinek, ha szeretnénk virágot vinni, ide, a temetőbe kell kihoznunk azt, immár 9. éve.

Megannyiszor méltattuk már őt és munkásságát – ezen a helyen, és más megemlékezések, konferenciák, tudományos tanácskozások során is. Elmondtuk, hogy ő volt az első népművelési szeminárium elindítója, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének alapítója.

Mindannyian tudjuk, de oly szívesen ismétlem meg én is, hogy több volt ő, mint tanár, nem csak iskolát, hanem tudományt is

²⁴ Ezek a sorok a Durkó Mátyás és Rubovszky Kálmán tiszteletére 2014. júniusában Debrecenben megrendezett konferencia keretében Durkó Mátyás sírjának megkoszorúzásakor hangzottak el a szerző által.

alapított, az andragógia tudományát itt Magyarországon, az európai tudósok névsorában is az elsők között.

Amikor munkásságáról beszélünk, elkerülhetetlen a megemlézése Durkó tanár úr az életkorok egészét átfogó embernevelési rendszerének, és annak is, hogy nevelésfelfogás Karácsony Sándor professzor nevelési rendszerében gyökeredzik. Erőt és példát merített egykori tanítója szellemiségéből és elkötelezettségéből.

Hozzá hasonlóan érzett felelősséget a magyar felnőttnevelés minden ügye iránt, tiszteletreméltó következetességgel, mindig világosan kifejtett tudományos alapokról kísérelte meg az aktuális hazai művelődés-, illetve oktatáspolitiká befolyásolását. Egyetemi szinten szervezet, fejlesztette az elméleti és gyakorlati közművelődési szakemberképzést. És mindenekelőtt tanított... .

Egyetemi éveim alatt személyesen tapasztaltam, hogy mennyire szeretett tanítani. Előadásait mindig szuggesztív meggyőző erő és mély átélés jellemezte; lételeme volt a tanítványokkal történő együttműködés, a fejlődésüket segítő útmutatás.

Szerencsésnek tartom magamat, hogy – egy hosszabb szünet után – részese lehettem tanár úr élete utolsó évtizedének.

Szakmai iránymutatása mellett megtisztelt atyai barátságával. lelkesített, s lelkesedett – olykor helyettem is –, együtt érzett, dicsért, s olykor sürgetett, dorgált. Folyamatosan küldte apró gyöngybetűivel írt iránymutatásait, a készülő doktori disszertációmon a széljegyzeteit, melyek olvasása az utolsó években már nagyítóval is elvétele sikerült.

Legfőbb kívánságát, hogy építsem tovább a nevelésről, művelődésről felállított rendszerét, nem tudtam teljesíteni. Számomra alaptétel marad az ún. „durkológiai” alapelv, miszerint minden oktatás és képzés valamiképpen személyiségalkító-szocializáló hatású; a személyiség egészére hatással van. Hozzá hasonlóan, a művelődést egyetemesebb,

szélesebb értelmű folyamatnak tartom; belefér a nevelés minden neki tulajdonított lényegi vonásával.

Amikor az alkotó emberről, az alkotó munkáról, az alkotás ember és közösségformáló hatásáról, s magáról az alkotni tudás nagyszerűségéről olvasok, eszembe jut az ő életútja és munkássága. Féltem őrzöm a tőle ajándékként kapott könyveket, és róla emlékezve mutatom a tanítványaimnak, lelkesítve őket azok megismerésére.

Kedves Megemlékezők!

Tisztelegjünk néma főhajtással a tanítómester, a hatalmas munkabírási tudós-tanító, oktatásszervező, az iskola és tudományalapító, a barát, a kolléga, a családját és az életet szerető és élni tudó Durkó professzor számunkra példát mutató munkássága előtt.

Tartsuk szem előtt, hogy számára az lenne a legnagyobb elismerés, abban lenné legnagyobb kedvét, ha munkánkkal, életünkkel mi is hozzájárulunk tudományterületünk fejlődéséhez, akár az ő tanítását is meghaladva.

Segítsen ebben bennünket az embernevelés terén tőle kapott útravaló.

Szijártó Imre

RUBOVSZKY KÁLMÁN FILMESZTÉTIKAI MUNKÁSSÁGA

Ebben az írásban Rubovszky Kálmán életművének egyik vonulatáról lesz szó. Bevezetesként mindenképpen szükségesnek látszik, hogy a szerző és szövege tisztázza szándékait, rögzítse viszonyulását, meghatározza mondanivalója elbeszélésének módját, kijelölje az elbeszélés látószögét. Nem Rubovszky Kálmán egész munkásságáról lesz tehát szó, hiszen a teljes életművet a szerző aligha látja át. Ez talán Rubovszky Kálmán hagyatékának egyik meghatározó jellemzője – több területtel foglalkozott, szinte valamennyi újdonságnak számított a maga idejében, szinte valamennyiről friss közlendője volt. A filmesztétáról beszélek tehát, és máris látszik, hogy csakis pontatlanul fejezhetem ki magam: Rubovszky Kálmán Magyarországon az elsők között foglalkozott tudományos igénnyel, a filmmel, de mivel az irodalom felől érkezett és egyéb, jelen tanulmányban közelebbről nem érintett területek felé mozgott, nem tekinthető a szó szoros értelmében vett filmesztétának. Érdeklődése egyszerre szűkebb és tágabb annál, hogy ebbe az egyébként is bizonytalan körvonalú szakterületbe szoríthassuk. A filmet érintő dolgozatait ugyanakkor nem a teljességre törekedve tekintem át, noha ilyen feldolgozásnak kétségtelenül lenne helye és jogosultsága egy tudománytörténeti elemzésben. Nem valamiféle válogatott vagy értékelésekkel ellátott bibliográfiát szeretnék tehát elkészíteni, bár egy ilyen könyvtárosoknak való vállalat nagyon tanulságos eredményeket hozhatna, hiszen egységben láthatnánk azt, amit én most nem foghatok át a maga teljességében.

Rubovszky Kálmán filmtudományban betöltött szerepének felvázolására tudok vállalkozni. Az ő idejében ezt a területet

ugyanakkor jellemzően nem így hívták, egyebek között éppen azért, mert folyóiratokra épülő, könyvkiadásban magáról jelet adó, az akadémiai közegbe beépült magyar filmtudományról a mai napig is csak megszorításokkal lehet beszélni. Ha a kifejezés nálunk egyáltalán létezik, az mások mellett Rubovszky Kálmánnak köszönhető.

