

Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés

Szerkesztette:

Juhász Erika Ph.D.

Szabó Irma Ph.D.

Lektorálta:

Sári Mihály Ph.D. habil.

Kiadja:

Csokonai Kiadó

Debreceni Egyetem

KultúrÁsz Közhasznú Egyesület

Debrecen, 2010.



ISBN 978-963-260-226-4

Csokonai Kiadó, 2010.

Felelős kiadó: M. Rákosi Judit

Technikai szerkesztő: Pete Nikoletta

Nyomdai munkák: Kapitális Kft., Debrecen

Felelős vezető: Kapusi József

Megjelent B/5 formátumban

*A kötet a
Nemzeti Erőforrás Minisztérium
támogatásával jelent meg.*

TARTALOM

<i>Sári Mihály</i> : Lectori köszöntő.....	8
<i>Juhász Erika – Szabó Irma</i> : Szerkesztői előszó.....	12

Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés

<i>Majdán János</i> : Durkó Mátyás tanári és emberi egyénisége.....	15
<i>Heltai Miklós</i> : Egyén és közösség Karácsony Sándor pedagógiájában	18
<i>Szabó Irma</i> : „Ablakot kellett nyitni a világra!” – a Durkó életmű üzenete.	30
<i>Éles Csaba</i> : Nemzetnevelés, kulturális örökség, nemzeti önismeret.....	38
<i>Sári Mihály</i> : A Karácsony-tanítványok generációi.....	45
<i>Koltai Dénes</i> : Durkó Mátyás andragógiája.....	56

Az andragógia elméleti és történeti aspektusai

<i>Farkas Éva</i> : A szabadművelődéstől a formális tanuláshoz.....	64
<i>Fenyő Imre</i> : Karácsony Sándor filozófiai recepciója a XXI. században...	71
<i>Győry Csaba</i> : Alexander Kapp, az andragógia névadója. És elméletirója?.....	81
<i>Harangi László</i> : Heutagógia versus andragógia.....	92
<i>Kurta Mihály</i> : Durkó Mátyás ezoterikus és exoterikus andragógiai tanítása.....	103
<i>Miklóssy Endre</i> : Nyugat peremén – Karácsony Sándor és Alekszej Loszev emberképe.....	113
<i>Németh Petra</i> : A test, a szellem és a lélek egysége Karácsony Sándor: A magyarok istene című művében.....	122
<i>Tamusné Molnár Viktória</i> : Karácsony Sándor és a művészetek.....	128
<i>Tátrai Orsolya</i> : Az önévelés Durkói értelmezésének aktualitása.....	136
<i>Varga Emese</i> : Karácsony Sándor pedagógiai mesterfogásai.....	145
<i>Zám Lajosné</i> : Az én Karácsonyom.....	152

Az andragógia gyakorlati aspektusai

<i>Barabási Tünde</i> : A székelyudvarhelyi Humán Reform Alapítvány felnőtt- képzési jellemzői.....	161
<i>Engler Ágnes</i> : A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka.....	170

<i>Erdei Gábor: Egyház és andragógia – szerepvállalás korlátok között ...</i>	176
<i>Farkas Erika: A munkaerő-piaci kereslet és kínálat alakulása a Dél-alföldi régióban.....</i>	182
<i>Hangya Dóra: „Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja a felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében.....</i>	192
<i>Juhász Erika: Az autonóm tanulás szinterei.....</i>	202
<i>Kenyeres Attila Zoltán: A figyelem fenntartása a Minden Tanulás felnőttképzési sorozat egy epizódjában.....</i>	210
<i>Kerülő Judit: A felnőttkori tanulás gondoljai és örömei.....</i>	218
<i>Leszkó Hajnalka: Az előzetes tudás mérésének jelentősége a tanulási folyamatban.....</i>	227
<i>Márkus Edina: A felnőttképzési szolgáltatások szerepe. Elvárások és valóság.....</i>	238
<i>Multer Mariann – Nagy Kitti: Felnőttképzési szolgáltatások egy projekt tükrében.....</i>	245
<i>Pete Nikolett: A tréningek hatékonysága.....</i>	254
<i>Rendek Tímea: Lehetőség kontra hozzáférés. Miért nem tanulnak a felnőttek?.....</i>	264
<i>Sári Szilvia: Az eredményesség mindennapi értelmezése a hazai felnőttképzésben.....</i>	274
<i>Szabó József: Komplex megoldások a médiaszakemberek képzésében.....</i>	282
<i>T. Molnár Gizella: A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített ismeretek tartalmi változásai.....</i>	288
<i>Takács-Miklósi Márta – Vámosi Tamás: Minőségügyi ismeretek – két felsőoktatási intézmény hallgatóinak szemszögéből.....</i>	304

A kultúra elméleti és gyakorlati aspektusai

<i>Buda András: IKT az iskolában.....</i>	311
<i>Bujdosóné Dani Erzsébet: Népművelő túlélés: a kultúra, mint a túlélés záloga a Trianon utáni Erdélyben.....</i>	319
<i>Dominek Dalma: Múzeum – Múzeumpedagógia – Környezeti nevelés...328</i>	
<i>Drabancz M. Róbert: Illeszkedés vagy elkülönülés. Vélemények a zsidóság integrációjáról az 1920-as évek kulturális- és politikai elitjében... 335</i>	
<i>Hartl Mónika: A tanulás lehetőségei a borturizmus során.....344</i>	
<i>Herczegh Judit: Internethasználat és kommunikáció a Debreceni Egyetemen.....</i>	357

<i>Hervainé Szabó Gyöngyvér: A minőség kultúrájának oktatása a minőségfejlesztő tanár mesterképzésben.....</i>	366
<i>Máté Krisztina: Kistérség és kultúra.....</i>	374
<i>Nagy Angelika: Sztereotípiák és valóság.....</i>	381
<i>Ponyi László: Megújuló közművelődés – az Egri Kulturális és Művészeti Központ és projektjei.....</i>	391
<i>Szabó János Zoltán: A fesztiválok hatása a közösségi és kulturális életre.....</i>	400
<i>Szirmai Éva: Kinek és minek tanítunk médiát?</i>	408
<i>Utry Attila: Az emberi szellem ökológiája.....</i>	415

Kötetajánló

<i>Francz Vilmos: Közművelődés – közoktatás „Együtt a tanulókért” című tanulmány- kötet bemutatásának vázlata.....</i>	438
--	-----

SÁRI MIHÁLY

Lektori köszöntő

Újabb hazai kutatások, új „Debreceni disputa” Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés című kötet margójára

A 19. század végén és a 20. század elején a korszak kiemelkedő gondolkodói megfogalmazták, hogy egy új világ kezdődött el, amely nem hasonlít ez előzőekre, s az új „világparadigmák”, mint kihívások az ezredfordulón váltak világossá, amelyek közül a kötet szempontjából különösen fontos a társadalmak hálózatisága, a másodlagos és harmadlagos közösségek szerepének felértékelődése, a „virtuális valóság”-ban keletkező kapcsolatok új értelmezése, a tér- és időhasználat relativitása, a természeti környezethez kialakítandó új viszony stb.. Ebben az új érában aligha van helye a liberális nevelés koncepciójának, egész társadalmak koncentrált tudása, a változásokhoz tudatosan igazodott viselkedése szükséges ahhoz, hogy az emberiség épen maradjon meg. A 25 évvel ezelőtt még a neveléstudományban negatív tartalmú fogalomnak számított, mára rehabilitálódott a „nemzetnevelés”, s Imre Sándor neveléstudományi koncepciójában foglaltak (lásd: Nemzetnevelés/1912, A neveléstudomány magyar feladatai/1935.), Klebelsberg Kunó kultúrpolitikai elve és gyakorlata számos eleme szükségszerűen jelenik meg a globális világ kihívásaival szembeni neveléstudományi nemzeti szabadságharcban, valamint az Európai Unió európaiságot, a tudást és kompetenciát formálni kívánó erőfeszítéseiben.

A kutatási téma időszerű tartalmakat hordoz, még épp formálódó társadalmi gyakorlat lehetséges perspektíváit helyezi nagytitkos alá. A szokatlan asszociáció – a nemzetnevelés részeként értelmezni a felnőttnevelést, s ehhez kapcsolva a közművelődés ismertebb gyakorlatát – csak az első pillanatban új. A vizsgálat középpontjában álló két nagy nevelő személyiség, Karácsony Sándor és Durkó Mátyás felfogásában is a nevelés pedagógiára és felnőttnevelésre (andragógiára) tagolható, a részek szerves egységet képeznek az ifjúság (lásd: Karácsony Sándor: Magyar ifjúság) nevelése átmenetével.

A kutatás koncepciójában lényegi kérdés az, hogy a nevelés kiterjed a teljes emberi életre, az ember élethosszan formálható. A kutatók többsége a Durkó Mátyás és Kozma Tamás „debreceni iskolá”-jának

követői, gyakran a második és harmadik generációs tanítványok. A kutatás kiterjed a „debreceni iskola” körén túl is, a kutatás irányítói jó érzékkel vették észre, hogy a markáns debreceni és magyar, a vidék és nagyváros dichotómiáját feloldani tudó Karácsony – Durkó – Kozma neveléstudományi koncepción túl lévő, más pedagógiai és andragógiai (gerontológiai) iskolák (Maróti-iskola; Koltai-iskola) nézőpontjai gazdagíthatják a kutatás új anyagát. Mondhatni, a Debreceni Egyetem hosszú idő után ismét képes volt a Karácsony és Durkó idejében tapasztalt dominanciát kivívni a magyar neveléstudományi gondolkodás terén. Ismét esélye lehet arra, hogy a debreceni iskola alapvetően nemzeti karakterű, konzervatív-liberális és protestáns keresztény értékrendje a máig hiányzó nemzeti nevelési koncepció meghatározó része lehessen.

A kutatásban négy súlypontot képeztek a projekt irányítói, ami a kutatást összefoglaló kötet szerkezetében is visszatükröződik. Az első fejezet címe ismétli a kötetét, ezzel is jelzi, hogy a kutatás megalapozásához az elvi – ideológiai – szaktudományos nézőpontok kialakítása, ütköztetése ebben az alprojektben történt. Heltai Miklós tanulmánya hangsúlyozza, hogy az egyén és nemzet közötti kötőanyag a közösség, amelynek mind Karácsony neveléstudományi koncepciójában, mind a mai globalizáció gondjaival küzdő világban, válság terheit cipelő nemzetnevelési gyakorlatában megjelenik. A nevelés=önnevelés, ebben a folyamatban a pedagógusnak „küldetése” van. Szabó Irma a Durkó üzeneteket foglalta össze, s helyesen találta meg a legfontosabbat: az ember a permanens kihívások ösztönzésében él, s képesnek kell lennie arra, hogy alkalmazkodjon, kezdeményezzen. Éles Csaba – folytatva a gondolatot – a nemzet kulturális örökségének egységét, annak követelményét emelte ki, amely gyökerei mélyen visszanyúlnak a középkorba, s máig épül. Ez adja a nemzettudatunk alapját. „A nemzetnevelés lelki előfeltétele európai magyarságunk átérzése és megélése” – idézi Karácsonyt, aki a kulturális örökség közvetítésében lesz kiemelkedő nevelő személyiség – fogalmazódik meg a tanulmány alapján az olvasóban. A nemzetnevelés korántsem pejoratív értelmű fogalom, a „debreceniség” alapú „karácsonyizmusnak” mélységben (időben) és kiterjedtségben (sokféle szaktudomány területén) vannak tanítványai. A jövő kutatási feladata lehet, hogy kibogozzuk az egységes nemzetneveléssé szerveződő hazai és nemzetközi hatások, folyamatok vonulatait. Koltai Dénes tanulmányában Durkó Mátyás andragógiai szakmai

útját, teljesítményét vizsgálva rámutatott több magyar és nemzetközi hatásra, befolyásoló faktorra, de a helyes eredményre jutáshoz további elmélyült kutatásokra lesz szükség.

„*Az andragógia elméleti és történeti aspektusai*” címet viseli a második kutatócsoport altémáját részletező fejezet, amelyben a szerzők – helyesen – már elszakadnak a debreceniség – karácsonyizmus – durkológia – nemzetnevelés kérdéskörétől, s tovább lépnek a neveléstudományok határterületei, részterületei felé.

„*Az andragógia gyakorlati aspektusai*” című következő alprojekt összefoglalóban is a tanulmányok meghaladják Karácsony – Durkó neveléstudományi koncepcióit, s a mára érvényes, korszerű szemléletű gyakorlat részvizsgálatait összegezi a kötet fejezete. Ez nem értékeli le a nagy elődök munkásságát, épp eredményeikre építve írhat Juhász Erika az autonóm tanulásról, Márkus Edina a felnőttképzési szolgáltatások fejlődéséről, Kerülő Judit a mai felnőttoktatás folyamata emocionális kérdéseiről, Sári Szilvia a felnőttképzésben szükséges új „eredményesség” fogalom tartalmáról, T. Molnár Gizella az andragógus hallgatók képzési tartalmának változásairól. Összegezve: a kutató alcsoport a változások kutatását, a gyakorlat jelenségeit értékelte kellő tudományossággal, amely ismeretanyagot a felsőfokú képzés hasznosíthatja.

„*A kultúra elméleti és gyakorlati aspektusai*” alfejezet írói, kutatói még távolabb viszik a Karácsony – Durkó – Kozma iskolák tudományos szemléleti hatásait. Igen megalapozott Bujdosóné Dani Erzsébet tanulmánya az erdélyi magyarság megmaradása és a kultúra megőrzése összefüggéséről. Információkat kapunk, tudományos elemzéseket olvashatunk a múzeumpedagógia és a környezeti nevelés kapcsolatáról (Dominek Dalma), a minőségfejlesztő tanár mesterképzésről (Hervainé Szabó Gyöngyvér), az informális tanulás és borturizmus kapcsolatáról (Hartl Mónika). Ezen a kutatási területen végzett vizsgálatok megmutatják, miként szélesedik a nevelés társadalmi szerepe, milyen új eszköztára van az andragógiának.

A kötethez kapcsolódik Francz Vilmos által szerkesztett figyelemre méltó könyv bemutatója is, amely „*Közművelődés-közüoktatás. Együtt a tanulókért*” címmel jelent meg egy éve, s bemutatja a Hajdú-Bihar megyei közművelődési/felnőttnevelési kezdeményezéseket. A kötet külön értéke, hogy rögzíti azon közművelődési szakemberek nevét is, akik kezdeményezői voltak az innovációs folyamatoknak.

A kötet a Nemzeti Erőforrás Minisztérium támogatásával jelenik meg, szerkesztője Juhász Erika és Szabó Irma, technikai szerkesztő Pete Nikolett. Kiadója a Csokonai Kiadó, a Debreceni Egyetem és a KultúrÁsz Közhasznú Egyesület együttműködésével. A szerkesztők és kiadók gyakorlottan dolgoztak a kötet megjelentetésén, ez a könyv a sokadik, ám súlyában egyik legfontosabb kiadványuk, amelyet kellő gonddal készítettek el.

Összegezve: a debreceni felnőttnevelési iskola felcsillantotta régi tudományszervezési, kutatást koordináló erőnyeit. Örömmel vehetjük tudomásul, hogy ez egy olyan időszakban történt, amikor a magyar nemzet számára új kultúrpolitikára, a nemzeti kultúra gazdagodására van lehetőség, ugyanakkor kényszerek nyomása alatt áll, sikeres nemzetként kell megújulnia. Ebben partnerek lehetnek a debreceni gyökerű Karácsony – Durkó – Kozma iskolák tudós-generációi, akik itt élnek hazánkban, s „Őrzők” a strázsán. Remélem, a Debreceni Egyetem is észrevette önmaga esélyeit, s a nemzeti karakterű magyar kormány és parlament is megérti a tudós körök üzenetét.

A kötet kutatói, debreceni iskolások és más iskolákban felnőttek felelősségét nagyra értékelem, hogy a mai, érdekekben egymásnak feszülő világban korrekt együttműködésben, tudományos igénnyel végzett kutatásokkal közösen akarnak hasznára lenni a nemzetünknek, amelynek tagjai mindazok, akik közös sorsunkat vállalják.

Az új „Debreceni disputa” egyik szakasza lehet annak az útnak, amely egy értelmes, nemzetmegtartó, nemzetnevelési koncepció kialakításához vezet.

Szerkesztői előszó

Egy szakma professzionalizációja, szakmai és szaktudományos ereje nagy mértékben alapozódik arra: művelői és kutatói egy nyelvet beszélnek, kialakítják saját fogalmaikat, amelyeket hasonlóképpen értelmeznek, és folyamatosan fejlesztik, gondozzák azt a társadalmi és tudományos kihívások keresztútjában. A kötet összeállításánál ezt a törekvést vettük alapul, ezáltal is – reményeink szerint – hozzájárulva az andragógia és közművelődés professzionalizációjához, valamint tudományos berkekben történő elismeréséhez, elismertségéhez. A szakmásodás mindig folyamatos diskurzust igényel, amelynek az alapját tudományos és szakmai kutatások, fejlesztések, valamint ezek eredményeiből születő tudományos és szakmai kötetek, tanulmánygyűjtemények és ezeket bemutató konferenciák, műhelymunkák jelentik.