Ez a portré nem csak az írásos hagyatékra épül, hanem arra a nehezen dokumentálható jelenlétre is, amely legalább olyan fontos, mint a könyvek, szöveggyűjtemények, értekezések és filmkritikák. Egy a máig ható, folyamatosan eleven alakot szeretnék megidézni a valahai Kossuth Lajos Tudományegyetem folyosóiról. A szerző tehát igyekszik megjelölni saját horizontját: magát is beleírja ebbe a szövegbe, mert Rubovszky Kálmánról csakis így lehet beszélni. Nekem rengeteget jelentett a tevékenysége, de ez önmagában nem lenne több magánügynél, amiről mi férfiak ráadásul nagyon nehezen beszélünk. Nemzedékünk meghatározó tanára volt, és ezt nem csak hozzám hasonló egyetemi emberek, hanem filmrendezők, tévések, színházi emberek, a kultúra sokféle munkásai vallják.

Pályaképet és emlékeztést ötvöz tehát ez a kis áttekintés, amely hasztalanul igyekszik tárgyyszerű lenni, mert szerzőjében a múltból találkozások és beszélgetések idéződnek fel. Olyasmivel foglalkozott, amit más órákon nem lehetett tanulni, de az évfolyamunkból sokakat nagyon érdekelt. Ezért, és mert a filmklubok különösen jó alkalmat kínáltak az órán és az iskolán kívüli véleménycserére, a vele való érintkezés elsőrendű műfaja nem az előadás és a hagyományos óra volt, hanem a sokszereplős párbeszéd. Olyan filmeket mutatott, amelyeket máshol nem lehetett látni, olyan gondolatáramokat indított meg, amelyek nem voltak szokásosak a délelőtti órákon. Rubovszky Kálmán tanár urat a háta mögött kizárólag Rubónak hívtuk. A becenevéből érzékelhető egyszerre familiáris és tiszteletteljes hangulat határozta meg a vele kialakított kapcsolatunkat. Az egyetem után tegeződést

ajánlott, de azt hiszem, hogy a kapcsolatunk jellege sem ettől, sem az immár munkatársi viszony közegének hatására nem változott. Ahogy ezeket a sorokat írom, úgy lesz számomra egyre nyilvánvalóbbá: gondolkodni próbáló emberként, tanárként és filmklubvezetőként bizonyára sokat örököltem tőle. Példája úgy hat, amilyen ő volt: nem harsány, nem törekszik külsődlegességre és látványosságra. Hosszú távon érvényesül, mert értékét emberi és szakmai fedezet biztosítja.

Irodalom és film: az adaptáció kérdései

Rubovszky Kálmán pályájának íve az elitkultúra iránti érdeklődéstől a tömegkultúra kérdéseinek kutatásáig vezet – szakmai vonzalmainak logikája irányítja pályája második szakaszában az ifjúsági könyv, a kultúraterjesztés, a képregény illetve a tömegkommunikáció felé. Munkásságának első szakaszát az irodalom határozta meg, a 60-as évek közepén ez egy bölcsész esetében teljesen indokolt irányulás volt. A film ekkoriban erősítette meg helyét a kultúra egészében, amit egyebek között a *Filmkultúra* című lap 1965-ös elindulása jelez. Érdeklődése fokozatosan fordult a film felé, ugyanakkor az irodalmat és a filmet a továbbiakban igyekezett összefüggéseiben szemlélni.

Az irodalomtudományok kandidátusa címet Szépirodalmi művek adaptálásának kommunikációelméleti megközelítése, különös tekintettel *Móricz Zsigmond műveire* című munkájával szerezte 1982-ben. Az adaptáció fogalmát ebben a művében nem az irodalmi művek megfilmesítéseként érti, hanem általánosabb keretben: a kultúra alkotásainak új közegben való megjelenéseként.

Értekezésében a szövegeknek ezt az átvitelét a következőképpen határozza meg: „Adott viszonylatban az adaptáció-mű olyan, sajátosan koherens, zárt, műfaji szempontok alapján jellemezhető egységes világot felmutató, közvetítő jelrendszer (szövegmű), mely az adaptációművelet során (esetleg több), időben mindenképpen korábban

létrehozott szöveg vagy szövegmű nem mechanikusan utánzásszerű, hanem szándékoltan pragmatikai célú átalakítása révén jött létre. Az átalakítás nyilvános (Rubovszky 1982:IX).” Az adaptáció nála tehát nem korlátozódik a filmfeldolgozásokra, ezt mutatja különösen izgalmas osztályozása. Az idő tengelyén megkülönböztet szinkron és diakron jellegű feldolgozásokat – az előbbi a kortárs adaptációk halmazát adja ki, míg az utóbbi azt jelenti, hogy a feldolgozás jelentősen később készült az eredeti műhöz képest. A tér tengelyén a nemzeteken belül vagy ezek között létrejött átvitelek helyezkednek el az értelmezése szerint. Az átdolgozások műveleteinek száma szerint megkülönböztet egyszeri vagy többszöri adaptációt. A legtanulságosabb típust az átvitelek művészeti ágak közötti mozgása jelenti: „a műveletek iránya a műveletben szereplő jelrendszerek eltérése szint: intraszemiotikus (pl. irodalom – irodalom), interszemiotikus (irodalom – film) (Rubovszky 1982: XII).” Nem hanyagolja el ugyanakkor az adaptációk a fentiekhez viszonyítva hagyományosnak mondható értelmezését sem. Ezt bizonyítja a *Szépirodalmi művek adaptálása Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig című művének tükrében című dolgozata* (Rubovszky 1985a). Láthatjuk tehát, hogy ugyan az érdeklődés változásai és a rugalmas megközelítések jellemezték, de szinte mindvégig megmaradt néhány kedvenc témája és olvasmánya-filmélménye mellett – ilyen az irodalmi művek ekranizációjának kérdése, Móricz Zsigmond munkássága és ilyen a *Körhinta* című film. Az itt tárgyalt kutatási területek érdekes kapcsolódásokat mutatnak nála további problémákhoz. Az adaptáció gondolatköre vezette el például a műfordítás kérdéseire. A műfordítás problémáiról abban az *Alföld* című folyóiratban közölt cikket, melynek szellemi köréhez egyetemista korában csatlakozott.

A filmi közlés: kommunikációelméleti kérdések

A kommunikációelmülethez talán kettős vonzódás vezérelte: egyrészt jól érzékelhető módon a filmet szerette volna tágabb fogalmi rendszerben szemlélni, másrészt a film vezet el aztán a tömegkultúra kérdései felé, amelyekhez a kommunikációelmélet jelentette az összekötő kapcsot. Az előzmények között egyrészt mindenképpen meg kell említeni Bíró Yvette előadásait és *A film formanyelve* című 1964-es munkáját, másrészt az első filmszemiotikai szabadegyetemet, amelyet 1969-ben Rubovszky Kálmán szervezett meg. A szemiotika volt a korszak vezető irányzata, amelynek gazdagításához a maga eszközeivel és tudásával járult hozzá.

A filmi közlés problémáit körbejáró szöveggyűjteménye előszavában a filmszemiotika fogalomkészletétől megérintve fogalmaz így: „a formanyelvet teremtő művészi filmközlés” a szöveggyűjtemény tanulmányainak elsődleges tárgya. Ugyanakkor leszögezi: „a filmszemiotikai kutatások, úgy véljük, szintén külön kötetet érdemelnek” (Rubovszky 1974: 5). A filmi közlés tanulmányozását a kommunikációelmélet felé a *Szöveggyűjtemény a közlési rendszerek tanulmányozásához* című szöveggyűjteményében terjeszti ki (Rubovszky 1985b).

Filmklubozás: elméletek gyakorlatban

Kollégáink gyakran teszik szóvá, hogy nekünk, filmmel foglalkozó tanároknak nagy lehetőségeket nyújt a filmklubozás. A filmklubos órák kétségtelenül különleges hangulatúak tudnak lenni, hiszen a vetítések után alkalom van a beszélgetésre, ami egyszerre szakmai és személyes, iskolai és szabadidős forma. A debreceni egyetemen Veress József tanár úr honosította meg ezeket a vetítéseket, amelyeken gyakran vendégek is érkeztek, ami különösen hangulatossá tette az estéket – alkotók, filmtörténészek, magyar és külföldi vendégek forogtak a Rubovszky Kálmán tanár úr szervezte

rendezvényeken is. A filmklubozás afféle gyakorlati és hétköznapi szánt filmtörténet és filmesztétika, a tanárnak alkalom a hallgatókkal való személyesebb kapcsolattartásra, a hallgatóknak lehetőség elemzési készségeik fejlesztésére és tudásuk bővítésére. A régi tapasztalat szerint a filmkritika-írás mellett ez a tanári tevékenység váltja ki a diákok legközvetlenebb érdeklődését és ez eredményezi a legtöbb visszhangot – a tanulmányainkat a legtöbb esetben kevesen olvassák, amíg a filmkritikákra és a filmklubos programokra a diákok élénken emlékeznek. Így volt ez a Rubovszky-filmklubokkal is. Vissza tudom idézni Fejős Pál *Tavaszi zápor* című filmjének vetítését, mert a film igazi felfedezés volt, különösen a tanár úr vezette beszélgetéssel együtt. Mondanom sem kell, hogy azóta én is szívesen mutatom ezt a szép filmet a hallgatóknak – ez a tanár úr hatásának egyik máig tartó bizonyítéka. Ültünk Tarkovszkij *Sztalker*ének vetítésén, és a sötétben jegyzeteltük a filmben elhangzó mondatokat; erre is emlékszem mintegy harminc év távlatából. Egy tanári kezdeményezés erejét és termékeny mivoltát az is jelzi, hogy a tanítványok továbbviszik az előd által meghonosított munkát: a debreceni egyetemi filmklub azután is élt, amikor Rubovszky tanár úr még a nyugdíjba vonulása előtt kiszállt belőle. A Kódos utak filmklub jól érzékelhetően az ő örökségére épült, de az országban nyilván számos vetítéssorozat ötletét ihlették az Auditórium maximumban megélt esték – ez a tanár úr titkos hagyatéka, olyan jellegű hatás, ami láthatatlan csatornákon szívárogoz szét a tanítványaiban.

A filmklubmozgalom helyzete jelentősen átalakult azóta, hogy a tanár úr nincs köztünk. Nagy szükség lenne ma ötleteire, bátorítására és az ügy iránti szerény, de határozott kiállására.

Felhasznált irodalom

- Rubovszky Kálmán (szerk.) (1974): Szöveggyűjtemény a filmi közlés tanulmányozásához. Budapest, Tankönyvkiadó
- Rubovszky Kálmán (1982): Szépirodalmi művek adaptálásának kommunikációelméleti megközelítése, különös tekintettel Móricz Zsigmond műveire. Kandidátusi értekezés tézisei. Debrecen, KLTE
- Rubovszky Kálmán (1985a): Szépirodalmi művek adaptálása Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig című művének tükrében. Budapest, Művelődéskutató Intézet
- Rubovszky Kálmán (szerk.) (1985b, 1989): Szöveggyűjtemény a közlési rendszerek tanulmányozásához I., II. Budapest, Tankönyvkiadó

Tamusné Molnár Viktória

**KARÁCSONY SÁNDOR KÉT HŰ KÖVETŐJE:
KARÁCSONY HATÁSA MATA JÁNOS ÉS LÜKŐ GÁBOR
ÉLETMŰVÉRE**

Ebben a tanulmányban két tanár kerül bemutatásra: Mata János, a Debreceni Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetem román nyelvi lektora, Karácsony Sándor értelmiségi körének tagja és Lükő Gábor, a Déri Múzeum múzeumőre, aki 1943-tól a Karácsony által szervezett egyetemi Társaslélektani Intézet munkatársa is volt.

Mata János (1907 – 1944) élete és pályája

Költő, fametsző és filozófus volt egy személyben. Partiumi származása miatt gyermekkorában elsajátította a román nyelvet, melyet az egyetemen lektorként oktatott. Több jelentős pártfogója a debreceni egyetem bölcsész professzorai közül került ki. Tankó Béla révén doktorált filozófiából hivatalos diploma nélkül. Ady Lajos, a debreceni tankerület főigazgatója, Ady Endre testvére közbenjárásának köszönhetően magánórák elvégzésével járt egyetemre. Értekezése könyv alakban is megjelent 1940-ben, „A nyiladozó emberi elme (Thalestól Szokrateszig)”. Mitrovics Gyula és Soó Rezső (debreceni egyetemi professzorok) ex-libris megrendeléseikkel támogatták; Karácsony Sándorral és értelmiségi körével pedig a város vitafórumain került kapcsolatba. (Tasi 2007:11 és MTVA, 2012.)