A hazai közművelődés és andragógia a felsőoktatásbeli megjelenésétől (1956-tól) kezdődően nehéz, de gyümölcsöző utat járt be. Olykor megkérdőjelezték létét, olykor csak a gyakorlat szintjén létező, tudománytól távol álló szakképzésként definiálták a szkeptikusok, de a szakma képviselői összefogással, közös akarattal kimunkálták szakmai, történeti alapjait, fogalomrendszerét, közös nyelvét és ebből a törekvésből számos szakmai-tudományos műhely született felsőoktatási intézményekben, kutatóintézetekben, szakmai szervezetekhez és szakmai érdekszövetségekhez kapcsolódva. Ezek a műhelyek folyamatos szakmai fejlesztéseket, kutatómunkát, hazai és nemzetközi kapcsolatrendszer építenek. Véleményünk szerint a szakma jelentős ereje ebben az összefogásban, együttműködésben van, amelynek folyamatos fenntartására számos kiadvánnyal, kiadványsorozattal, konferenciasorozattal törekszünk egymást erősítve, segítve, egymásra építve.

A közművelődés és andragógia mai értelmű szakmásodása a debreceni iskolában indult el Karácsony Sándor, és még inkább tanítványa, Durkó Mátyás munkássága nyomán. A debreceni iskola mai tanáraiként és tanítványaiként fontosnak tartjuk, hogy ez a folyamat egy véget nem érő, mindig építkező, mindig az együttműködésre és együttgondolkodásra építő kutatási és szakmai

műhelymunkában folytatódjon. Ezt kívánja a szakma, ezt kívánja a társadalom, ezt kívánják tőlünk elődeink is. Szerencsésnek mondhatjuk magunkat: sokan vagyunk az országban és határainkon túl is, akik így gondolkodunk ezekről a szakmai-tudományos területekről: a közművelődésről és az andragógiáról. Jól jelzi ezt a kötet szerzői köre is: 50 szerző a szakma „nagy öregjeitől” a legfiatalabb, még felsőoktatási tanulmányait folytató generációig. Képviselik az ország minden szegletét Nyíregyházától Szombathelyig, Budapesttől Pécsig, Szegedtől Győrig. Megjelennek közöttük felsőoktatásban tanítók, kutatók, gyakorló szakemberek, felsőoktatási hallgatók egyaránt. Ez teszi lehetővé azt, hogy egy igazán termékeny szakmai műhely végezze szakmai-tudományos munkáját a szakterületen: az idősebb, tapasztalt generáció folyamatosan adja át tudását, nem egy esetben a stafétabotot is a fiatalabbaknak. Csak közösen tudjuk óvni, ápolni ezt a szép hagyományt és ezt a társadalmi-gazdasági és tudományos szempontból is oly fontos szakmát.

Kötetünkben az elődök egymásra építkező, hasonló fogalomkörben gondolkodó szemléletére építettünk: a nemzetnevelést az egykor és ma is értelmezhető tartalmával egyfajta kiindulópontként kezeljük, amelytől látókör tágító koncepcióval eljutunk a mai gyakorlat szakmai és tudományos diskurzusainak középpontjában álló felnőttnevelés és közművelődés számos aspektusáig. Mindezzel hozzá kívánunk járulni az andragógia és közművelődés tárgyköréről szóló disputákhoz, és egyben be kívánjuk mutatni a napjainkban zajló tudományos és szakmai aspektusait: a történeti, elméleti, fogalmi alapoktól a gyakorlatban megjelenő kérdésekig.

A kötet tanulmányait haszonnal olvashatják kutatók, felsőoktatásban tanítók és tanulók, valamint a szakma gyakorlati képviselői egyaránt. Mindez tovább segít abban, hogy minél tágabb körben hasonlóan értelmezzük szakmánk alapfogalmait, a nemzetnevelést, a felnőttnevelést, a közművelődést. Ezáltal tovább erősíthetjük azt a professzionalizációs folyamatot, amelyet csak folyamatos munkával, a „tudós emberfők kiművelésével”, tudományos és szakmai igényességgel, az együttgondolkodás meg nem szűnő igényével tudunk építeni közösen, felelősséggel.

Nemzetnevelés – Felnőttnevelés – Közművelődés

MAJDÁN JÁNOS

Durkó Mátyás tanári és emberi egyénisége

A temetőben zajló megemlékezések az elmúlással, a bánattal és a megváltoztathatatlannal foglalkoznak.

Durkó Mátyás sírjánál az évfolyamunk és a végzett hallgatók nevében nem a szomorúsággal, hanem a professzorunk, mesterünk emberi és tanári személyiségének felvillantásával emlékezünk. Annak az embernek az érdemeit méltatjuk, aki meghatározó egyénisége volt a szakmájának, el tudta fogadtatni a magyar korabeli politikai és tudományos intézmények vezetőivel egy új tudományterületet, az andragógiát/felnőttnevelést, s mind a tudományos kutatásnak, elméletnek, egyetemi képzésnek nemzetközi elismerést szerzett oktatói-kutatói kollektívájával.

1970-ig a „népművelés” szak harmadik szakként volt felvehető a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. 1971-ben fő szakká vált a népművelés szak, amelynek óriási sikere, kereslete támadt az országban, s a mi évfolyamunk hatalmas túljelentkezés után „telházszal”, harminc fővel indulhatott. A hallgatók kiválasztása során egyértelműen látszott Durkó Mátyás elképzelése: az elméleti felkészültség mellett nagy hangsúlyt helyezett a gyakorlati képességek és készségek felmérésére. Többségünk fiú volt, előbb puskaport szagoltunk a vásárhelyi laktanyában, ahol jövőbeli oktatóink is megjelentek, ám tudatos fejlesztésünk hadseregből való visszatérésünk után folytatódott. Pedagógiai fogásainak eredményességét bizonyítja, hogy a Magyar Néphadseregben szellemileg eltunyult fiúcsapat figyelmét a hétfő ebéd utáni egybefüggő 4 órás előadás során is sikerült fenntartania. A szépen sorjázó és rendszerbe szedett gondolataiba, az elmélet tudományos rendszereihez folyamatosan gyakorlati példákat fűzött, amelyek segítségével lassan megértettük a felnőttképzés fogalmait, összefüggő rendszerét.

Képzésünk során bármikor és bármilyen kérdésben fordulhattunk Durkó Mátyáshoz, aki nemcsak hivatalból, hanem „atyai jó barátunkként” is foglalkozott a mindenkori hallgatóssággal. Amennyiben jelzéseink az oktatás területén problémákat mutattak,

akkor megpróbálta a hibákat korrigálni, esetenként saját kollégáinak óráit is meglátogatva.

Mindezek alapján úgy tűnt nekünk hallgatóknak, hogy nem veszi sem személyes, sem kollegiális sértésnek az általunk megfogalmazott gondokat, és folyamatosan törekszik a szak tartalmi kérdéseinek pontos tisztázására.

A segítőkész személyisége idegen környezetben is megnyilvánult. A Szovjetunióban lebonyolított gyakorlati képzés egy hónapja alatt számtalan alkalommal látszott, hogy a problémák megoldása nemcsak hazai, hanem idegen környezetben is alapvető hozzáállása Durkónak.

Ez meglátszott a partnerintézmény programjainak szervezésekor jelentkező esetenkénti hiányosság megszüntetésében, amelyet gyakran az ő kezdeményezésére sikerült a leningrádi félnek megoldani. Ugyanakkor magánemberként is gyakran a másokra való figyelés és a helyzetfelismerés példáját adta. Ennek különleges esete volt a pszkovi Katedrálisban lejátszódott eset, ahol a mellékhajóban folyó temetés során mindketten a bezárt ajtók mögött maradtunk. A gyászoló család észrevette az idegenek jelenlétét, és udvariasan értésünkre adták, hogy nem vagyunk kíváncsiak, ugyanis a szertartás az orosz ortodox egyház hagyományai szerint zajlott, a rokonok a szertartást követően szájon csókolják egymást. Ezt a jelzést Durkó nyelvtudás hiányában is tökéletesen érzékelte, és a „turista kinézetű magyar” elhagyta a mellékkápolnát.

Mind az út során, mind a későbbi hazai gyakorlatok esetén egyértelműen látszott az a nyitottság, amelyre bennünket is folyamatosan tanított: „minden apró mozzanatra figyelve tanuljunk és éljünk.” A vizsgák és a folyosói beszélgetések során ezt sugallta nekünk és mindent elkövetett azért, hogy valóban nagy tapasztalatokra tegyünk szert.

A szakmunkásképzők kollégiumába, az esti rendezvényekre elküldött bennünket, mint hallgatókat, s olyan óriási feladatokat kaptunk, amelyek sikeres megoldásában csak ő bízott. Tanítottunk felnőtteket tanyán, tanyasi iskolákban gyakoroltunk, falvakban művelődési házakban szerveztünk programokat, városi intézményekben kaptunk feladatokat, de tanulmányozhattuk a televíziók működését, színházak vezetését is, felkészülhettünk a gyakorlati munkára.

Mi egykori hallgatói különböző pontjain vagyunk az országnak és különböző feladatokat látunk el, de a Durkó által jelzett és képviselt értékrendhez többségünk folyamatosan s tudatosan ragaszkodik.

Legyünk jól felkészültek és nagy gyakorlati tapasztalattal rendelkezők.

Mindezen szempontokat köszönjük Durkó Mátyásnak, és bízunk benne, hogy megfelelünk az ő elvárásainak.

Köszönjük a tanítást és az életre való felkészítést!

HELTAI MIKLÓS

Egyén és közösség Karácsony Sándor pedagógiájában

Amikor Karácsony Sándor pedagógiáját abból a szempontból vizsgálom: mi a mondanivalója arról a kérdésről, amivel kapcsolatban a XX.-XXI. század nevelési elmélete és gyakorlata hol az egyik, hol a másik oldal meghatározó szerepét hangsúlyozta, egyúttal azt is állítom, hogy ez a mondanivaló modern, aktuális, jó szívvel ajánlható a mának.

*

Karácsony Sándor először azt a kérdést teszi föl, mi a nevelés? Válasza a szó etimológiáját veszi alapul: nevelés – növelés, tehát olyan folyamat, melyben a növendék szellemileg, fizikailag, erkölcsileg több lesz, növekszik, a nevelő pedig elősegíti a növekedést, „növel” – nevel.

A következő kérdés persze rögtön az, miként is lehet ezt elérni?

Gyakorló pedagógusként abból indul ki, amit mindenki tapasztalhat, aki már, „szagolt osztályt belülről”. Bemegyünk, „leadjuk az anyagot”, újabban „hozzáférhetővé tesszük az információt” az önálló tevékenységhez, avagy „projekt munkában” dolgozzuk-dolgoztatjuk fel – a lényeg ugyanaz: a gyerekeket intellektuális hatásoknak tesszük ki. Azok vagy okosodnak ezektől a hatásoktól, vagy nem, vagy fejlődnek értelmi képességeik, vagy nem, kevesebbszer nem, mint igen.

Hasonló a helyzet az „érzelmi” és „akarati” nevelés tekintetében is. Úgy látszik, bármilyen nemes is a tanár nevelőszándéka, nem ér cél, ha nem veszi tekintetbe a másik felet, a diákot, s önmagukban a tudományok, művészetek, normák és szabályok „tananyagként” nem hatnak. (Amiből nem az következik, hogy mindez ne legyen tananyag, hanem az, hogy úgy legyen az, hogy hasson – Karácsony Sándor pedagógiája erről szól.)

Köztudott, hogy az erkölcsi prédikációk milyen hasznosak, különösen kamaszkorban. Így volt ez Karácsony Sándor korában is, így van ma is, s mutatja, hogy a direkt nevelési célú törekvések milyen hatástalanok.

Ám akkor is voltak, s ma is vannak olyan családi és iskolai közösségek, amelyekben a gyermek, a növendék érzelmileg-

értelmileg fejlődik, társadalmi együttélésre, más emberekkel való együttmunkálkodásra alkalmassá válik.

Karácsony Sándor annak a titkát kereste, miként lehetséges mégis a nevelés?

A direkt nevelési ráhatások eredménytelensége alapján ismerte föl az emberi kapcsolatokban az autonómia jelentőségét és szerepét. Megállapította, hogy autonómiája védelmében nemcsak a gyermekifjú, hanem minden ember elutasítja az életébe való közvetlen beavatkozást, elzárkózik tőlük, kitér előlük. Vannak viszont a viszonyulásnak olyan formái, melyekben az autonómia nem sérül, az individuum a másik partnerévé válik. Ezek a formák régóta ismeretesek: a *művészeti*, a *nyelvi és közösségi alapviszonyok* teszik lehetővé az érzelmi azonosulást, a nyelvi megértést, a közösségi együttműködést, szociális cselekvést. A Karácsony Sándor által viszonyulásnak (ma interakciónak) nevezett lelki magatartási formák lényege minden esetben az, hogy az eredmény a felek közös tevékenységének, munkájának produktuma, s mivel mindketten-mindhányan beleadhatják egyéniségüket, elfogadható számukra a másik, a többi hozzájárulása is.

Karácsony Sándor korszakalkotó felismerése, hogy **nevelő és növendék is egyik és másik ember**, köztük is ezek a formák teszik lehetővé a kapcsolatot, s ennek csak akkor eredménye a növekedés, ha a hatás kölcsönös, a szerepek a helyzetnek megfelelően cserélődnek, éppen úgy, ahogy beszélő és hallgató, aktív és passzív fél között bármely emberi közösségben.

„Mint minden nevelés, a társadalmi nevelés is *társas viszonyulás*. Az egyik ember a nevelő, a másik ember a növendék. Ezek hatnak egymásra kölcsönösen, s egymásra vonatkozásuk eredménye a növekedés.”(Karácsony 2002b: 29)

A neveléstudomány az ő korában is és ma is érzelmi, értelmi, akarat (empatikus, kognitív, szociális) területeken vizsgálta a nevelés lehetőségeit (ma már hozzá hasonlóan társas viszonyban, kölcsönhatásban).

A *nevelés pszichológiai feltételeit, lehetőségeit* azonban Karácsony Sándor a maguk teljességében vizsgálta, bemutatva a fizikai létezéshez kötött életérzések és a hitvilág társas relációit is. A neveléslélektan és pedagógia ilyen komplexitásban a mai napig nem foglalkozott a nevelés kérdéseivel.

*

Kora legjelentősebb tudományos fejleményének Karácsony Sándor a „**másik ember**” fölfedezését tartotta. Pedagógiai alapvetésének is ez

a kiindulópontja: csak akkor van reményünk arra, hogy növendékeinkkel kapcsolatba kerüljünk, ha mint másik emberre vagyunk tekintettel rájuk. Ez azzal kezdődik, hogy tudomásul vesszük: viszonyunk akkor lehet zavartalan, ha jó a közérzetük. A gyermekek jó közérzete, mint minden emberé, részben fizikai tényezők függvénye. Aki éhes, szomjas, fázik, annak rossz a közérzete s nem képes a másakra még odafigyelni sem. Az, hogy az alapvető életszükségletek mindenki számára hozzáférhetők legyenek, egyértelműen jogi kérdés. De nyilvánvalóan azok is jogi kérdések, hogy biztonságban van-e egyik ember a másiktól, nem vesz-e el valamit tőle, nem akarja-e beleegyezése nélkül irányítani, uralma alá hajtani? Az életérzéseken alapuló kapcsolatot, viszonyulási formát ezért tartja jogi jellegűnek, s ebben az értelemben beszél jogi nevelésről, jogi alapviszonyról. Láthattuk, a jogi alapviszony értékének az autonómiát tartja, melynek tiszteletben tartása nélkül nevelés nem lehetséges.

A jogi viszonyok természetesen rendezhetők törvényekkel, rendeletekkel is, de a kérdést csak ezekkel megoldani lehetetlenség, mutatja a mai helyzet, amikor a jogbiztosítás törvényi oldala szinte teljes, a felek biztonsága azonban az iskolákban egyre veszélyeztetettebb. Karácsony Sándor nagyszerű felfedezése e vonatkozásban a mellérendelés elve, melyet tételei közül a leggyakrabban félreértettek és félremagyaráztak, holott pedagógiai szempontból egyszerűen azt jelenti, hogy az autonómiát méltányossággal tarthatjuk tiszteletben, méltányosságot a másiktól csak méltányosság árán várhatunk.

Családi és iskolai szempontból egyaránt ez azt **is** jelenti, hogy a közösségben mindenkinek megvan a maga helye, szerepe, jelentősége; a közösség lehetőségeit és érdekeit figyelembe vevő cselekvési szabadsága. (A szociális együttélés és a munkafegyelem szabályainak tudatosítása és együttes megélése nem azonos a kényszerítő, az autonómiát figyelmen kívül hagyó neveléssel, mint azt az úgynevezett ráhagyó nevelés hívei gondolják).

A méltányosság azonban igazán akkor hatóerő, ha én, az egyik ember a másik ember autonómiájának óvását tartom viszonyunkban fő szempontnak, azaz a magam méltányosságát nem teszem függővé az övétől. Leges legelsősorban ez azt jelenti, hogy igazságomat, hitemet nem erőltetem rá, s készen állok arra, hogy igazságát elismerjem, hitét, meggyőződését tiszteletben tartsam.

*

Nagy kérdés viszont, hogy miként képes bárki ember-nevelő ilyen emelkedett lelkeségű magatartásra. Kézenfekvő persze a válasz, hit nélkül ez nem megy. A hit perszonális részét a modern lélektan is tudomásul veszi, s olyan értékazonosulásoknak könyveli el, melyekkel az egyén önmagára és környezetére reflektál.

A pedagógiában azonban ennél nyilván többről van szó. A hit a szó vallásos értelme nélkül legalább annyit kell a nevelő számára jelentsen, hogy hisz tárgya-tudománya jelentőségében, hisz a tanítás-tanulás értelmében, magának a nevelésnek a lehetőségében, növendékeiben, jövőjükben. A matematikát például lehet unottan eldarálni, a hatás közismert; lehet lelkesen „ordítani”, mint egykori kitűnő kolléganőm tette, akinek számos növendéke lett matematikus, alighanem azért, mert lelkes, hozzáértő ordításában a tantárgy és tudomány nagyszerűségébe vetett hit vallomását érezték meg, s ez hatott rájuk.

Egyszóval: **a nevelőnek hinnie kell az élet értelmében**, s tárgyain keresztül voltaképpen erről a hitéről *vall!*

Kapcsolódik ezekhez a személyes hitelesség kérdése. Erkölcsi értékek prédikáció útján mindig nehezen találunk utat a gyerekekhez, különösen akkor, ha a hirdetett elveket nem hitelesíti a tanár saját élete. Azok a kollégák például, akiket növendékeik tanórán, iskolán kívül nem érdekelnek, ne várjanak növendékeiktől „nyitottságot”, mások iránti empátiát, érdeklődést. A személyes hitelesség tanúbizonysága nem szavunk, hanem **életünk, ez az igazi vallomás önmagunkról**. (Ugyanez érvényes persze szülő-gyerek vonatkozásában is, de most nem ez a tárgyunk.)

Végezetül a nevelésben, mint minden más emberi viszonyulásban, a hit: erőforrás. A nevelés nehéz feladat, a hit önértékűsége hozzá nem elég. Az autonómia ellenállása nagy, a jogi, művészi, nyelvi, társadalmi relációk is csak akkor adhatnak sikerre reményt, ha a nevelő hitét külső erőforrás is táplálja. Karácsony Sándor, mint társaslélektanának értékrendszere mutatja, ebből a szempontból a humanizmus nemes eszméit a legmagasabb rendű emberi lehetőségeknek tartotta, de nemcsak emberi lehetőségeket ismert, s megvallotta, hogy az ő erőforrása Krisztushite. Ezt azonban tudományos eszméivel nem vegyítette, így remélhetőleg nem zavarja nem hívó kollégáimat.

Karácsony Sándor tehát abban az értelemben beszél vallásos (konfesszionális) tanári magatartásról, hogy a nevelő hite az a többlet, ami elindítja őt a másik ember, a diák felé; hite megvallása teszi növendékeivel való viszonyát jogi, művészi, nyelvi, társadalmi

viszonynál is többé: nevelő viszonyra. (Azt azonban hozzá kell tenni, hogy a nevelő hite szolid szakmai fölkészültségét, kultúráját nem pótolja.)

*

S mindezek alapján állapítja meg: direkt érzelmi, értelmi, akarat hatásgyakorlással nevelés nem lehetséges, s ily módon az életérzések és hitvilág is befolyásolhatatlanok, ezzel szemben lehetséges jogi, művészi, nyelvi, társadalmi és vallásos nevelés.

Jog, művészet, nyelv, társadalom és vallás az életérzés, érzelem, értelem, akarat és hit társas megnyilvánulási formái, ezeket a relációkat (interperszonális pszichés viszonyulási formákat) tartja Karácsony Sándor a nevelés pszichológiai feltételeinek, ezért nevezi neveléslélektanát *társaslélektannak*. (Karácsony 2002b: 24-25.) (A mai szociálpszichológia értelmezési keretei csak részben azonosak vele.)

*

Mielőtt továbbmegyünk, fordítsuk le (mai kifejezéssel: dekódoljuk) a gyakorlati pedagógia nyelvére mindezt, hátha ezáltal sok jó szándékú, de hiábavaló tanári erőlködést megspórolhatunk. Fontosnak tartom ezt azért, mert tanulmányozva a modern pedagógiai irodalmat, jöttem rá, hogy korunk pedagógusai, kollégáim számára nehezen érthető Karácsony Sándor egyéni fogalomhasználata, kifejezésmódja, különösen, mivel saját kora ma már nem használatos szaknyelvével gyúrja egybe. Pedig ha lefordítjuk, modern, aktuális, ma is érvényes ösztönzést kaphat pedagógiai gondolkodásunk.

Mit jelent mindaz, amiről eddig szó volt, a gyakorlati nevelés világában? Elsősorban annak tudomásulvételét, hogy – akármilyen keserves, nehezen elviselhető ez olykor – diák és tanár ketten tesznek egyet, egyik a másiknak „másik fele.” Ez nem úgy értendő, mint mondjuk, a kettévágott alma esetében, aminek egyik fele olyan, mint a másik. A pedagógiai viszonyban az összetartozó felek egyike felnőtt, a másik meg nem az, sok jó szándékú kolléga felejté ezt el és teli jóakarattal viszonyul úgy, hogy „gyermek vagyok, gyermek lettem újra, lovagolok fűzfásipot fűjva.” Nevelő létünkre nem akkor vagyunk tekintettel a „másik emberre”, a növendékre, ha magunk is gyermekké, kölyökké, serdülővé válunk, hanem úgy, hogy értjük és beszéljük nyelvüket. A tanár – felnőtt, s akkor nem infantilizálódik, akkor nem válik idejétmúlt kölyökké, serdülővé, stb., ha partnerét nem csökkentértékű felnőttnek, hanem teljes értékű gyermeknek, serdülőnek veszi. Ha tehát a nevelő nevelés címén nem akarja a

növendékre módszeresen rátukmálni vagy erőszakkal-csellel ráerőltetni magát, hanem mint embert, másik embert veszi tudomásul, akkor például beszélgetőtársat keres benne. Ha megtalálja, beszélő-hallgató viszonyba kerülve (a dolog természete szerint ezek a szerepek állandóan cserélődnek) elindulhat a nyelvi nevelés folyamata, ami egyúttal általánosságban az egész didaxist, magát a tudományos nevelést is jelenti. Ma már pedagógiai közhely, hogy a szaktudományok nyelve is kódrendszer, s ezeket a kódrendszereket csakúgy beszélő-hallgató viszonyban lehetséges elsajátítani, mint bármely más kódrendszert (Karácsony Sándor korát messze megelőzve ismerte föl ennek jelentőségét és ezzel vázolta a kommunikáció elméletének ma is használatos modelljét). (Karácsony 2001: 59-62.)

A nevelő egyébként akkor is gyermekesen, vagy kamaszosan viselkedik, ha a diákot megkerülendő akadálnak, vagy legyőzendő ellenfélnek tekinti. Karácsony Sándor pedagógiája rámutat: az felnőtt ember, aki egyénisége szerves részeként veszi tudomásul a másikat. (Karácsony 2002b: 379.) (Arról a szörnyűségről, mikor a tanárnak nem számít a diák, itt ne essék szó, bár tudjuk, van ilyen!)

Ugyanez a helyzet a viszonyulás (interakció) más területein is. Példának okáért: hiába olvastatunk sok verset, mutogatunk képeket, szobrokat, szólaltatjuk meg a legcsodálatosabb zenei műveket, mindennek legfőbb véletlen lehet hatása, ha valamiképpen a diák mégiscsak közönségévé válik a mű alkotójának. Ha viszont azt szeretnénk, hogy ez ne a véletlen műve legyen, meg kell találnunk a lehetőségét annak, hogy viszonyunk a művész és közönség viszonyává alakulva adja meg nekik az azonosulás jelképi lehetőségét. Ennek hogyanjáról itt röviden csak annyit, hogy művészi alapviszonyban nincs helye a szenvtelen, szürke, pláne akadozó interpretációnak. Más kérdés, hogy ez miként oldható meg, egy példa azonban talán nem érdektelen: régebben irodalomórán a kollégák tudták, milyen „motiváló” hatása van, ha szavaltatják a gyerekeket!

Különösen fontos, hogy képesek legyünk egymást elviselni, adni és kapni, tenni és eltérni a másik cselekvését, hiszen így alkothatunk működőképes társadalmat, s pedagógiai értelemben ez a közösség, amely csak akkor élő, ha a szerepek cserélődése (akció-passió) természetes. (Karácsony Sándor a szerep-pszichológiának is előfutára, s észreveszi, milyen természetellenes dolog, ha az iskolában mindig csak egyetlen szereplő ágál a színpadon: a tanár.) Ami megint csak nem azt jelenti, hogy nem számít, ki miben kompetens, ki hogy beszél a másikkal: a szabadság határa minden

emberi viszonyulásban, még a diák-tanár viszonyban is a másik fél autonómiája, személyi méltósága, tűrőképessége!(Karácsony 2002b: 386-392.)

Ezzel kapcsolatos egy másik általános pedagógiai félreértés. Mivel a hazai szakirodalom és az azon alapuló közoktatási szabályozás is közösségfejlesztésről ír és rendelkezik, sokan úgy gondolják, hogy a tanárnak kell megalkotni és folyamatosan fejleszteni a diák-közösséget, diáktársadalmat. Holott a közösség, a társadalom adva van a csoportban, osztályban, van benne ilyen ember, olyan ember, minden lehetőség adott megtanulhatni az összeférkőzést, ami a szocialitás alapja. Az osztály a legtermészetesebb nevelési közösség, a makro társadalom modellje, a mi feladatunk legfeljebb ennek tudatosítása az együttes létezés során. Az egyik legfontosabb dolog, amit Karácsony Sándortól tanulhatunk ezzel kapcsolatban: nem létrehozni kell a diáktársadalmat, hanem viszonyulni hozzá. Ha sikerül úgy viszonyulnom, hogy befogadnak, az nagy megtiszteltetés, s egyúttal nagy lehetősége a közösség fejlődésének, emelkedésének. Nem azért, mert belülről jobban befolyásolhatom őket, hanem azért, mert a társadalmuk relációba kerül általam a felnőtt társadalommal. Golding klasszikus pedagógiai regénye, a *Legyek ura* ijesztő realitással mutatja be, hová züllik a gyermeki közösség, ha nincs mellette a felnőtt lelki többlete, felelőssége.

*

Nemcsak a nevelés fogalmát, hanem helyét és idejét vizsgálva is fontos nevelésfilozófiai megállapításokra jut Karácsony Sándor. Amikor arról szól, hogy a nevelés klasszikus helye az iskola és klasszikus ideje a tanóra, arról is szól, hogy a klasszikus hely és idő egyúttal az a hely és idő, ahol, és amikor a legkisebb az esélye a nevelésnek. Ennek okát tudja minden gyakorló tanár: a hivatalos jelleg, a kötelezőség öli meg a spontaneitást, ami pedig a viszonyulás igazi lehetősége. Persze, lehet akartan is viszonyulni, amiként lehet akartan is szeretni, de sem egyik, sem a másik nem az igazi. Az igazi az, ha a hivatalos helyeken is beáll a spontaneitás, ez pedig akkor lehetséges, ha nevelő és növendék eleven viszonyulása áttöri a hely- és időkorlátokat, s lesz **a nevelés klasszikus helye**, mint Karácsony Sándor írja: **az itt, ideje pedig: a most**. Ezzel a nevelést a transzcendencia keretei közé helyezi: az itt az akárhol (akár az iskola is), a most az akármikor (akár a tanóra is), filozófiailag határtalanság és időtlenség; pedagógiai szempontból azonban ez nem

kifogásolható, legfeljebb azon lehet vitatkozni, hogy ez a korlátlan áldozatkészség a pedagógustól fizetségért megkövetelhető-e?(Karácsony 2002b:24.) (Fizetség nélkül igen, de ez már más kérdés.)

Ha mindezeket a napi gyakorlat szempontjából nézzük, akkor egész egyszerűen arról van szó, amit tud minden lelkiismeretes nevelő: sem a tanóra, sem az iskolában töltött idő nem elég ahhoz, hogy igaz lelkiismeretünk szerint végezzük tanári munkánkat, s ezt a gyerekek is nagyon jól tudják, ezért méltányolják, ha a tanár tanórán túl és kívül is keresi az együttlét lehetőségeit. Kérdés, hogy a mostanában egyre gyakoribb panaszok az emberi kapcsolatok gyengüléséről, elidegenedésről, atomizálódásról, nem vezethetők-e vissza arra a tényre, hogy (ugyan méltányolható és érthető okokból kifolyólag) csökkenőben a nevelői áldozatkészség is, meg az iránta megnyilvánuló igény is?

*

Szólni kell egy manapság sokat emlegetett kérdésről, a nevelés értékelvűségéről, értéktartalmáról is. Anélkül, hogy belemélyednénk az ezzel kapcsolatos meghatározások, célok és eszközök bonyodalmaiba, arra szeretném figyelmüket fölhívni, hogy Karácsony Sándor pedagógiája ezt a problémát is helyére teszi. Az értékrendszerrel – axiológiával – foglalkozó műve, *A magyarok kincse* az értéket annak tekinti, ami: valamit érő dolognak. Ez ugyan nem olyan bonyodalmas meghatározás, mint amit erről másutt olvashatnak, viszont megvilágítja a dolog lényegét. Az ily módon értelmezett érték eligazít: megtegyünk-e valamit, vagy ne, mikor az a kérdés, megéri-e? Másképp fogalmazva: amikor a tettek a megfontolásokhoz viszonyulnak, értékelünk, értékelnünk pedig az tud, akinek vannak értékei és vannak megfontolásai. Karácsony Sándor értékтана, leszámítva Böhm Károly több mint százéves axiológiáját, pedagógiánkban máig egyedülálló. Az értékek is egyik ember-másik ember viszonyában jegecesednek ki, az értékelés képessége is. A **függetlenség**, mint **az autonómia értéke** úgy világosodik meg, hogy föl ismerem: akkor nem kell a másik revánsától tartanom, ha dokumentálom tőlem való függetlenségét. Költői-művészi felindulást éppúgy nem lehet hazudni, mint szerelmet, ezért **a művészeti alapviszony értéke** nála **az őszinteség**, ami azonban **párosul az örök emberivel**, mint a szimbólum egyetlen elfogadható tartalmával, az őszinteség tehát nem az ocsmányság gátlástalan ráöklendezése a másik emberre. **A jel csak akkor jelent valamit, ha világos**, azaz egyértelmű, ez a megértés, a nyelvi alapviszony értéke. **A társas-**

létben meg akkor érezhetjük magunkat szabadnak, ha a csak familiaritásban kétségtelen jó szándék kölcsönössége érvényesül. Az önfeláldozás (Karácsony Sándor szóhasználatában: *mártírium*) **készsége a vallásos (vallomásos) nevelési reláció** egyetlen igazi értékmérője. (Karácsony 2008:9-96, 275-296)

*

A nevelő is: ember, autonóm lény; a növendék is: autonóm lény, ember; ez azonban Karácsony Sándornál nem azt jelenti, hogy például az autonómia szempontjából egyik ugyanolyan, mint a másik. Jól néznénk ki, írja, ha a gyermek nyakába apja autonómiáját akasztanánk. (Karácsony 2002a:33-34)

A nevelőnek tudnia kell, hogy az autonómia melyik foka dukál a gyermeknek, a serdülőnek, a fiatal felnőttnek, nehogy felelőtlen legyen, miközben azt hiszi: autonómiát biztosít. A mai pedagógiai gyakorlatnak ez egyik legérzékenyebb kérdése s a pedagógiai ostobaságok terjedésének legtágabb terepe („döntse el maga”jelszóval hagyják a döntést a gyermekekre olyan ügyekben, melyekhez sokszor a felnőtt belátása is kevés). A személyiség fejlődésének egyes szakaszaiban más és más sajátosságokat mutatnak a gyermekifjak művészi, nyelvi, társadalmi, vallásos relációi, annak megfelelően, hogy a felnőtté válás útján haladva éppen hová esik a fejlődés hangsúlya. Egyszerűbben: másként és másban gyönyörködik a gyermek, mint a serdülő, másképp értenek, cselekszenek, alkotnak közösséget fejlődő gyermekeink a felnőtté válás egymást követő állomásain. Mindezeket tudnia kell a nevelőnek, hogy megtalálja a viszonyulásnak azt a módját, amelyben utat talál hozzájuk kultúra és erkölcs. Itt is csak utalhatok arra, hogy a modern neveléslélektan-fejlődéslélektan is elemzi azt a hatást, amelyet a gyermek gyakorol szüleinek, kvázi: ő is neveli őket. De így van ez az iskolában is, a nevelő is gyarapodik az ifjaival való kölcsönhatásban. Karácsony Sándor társas-fejlődéslélektana eredeti módon mutatja be a gyermekifjú fejlődés egyes stádiumait. (Karácsony 2002a: 272-274)

*

Ember és ember, nevelő és növendék viszonyulásai-interakciói tehát akkor sikeresek, ha megtalálják azt a formát, melyben ketten tesznek egyet. Elvek, jelképek, jelek, tettek, hitvallások rendszereiben mozogva az is a partnereken múlik, hogy az elveket igazságosnak, a jelképeket vállalhatóknak, a jeleket érthetőnek, a cselekedeteket elviselhetőnek, a tanúbizonyságokat hitelesnek tartásák. Ezeket a

tartalmi vonatkozású relációkat nevezi Karácsony Sándor a nevelés tartalmi, azaz társaslogikai vonatkozásainak.