1. kép: Mata János arcképe



(Forrás: <http://hegykozcsatar.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=1185096>)

Kapcsolata Karácsony Sándor eszmeiségével

Mata az Exodus Kiadó illusztrátora, grafíkusa volt, ő tervezte a Kiadó által nyomtatott könyvek borítóinak grafikáit. E kiadót a debreceni Szabó Imre hozta létre Budapesten, aki maga is Karácsony Sándor értelmiségi köréhez tartozott. Karácsonyt országszerte, majd egyetemi tanárrá válása után Debrecenben is a fiatalság jelentékeny része mesterének vallotta. Ez nem jelentett feltétlenül ideológiai azonosságot, de erre nem is volt szükség, hiszen Karácsony egyáltalán nem használt tanítványaival, hallgatóságával szemben szellemi terrort. Színes és gazdag egyénisége, magával ragadó, szuggesztív előadásmódja, enciklopédikus tudása lehetővé tette, hogy még a vele egyet nem értők is tanuljanak tőle és tudásra, valamint fejlődő kritikai érzékre tegyenek szert. A haladó szellemű

fiatalság figyelmét szuggesztív erővel irányította az egész, környező világ, s ezen belül külön hangsúllyal Kelet, pontosabban a szomszéd népek felé, ami az ő idejében éppúgy bátorságról tanúskodott, mint közösségi felelősségérzetről. Gondolkodásmódja mentes volt a dogmatizmustól, sőt türelemmel viseltetett a meggyőződésüket erőszakkal közvetítők felé. Egyetemes látókörű, nagy tudású és hatású humanista gondolkodó volt. (Szíj: Kner Imre levelei Mata Jánoshoz)

2. kép: Mata János: Karácsony Sándor, fametszet.



(Forrás: Karácsony Sándor Emlékkiállítás, Földes.)

Mata így ír róla: „[...] A magyar élet három fázisa mindig ez volt és mindig ez marad a Probléma, ennek posztulátuma az erkölcsi magatartás és a Szépség formájában való kifejezése a kettő viszonyának. Ez azonban eddig csupán azt jelenti, hogy rá lehet jönnünk a magyar élet sajátos arculatára, s ezt

akármilyen körmönfont nemzetközi logikai tolvajnyelven ki is lehet fejezni. De ez csak annyi: A magyar ember, a magyar élet, a magyar gondolkodás nem olyan, mint amilyennek eddig hittük, mimagunk is, amilyennek eddig áhitották mások, hanem valami egészen más, egészen különleges, hogy milyen hát valójában azt azonban csak magyar ember, magyarul, magyar észjárás szerint mondhatja el. Ezt mondja el könyveiben Karácsony Sándor. Mindannak ami eddig eleven magyar életként csupán érvényesült, megvolt – úgy ahogyan a búza kicsirázik, szárba szökken, kalászt hány, amint a fák tavasszal zöldülnek vagy ősszel elhányják levelöket, ahogyan a gyermek születik s az agg meghal – olyan természetesen volt meg [...], hanem magyar logikai alkatát tárja fel Karácsony Sándor. Nem arra a kérdésre felelnek könyvei, hogy mért vagy így vagy amúgy ez vagy amaz a ténye az egyetemes életnek, hanem azt magyarázza meg, hogy minden magyar életténynek, főleg az olyanoknak, amelyek kiküszöbölendő hibáknak látszanak a nem magyar természetű tudás tükörében – hogyan van értelmük és mi az értelmük, mint az egyetemes magyar élet életjelenségeinek. A magyar élet jelenségei jutnak nála ősi jussuk birtoklásához. Nem új filozófiai rendszerről van itt szó, hanem a magyar gondolkodás, a magyar észjárás módszereiről.” (Mata D. M. K. X. 75. 112. 202.)

Karácsonyt rövid idő alatt bekövetkezett hallatlan népszerűsége miatt sokan támadták szakmai körökben és a közéletben egyaránt. Személyét és tevékenységét kritikus megjegyzések, rosszindulatú nyilatkozatok és irigy vélemények kísérték folyamatosan. Mata Jánost rendkívül érzékenyen érintették a mesterét ért támadások. Egyik ilyen jellegű írásra tett reakcióját idézve: „[...] Ez ha nem csalódunk másképen magyar keresztyén világnézetnek neveződik. Ez pedig Joó úr (Joó Tibor, a Karácsony-ellenes cikk írója-a szerző megjegyzése) szerint elmondhatatlanul veszedelmes tan, amire csak paraszt analfabéták képesek, konok megátalkodottságukban. Most már azt is tudjuk, hogy ez a

csékély filozófiai tudással sem rendelkező furfangos paraszteszű, konkolyhintegető Karácsony Sándor azért szállatta lóról Beöthy turáni lovasát, hogy gyalogszerrel mehessenek vissza Ázsiába, megbeszélvén utközben Joó úr egyéb csodabogarait pld: [...] Köszönjük a paraszt nevében is az „egy analfabétát mint az istenhezforduló magyar ember karácsonysándori ideálját, értjük cikkíró aggodalmát amivel Karácsony népszerűségét kíséri, reméljük mások is vannak ilyen értelmesek, hiszen ennek amegértésére igen csekély értelmi képesség elég, hogy lássuk kinek hol szorít a bocskor. Addig is további kellemes kortéziás szakirodalmároskodást kívánunk, migcsak bé nem töltenek egy katedrát Debrecenben az Univerzitáson.” (Mata D. M. K. X. 75. 112. 166.)

Mata úgy érezte, hogy a református egyház, azon belül is maga a debreceni püspök nem méltányolja eléggé a mélyen vallásos és hite mellett elkötelezett Karácsonyt. Levelet intézett hozzá, melyben ezt kéri: „[...] Röviden summázva: magyar vagyok, magyar keresztyén protestáns vagyok, mert csak így lehetek ember, embernek lenni pedig egyenlő az evangélium bizonyosságában élni. És ezt Isten kegyelméből Sándor Bátyámon által nyertem el a Krisztusban. Szükséges, hogy az Eklésia ne csak lássa, hanem meglássa ezt a férfiut, mert az eklésiának szüksége van őreá múlhatatlanul. Én csak abból következtethetem ennek szükségességét, amiről magam győződtem meg, s ezért csak annyit mondhatok, hogy nem azért szükséges az egyháznak a Karácsony Sándor építőmunkája, mert az egyház tíz év alatt velem a hívével csak egyszer érintkezett akkor is az adóvégrehajtóm közvetítésével,- hanem azért mert K.S. révén döbbsentem rá, hogy ezért nem az egyház, hanem én, egyedül én voltam és vagyok a felelős.” (Mata D. M. K. X. 75. 112. 92.)

Lükő Gábor (1909-2001) pályafutása

Folklór-, népzene-és néprajzkutató, az összehasonlító folklorisztika és a magyar szemiotika élő klasszikusa, a magyar népi kultúra elkötelezett kutatója volt. Lükő Gábor kutatásaiban az összehasonlító módszer mellett a társaslélektan eredményeit használta fel. Ezek határozták meg nem csak művészi felfogását, hanem tudományos tevékenységét is (Gyulai 1999:791). A fiatal tudós 1937-től a debreceni Déri Múzeum muzeológusa, eközben a debreceni egyetemen Karácsony Sándor előadásait hallgatta, melyek meghatározóak voltak további fejlődése szempontjából: a művészet életfunkcióit világították meg számára, a művészetet emberi megnyilatkozásnak tartotta a beszédhez hasonló módon. 1943-tól a Karácsony által szervezett Társaslélektani Intézet munkatársa volt. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán 1945-ben nevezték ki magántanárrá a Pedagógia Tanszékre „A neveléstudomány folklorisztikus alapjai” című tárgykörből, ahol 1949-ig tartotta előadásait többek között az anyanyelvi nevelés és a magyar népnyelv összefüggéseiről, az irodalmi nevelésről, zenei anyanyelvünkéről és a népköltészetéről (Bajkó, Vaskó, Petrikás 1981:23-26). Debrecen, mint a legfontosabb alkotóhely volt jelen életében. A termékeny debreceni éveknek a kommunista diktatúra vetett véget: 1950-ben Karácsony Sándort erőszakkal lemondatták egyetemi katedrájáról, még nyugdíját is megtagadták így alacsonyították nyomorba a büszke, mélyen vallásos embert, a nagy pedagógust. Karácsony kényszernyugdíjazása meghatározta Lükő Gábor további sorsát is, a debreceni állása megszűnése után nyugdíjba vonulásáig – mintegy két évtizedig - nem kapott többé egyetemi katedrát. Ez jelentette Lükő számára a „mintegy négy évtizedig tartó, megaláztatásokkal, méltatlanságokkal teli keresztutat.” (Harangozó 2001).

3. kép: Lükő Gábor arcképe



(Forrás: <http://www.erdelyhon.hu/Fellepok36-LukoGabor.html>)

Karácsony Sándor hatása

Lükő Gábor életére a legnagyobb hatást Karácsony Sándornak, lelki tanítómesterének személye és az általa kidolgozott társaslélektan szemlélete tette. A kultúra közösségben jön létre és csak társasviszonyban értelmezhető – summázható a módszer lényege. Karácsonyt középiskolás kora óta ismerte, hisz az ő osztályába került, amikor családjával Budapestre költözött (Pozsgai 2001:8). Visszaemlékezéseiből kiderül, hogy nagyon rossz és kedvetlen tanuló volt, viszont a Tavaszmező utcai Zrínyi Miklós reálgimnáziumbeli fiatal tanárával történt találkozás egy életre változtatott ezen. Ez a

pedagógus Karácsony Sándor volt, aki szeretettel közeledett tanítványaihoz, megvilágította a tananyag értelmét, ezzel a kultúra teljességét közvetítette. Lükő ettől kezdődően szárnyra kapott, lelkesedéssel és érdeklődéssel tanult. Tanára lényeglátó, összefüggéseket és egyetemes mondanivalót felismerni képes személyisége életre szóló indíttatást adott neki. Kapcsolatuk igazi mester és tanítvány viszony volt annak klasszikus értelmében. Tagja lett a „Csucsai Front” elnevezésű közösségnek, ahová az eggyel fölötte járó osztály tartozott. Itt alaposan megismerte Ady Endre költészetét, mely erőteljes nemzeti elkötelezettséget alakított ki benne. Mindezt apja és német rokonsága nem nézte jó szemmel, ami azonban ellentétes hatást váltott ki, hiszen Lükőben ez a lelki kötődés és elkötelezettség tovább erősödött főleg azt követően, hogy Bartók Béla zenéjét és népzenei gyűjtéseit is megismerte. A családi konfliktus oda vezetett, hogy apja szorgalmazására letette a Becker nevet, s 1927-ben édesanyja ősi nemesi családnevét, a Lükőt vette fel, sőt katolikus vallásról áttért a református hitre (Harangozó 2001).

Lükő nem csak mestere előadásain vett részt rendszeresen, hanem Kodály Zoltán kurzusain és Bartók Béla zongoraestjein is. Egy rendkívül ösztönző szellemi közeg vette körül, s a fiatal diák szárnyakat kapott. Mata Jánoshoz hasonlóan elsősorban Karácsony személyisége, Ady költészete és Bartók népzene gyűjtésének eredményei inspirálták, hogy elinduljon egy archaikusabb kultúra felfedezésére, melynek csodálatos mélységeiről Bartók tudósított. Egyetemista korában a moldvai csángók és a havasalföldi románok közösségeiben kutatót, pl. a bukaresti szociológussal, Dimitrie Gustival, így jártas volt a román dialektusok lejegyzésében, a kottairásban, de tudását folyton tökéletesítette. Alapelve volt, hogy a hallott népdalokat és a szóbeliségben élő hagyományt nem csak lejegyezte, hanem meg is tanulta. Falukutatásának legfőbb tapasztalata az volt, hogy a népi kultúra szerves egység, amelyet nem lehet feldarabolni a szaktudományok kénye-kedve szerint, mint