A nevelőnek tudomásul kell vennie, hogy a közösség működési szabályainak kialakításában mindenkinek szava, szavazata van („egy ember egy **voks**”). A jel akkor érthető, ha mindkettőjüknek ugyanazt jelenti: „Te megérted a jelt, mert érthetően igyekeztem jelt adni az egyetlen jelentésről...” – a jelből így lesz **szó!** (Karácsony 2007: 27) A jel akkor válhat jelképpé, ha mindkettőnket (vagy mindahányónkat) jelent (**vox humana**). A cselekedetet a **jó szó** teszi elfogadhatóvá. S végül: ha a nevelő áhítattal közeledik feladatához és növendékeihez, hitvallása a szót **igévé** nemesíti. Ezzel kapcsolatban utalok a vallásos nevelés értelmezéséről előadottakra.

*

Arra persze nincs végső magyarázat, miért jelenti a jel azt, amit jelent, miként válik ugyanez jelképként egyetemes jelentésűvé, s miért bírható ki végül is egyik ember beavatkozása a másik életébe (mert végső soron a nevelés mégiscsak ezt jelenti). A jel, jelentés, tett végső titkai felfogása szerint megfejthetetlenek, transzcendensek, de ebben a felfogásban – legalábbis a nyelvi jelet illetően – osztozik vele a mai nyelvtudomány is.

*

Karácsony Sándor pedagógiája feloldja egyén és közösség nevelési viszonyának azt a problémáját, amely azáltal állt elő, hogy hol az egyik, hol a másik fontosságának hangsúlyozásával a másikat szem elől tévesztették, lefokozták. Az a felfogás, amely szerint viszonyulás nélkül nincs kapcsolat, s a viszonyulás bármely formájához legalább két ember kell, pedagógiailag azt jelenti, hogy **a jó pedagógus szüntelen a diákkal való közösség lehetőségét keresi**, s éppen ezáltal találja meg az egyént, mert a gyerek úgy érezheti: Én fontos vagyok! De egyik sem veszítheti el arányérzékét, mert az Én fontossága éppen a Mi-ben, kettejük közösségében tudatosul. A nevelő nem fejleszti a diákokat és a közösséget, hanem közösségben élnek, munkálkodnak, s ezáltal fejlődik mindkettejük individuuma is, a közösség is, az pedig neveli mindkettőjüket.

Ebben a pedagógiai alapviszonyban Karácsony Sándor nem mentesíti a nevelőt a kezdeményező szereptől, a felelősségtől, csak helyére teszi mindezeket. **A nevelő** nem szervez, alakít, fejleszt, szolgáltat, hanem **szolgál, áldoz és szeret**, s ezzel szünteti meg azt az egyensúlytalanságot, ami kettejük viszonyában életkoruk, felkészültségük, társadalmi státusuk különbözősége miatt természetszerűleg fennáll. Éppen ezért tiltakoznunk kell minden

olyan értelmezés ellen, amely ezeket a nélkülözhetetlen értékeket idealizmusnak minősíti (nem a filozófiai idealizmusról van szó). Természetes felfogás szerint ezek a gyermekszeret, gyermekközpontúság ismérvei, s a gyermekközpontúság hangoztatása éppen a szolgálat, áldozat, szeretet érzelgősségnek minősítésével válik hamis jelszóvá.

*

Befejezésül még egy vonatkozásban szükséges Karácsony Sándor mondanivalójának dekódolása. Aki végigolvasta akárcsak könyvei címeit, méltán gondolhatja, hogy a mai ízléshez képest egy kissé túl sokat használja azt a szót, hogy „magyar”, aki már műveiből is olvasott valamit, ugyanezt gondolhatja fogalomhasználatáról. A figyelmes olvasó aztán észreveheti, hogy mindez tudományos felfogásának egy stádiuma. Amikor eredeti gondolkodásmódjával sorra-rendre kora tudományosságával ellentétes eredményre jutott, mivel saját magyar tapasztalataiból indult ki, eleinte joggal gondolhatta, hogy a föltáruló törvényszerűségek a magyar szociokulturális sajátosságokból következnek. Annál is inkább, mert az 1938-tól közvetlen szomszédunkká váló náci Németország fenyegetésével szemben ez spirituális védekezést is jelentett. Később világossá vált számára, hogy mindezek az egyetemessé váló világkultúra törvényszerűségei. (Miként ezt maga le is írja *A magyar demokráciában*). (Karácsony 2002a:13)

Érdemes tehát Karácsony Sándornak azt a kódját is, hogy „magyar”, dekódolni: megérteni

¹ Karácsony Sándor művei ma újra hozzáférhetők.

Könyveit 1937 és 1947 között adta ki a tanítványai által létrehozott Exodus Kiadó. A tiltás és mellőzés évtizedei után 1990-ben alakult meg a Csökmői Kör, amely immár húsz éve igyekszik a pedagógiai köztudatba visszaemelni pedagógiáját, ismertetésére évente kétszer tartunk meglehetősen népes konferenciákat. Neveléstudományi műveinek teljes sorozatát újra kiadtuk, így könyveihez az érdeklődők hozzájuthatnak, az előadás után szívesen adok információt a hozzáférés lehetőségeiről.

Az alábbiakban a Karácsony Sándor által meghatározott szerkezetben sorolom föl pedagógiai műveit, a könyvcímek után az első, illetve az 1990 utáni második megjelenés évszámait tüntetem fel:

A neveléstudomány társaslogikái alapjai:

A magyar észjárás, 1939, 2009.

A neveléstudomány társaslélektani alapjai

A nyelvi (irodalmi) nevelés és a társaslélek értelmi működése:

Magyar nyelvtan társaslélektani alapon, 1938, 2010;

A könyvek lelke (Jelrendszer és jelképrendszer. Irodalmi nevelés), 1941, 2006.

A társaslélek felső határa és a transzcendensre nevelés:

A magyar világnézet (Világnézeti nevelés), 1941, 2007;

A magyarok Istene (Vallásos nevelés), 1943, 2004.

A társadalmi nevelés és a társaslélek akarati működése:

A magyarok kincse (Értékrendszer és axiológia), 1944, 2008;

Magyar ifjúság (Tettrendszer és etika), 1946, 2005;

Ocsúdó magyarság (Szokásrendszer és pedagógia), 1942, 2002.

A társaslélek alsó határa és a jogi nevelés:

A magyar demokrácia (Függetlenségre – autonómiára nevelés), 1945, 2002;

A magyar béke (Háborúból békére – reformra nevelés), 1947, 2001.

Bibliográfia

Karácsony Sándor (2001): A magyar béke. Pécel, Csökmei Kör

Karácsony Sándor (2002a): A magyar demokrácia. Pécel, Csökmei Kör

Karácsony Sándor (2002b): Ocsúdó magyarság. Budapest, Széphalom Könyvműhely

Karácsony Sándor (2007): A magyar világnézet. Budapest, Széphalom Könyvműhely

Karácsony Sándor (2008): A magyarok kincse. Budapest, Széphalom Könyvműhely

SZABÓ IRMA

„Ablakot kell nyitni a világra” – A Durkó életmű üzenete

Nyolc évvel ezelőtt Durkó Mátyás Tanár úr a Jászberényi Tanítóképző Főiskola hallgatóinak előadást tartott Karácsony Sándor pedagógiai nézeteiről. Őszintén megvallotta, hogy vállalása feladatainak egyik legnehezebbike volt. Kétszeresen is az: egyrészt tanítványaként bántotta volna, ha nem kelti fel az ifjakban az érdeklődést kedves professzora rendkívüli munkássága iránt, másrészt érdemben beszélni óriási szellemi hagyatékaról emberpróbáló vállalkozásnak tartotta. (Durkó 2002)

Ha lehet az általa jelzett tehertételt fokozni, az most nekem jutott megtisztelő osztályrészül. Jómagam nem csak Durkó tanítvány vagyok, és a fokozatszerzés végtelennek tűnő éveit az utolsó általa pártfogolt és atyai barátságával megajándékozott doktorandusza voltam, hanem Karácsony Sándor „földije” is. Oly korban voltam egyetemista, amikor nemhogy írásait, de még nevét sem tartalmazták a jegyzetek, a szöveggyűjtemények, amikor nem lehetett egyetlen kattintással előadásokat, elemzéseket, könyveinek ismertetését olvasni a világhálón, amikor antikváriumok rejtett polcain sem bukkanhattunk műveire, még véletlenül sem. A Karácsony-féle ház helyére épült általános iskolába jártam, de nem tudtam azonosítani, kiről lehet szó. Addig a napig, amíg nem találkoztam a Kossuth Lajos Tudományegyetem általa alapított Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékén Durkó tanár úrral.

Míg szakterületünk számos mértékadó tudós-tanítója, kutatója Durkó Mátyás munkásságát, vagy annak egyes elemeit részletesen elemző értékes tanulmányokban jutott arra a következtetésre, hogy *„Karácsony protestáns vallásossága, ideológiai-filozófiai gondolkodásmódja, mély és következetes demokratizmusa, nyitottsága, népiessége, közösségi, erkölcsi komolysága, kulturális és tudományos igényessége, pedagógiai-szabadművelődési és felnőttnevelési hitvallása és gyakorlata”* állította pályára Tanár urat, addig tanítványok százai és közvetlen munkatársai tapasztalaton alapuló bizonyítást nem igénylő tényként állíthatják, hogy nemcsak

elindította, hanem élete végéig kísérte, és kiapadhatatlan forrást jelentett számára. (T. Kiss-Tibori 2006:11) Kétség nem férhet hozzá, hogy a „durkológia” hallgatói – kimondva és kimondatlanul – általa, a tanítványaihoz fűződő viszonyulásán keresztül kerültek közel Karácsony Sándor eszmerendszeréhez is. (Durkó 1997)

Szakmatörténetet alakító munkásságának mindvégig alapot és irányt adott a *„Hiszen az együttműködés lehetősége úgyszólván rajtam áll az énem, hogy mennyire tudom figyelembe venni a nem én-t. Attól még dolgozhatunk össze, hogy nem vagyunk egyformák, mint ahogy gátolhatjuk egymást minden egyformaságunk ellenére”*. Az **„együttműködés” – Karácsonyi Sándor-i üzenet**.

Túllépve a szabadidő felvilágosító jellegű, szórakoztató lehetőségeinek biztosítását előtérbe helyező, megfogalmazásakor a fejlődés mérőkövet jelentő Eötvös-i, és a Klebelsberg-i szándékokon ő Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepcióját elfogadva, erre építkezve haladt tovább. (Karácsony 1947) Kezdetből a minden korosztály mindenkor élethelyzetéhez igazodó, folyamatos képzést, az önnevelés fontosságát és a felnőtt nevelést hangsúlyozta.

Ezt kutatta, olvasásszociológiai vizsgálatoktól kezdve egészen az élethosszig tartó tanulás időskori pszichológiai problémáig. E tekintetben minden helyi és országos kezdeményezés, konferencia, kutatás, diáktábor és minden tanulási alkalom lelkes híve, támogatója volt.

Tiszteltük Öt és tiszteljük ma is hitéért, teljesítményeiért, amellyel hazai és nemzetközi szakmai elismeréseket – s természetesen ellenségeket – is szerzett magának.

Amilyen derűs, jókedvű, dalolni, tájegységek szerinti táncokat táncolni és tanítani tudó, diákjaival a legoptimálisabb ösztönzést adó partnervizonyt megteremteni képes személyiség volt, úgy nem illeszkedett – hosszú időn át – a formális tudományt előkelő távolságtartással hangsúlyozó tudós társai közé.

Embersége, vitalitása, természete optimizmust sugárzott.

Mi ezt csak köszönni tudjuk Tanár úrnak, de ehhez a mai alkalomhoz ennél emelkedettebb megfogalmazás illik. Ancsel Éva Tarkovszkij híres filmje kapcsán megfogalmazott „Hogyan kell harangot önteni” gyönyörű sorai olyan alkotó emberről szól, amilyen Karácsony Sándor és Tanár úr is volt. (Ancsel 1982)

„Harangot csak egyféleképpen lehet önteni. Csak úgy, ahogy Borisz, dehogyan Borisz – Boriszka teszi az Andrej Rubljovban. A harangöntéshez nem akármilyen anyag kell. Az ilyen anyagért a világ végére is el kell menni, az ilyen anyagot rettentő türelemmel kell föl kutatni, s közben tilos arra gondolni, hogy az embert le is fejezhetik, ha nem készül el időben. Mivelhogy a harangöntést nem szabad elsietni. A harangöntésnek vannak kritikus pillanatai. Akik ilyenkor kételkednek és leállnak, azokkal nem szabad vitatkozni, azokat kényszeríteni kell, hogy folytassák a munkát. De a jó harangöntő szenved ettől a kényszerű erőszaktól. ... Harangot komolyan kell önteni, hiszen nem közönséges használatra szolgál, hanem az lesz a dolga, hogy közös gyakorlatra szólítsa az embereket. Harangot nem lehet önteni apáink tapasztalata nélkül, de az öröklött tudás nem elég hozzá. Ha a harang megkondul, és mindenki ujjong, akkor az, aki öntötte, lehetőleg az emberek szemétől távol zokogjon, amiért nem tökéletes a hangja, mivelhogy nincs tökéletes harang. Aki nincs megelégedve a haranggal, amit öntött, csak pillanatnyi elkeseredésében vádolhatja őseit, amiért nem adták át titkukat. Az átok úgysem segít. Ehelyett jobb, ha útra kél, hogy még kiválóbb anyagot találjon hozzá, és tökéletes harangot öntsön. Harangot akkor is ugyanúgy kell önteni, ha a megbízás akkora – s olyannyira újfajta öntvény elkészítésére szól –, amelynek megalkotásához nem elég egy emberélet. Harangot tehát akkor is Borisz-módra: türelmes szenvedéllyel kell önteni, ha tudja az ember, hogy sohasem fogja meghallani a kondulását. Hiszen úgysem saját használatára önti”

Életművének az idézettel érzékletesebbé tett **első üzenetsora** a mindennapokban gyökerezik és a legmagasabb rendű emberi szükségletekig terjed:

- a tudatos és következetes alkotó munka, a tornyosuló nehézségekkel való folytonos hadakozás csak elhivatottsággal vezethet eredményre;
- az igazi megújítás csak hagyományra építhető;
- a megalkuvás nélküli megszállottság nem mond ellent a siker érdekében kötött jó és néha rossz kompromisszum vállalásának;
- a minőségi munkára irányuló törekvés a belső egyensúly megtartásának alapjaként is szolgál;

- a megnemértés, a támadások, az elszenvedett kudarc miatti elgyengülésből is erőt meríthetünk majd az újrakezdéshez;
- nehéz, de gerincegyenesítő teher szakmai alázattal tisztelni az emberi méltóságot.

Tanár úr – ablakot nyitva a világra – már 1968-ban, máig is érvényes módon, megírta a Felnőttnevelés és népművelés könyvét, melyben összefoglalta és rendszerezte a felnőttnevelés elméletének alapjait, mindazt, amit akkor a világon erről a témáról tudni lehetett, itthon pedig tudni kellett.

A második Durkói üzenetsort a korszakot indító fenti művéből eredeztetem: a felnőttnevelés az emberről szól; alapja az embert teljességében látó gondolkodásmód.

Gondolatmenetének lényege, hogy a felnőttnevelés (mint funkcionális és intézményi rendszer) a társadalmi, gazdasági és kulturális átalakulás szerves része, vagyis nem kívülről rájuk ható tényező, hanem „bennük” működő alkotórész.

Amit – a nevelést óvatosan kerülgetve – a mai közhasználatban átfogóan leginkább oktatásnak/felnőttoktatásnak, képzésnek/felnőttképzésnek értelmeznek és emlegetnek, az Tanár Úr műveiben már a kezdetkor következetesen nevelésként/felnőttnevelésként jelenik meg. Egyértelmű „durkológiai” alapelv a határozott véleménynyilvánítás mellett, hogy minden oktatás és képzés valamiképpen személyiségalkító-szocializáló hatású: céltudatos beavatkozás a személyiség életébe, működésébe, áttételesen vagy közvetlenebbül, kisebb vagy nagyobb mértékben, gyengébben vagy erőteljesebben, de a személyiség egészére hatással van.

Gondolkodásmódját ismerők, írásait olvasó és előadásait hallgatók számára egyértelmű, hogy Durkó Mátyás professzor úr abban a permanens – élethosszig tartó nevelés-művelődés és önnevelés komplex rendszerében gondolkodott, amelyben az emberi erőforrás fejlesztése egyedül értelmezhető. A szokványos gondolkodástól eltérően nem rendelte alá a felnőttnevelést a gazdaságnak, hanem mindenütt, mindig megkerülhetetlen egymásra hatásukat bizonyította. Kifejtette, hogy a felnőttneveléssel szemben támasztott gazdasági igények felvetik a gazdasággal szemben támasztható

felnőttnevelési igényeket is. Egészen odáig eljutott, hogy a gazdaság minősége felnőttnevelési minőségként is értelmezhető, annak az alapvető hozzájárulásnak a minőségeként, amellyel a felnőttnevelés részt vesz a gazdaság létrehozásában. (Csoma 2006)

Az a bizonyos „illegitim andragógia”, amelyet megteremtett, vitathatatlanul KS felnőttnevelési koncepcióján alapul. Következésképpen az andragógia Durkói fordítása nem felnőttoktatás- és képzés, mint ahogy az „andragógia tudomány törvénykönyve” bevezetőjében a főszerkesztők az első mondatban rögzítik, hanem jóval szélesebb: az andragógia nála az általános embernevelés síkjába illeszkedik, a szabadművelődés, a népművelés, a közművelődés, majd szabad közművelődés elméletével a részleges átfedés viszonyában áll.

Az általam ismert és az utókorra hagyott életmű egyik, de a legfontosabb, mondhatni **alapüzenete** is ennek értelmezésére irányul. Ez nem más, mint a munkásságát összefoglaló és 1998-ban kiadott *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* című kötet második részében, *Az összegzés és záró konzekvenciák* utolsó oldalán kétszer is megfogalmazott, Durkó Mátyást a haláláig foglalkoztató kérdés: „*Miért nem vállalják még a legjobb andragógiai szakemberek sem a „felnőttnevelés” terminológiát?... ismét kérdezem: lehet valakinek valaha is szégyen ez a (szocializáció, nevelés, felnőttnevelés, önművelés-önnevelés segítségével megvalósuló) teljes személyiségre kiható, kiterjedő embernevelés?*” (Durkó 1998:366; 368)

Amikor egy beszélgetés során elhangzott a „*Nem volt más választásom. Ablakot kellett nyitni a világra...*” – mondata, de – mintegy **üzenetként** – azt is hozzátette, hogy számtalan olyan problémát is fölvetett, amely megoldása, értelmezése már másra vár, nem gondolta, ez utóbbi milyen hamar bekövetkezik (T.Kiss – Tibori 2005: 60).

A társadalmi és a helyi identitást alakításában, erősítésében, a közösségek építésében és fejlesztésében pótolhatatlan eszközrendszerrel bíró közösségi művelődés szakembereinek képzése, a népművelő/művelődésszervező alapképzés az andragógia szak bevezetésével párhuzamosan eltűnt a formális képzésből. Ezt a megoldásra váró problémát a kulturális mediáció mesterszak

indításával részben sikerült Tanár úr eszme- és értékrendszerét követőknek megoldaniuk. Ugyanakkor tudjuk, szükség van „harcba szállni” az ún. bemeneti szak engedélyezéséért is. A közművelődési, „szabad közművelődési” és egyáltalán a kulturális terület értelmiségi utánpótlásának biztosítása nélküle nem lehetséges.

Figyeljünk arra és higgyünk benne, hogy nem csak nálunk vannak a világ újdonságaira figyelő, azt befogadó, előttük az ablakot szélesen kitaró, elkötelezett tudós emberek. A mi magyar sajátosságainkra, benne a sajátos magyar örökség részét jelentő képzés kínálatára határainkon túl is kíváncsiak lehetnek. Mint ahogy „ablakukat” kinyitva a világra, meghallhatták Karácsony Sándor és Durkó Mátyás üzenetét az egész életen át tartó tanulás szükségességéről, és benne a felnőttek nevelésének fontosságáról.

A személyesség azon túlmenően, hogy egy valamirevaló oktatási-kulturális intézmény alapvető minőségi mutatója, a meggyőzés és a hitelesség legegyszerűbb és leghatásosabb módja is. Ennek tudatában fordultam összefoglalásként – mondanivalóm hitelének megerősítésére – segítségért magához Durkó Mátyás professzor úrhoz. Adjon útvalót, erőt, hitet, további üzenetet a tiszteletére és Karácsony Sándor emlékének adózó szakmai kötet olvasóinak is. Tanulmányomat ezért a bevezetőmben hivatkozott – utolsó – előadása részletével zárom.

„Engedjék meg, hogy egy jó tanulmányi kirándulást ajánljak maguknak, ha majd sor kerül erre. Földesen, az Általános Művelődési Központ, Nevelési, Művelődési Központ Karácsony Sándor nevét vette fel, és egy Karácsony Sándor állandó kiállítás, összes művei, életének nagyon fontos kép- és egyéb tárgyi anyagát gyűjtötte össze. Ennek a kiállításnak a megnyitóján, a megnyitóra kértek fel, és lényegileg azzal vállaltam el ezt a megnyitót, hogy egy közösség előtt nyilvánosan mondhassam el azt, amit én igazából Karácsony Sándornak szubjektíve, a maga egész fejlődésében köszönhetek. A befejező gondolatokat hadd olvassam ebből a megnyitó előadásból: Személyiségem, autonómiám tiszteletben tartását, erősítését köszönöm hálásan Karácsony Sándornak, aki 1945-től 1950-ig – amikor a Rákosi vezetés kényszernyugdíjazta, igazából 51-ben történt ez már meg, de engem 50-ig tanított – ifjúkorom legforrongóbb időszakában tudott felszabadító, önmagamot talpra állító professzorom lenni. Akitől kérdezhettem,

akinek kételyeimet elmondhattam, akivel vitáztam, aki, amikor kellett, ellenfelem tudott lenni az igazi tudományos nevelés érdekében. Mert a professzor dolga, most idézem még őt: a következő generációt ránevelni a problémákra, és képessé tenni azt annak végleges megoldására. Az ilyen tudós párbajozik a fiatallal, vitatkozik, igyekszik meggyőzni, amit már előbb mondtam, arról, hogy mindannak az átvételével, amit az emberiség eddig, mint értéket létrehozott, neki ezt túl kell nőni, ahhoz képest újat kell hozni, tovább kell lépni. Tehát hadakozás szempontjából a tudós bármennyire is az egyetemi vezető, egyetemi tanár, többnek látszik, igazából a jövőt mégis a növendék, az egyetemi hallgató képezi, és ő jelenti. Ennek az egyedül helyes ifjúkori pedagógiai viszonynak köszönhetem nem csak pedagógiai viszonyteremtő képességemet, amely formálisan, indirekte, a köztünk kialakult viszonyban, szinte spontán módon alakult ki, később tartalmilag, neveléelméletileg is tudatosult bennem. De egész problémalátó, elemző, vitató, érvényességre törő tudományos gondolkodásomat is neki köszönhetem. Örök hála neki, egész generációnk nevében mindezért.”

Bibliográfia

Ancsel Éva (1982): *Töredékek az emberi teljességről*. Magvető Kiadó, Budapest. 2. kiadás, 272. p.

Csoma Gyula: *Búcsú Karácsony Sándortól*. In.: Balipapp Ferenc (szerk.): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Budapest, 2006. 233–238. p.

Durkó Mátyás: *Felnőttnevelés és népművelés*. Budapest. Tankönyvkiadó, 1968. 322 p.

Durkó Mátyás: *A permanens nevelés rendszere Magyarországon*. In.: *A felnőttnevelés problémái*. Budapest, 1978.

Durkó Mátyás (1997): *Karácsony Sándor művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciója*. In.: *Debreceni Szemle* 2./274–294. p.

Durkó Mátyás (2002): *Karácsony Sándor pedagógiai nézetei*. In.: Balipapp Ferenc (szerk.): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Budapest, 2006. CD melléklet

Durkó Mátyás (1998): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, Pécs

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

Karácsony Sándor (1947): *A felnőttek nevelése*. In.: Karácsony Sándor: Magyarság és nevelés. Tanulmányok. (Szerkesztő: Lendvai L. Ferenc.) Áron Kiadó, Budapest, 2003. 247–297. p.

T. Kiss Tamás – Tibori Tímea: *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. In Balipap Ferenc (szerk.): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 9-30. p.

T. Kiss Tamás – Tibori Tímea: *Durkó Mátyás emlékezete*. In.: *Kultúra és Közösség*, 2005. 1. szám, 59-61. p.

ÉLES CSABA

***Nemzetnevelés, kulturális örökség, nemzeti önismeret
A 16-17. század, a reformkor és a modern magyar művészet
csomóponti szerepe Karácsony Sándor gondolkodásában***

Mi a nemzet – a nemzetnevelés szemszögéből? Ahogyan Makkai Sándor Imre Sándor nyomán megoldja, majd előbb 1938-ban recenzeálva Karácsony összefoglalja a választ: „a nemzet, amint van, eszköz, a nemzet, amint lennie kell, öncél.” (2007: 188.) Ugyanakkor a nemzet – lényege szerint és a „kell” értelmében – a tömeg szöges ellentéte. A tömeg ugyanis a manipulálható egyedek azon nagyszámú halmaza, amely 20. századi szinten nem nevelődött újra nemzetté, s ezáltal két világháború serkentőjévé vált (2004: 204.). Olyan „egybeverődött” sokaság, amely jórészt elvesztette a 19. század első felében megszerzett értékjellemzőit.

Visszatérve a nemzetneveléshez: a tömeget önellentmondás – legalábbis sikeresen és tartósan – tömegesen nemzetté nevelni. Korábban, közvetlenül Imre Sándorhoz kapcsolódóan, Karácsony szerint a nemzetnevelés „egyedül megvalósítható formája az egyének jellemékké formálódásán keresztül az igazi személyiségek számának lassú szaporodása.” (2007: 180.) A jellemes személyiség a tömegegyeddel szemben olyan autonóm egyéniség, aki önálló gondolkodása, (ön)kritikus mérlegelése révén eredményesebben képes ellenállni a különféle manipulációknak. A nemzetnevelés tehát elválaszthatatlan a nemzet egyedeinek önnevelésétől – miközben mindkettő feltételezi az őszinte önismeretet.

A magyarok kincse szerint „az érzelm vallása a nemzet”, „az akarat vallása pedig a nevelés.” Mi ebből kiindulva azt gondoljuk, hogy a nemzetnevelés az érzelm és az akarat közös konfessziója. Aki a nemzetnevelést igenli és ösztönzi, az egyben azt szeretné, hogy nemzetét ne csak származása miatt, hanem magasabb csiszoltságáért is szeresse; mert nemzetére nem egyedül hősies múltja, hanem intelligens jelene okán is büszke kíván lenni. (Úgy gondolkodik az igazi hazafi is, mint az igazán jó szülő: a gyermekeit ő sem csak mint a véreit, hanem mint „kiművelt emberfőket” is szeretné szeretni.) Karácsony ugyanott leszögezi, hogy „az értelem vallása a világrend.”

(2008: 180-1.) Tehát a nemzet világának rendje követeli, hogy a katonai erények kulturális érdemeikben találják meg kontinuitásukat. Ez eddig a nemzetnevelés pedagógiai és pszichológiai, összességében *formai* oldala. Következő lépésként áttesszük a hangsúlyt a nemzetnevelés művelődéstörténeti és művelődésfilozófiai, egybefoglalóan *tartalmi* elemére: a nemzeti műveltségre. Érdekes párhuzam, hogy Karácsony a kultúrában is elkülöníti egymástól a tartalmat és a formát; de úgy, hogy ezzel szimbiózisban láttatja az elit- és a népi kultúrát. „Egy nemzet életében, ha értékes életet él az a nemzet, azok a gondolatok érvényesek, amelyeket az értelmisége gondol, és azok a formák, amelyeket a népe kialakít.” (2008:181.) Makkai Sándor: *Magyar nevelés, magyar műveltség* című könyve kapcsán Karácsony eljutott egy általánosabb kultúra-meghatározásig is. „A kultúra nem materiális, hanem szellemi jelentés és realitás. Kollektív műveltség, tehát egyidejűleg objektív, művekben megvalósuló, és szubjektív, mert alapfeltétele az egyéni és személyes átélés.” (2007:89.) A művek az *alkotást*, a szintén az objektív arculathoz sorolható „célszerű szervezetek” a *közvetítést* eredményezik; az ismétlődő „személyes átélés” pedig a *befogadást* jelenti. Ez a kultúrákép minőségelvű és sokszínű – szemben a mennyiséget hajszoló és uniformizáló civilizációval.

Nem vitatható, hogy a kultúra döntő mértékben kikristályosodott tradíció. Ez éppen úgy elkülöníthető az alantasabb konvenciótól, ahogyan Karácsony szétválasztotta az ünnepi hagyományt és a köznapi hagyatékot. „Nemzeti panteonunkat csak új, kritikai nemzetszeretet mentheti meg attól a kísértéstől, hogy bálványgyűjteménnyé válik” – hangsúlyozta. A nemzet emlékezetében élő „panteon” azért virulens, mert szellemóriásai „csírájában már minden problémánkat hordozták, sőt megoldásuk irányvonalát is egyenkint és összesen jelzik előttünk.” (2007: 189-190.)

A termékenyítő hatású és önbizalmat adó magyar történelmi és irodalmi, tudományos és nemzetnevelési hagyomány első nagy korszaka Karácsonynál a 16-17. század. A 16. századból az akkor létrehozott nagy református kollégiumok és a hatáskörzetükbe tartozó partikuláris iskolák. Példaértékük olyan erős, hogy Karácsony szerint velük született meg a klasszikus magyar népművelés. A 17. század „gyönyörű épületéből” olyan fároszok, mint Pázmány Péter és „ébresztő” Zrínyi Miklós, az „önnevelő”

Bethlen Gábor és Szenci Molnár Albert, Lorántffy Zsuzsanna és Apáczai Csere János, majd őket követve Misztótfalusi Kis Miklós.

Az erdélyi protestánsok köréből kiemelendő *Apáczai Csere János* neve, akivel kapcsolatban Karácsony 1941-ben egy provokatív, majd 1943-ban egy személyes kijelentést is közzétett. „Ha nagyon igazságos akarok lenni, meg kell kockáztatnom a látszólag túlzó kijelentést: Apáczai Csere János kartársam hallatta e speciális területen az utolsó érdemleges magyar jellegű szót.” (2007: 7-8.) „Tartok tőle és szégyellem nagyon, hogy engem például Apáczai Csere János nem vállalna.” (2004:92.) Az első idézetben Karácsony túl szigorúan ítélkezett a magyar pedagógiai gondolkodás Apáczait követő háromszáz esztendejéről; a másodikban pedig – kissé ellentmondásban is az elsővel – ugyanígy viszonyult önmagához. Mi ugyanis azt gondoljuk, hogy – habitusa okán – kedvenc korszaka: a 16-17. század szívesen befogadná Karácsonyt az övéi közé. Mert nekünk meg úgy tetszik, mintha hősünk valahonnan abból a heroikus korból érkezett volna hozzánk *utolsó magyar prédikátorként*. A Kálvin hitét követő Karácsonyt lenyűgözte a 16-17. század „kollektív élő hitének légköre” (2006:87.).

A fentebbi értelemben vett hagyomány másik kiemelkedő jelentőségű időszaka Karácsony virtuális panteonjában a *reformkor*, illetőleg a belőle sarjadt eredmények. „Sorshordozó” Széchenyitől kezdve olyan politikusok sorolandók ide – Wesselényi és Mikó Imre, Kossuth és Deák –, akiknek működése művelődéspolitikai jellegű és jelentőségű is. Amikor illusztráljuk Karácsony és Széchenyi szellemi viszonyát, akkor ez egy Széchenyi-emlékévben történik. Amikor Karácsony eszmefuttatásait közzétette, az is egy Széchenyi-emlékév apropóján történt. „*Terveimet, szándékaimat, vágyaimat* befolyásolja, hol megrettenek tőle és menekülök előle, hol csak a társaságában, munkatársaként képzelek el egyedül lehetségesnek holmi emberi munkaközösséget.” (2008: 171.)

Széchenyi egész személyiségével ébresztetni és használni akart: ez az ő fő nemzetnevelői szerepköre és élő öröksége immár az őt ébresztők szemében. A modern Magyarország fogantatásának korszakából Széchenyi munkássága és mentalitása a megújuló progresszió szellemi energiaforrása. Különösen igaz ez közvetlenül Imre Sándorra; aki – Karácsony észrevétele szerint – a nevelés terén ugyanúgy nem „közöl”, hanem „rábeszél”, mint Széchenyi a nemzetgazdaság vonatkozásaiban (2007:176.).

Ugyanakkor a 19. század második harmadában bontakozott ki Vörösmarty, Petőfi, Arany és Jókai pályája. „Az a kor kívánta lelkük

megzendülő hangját, amely valamennyi történelmi kor között legmélyebben visszanyúlt a múltba, és alákarolt a névtelen milliók felé” – írta róluk Karácsony (2005: 160-1.). Nem csak az irodalomtörténeti és esztétikai értékekre, hanem a nyelvi szépségekre és a nemzetet összetartó érzelmi impulzusokra is helyeződik itt a hangsúly. Később, 1943/44-ben azt írja Vörösmartyról, Petőfiről és Aranyról, hogy ők a magyar irodalmi múlt „első vitán felüli klasszikusai”; s közülük is a *Toldi* szerzője „a legnagyobb magyar költő” (2008:182. és 143.). A prózairók Jókaiival kezdődő sorát folytatja Mikszáth és Gárdonyi, Móricz és Móra, Németh László és Tamási Áron; a nagy költőtriász láncolatát pedig mindenki előtt Ady, majd Kosztolányi és József Attila. Ady a „híd” reformkori literatúránk és Karácsony kortárs irodalmárai között. Ha a „felébredt lelkű XVI. és XVII. század” keresztény metaforája a Húsvét, akkor Ady a Pünkösde vagy legalábbis annak ígéretée (2008:192-5.).