ahogy a kultúrát teremtő és átörökítő emberek tudatában sem különülnek el alkotóelemei. Kutatásaiban nem csak az összehasonlító módszer következetes alkalmazásával, hanem a tudománysszakok közötti határok lebontásával is új irányt mutatott, s több évtizeddel megelőzte korát. A történetiség vizsgálata, az összes forrás kritikai értékelése és a kultúra egységben való szemlélete együttesen önálló, „*lükői módszer*”-nek tekinthető, amely teljesen egyéni és eredeti: a szintézisre való törekvés, a kultúra integrált jellegének szem előtt tartása olyan tudományos érdem, amelyet Lükő minden eddigi méltatója elismer és a teljes életmű egyik legjellemzőbb törekvésének tart (Pozsgai 2001:9. és Tánczos 2001:325-336). 1942-ben a debreceni egyetem Társaslélektani Intézetének magántanára lett Karácsony ajánlására. Erről pártfogójának „A magyar demokrácia” című könyvében így olvashatunk: „Dr. Lükő Gábor habilitációja iránti kérelméhez csatolt műveit áttanulmányozva szakvéleményemet az alábbiakban van szerencsém a tekintetes Kar elé terjeszteni. Lükő Gábor tudományos pályáját igen tanulságosnak tartom abból a szempontból, hogyan fordul a szakember érdeklődése munkásságának természetes folyományaként mindinkább a filozófia felé. Lükő első munkája a moldvai csángókról szól. Ebben a szaktudós aprólékos gondosságával igyekszik meghatározni a csángóság fogalmát. Filozófiai jellegű problémái itt még nincsenek. Említésre méltónak tartom mindamellett, hogy kutatásaiban már itt sem szorítkozik a tárgyi néprajz területére, hanem az egész folklórra kiterjeszti vizsgálatait. Behatóan foglalkozik a csángók nyelvjárásával, népköltészetével s dalaiknak zenei sajátosságaival is. A magyar hímzőművészetéről és a hortobágyi pásztorművészetéről szóló munkáiban már nem elégszik meg szaktudománya leíró és összehasonlító módszereivel, hanem a néplélektan szempontjából is megvizsgálja anyagát. Ez jogosítja fel arra, hogy egyrészt párhuzamot vonjon a népművészet és népzene jelenségei közt, másrészt kapcsolatot keressen a magyarság

egzisztenciális problémái, történeti életének sorsfordulatai és népművészetének stílusai között. (...) Bizonyítottnak tekinthető, hogy a népművészet formáit nem lehet sem a technikai fogásokkal, sem a művelt rétegek vagy a szomszéd népek hatásával magyaráznunk, hanem belső, pszichológiai tényezők működését kell keresnünk bennük. Ezeket a tényezőket kutatja tovább *A magyar lélek formái* című művében, most azonban sokkal nagyobb területet felölelő kutatásait a népköltészet, népzene, népművészet és népi építészet területére is kiterjeszti. Nagy jelentőségű eredménye munkájának a magyar nép szimbólumrendszerének felfedezése. A népköltészet és népi képzőművészet szimbólumai azonosak, az építészet és a zene azonban külön világ. (...) A pentaton hangközök szabályosságának és a parlando-rubato társaslélektani hátterének felkutatása azonban egészen Lükő érdeme. (...) Teljesen ismeretlen területet hódított meg a néplélektan számára a népi építőművészet feldolgozásával is. (...) Munkássága szoliditását garantálja egész tudományos pályafutása, mely azt bizonyítja, hogy sohasem elképzelései és tervei alátámasztására gyűjtötte az adatokat, hanem megfordítva, a szaktudomány, az adatok területéről indult el, s azok kényszerítették a maguk rendjén néplélektani és pedagógiai megfontolásokra.” (Harangozó 2001)

Lükő Gábor debreceni éveinek jelentős eredménye, „A magyar lélek formái” című könyve először 1942-ben, a Karácsony Sándor és tanítványi köre által létrehozott Exodus Kiadónál jelent meg. A kötetet nem csak Karácsony Sándor „A magyar lélek” című írása inspirálta, hanem társaslélektani alapvetése is, amelynek kidolgozásánál Karácsony érintette a jel és jelkép, a beszélő és hallgató viszonyát is. A magyar lélek megírására már évek óta készült, mivel 1937-42 között a debreceni egyetemen Karácsony előadásait hallgatta, aki akkoriban dolgozta ki a neveléstudomány társaslélektani alapjairól szóló nagy jelentőségű művét. Ebben a magyarság eredeti arcának felmutatását kívánta elméletileg megalapozni, hogy a német

kultúra térhódításával szemben az új magyar nemzeti kultúra valóban létrejöhessen. Ez a közösségi nevelés Karácsony filozófiájában csak élő személyes kapcsolatok, élményszerű pedagógiai munka által valósulhat meg. Az ő szavaival: „a művészi jellegű szolidaritás áhítatos foka”. Lükő, Karácsony feltétlen tanítványa tehát ennek az eszmének a szolgálatába szegődött, könyvében a magyar jelképrendszert kutatta a népi kultúra legkülönbözőbb területein – egyetlen összefüggő jelrendszer részeként mutatta be a szellemi és a tárgyi néprajz, a népzene, a néptánc, a művelődéstörténet, a nyelv és a költészet jelenségeit. A nép-és műköltészet szimbolizmusa tehát egylényegű: nagy íróink, költőink, akik a nyelvet nem csak jelként, hanem jelképként használják, ugyanazon a szimbolikus nyelven szólnak hozzánk, mint a nép, műveikben elevenen élnek azok a szimbólumok, amelyeket elfelejtettünk. Közös tehát az a „művészeti formanyelv”, amely által a művészet betölti „életfunkcióit” – ennek a gondolatnak az ihletője Karácsony „A könyvek lelke” című, 1941-ben megjelent műve. „A magyar lélek formái”-ban Lükő a magyar nép „művészi formanyelvét” igyekszik leírni. A Karácsony-féle tudományelméleti megalapozottság mellett az alkalmazott módszer, a „lükői módszer” teljesen egyéni és eredeti. A szintézisre való törekvés, a kultúra integrált jellegének szem előtt tartása olyan tudományos érdem, amelyet Lükő minden eddigi méltatója elismer és a teljes életmű egyik legjellemzőbb törekvésének tart.