Akiket Karácsony a társművészetek fő képviselői közül (a nép különféle névtelen művészei mellett) igazán nagyra becsül, azok az ő korában vagy közelmúltbeliek vagy a kortársai. Az 1849 utáni szobrászatból Izsó Miklóst, a festészetből Szinyei Merse Pált és az építészetből Lechner Ödönt értékelte a legtöbbre (2002/b:292-5.). A Lechnert részben követő, részben meghaladó magyar építőművészetről egy prófécia is megfogalmazott 1944-ben, melyben mintha az ún. organikus építészetet jövendőlte volna meg. „Az a legvalószínűbb, hogy az európai tartalom nem változik már meg túlságosan a lelkünkben, s ezzel a tartalommal felocsúdott formáinknak kompromisszumra kell lépniük, szakasztott úgy, mint ez az irodalom és zene esetén is történt. Kitágulnak az ősi magyar formák, s ezáltal európai értelemben is magas művészetre válnak képesekké.” (2008: 164.) Az 1918 utáni progresszív zenénknél, jelesen Bartók és Kodály kompozícióinak Karácsony ugyanolyan feltétlen híve, mint például Lukács György vagy Illyés Gyula. Zenénk világhírű ikercsillagai egyben a 20. századi magyar kultúra egészének is paradigmái és etalonjai (1985: 323-330., 2002/b: 23., 2005: 161.).

Amellett, hogy a nemzeti *hagyomány* mérlegelő megismerése, a „kritikai nemzetszeretet” közvetlenül egyik előkészítője és fő tartalmi eleme a *nemzetnevelésnek*, létezik egy lényeges, közvetett kapcsolat is. A *nemzeti önismeret* egyrészt ábrázolható közvetítő mentális médiumként – másrészt elképzelhető egy olyan háromszög sarokpontjaként, ahol mindegyik pólus kölcsönhatásban áll a másik kettővel. Kiemelendő, hogy a nemzeti önismeret

problémakomplexumának több komponense is megjelenik Karácsony könyveiben. Így többször és bővebben is a közhelyszerű negatív nemzeti jellemzők (pl. a patópáلكodás, a szalmaláng, a széthúzás stb.) kritikusan, más megvilágításba helyezett elemzése (1985: 333-376.); avagy az összehasonlító nemzeti önismeret a finnekkel, más szóval a komparatív hungarológia (2002/a: 19-22., 2004: 93-5. és 103-4.).

Miként Magyarország metaforája Adynál a „komp”, Karácsonynál a „híd”. „A magyar feladat térben *áthidaló*, időben *egyvezető*. Magyarnek lenni annyi, mint *hídnak* lenni a népek és eszmék, tájak és korok közt.” (2007: 311.) Karácsony *A magyar néplelek* című tanulmányában sűrítve jelenik meg a nemzeti önismeret és célmeghatározás. „Feladatunk kettős: tanulni a Nyugattól, továbbadni Keletnek. Nekünk szükségünk van arra, hogy megtanuljunk a másik emberre nézve élni. Nekünk nem elég kritika nélkül jutnunk egységre, ki kell veszekednünk és egymáshoz képest megteremtenünk az egységet. Ez a magyar »széthúzás« – Isten szerint való értelme.” (2005: 155.) *Nyugatról* olyan nagy formátumú egyéniségek hozták a „hídhöz” a „töltést”, mint Szenci Molnár, Apáczai, Misztótfalusi és Széchenyi – míg a „hídtől” a *Kelet felé* olyanok tudták az „utakat és módokat”, mint Julianus barát és az oláhoknak Bibliát fordítató Bethlen, Körösi Csoma Sándor és Reguly Antal (1985: 390-1.).

„A nemzetnevelés lelki előfeltétele európai magyarságunk átérzése és megélése. A mi európai feladatunk, úgy, ahogy az Istvánná kereszteltetett Vajk átélte, embernek lenni – magyarul.” (2007: 191.) A nagy kérdés az, hogy miképpen nevelődik nemzetünk az ő sajátos európai szerepkörére? Keletről hozott, pogány eredetű egzotikumunk hogyan formálódik át a nyugati kereszténység szerint értendő szolgálattá? „Szellemi szolgálatokat nem lehet várni tőlünk addig, míg minduntalan vizsgálni próbálunk náluk, s nekünk magunknak is az a legmagasabb becsvágyunk, hogy túrhetően tudjuk a leckénket a nyugati kultúrából.” Zenei példájával élve: ez Erkel sorsa, akivel szemben Bartók és Kodály merőben más úton indultak el. Ők „márkák az európai szellemi piacon, mert mertek és tudtak minmagunk lenni a muzsikában, nem az európai zene hűséges kérőzői.” (2002: 22-3.)

Karácsony munkásságára is az a jellemző, mint – mutatis mutandis – Bartók és Kodály művészetére: mert és tudott magyar lenni és magyarnak megmaradni. Mindhárman a magyar népi-nemzeti kultúra „tisztá forrásait” keresve jutottak el más népekhez, az

egyetemes emberihez. Azonban míg a zenei nyelv nemzetközisége révén Bartók és Kodály zsenije az egész világon világíthat, addig az anyanyelvébe zárt Karácsony csak idehaza. Ezért is mondhatjuk azt, hogy munkássága sem más, mint a(z európai) *magyar élet szolgálata*. Karácsonynak az volt a rendelese, hivatása, küldetése, sőt: kiválasztottsága, hogy a legmélyebb népiséget és a legmagasabb transzcendenciát szintézisbe olvasztva, itt, ezen a tájon szolgálja az embereket, az életet, a továbbélést, a jövőt, a nemzetet: nevelődését és „növelését”, művelődését és mentális megerősödését.

Bethlen és Apáczai, Széchenyi és Arany, Ady és Bartók művének és korának azért van ún., az alcímben jelzett „csomóponti szerepe” Karácsony gondolkodásában, mert hősünk kimondva-kimondatlanul, vissza-visszatérően, változatosan és következetesen visszanyúl: viszonyul és viszonyít hozzájuk. Joggal teheti ezt, hiszen éppen ezek a farszok mutattak példát a jelenhez, a múlthoz és a jövőhöz való aktív és folyamatos, termékeny és felelősségteljes viszonyulásokra és viszonyításokra. Széchenyi személyét illetően ezt expressis verbis meg is állapította. „Amit ünneplünk benne, éppen mi lehetne egyéb, mint hozzánk való viszonyulásainak másokétól minőségben és mennyiségben eltérő új és roppant volta, hogy ne mondjam potenciális ereje.” (2008: 171.)

Karácsony úgy határozta meg Szenci Molnár szerepét, hogy ő egy nagy „nemzeti titkár”. Olyan robotoló tollforgató mindenek, aki – külső kényszerűségből és belső nyughatatlanságból – egy egész nemzet szolgálatában forgácsolta szét az erejét és idejét. Szenciről írja, de önmagáról is beszél, amikor jellemzi ezt a titkári szerepet. „Utazik, levelez, agitál, fordít, hézagpótló művet eredetiben is alkot, ha el nem kerülheti. Járja a külföldet, itt is, ott is elsajátít egyet-mást, aztán megpróbálja a másutt látottat honi földre átplántálni. Szervez, veszekszik, változhatatlanba néha beletörődik, aztán egyszer megint nem törődik bele.” (2006: 85. és 86.) Főntebb idéztük már, hogy Karácsony 1940-ben a magyar embereket mint hidakat határozta meg. Amikor 1947-ben önmagáról vallott, akkor ebből a hídból már csak egy küszöb lett. „Összekötők, közvetítők, vezetők, ha tudok küszöb lenni becsületesen, hűségesen, türelmesen, szerényen, Isten szerint.” (2001: 183.) A küszöbön át lehet ugyan lépni, de megkerülni nem. Aki pedig botorul bele akarja törölni a cipőjét, az könnyen belebotolhat.

Bibliográfia

- Karácsony Sándor (1985): *A magyar észjárás*. Budapest, Magvető
- Karácsony Sándor (2001): *A magyar béke*. Pécel, Csökmei Kör
- Karácsony Sándor (2002/a): *A magyar demokrácia*. Pécel, Csökmei Kör
- Karácsony Sándor (2002/b): *Ocsúdó magyarság*. Budapest, Széphalom Könyvműhely
- Karácsony Sándor (2003): *Magyarság és nevelés*. Budapest, Áron Kiadó
- Karácsony Sándor (2004): *A magyarok Istene*. Budapest, Széphalom Könyvműhely
- Karácsony Sándor (2005): *Magyar ifjúság*. Budapest, Széphalom Könyvműhely
- Karácsony Sándor (2006): *A könyvek lelke*. Budapest, Széphalom Könyvműhely
- Karácsony Sándor (2007): *A magyar világnézet*. Budapest, Széphalom Könyvműhely
- Karácsony Sándor (2008): *A magyarok kincse*. Budapest, Széphalom Könyvműhely

SÁRI MIHÁLY

*A Karácsony-tanítványok generációi
„Őrzők, vigyázatok a strázsán.”*

Durkó Mátyásra emlékezve

2010. június 25-én 11 órakor népes csapat gyűlt össze a debreceni Nagyerdő temetőjében, Durkó Mátyás sírjánál, a temetői tölgyek árnyékában. Verőfényes délelőtt volt, s a délután nyíló Karácsony-Durkó konferencia részvevői előtt Majdán János professzor, egykori tanítvány emlékezett a Mesterre. Mellőzte a sírbeszéd szokásos pátoszát, fél órában az élő tanár, a Durkó órák, a gyakorlatok, a magánbeszélgetések és a kirándulások élményeit elevenítette fel. Eltűnődtem, hogy a Durkó-korú kollégák, az ötvenes-hatvanas éveit járó andragógus nemzedék, majd a tanítványok tanítványai, a harmincasok, negyvenesek, s a még egyetemi padokat koptatók mit örökölhettek a karácsonyi és Durkói pedagógiai, andragógiai, kultúrpolitikai nézetekből, erkölcsi értékrendből.

Durkó Mátyás felnőttnevelési óráin hosszan elidőztünk a szabadművelődés korszakánál. Részletesen magyarázta el a Mester, hogy a szocialista közművelődés milyen sok gondolatot át tud venni a karácsonyi elvekből, s rögzítette bennünk, hogy a karácsonyi liberalizmus, a kultúra étékeinek szabad, személyiségfüggő önkéntes választása viszont tévedés, a nevelői hatás, az értékválasztás befolyásolása a tudatos, tervezett felnőttnevelési folyamat elengedhetetlen része. A szűk tanszékvezetői szobában tartott órán Karácsony Sándort a magyar közművelődés vonatkoztatási pontjának éreztem, aki- mint szellemi világítótorony- pontos koordináták mentében határozza meg a művelődés eszméit, módszertanát, tartalmát.

A sötétzöld szocreál fotel műbőr huzatán izzadva inkább Karácsony Sándor koncepcióját fogadtam el, de megtanultam, hogy a tétel szerint Karácsonyt bírálni kell a liberalizmusáért.

Karácsony Sándor, Durkó Mátyás és a debreceniség

Durkó, az „illegitim andragógusképzés megteremtője” „soha nem ingott meg abban a meggyőződésében, hogy Karácsony Sándor felnőttnevelési koncepciója, elmélete a legjelentősebb teoretikus-tudományos teljesítmények közé tartozik.”¹ – írja T. Kiss Tamás és Tibori Tímea. Ez is igaz, s az összeszorított fogak, a ki nem mondott, de tetté érlelt eszmék törvényére a negyvenes- ötvenes éveimet járva jöttem rá magam is, hogy Karácsony „magyar észjárása” nem a múltból üzenő műemlék építmény, hanem élő folyam, amely szerteágazik, más-más ismert és felderítetlen partokat ölel át, amelyek formálódnak az időben. A sok ezer apró és nagyobb ér, patak olykor találkoznak, egymásban fellelik az azonosságot. Vajon lesz-e valaki egyszer, aki a szabadelvűen magyar, radikális keresztény-konzervatív vízfolyásokat nemzeti és európai folyamává egyesíti? Ehhez az integrációs folyamathoz kulcsot is ad Karácsony: „Magyar testvéremnek fogadok és tartok mindenkit, aki megosztja velünk a magyar sorsközösséget, mégpedig minden feltétel nélkül cselekszem ezt.... Ez a mi éppen- ilyen-voltunk nem gyengeségünk, ... hanem jövőnkre utaló vízióink záloga.”²

A „karácsonyizmus” és a „durkológia” a „debreceniség”-ben és a magyar tudományos, szellemi élet egészét is tekintve szűkebb iskolák, amelyek lehetőséget kaptak hosszabb-rövidebb időre dominanciát szerezni az ország egészében, annak kulturális irányításában, a kultúra tartalmi meghatározásában, s a magyar nevelési kultúra részévé válva annak alkotó elemei maradnak.

Kozma Tamás a „magyar észjárás” és a „debreceniség” összefüggéseit kutatva több lényeges megállapítást tesz³, amely a „Karácsony-fenomenot” magyarázza. A debreceniség és a karácsonyi eszmék háttérében a történetileg megformálódott kálvinista értékrend, továbbá az eszerint működő protestáns egyház, a református város és régió közössége és az egyetem áll. A debreceni iskola a Tiszántúl, Duna-Tisza-köze, a Felvidék, egykor a Partium

¹ T. Kiss Tamás-Tibori Tímea: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) MMI, NKÖM, NKA, Bp. 2006. 11.p.

² Karácsony Sándor: Magyar észjárás. Magvető Kiadó, Bp. 1985. 13-14.p.

³ Kozma Tamás: Hasonlóságok és különbségek a debreceni iskola pedagógiájában. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) MMI, NKÖM, NKA, Bp. 2006. 104-120.p.

egésze számára végezte az értelmiségképzést. A képzett értelmiséget a nemzeti-népi orientáció, a radikalizmus, az autonómia-igény, küldetéstudat, hit az ifjúságban és a jövőben jellemezte és jellemzi. A Biblia Istennek az Ószövetségben és Újszövetségben adott kijelentései, s minden ember életre hívhatja Istennel való találkozását, amikor felnyitja a Bibliát, s olvassa az Igét. A kálvinista embernek tehát értően kell tudni olvasni, írni, ezt pedig az iskola biztosítja, így az iskola és a templom egymás mellé rendelt intézmények. Ez a tradíció rejtve, átszínezve megmaradt a szocializmus korában is,

A „debreceniség” konglomerátuma alkalmas volt arra is, hogy több iskolát kezdeményezzen, s épp itt született meg Mitrovics Gyula tanszékvezető professzor kálvinista lokális értékrendet követő iskolája is, amely pedagógiája nem vált oly széleskörűen ismertté és elfogadottá, mint Karácsony Sándoré. Ennek oka legalább kettős: Mitrovics Gyula a debreceni világi egyetem kialakításában fontos szerepet vállalt ugyan, de az egyházmegyei kötődése megmaradt- ezt nem tolerálta a baloldali fordulatot vevő „népi demokrácia” (Magyar Kommunista Párt/Magyar Dolgozók Pártja). Mitrovics nem épített ki országos intézményhálózatot, országos ifjúsági és felnőttképzési szervezetek kulcspozícióit nem birtokolta.

A debreceniség másik – ma sem eléggé ismert – köre Hankiss János körül formálódott meg, a „Magyar Lélek” című magyar népművelők országos folyóirata fogta össze az azonosan gondolkodókat. Hankiss volt a szerkesztő, Milleker Rezső a felelős kiadó. Hankiss a debreceniséget Budapesten is érvényesíteni tudta.

A történelmi idő is a „debreceniségnek-karácsonyizmusnak” adott sanszot az ország más területein, a fővárosban kialakult művelődési törekvésekkel szemben. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány már 1944 decemberében megkezdte a működését, rendeleteire sorra alakultak a alap-, a középfokú felnőtt iskolák⁴, szakérettségi tanfolyamok, népfőiskolák, szabadiskolák, a NÉKOSZ, DOKOSZ, MAKOSZ, a Szabadföld Téli Esték” stb,⁵ a konfuciusi gondolat jegyében tárgult szélesre a kultúra világa: „Nyíljon minden virág”. Debrecen régiója négy hónapos előnyt kapott a történelemtől arra, hogy kultúrája

⁴ Vaskó László: A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben (1944-1950) Debrecen, 1980. 144-147.p.

⁵ Kovalcsik József: A kultúra csarnokai III. Művelődéskutató Intézet, Bp. 1986. 12-13.p.

meghatározó szerepet kaphasson az új, felszabadult és a szovjetektől megszállt Magyarországon.

Karácsony Sándor is meghatározó professzor személyiség protestáns értékrenddel, aki **az** OSZMT elnöke, az Országos Köznevelési Tanács tagja, a Magyar Cserkészszövetség elnöke, Tanárképző és Tanárvizsgáló Bizottság elnöke, a Madisz elnöke, az Új Szántás főszerkesztője, vagyis a szabadművelődés korának meghatározó intézményeiben rendelkezett nélkülözhetetlen funkciókkal. Lukács György, mint a MKP ideológusa felismerte benne a nagyhatású, karizmatikus pedagógus-személyiséget, akit szeretett volna megszerezni a párt számára, s Révay Józseffel vitázva mondja: „Karácsony Sándor az ifjúságot jelenti, a pártnak szüksége van az ifjúságra, tehát szüksége van Karácsony Sándorra.”⁶

Barátai között ott találjuk Szekfű Gyulát, Németh Lászlót, Veres Pétert, Kodály Zoltánt, Bartók Bélát, Rajk Lászlót, a magyar demokratikus átalakulás többféle dimenziójában és politikai mezejében tevékenykedő kortársakat. Az intézményekre, a politikai kapcsolatokra támaszkodva Karácsony a provinciális „debreceniség”-et átmenetileg nemzeti karakterrel volt képes felruházni, s a programját nemzetivé emelni. A magyar történelemben a reformáció korában adódott hasonló lehetőség: a protestantizmus értékrendje, azon megálló nemzeti ideológia és kultúrpolitika válhat dominánssá. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége riadtan konstatálhatta, hogy a marxizmus-leninizmus-sztálinizmus és proletárkultúra nem volt képes integrálni a debreceniség-gyökerű „karácsonyizmust”, Karácsony mozgalmi – amelyek befogadták a harmadik utas népfőiskolai és népi írói mozgalmi törekvéseket is – veszélyt rejtenek az egyszínű ideológiára, s a baloldali kapcsolatai ellenére a MDP módszeresen kiszorította az országos pozíciókból, illetve megszüntette a háttérszervezeteit. Ehhez segédkezett akaratlanul/tudatosan a Római Katolikus Egyház maga is rendkívül erős politikai nyomás alatt állt, megfosztották vagyonától, iskoláitól és rendjeitől, világi politikai hatalmától – amelyet meglepett a protestáns debreceniség előre törése és országos szerepkörre kerülése. A katolicizmus és reformátusság rejtett harcában az előbbi a kálvinizmus bástyáit gyengítette. A szabadművelődés több intézményes formáját elutasították, például a népfőiskolai mozgalmat korszerűtlennek

⁶ Mátrai László: Műhelyeim története. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1982. 54.p.

minősítették, katolikus egyházi körökben akadályozták a szervezését, hogy a debreceni indíttatású mozgalmak ne kaphassanak tág teret.

Végző dőfésként 1950. augusztus 1-én nyugdíjazták Karácsony Sándort, s alig másfél év múlva, 1952. február 23-án, Budapesten halt meg. Temetésén tisztelői tömege volt jelen.

Az MDP Karácsony Sándor pedagógiai tanítását éppúgy szerette volna háttérbe szorítani, mint vallási, világnézeti elveit. Csoda, hogy nem vált koncepció per áldozatává, mint egyik-másik tanítványa, barátja, de nézeteit üldözték, s 1956. szeptember 10-én Kerékgyártó Elemér kandidátusi vitáján a baloldal vereséget szenvedett: a Karácsonyt támadó kandidátusi disszertációt elutasította a Bóka László vezette bizottság.

Karácsony Sándor tanítványai és tanítása

Hol húzhatjuk meg a határt Karácsony tanítványai és hallgatói között? Ebben nem tudunk igazságosak és következetesek, lenni. Ahogyan a tanítványok mindegyike visszaemlékezik, a professzor óráin mindig telt ház volt, a kurzusain nem csak a pedagógia szakos hallgatók, hanem az egyetem valamennyi tanár szakán hallgató diákok, sőt tanárok, professzorok, a város értelmiségije is részt vettek. Nem tagadhatjuk meg tőlük, hogy ők is Karácsony-tanítványok voltak, s személyiségükben hordják a pedagógiai, felnőttnevelési hatások eredményét, ami élet regulázó lehet, befolyásol más életeteket. Talán fel sem fedezi magában az ember, hogy egy adott pillanatban a Mester szólalt meg benne, s követi a mozdulatát.

A parttalansággal küzdve a kereszténység a mester és tanítvány paraboláját használhatjuk, amely szerint a tanítványok tudatosan azonosulnak a Mester tanaival, akik azokat szervesen tovább fejlesztik. A tanítvány küldetéses személy, amivé mindenki válhat. Gellért Gyula így méltatja Karácsonyt:” A Mindenható Isten Karácsony Sándort pedagógusnak, pedagógus zseninek teremtette. Ő az egész magyar nép/nemzet pedagógusa. Ami Ady a költészetben, Bartók és Kodály a zenében, az Karácsony Sándor a pedagógiában.”⁷ Ady versek sora igazolja, hogy a költő és a pedagógus a magyarságról és a küldetésről hasonló elveket vallanak „Vagyok egy ágbán szabadulás, béklyó,/ Protestáló hit s küldetéses vétő.” írja Ady

⁷ Gellért Gyula: A magyar nemzet pedagógusa. In: Karácsony Sándor a pedagógus. OKM- BKMKI, Püspökladány, 2010. 32. p.

a „Hunn, új legenda” című versében, de ennél is egyértelműbb „A magyar Messiások” néhány sora: „Sósabbak itt a könnyek/S a fájdalmak is mások./Ezerszer Messiások/A magyar messiások.”

„A küldetés abban különbözik minden más életformájától életfeladatunk végbemenetelének, hogy Isten szabja meg... Csak az az igazán >felnőtt<, >nagy< ember, aki ifjúságának végső pillanatában idáig elérkezett.”⁸ „Magyarnak lenni annyi, mint hídnak lenni a népek és eszmék, tájak és korok közt. Híd a magyar táj, és híd a magyar sors is...”⁹

A Karácsony-tanítvány tudatosan vállalja ezt a sorsot, ezért nem tekinthetők a budapesti és szombathelyi andragógia iskola követői a karácsonyi pedagógia és andragógia örökösének, s attól legmesszebbre esik a pécsi iskola.

A névsorunk nem teljes, önvallomások, Karácsony feljegyzései, más kutatói források utalnak arra, hogy kikben leljük fel a professzor szellemi társait, küldetésének folytatóit.

Bóka László irodalmár, professzor, Képes Géza költő, műfordító, Kalmár László matematikai nyelvész, akadémikus, Péter Rózsa matematikus, akadémikus, Szele Tibor Kossuth –díjas egyetemi tanár, Varga Tamás matematikus, Állami –díjas főiskolai tanár, Hatvany László, Fényes Imre matematikai filozófia, Vekerdi László polihisztor, könyvtáros, egyetemi oktató, Lendvai L. Ferenc, Lakatos Imre filozófus, Vargha Domokos, Vitányi Iván szociológus, Kontra György biológus, orvos, egyetemi tanár, Durkó Mátyás felnőttnevelő, Petrikás Árpád pedagógus, professzor, Kiss Árpád pedagógus, professzor, Soós Pál művelődéstörténész, professzor, Kerékgyártó Elemér Rákosi Mátyás személyi titkára, Szobotka Tibor irodalomtörténész, Sík Sándor költő, professzor, Gunda Béla néprajztudós, Morvay Péter etnográfus, Gyökössy Endre lelkész, pszichológus, Mátrai László egyetemi tanár, akadémikus, Szabó Zoltán akadémikus, Szabó Árpád, klasszika-filológia tudósa, akadémikus, Muraközy Gyula latin-görög-magyar szakos tanár, Boros Dezső tanár, Nagy László pedagógus, pszichológus, Mata János filozófus, költő.

⁸ Karácsony Sándor: Ifjúság és hivatás. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Bp. 1991. 58. p.

⁹ Karácsony Sándor: A magyar világnézet. Budapest, 1941. 345. p.

Karácsony Sándor a „A Nyelvtan” című kötet előszavában tíz tanítványát megnevezi¹⁰ ők Szöllősy István tanár, költő; Pógyor István KIE nemzeti titkára, koncepció per áldozata, Körmöczi László tanár, főiskolai docens, Lükő Gábor néprajztudós, Szathmáry Lajos tanár, Heltai Miklós tanár, Pásztor Imre tanár, Barczán Endre tanár, Kondor Imre filozófus, Szabó Imre, az Exodus Kiadó vezetője.

Durkó Mátyás Karácsony-követő iskolája

Durkó Mátyás debreceni iskolája sem egyedülálló jelenség a felnőttnevelés és közművelődés országos mezejében, de különösen nem az a „debreceniségben”. Mellette meg kell említeni Petrikás Árpád pedagógia professzort és debreceni tanszékvezetőt, mint tanítványt, ide csatolhatjuk részben Kiss Árpád pedagógia professzort, aki a habilitációját Karácsonynál szerezte meg, s tudjuk, hogy Soós Pál is hallgatta Karácsony előadásait. A tanítványok közül mégis kiemelkedik Durkó Mátyás, aki az 1956 szeptemberében a debreceni KLTE-en elindult népművelő képzés szükségességét és a szakterületi kutatásokat így indokolta az 1990-ben kiadott közös kötetünkben¹¹:

„A felnőttnevelés és népművelés – az ötvenes évek végére – hatalmas méretű tömegeket mozgató, differenciált szakágakkal rendelkező, sokszínű formákat és módszereket követelő, egyre több intézménnyel rendelkező és viszonylag nagy anyagi befektetést is kívánó nevelő-művelő tevékenység. Feladataik sokszínűsége és nagysága, de még inkább a felmerülő és megoldandó nevelési problémák- többek között elsősorban művelő-nevelő hatékonyságának az elmélyítése- bizonyítják, hogy a fejlődés, továbblépés alapvető feltétele, a felnőttnevelési feladatok megvalósítására felkészült káderek képzésének másrészt e területek elméleti-tudományos elemzésének, általánosításának (tehát a felnőttnevelési és népművelési tudományos kutatásoknak) a megvalósítása.”

¹⁰ Kontra György: Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor. Karácsony Sándor Művelődési Társaság- Gondolat Kiadó, Földes, 2010. 174-175. p.

¹¹ Dr. Durkó Mátyás: A felnőttnevelés gyorsütemű fejlődése a felszabadulás után, intézményrendszerének létrejötte, rendszerének kiteljesedése. A felnőttnevelés tudományának fejlődése 1945-1964 között. In: Dr. Durkó Mátyás – Dr. Sári Mihály: Bevezetés a közművelődésméleti ismeretekbe. (szerk. Dr. Sári Mihály) Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 43-44. p.

Durkó Mátyás pontosan érzékelte, hogy az adott korban a karácsonyi elméletet csupán adaptálni, belopni lehet a szocialista felnőttnevelésbe. A képzés kialakítása után a tudományos háttérrel is biztosítja (ekkor kerül vissza az egyetemre Dr. Soós Pál), s az iskola beépül az európai képzési-tudományos rendszerbe is. Erős lengyel kapcsolatot formált meg (M. Marczuk, F.Urbanczyk, W. Szewczuk, M.Sieminski, B. Suchodolski), jó francia nyelvű tudása alapján P. Lengrand, Ph.Fritsch, J. Dumazedier, Ger van Enckevort, van Gent is tudóstársai lettek, de F.Pöggeler és J.Löwe és a német kutatók eredményeire, angol, amerikai, kanadai, szovjet felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek munkáira is támaszkodik. Nem lehet véletlen, hogy Aczél György a magyar szocializmus építéséhez nélkülözhetetlen felnőttképzési és közművelődési koncepciót a „durkológiában találta meg, a debreceniséggel felruházott kálvinista értelmiségi „lovagrend”-et pedig képes volt a szocialista „nép” nevelőjévé emelni, a debreceniséget pedig – ha ez nem tetszik is – a marxista ideológia szolgálojává tenni.

Az MSZMP és Aczél választhatott volna más korabeli felnőttnevelési, közművelődési iskolát is. Az ELTE-en Novák József és Maróti Andor körül is kialakult egy markáns iskola, tanárszakkal párosított népművelő képzés. A teoretikus-filozófiai-művelődéstörténeti orientációjú kör budapesti iskola tudományos háttére erősnek bizonyult, de nem rendelkezett oly mély neveléstudományi gyökerekkel, mint a debreceni, továbbá a képzés gyakorlati oldala sem volt teljes, a városi kultúra dominanciája jelent meg a képzés tartalmában, pedig ekkor a magyar településszerkezetben még meghatározó volt a falu.

Választhatta volna az MSZMP a szombathelyi Berzsenyi Dániel Főiskola Szalay László és Horváth Margit vezette felnőttnevelési-népművelési iskola koncepcióját is. Ennek az elméleti háttérében sok hasonlóság volt megfigyelhető a Durkó-iskoláéval, a pszichológiai megalapozás pedig csaknem azonos volt. Ám Szombathely ekkor az ország „külső perifériális” helyének számított, s noha a képzés gyakorlatorientáltsága kedvező tényező volt az iskola megítélésében, a tudományos háttérében gyöngének bizonyult.

A rendszerváltást követően, 1992-98 között a Pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemen egy új andragógiai iskola (Koltai-iskola) kezdeményezései jelentek meg, s 2006-ra az kari formát öltött, oktatói számát és hallgatói nagyságát tekintve a legnagyobb felnőttképzési helyé vált az országban. Sikertült maga köré gyűjtenie/megvásárolnia Magyarország legnevesebb andragógus

szakembereit. Az ideig-óráig a szakemberek presztízsével, baloldali politikai kapcsolatokkal fenntartott iskola domináns piaci orientáltságával tűnt ki, a képzési programjában a „nevelés” járulékosan szerepelt, s a tudományos háttérrel alulértékelt, nem alakult ki saját immanens tudományos elmélete, nem tudott önálló doktori programot vagy alprogramot létre hozni.

A magyarországi andragógiai-felnőttnevelési iskolák jobbára egymástól elkülönülve, külön utakon fejlődtek (néhány vonásban azonosság figyelhető meg a szombathelyi és debreceni iskolák között), de a Durkó-iskola sem tudta integrálni a másik három értékeit, s épp ezért a mai Magyarországon sincs egységes elfogadott felnőttnevelési-andragógiai koncepció, a magyar andragógia összegző tudománya hiányzik.

A „durkológiá”-ból kinövő, karácsonyi hagyományok nyomvonalán haladó andragógusok mindegyike munkásságában fellelhetjük a Karácsony-Durkó hatásokat, amelyeket átfon a Kozma Tamás iskolájának nevelésszociológiai-történeti szemlélete. Kozma Tamás pedagógiája, neveléstudományi elvei nem rendszer idegenek a „debreceniségben”. Későn érkezett Debrecenbe, s lett debreceni professzor, tanszékvezető és doktori program vezetője, s a második andragógus generációt az ő munkássága is befolyásolta. A Karácsony-Durkó-Kozma körbe tartoznak Sz.Tóth János, N.Szabó József, T.Kiss Tamás, Kerülő Judit, Deme Tamás, Fónay Mihály, Hideg Imre, Tibori Timea, Szabó Irma, Majdán János, Éles Csaba, s a szerző is innen kapta predesztinációját. Külön megemlítjük a földesi Péter Imre nevét, mint a Karácsony Sándor Művelődési Társaság elnökét, aki „másodikgenerációs” karácsonyista, de vállalása nem a Durkó-szálon fut. A harmadik generációban Juhász Erika, Márkus Edina, Engler Ágnes, Sári Szilvia, Erdei Gábor és még számosan helyet kaphatnak, kutatni kellene a három iskolateremtő professzor hatásának territóriumát, itt az andragógusok közül is néhányat említettünk

Exodus

Támadtak hamis próféták Karácsony után, s Júdása lett Kerékgyártó Elemér, Mátrai László. Álorcás pénz- és hataloméhes farizeusok turkálnak a Durkó-jussban. Az igaz tanítványok mérhetetlenül többen vannak. Többen vannak a Kontra Györgyök, Lendvai L. Ferencek, Lányi Gusztávok, Deme Tamások, hogy bizonyítsák, Karácsony Sándor és Durkó Mátyás nem közöttünk, hanem bennünk van. A társadalom tagjai, csoportjai kapcsolatában kiépülő bonyolult, finom változó hatásrendszer őrzi az elődök gondolatait, szándékait, befolyásolják a lépéseinket. A hatásrendszer sokféle áttétellel, közvetítőkkal hálót alkot, amely megtart magyarságunkban, európaiságunkban, emberségünkben. A magyar neveléstudománynak / pedagógiai és andragógiai képzéseknek olyan emberek számára kell diplomát adni, akik megértették a „társadalmi mellérendelés” mélyebb értelmét, akik hiszik a küldetéses költő szavát:

S a csillagszóró éjszakák
Ma sem engedik feledtetni
Az ember Szépbe-szótt hitét
S akik még vagytok, őrzön, árván,
Őrzők, vigyázatok a strázsán.”
(*Ady Endre: Intés az őrzőkhöz*)

Bibliográfia:

Durkó Mátyás: A felnőttnevelés gyorsütemű fejlődése a felszabadulás után, intézményrendszerének létrejötte, rendszerének kiteljesedése. A felnőttnevelés tudományának fejlődése 1945-1964 között. In.: Dr. Durkó Mátyás-Dr. Sári Mihály: Bevezetés a közművelődéstudomány elméleti ismeretekbe.(szerk. Dr. Sári Mihály) Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.

Gellért Gyula: A magyar nemzet pedagógusa. In: Karácsony Sándor a pedagógus. OKM-BKMKI, Püspökladány, 2010.

Karácsony Sándor: Ifjúság és hivatás. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Bp. 1991.