A negyvenes évek második felétől művét nacionalistának minősítették. A Karácsony Sándor-féle Társaslélektani Intézet 1949-ben történt „megszűnésével” (formailag soha nem szűnt meg, „csak” nyilvános tevékenységük vált lehetetlenné) előtte is bezáródtak az egyetem kapui. Ténylegesen befejezte működését viszont az Exodus Könyvkiadó és a debreceni értelmiségiek által 1946-ban alapított Magyar–Román Baráti Társaság és folyóirata, a „Keleti kapu”, melyekben Mata Jánossal mindketten aktív közreműködők voltak. Módszeresen

berekesztették tehát a mester és hű tanítványai által működtetett szellemi mozgalom minden bázisát. Évtizedekig tartó mellőzöttség következett. Miért is? A „Karácsony-i” eszmeiség legfőbb intézményes kerete a II. világháború derekán jött létre. 1942-ben nevezték ki a „Mestert” rendes tanárrá a debreceni egyetem pedagógia tanszékén. Megalapította a Társaslélektani Intézetet, ahol Lükő tanársegédként a megszűnésig végig tevékeny munkatárs volt. A nemzeti kultúra gondolata nem tartozott a kor haladó eszméi közé. A politikai hatalom nem bocsátotta meg Lükőnek, hogy hű kollégája, egyben eszmetársa volt Karácsonynak. Őt is veszélyesnek minősítették és elhallgattatták. Ezért kellett neki is a debreceni egyetem ifjúságától távoznia és nyugdíjazásáig magyar kisvárosok (Gyula, Baja, Kiskunfélegyháza) múzeumaiban dolgoznia. Ha nem így történt volna, akkor ma Karácsonyt és tanítványát, Lükő Gábort bizonyára korunk legnagyobb európai tudósai között emlegetnénk.

Azért valami törlesztés mégis csak érkezett az utókortól, hiszen a rendszerváltás után Lükő Gábor egykori tanítványai, elkötelezett hívei 90. születésnapjára összeállítottak egy tetemes terjedelmű emlékkötetet „Tűzcsiholó” címmel az állami vezetéstől kapott Kossuth-díj és egyéb kitüntetések mellé, illetve megkeresték az otthon csendes magányában dolgozó tudóst és a fiókokban felhalmozott írásait, könyveit hivatalos elismerések közepette kiadták. A szerkesztési munkálatokban még részt vett, de a teljes életmű-kiadást már nem érthette meg. Ez a kivételes értékű életmű így találta meg helyét a magyar művelődés történetében (Tánczos 2001:325-336 és Harangozó 2001).

Záró gondolatok

„Mata János megkésett reneszánsz típusú ember volt, a kiveszőben lévő híres magyar polihisztorok huszadik századi utóda.” (Tóth 1986:125) Nagyon sok mindenhez értett, még

felsorolni is nehéz: a magyar történelem, azon belül Debrecen históriája jól ismert volt előtte. Barátaival latin nyelven levelezett, a görög filozófusokat eredetiben olvasta, Baudelaire, Verlaine és Rimbaud költeményeit franciául idézte. Románul gyermekkorától beszélt, műfordított és a román kultúra közvetítésében buzgólkodott. „Nem csak az elvont szépségeknek és igazságoknak voltak ők harcosai, hanem a reális életben különböző formákban bujkáló, de mégis csak egy és azonos szépségnek és igazságnak is. Ezt fedezték fel a román zenében és költészetben, s ennek a közvetítésére vállalkoztak a magyarság felé.” (Koczogh 1947:50 - Mata János mellett Bartók Bélát és Gulyás Pált is ebben a cikkben búcsúztatta a szerző.) Tudott németül is, bár a német megszállás után ezt letagadta. Rajongásig szerette és értette a régi iratok, nyomtatványok és metszetek világát. Kézifegyver gyűjteményét (XVI – XIX. sz.) saját maga gondozta, javította. A városi levéltárban kapott állást ÁDOB-os (Állástalan Diplomás) alkalmazottként, mivel Csobán Endre főlevéltáros elismerte művészetét. Az állandó fizetésre nagy szüksége volt, hiszen gyűjtőszenvédélye (rég könyvek, fegyverek folyamatos vásárlása) miatt családja eltartása sokszor nehézséget jelentett számára. (Fia, ifj. Mata János - szül. 1934 - az ismert rajzfilmkészítő- és rendező.) Makacs, büszke természete is fokozta anyagi gondjait (Julow 1974:5-7 és Tóth 1986:125-126). „Mata János az 1933-ban virágzásnak induló debreceni bibliofil életnek alkotja egyik legizgalmasabb, legmarkánsabb grafikus egyéniségét [...] annak a színes, eleven és mindennap százféle kísérletbe kezdő debreceni író-művész társadalomnak a tagja, amely 1933-1944-ig új fejezetet nyitott a magyar bibliofília történetében, s amelynek révén Debrecen azóta is külön szint képvisel a hazai grafika történetében.” (Szőj 1979:129)

A „Mi a magyar?” kérdésre csak nagyon kevesen tudtak igényes, nem politikai indíttatású – választ adni. Lükő Gábor azonban igazán átélte, hitte és vallotta, hogy a Kárpát-medence

népeivel egymásra utaltan, sorsközösségben, csak „mellérendelő viszonyban” lehet a közös jövőt építeni. „*A magyarság őrlelke*” – mondták többen már életében, s temetésén is. Karácsony Sándorral egy életre szóló, az örökkévalóságra is érvényes barátság kötötte és köti össze, hiszen sírjuk egymás mellett van a Kerepesi temetőben. A veszteség, amely Lükő Gábor halálával érte a magyar kultúrákutatót, sokáig pótolhatatlan marad. Karácsony Sándor megalapozta, Gombocz Zoltán, Német Gyula, Petz Gedeon, majd Kodály Zoltán és Györffy István felépítette tudományos kutatói alkatát. Életművének részei olyan hatalmas szintézist alkotnak, amelyben a két világháború közötti tudományosság és kultúra legkiválóbb képviselőinek hozadékát és saját kutatásainak, illetve gyűjtőútjainak eredményeit ötvözte össze egyedülálló invencióval. Munkássága, publikált és kéziratban lévő írásai, tanulmányai, népdalgyűjtésének darabjai, művészi rajzai és kiállítási tablói, műfordításai együttesen olyan hidat alkotnak, amely a magyar kultúra legkimagaslóbb egyéniségeihez vezet. Mindez egy olyan termékeny szellemi éra időszakába ível, ahol még legnagyobbjaink erőfeszítései arra irányultak, hogy a magyar nép hagyományos kultúrája is része lehessen egyszer a „hivatalos” közkultúrának, s erre Adytól, Bartóktól, Karácsony Sándortól és Kodálytól életre szóló példát kapott (Pozsgai 2001:7 és 12, Harangozó 2001).

Felhasznált irodalom

- Bajkó Mátyás - Vaskó László - Petrikás Árpád (szerk. 1981):
Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a
neveléstudományi tanszék történetéből (1825-1980).
Acta Paedagogica Debrecina, 81. sz. Debrecen.
- Gyulai Árpád (1999): Lükő Gábor a magyar kultúra
társaslélektani elemzője. In: POZSGAI Péter (szerk.):
Tűzcsiholó. Írások a 90 éves Lükő Gábor tiszteletére.
Budapest, Táton Bt., 791-799. p.
- Harangozó Imre: Elment a tűzcsiholó.
http://www.napkut.hu/naput_2001/2001_04/009.htm
- Julow Viktor (1974): Megnőttem. Mata János válogatott versei.
Debrecen.
- Koczogh Ákos (1947): A művészet helye a társaslelki életben.
In: Vándortűz. 6. 46-50. p.
- Lükő Gábor (1909-2001). Életének fontosabb állomásai.
<http://www.erdelyhon.hu/Fellepok36-LukoGabor.html>
- Mata János: Lelkes könyvek. Karácsony Sándor: Könyvek
lelke. A magyar világnézet. Déri Múzeum irodalmi
gyűjteménye. K. X. 75. 112. 202. kézirat
- Mata János: Karácsony Sándor „elmondhatatlanul
veszedelmes” tanításai, avagy hogy lehet olyasmit
kiolvasni belőlük, ami részben nincsen is bennük részben
meg nem úgy van. Déri Múzeum irodalmi gyűjteménye.
K. X. 75. 112. 166. kézirat
- Mata János levele a püspökhöz. Déri Múzeum irodalmi
gyűjteménye. K. X. 75. 112. 92.
- MTVA (2012): Mata János költő, grafikus 105 éve született.
[http://www.mtva.hu/hu/sajto-es-fotoarchivum/2859-
mata-janos-koelto-grafikus-105-eve-szueletett](http://www.mtva.hu/hu/sajto-es-fotoarchivum/2859-mata-janos-koelto-grafikus-105-eve-szueletett)
- Orendt Mihály: A fametsző halála. A Bihari Hegyköz szülöttei.
[http://hegykozcsatar.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=
1185096](http://hegykozcsatar.lapunk.hu/?modul=oldal&tartalom=1185096)

- Pozsgai Péter (2001): Lükő Gábor életműsorozata elé. In: Lükő Gábor: A magyar lélek formái. Lükő Gábor művei 1. (szerk. Pozsgai Péter). Budapest, Táton.
- Pozsgai Péter (szerk. 1999): Tűzcsiholó. Írások a 90 éves Lükő Gábor tiszteletére. Budapest, Táton.
- Szlj Rezső (1971): Kner Imre levelei Mata Jánoshoz. A Déri Múzeum évkönyve. 495-541.
- Szlj Rezső (1979): Soó Rezső, a gyűjtő. Műbarátok kiskönyvtára. (Szerk. Szlj Rezső). Budapest, Budapesti Műgyűjtők és Műbarátok Egyesülete.
- Tasi Miklós (2007): Szoboszlai Mata János. In: Szókimondó, 12. 11. p.
- Tóth Endre (1986): Kortársaink, barátaink. Tizenkét debreceni portré. Debrecen.

**ACTA ANDRAGOGIAE ET CULTURAE –
FELNŐTTNEVELÉS ÉS MŰVELŐDÉS
SOROZAT MEGJELENT KÖTETEI**

1. (1980) A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. (szerk.: Durkó Mátyás, Marczuk, Mieczyslaw)
2. (1980) Kultúra, művészet, érték - szocialista életmód. (szerk.: Soós Pál)
3. (1981) Művelődéstudományi és művelődéspolitikai tanulmányok. (szerk.: Soós Pál)
4. (1982) Educational - Acquisitional process in adult education. (szerk.: Durkó Mátyás)
5. (1983) Essays on Contemporary Cultural Studies. (szerk.: Soós Pál)
6. (1984) A művelődési felnőttnevelési folyamatok hatékonysága és kutatása. (szerk.: Durkó Mátyás)
- 7-8. (1986) Tömegkultúra és közművelődés. (szerk.: Soós Pál, Sz. Szabó László)
9. (1987) A művelődéstudomány és művészet elméleti kérdései. (szerk.: Soós Pál)
10. (1989) Esztétikum és társadalom. (szerk.: Sz. Szabó László)
11. (1990) A felnőttkori nevelés sajátosságai és társadalmi funkciói. (szerk.: Durkó Mátyás, Sz. Szabó László)
12. (1991) Essays on Contemporary Cultural Studies II. (szerk.: Soós Pál)
13. (1992) Tanulmányok a művelődéstudományok köréből III. (szerk.: Rubovszky Kálmán, Soós Pál)
14. (1993) Felnőttnevelés és társadalom. Tendenciák, rendezőelvek a 90-es évek andragógiájában. (szerk.: Sz. Szabó László, Sári Mihály)
15. (1994) Művelődéstudományi tanulmányok. (szerk.: Rubovszky Kálmán, Sz. Szabó László)

16. (1997) Művelődéstudományi tanulmányok. (szerk.: Rubovszky Kálmán)
17. (1998) Művelődéstudományi tanulmányok. (szerk.: Rubovszky Kálmán)
18. (2000) Kihívások és közvetítések. (szerk.: Éles Csaba, Kálmán Anikó)
19. (2001) Felnőttoktatás, ifjúság, művelődés. (szerk.: Rubovszky Kálmán)
20. (2003) Nézőpontok és láttelepek. (szerk.: Éles Csaba)
21. (2008) Andragógia és közművelődés. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete. (szerk.: Juhász Erika)
22. (2009) Nonformális - informális - autonóm tanulás. (szerk.: Forray R. Katalin, Juhász Erika)
23. (2011) Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. (szerk.: Erdei Gábor)
24. (2012) Tanulás és művelődés. (szerk.: Juhász Erika, Chrappán Magdolna)
25. (2013) Múzeumandragógia a gyakorlatban. (szerk.: Juhász Erika, Szabó József)
26. (2014) Közösségi művelődés – közösségi tanulás. (szerk.: Juhász Erika)