Karácsony Sándor: A magyar világnézet. Budapest, 1941.

Karácsony Sándor: Magyar észjárás. Magvető Kiadó, Bp. 1985.

Kontra György: Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. Karácsony Sándor Művelődési Társaság- Gondolat Kiadó, Földes, 2010.

Kozma Tamás: Hasonlóságok és különbségek a debreceni iskola pedagógiájában. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) MMI, NKÖM, NKA, Bp. 2006.

Kovalcsik József: A kultúra csarnokai III. Művelődéskutató Intézet, Bp. 1986.

Mátrai László: Műhelyeim története. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1982.

T. Kiss Tamás-Tibori Tímea: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. (Szerk.: Balipap Ferenc) MMI, NKÖM, NKA, Bp. 2006.

Vaskó László: A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben (1944-1950) Debrecen, 1980.

Durkó Mátyás andragógiája

1.

A hetvenes évek elején találkoztam először Durkó Mátyással. Népművelési konferencián, vagy valamilyen fontos továbbképzés keretében előadást tartott. Én mint kezdő népművelő hallgattam és élveztem amit mond, no meg a hanghordozását. Személyesen Mátyást úgy 35 éve ismertem meg. Az első találkozásunkat évek múltán új követte. Annak helyszíne valahol a Duna-kanyarhoz volt közel, vagy Szentendrén, vagy Visegrádon történt. Maróti Bandi irányításával az „eltések” nemzetközi konferenciát rendeztek, és ott a német Werner Faber volt a legnagyobb ász. Az esti program keretében kiváló borokat ittunk, és minden együtt volt ahhoz, hogy jól érezzük magunkat. Nagyszerű társaság jött össze, a prímét az akkori két egyetemi csapat, no meg a Horváth Margitkával megjelent szombathelyi társaság jelentette. A debreceniek és a pestiek mellett a többi résztvevő az akkor alakult vidéki főiskolák népművelés vagy már közművelődés szakcsoportjainak az oktatói voltak. Fő- és mellékallásúak egyben.

Ott is, mint mindenhol akkoriban, ahol népművelők egymással találkoztak, egy-két pohár bor eltüntetése után hamarosan énekóra kezdődött. Kitűnt, hogy Durkó tanár úr az összeverődött kórusnak a szólósa és egyben a karvezetője is. A jó isten tudja mennyi népdalt és nótát ismert. Szép, tiszta, jól zengő hangja, hibátlan szövegismerete volt. Minden együtt volt ahhoz, hogy ő legyen a társaság középpontja: terjedelmes testtömege, kiváló hangja, a régi és új népdalok pontos ismerete. Finom distinkciót tudott teremteni a felvidéki magyar és szlovák dalok között, az alföldi dalok sokaságát énekelte. Akkor még nem tudtam, hogy nem csak a hangja volt figyelemreméltó, hanem a furulyajátéka is, és mennyi gondot jelentett az akkori hatalom számára, hogy Mátyás 56-ban a „Tiszán innen Dunán túl” című közismert dalt mikrofonba fújva részese volt a népi demokratikus államrend megdöntésére irányuló ellenforradalmi kísérletnek. Lám, milyen veszélyes tud lenni egy szünetjel a rádióban.

Én mint *tüke* pécsi a Mátyás énekelte dalok egy részét ismertem, hiszen tanítónő édesanyám nekem is megtanította a „Gyöngyös bokréta” mind a kétszáz dalát, és ifjúvá és fiatal felnőtté nőve a Pécs környéki szőlőhegyeken, pincékben, presházakban az öntevékeny daltanulási akciókban is számos alkalommal részt vettem. Az akkori jelentős korkülönbség ellenére közeli kollegiális kapcsolatba kerültem vele, ami az évtizedek alatt barátsággá változott. A valamikori Művelődési Minisztérium Közművelődési Szakbizottságában évekig együtt ültünk, és szerintem tőle örököltem a szakbizottsági elnöki megbízatást is.

Mivel sohasem voltam debreceni diák, csupán a habilitációmát teljesítettem a Debreceni Egyetemen, a mester és tanítvány közötti kapcsolat sohasem jött létre közöttünk. Nem függünk egymástól, és ahol lehetett, ott korrekt kapcsolat jött létre. Először a kandidátusi disszertációm védési processzusában volt bizottsági tag. Az Akadémia épülete eléggé lepusztult volt, a nagyterem ablakait nem lehetett becsukni, és az ott lévők az én kivételemmel valamennyien nagykabátban ültek a teremben. Durkó Mátyás mint a bizottság tagja fokozta a hangulatot azzal, hogy felvette a kék színű svájci sapkáját, amiben igazán jól mutatott. A minősítő jellegű következő találkozásunk majd húsz évvel később a debreceni habilitációm volt. Mátyás a Bizottság tagjaként nagyszerű, segítő szándékú, kiváló emberként működött közre.

A hosszú bevezetőben elfelejtettem mondani, hogy – talán – egy szombathelyi konferencián valami okosat mondhattam, vagy olyannak tűnőt, és Mátyás szép kerek beszédben nekem adta, pontosabban rám hagyta a magyar andragógiát. Csak úgy, ingyen, örökségül. Mondta, vigyázzak rá, fejlesszem, gondozzam. Ha Mátyással véletlenül valahol találkozni fogunk, remélem, nem fog megszidni. Remélem látta, hogy azt a szellemi rendszert, amit alkotott, vagyis a durkológiát tiszteltem, nem bántottam. Irigykedve tiszteltem és örömmel működtem együtt azzal a nagy csapattal, akik népművelői szemléletüket, a hatvannál fiatalabbak pedig az andragógiai felfogásukat, hamisíthatatlan módon tőle szerezték.

2.

Mi is a *durkológia*? Nagyon összetett, bonyolult tartalmú fogalomrendszer. Egyrésztől minden valószínűséggel az az életmű, amikor is egy kiváló tanárember, a különös pedagógiai

képességekkel megáldott oktató, a hallgatókkal együttműködésre építő kapcsolatot hoz létre, amelyik legendássá válik az egész országban. Másrésről *durkológia az is*, hogy az egyetem konzervatív marxista vagy legalábbis formálisan marxizáló, vagy dogmatista világában valaki olyan curriculumokat alkot, hoz létre, engedélyeztet, melyben modern, úgymond polgári tudományok, tudástartalmak jelennek meg, melyek a hivatalos kultúrpolitikának akkor és ott nem a részei. Az elérhető, és beépíthető tudományokat, forrásokat előszeretettel használja fel, megvannak azok a német, lengyel és szovjetorosz szerzők, akiket szívesen idéz, akikkel láthatóan egyetért. Azok a kurrens hazaiak, akiket kell, vagy hasznos idézni. Így kerül be a egy 1989-es könyvbe mint forrásmunka a híres nagyhatalmú és nagyhatású Aczél György és fiatal kollegája Agárdi Péter, a képzett (és művelt) agit-propos Bán Károly, de a felhasznált szövegek zömét a megjelenéskor hiteles hazai tudósok szövegei képezték. Mi az a fogalmi és tudásrendszer, ami iskolateremtő volt és sajátosan debreceni? A mostani előadásra készülvén elolvastam több mint 20 Durkó könyvet, jegyzetet, tanulmányt, még konferenciakiadványok rövid szösszeneteire is ráakadtam. A Durkó hagyaték jelentős része, úgy, mint kéziratok, cédulák, jegyzetek, feljegyzések, szösszenetek, a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus könyv- és dokumentumtárában találhatóak. A mi kari könyvtárunkban úgy vélem, szinte teljes a könyv és jegyzetállomány. Gondolom a Debreceni Egyetemi Könyvtár is teljes, a miénknél gazdagabb Durkó életmű gyűjteménnyel rendelkezik. Az anyag átolvasása és a korábban már olvasottak újraolvasása jelentős élményt adott. Leszámítva az ismétléseket, a korábban megírt és másodfelhasználásra újra beszerkesztett szövegeket – melyek megjegyzem, nem jelentéktelen részét képezik az életműnek – izgalmas fejlődési pályát dokumentálnak. A mostani olvasás által az ötvenes évektől kezdve, a kilencvenes évek közepéig, mintegy negyven év szellemi teljesítménye, fejlődése, alakulása és átalakulása volt a magam számára tetten érhető.

Durkó Mátyás életművében jól elválaszthatóak egymástól a művelődéseméleti, a népművelés-elméleti, sajátos általános pedagógiai és andragógia, pszichológia irányú és tartalmi művek. Az életmű egészén jelen van a pedagógiai irányultságú nevelés komplex problémája, úgy is, mint formális, nonformális és informális nevelés, de még a kilencvenes években is – már nem nagy kísérőtábor övezte

módon – használja a permanens nevelés vagy az élethosszig tartó nevelés fogalmát. Nála a nevelés eredménye az *önnevelés*. Ez megvalósul az életkorok változásával, a gyermekkortól a felnőttkorig egyre inkább, a tanfolyami, iskolai és iskolán kívüli keretek között. Az önnevelés mellett a 70-es évek végétől kezdve a másik durkói csúcsgfogalom az *önművelés*, mely az egyéni életút során közoktatás kezdetétől egyre inkább a közművelődés keretein belül jóformán a teljes személyiséget áthatja, bonyolult és szerteágazó szervezeti keretek között alakítja és változtatja a személyiség egészét. Az önművelés nála összefügg az önnevelés aktuális fejlettségi állapotával, alapja és eredménye a két fogalom egymásnak.

Jelentős helyet foglal el az életműben, a sokszor megírt és sokhelyütt közölt – ezek szerint Mátyás számára fontosnak tartott – gondolat sor, a permanens nevelés felnőttnevelési szakaszairól és individualizációs funkcióiról. Két funkciócsoportot sorol fel, *az egyik a társadalmi és szocializációs funkció*, mely magában hordozza a pótlást, a politikai ideológiai képzést, a gazdasági termeléssegítőt, a mobilitást elősegítő és a kulturális (azaz az asszimilációs, integrációs, permanens) személyiségfejlesztést, míg *a másik funkciócsoport a személyi és individualizációs funkcióké*: a környezet és a szervezete egyensúlyát biztosító alkalmazkodó képesség fejlesztése. A szabadidős tevékenységekkel együtt járó szerep (pihentetés, pszichohigiénéi és kompenzációs szerep). A személyiség képességeit kibontakoztató képző funkció.

Nagy élvezettel olvastam Durkó Mátyás Sári Mihály barátommal közösen írt könyvét „Bevezetés a közművelődéstudomány ismeretekbe” címűt. Az olvasó számára mindjárt szembetűnő, hogy a könyv szerzőpárosa között jelentős életkori és szemléletbeli különbség volt, amikor a szöveg elkészült. Durkó Mátyás a maga az öregedés felé hajló mester szellemi világában élt és alkotott, Sári Mihály friss, széles körben tájékozott szakember, másképp szocializálódott, friss szemléletű szerzőpáros és szerkesztő. A tankönyv terjedelmesen foglalkozik az „Alföld” folyóirat Durkó Mátyás tanulmánya által kezdeményezett és gerjesztett vitával, ami inkább történeti műbe lett volna való. No mindegy, senki sem tud kibújni a saját bőréből, Durkó miért lett volna más ember, mint mi.

1981-ben a Debreceni Egyetem Közművelődési Tanszékének oktatói gárdája, Durkó Mátyás, Boros Sándor, Keresztesné Várhelyi Ilona,

Harangi László és Rubovszky Kálmán kiváló tanulmánykötet adtak ki, mint egyetemi oktatási segédanyagot. (Milyen jó elnevezéseket lehet kitalálni.) Durkó tanár úr két tanulmánnyal is szerepel a kötetben. Amiért másnak is olvasásra ajánlom a közel harminc éves szöveget az a „*Kulturális elsajátítás (recepció) pszichikus folyamata, meghatározó tényezői, szintje, típusai és fejleszthetősége felnőttkorban*” című tanulmány. A tanulmány az olvasási és szövegmegértési vizsgálatot bemutató a Gondolat Kiadónál megjelent Durkó kötet utóélete, a nyersanyag további feldolgozása. A debreceni recepcióvizsgálatok a befogadás és a szövegmegértés témakörében különös problémáknak számítottak és nagyszerű, jól értékelhető eredményeket hoztak. Számomra most sok évvel a tanár úr halála után vált érthetővé, hogy honnan volt az az irodalmi affinitás, amivel a híres Márai Sándor tanulmányt írta a Humánpolitikai Szemlébe. Érdeemes elolvasni, vagy újraolvasni a művet, és a rövid tanulmányt is.

Összefoglalva megállapítható, hogy Durkó Mátyás a magyar andragógia nagyszerű alakja volt, az ötvenes évek közepe óta a korabeli szereplők közül az egyik főszereplő. Amit létrehozott, a valódi tudományos és iskolateremtő teljesítmény. Élete végén nagy energiát fordított arra, hogy a magyar andragógia aktuális állapotát felmérje. A vizsgálata eredményét több részletben a Humánpolitikai Szemlében közzétette. Durkó életpályája során, mint mindenki, sokat változott, alakult, fejlődött. Új és új problémák kezdtek foglalkoztatni és természetesen a saját gondolatvilága, korábbi eredményei szinte élete végéig újra és újra megjelentek az írásaiban. Egy nagy előd, mérték és mérce ő egy személyben.

Durkó Mátyás – könyvek, folyóiratcikkek

1972.

- Szöveggyűjtemény. Vál. és összeáll. Durkó Mátyás. Bp., NPI, 1972. 117 p.

1975.

- A felnőttnevelés pedagógiai kérdései. Egységes egyetemi jegyzet. Szerk. Durkó Mátyás. 4. utánnomás. Bp., Tankönyvkiadó, 1975. 241. p.

1976.

- Durkó Mátyás: Olvasás, megértés. Bp., Gondolat, 1976. 338.p.

1980

- Durkó Mátyás: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból. Bp., Tankönyvkiadó, 1980. 341 p.
- Durkó Mátyás -Harangi László: Olvasásmegértés, művelődési motiváció nagyvárosi tanuló és nem-tanuló felnőtteknél. Debrecen. KLTE, 1980 [!1981]. 120, 81 p.
- Durkó Mátyás- Marczuk Mieczyslaw: A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. Debrecen, KLTE, 1980. 140 p.

1981.

- Tanulmánykötet a közművelődési folyamat problémaköréből. Egyetemi segédanyag. Szerk. Durkó Mátyás. Bp., Tankönyvkiadó, 1981. 23. p.

1985.

- Durkó Mátyás – Maróti Andor: Népműveléstudomány. 12. kiad. Bp., Tankönyvkiadó, 1985- 244. p.

1990.

- Durkó Mátyás: Bevezetés a közművelődéstudományi ismeretekbe. Bp., Tankönyvkiadó, 1990. 398 p.

1995.

- Durkó Mátyás: A gazdasági élet kihívásai és a hazai felnőttoktatás. 1., 2., 3., In: Humánpolitikai Szemle, 6.évf. 1995. 5.sz.p. 52-65., 6.sz. p. 45-50., 7-8.sz. p. 60-70.

1997.

- Durkó Mátyás: Az andragógiai kutatások új kihívásai, jelenlegi helyzete, fejlesztésének tennivalói. 1., 2. In: Humánpolitikai Szemle, 8.évf. 1997. 2.sz. p. 39-46., 3.sz. p. 47-53.

1998.

- Durkó Mátyás: Tézisek az integráló andragógiáról. In: Humánpolitikai Szemle, 9.évf. 1998. 1.sz. p. 40-47.
- Durkó Mátyás: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói.

Pécs, JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, 1998. 405 p.

1999.

- Durkó Mátyás: Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Bp., Magyar Művelődési Intézet, 1999. 144 p.

2000.

- Durkó Mátyás: Márai Sándor a művelődésről, a műveltségről és megnyilvánulásairól. I., II. In: Humánpolitikai Szemle, 11.évf. 2000. 3.sz. p. 34-42., 4.sz. p. 37-46.

***Az andragógia elméleti és történeti
aspektusai***

A szabadművelődéstől a formális tanuláshoz

Bevezetés

A tanulmány címe arra utalhat, hogy egy történeti áttekintést fogok tenni az 1945-1948 közötti időszak szabadművelődési mozgalmától kezdődően – amely a társadalom egésze számára valóban a kultúra teljességére kiterjedő, liberális, szabad művelődés demokratikus mozgalmát teremtette meg – az 1948 után bekövetkező radikális fordulat oktatáspolitikáján át a rendszerváltást követő időszak piacosodó oktatási, képzési rendszerének jellemzőit elemezve.

Ezzel szemben fordított megközelítést alkalmazok, és napjaink formális képzési megoldási formáitól kívánok visszacsatolni a szabadművelődés koncepciójához és felhívni arra a figyelmet, hogy a felnőttek tanulásának eredményessége érdekében és ezen keresztül a jelenlegi legfontosabb társadalmi-gazdasági problémák enyhítése céljából – úgymint a versenyképesség és foglalkoztatottság növelése, az esélyegyenlőség és az életminőség javítása – a felnőttnevelés terén vissza kell térnünk a szabadművelődés rendkívül pozitív hagyományaihoz és onnan újból elindulva kell megteremtünk a szabad demokratikus felnőttnevelés és közművelődés működésének feltételeit.

A hagyományokhoz való visszatérés nem meghátrálást vagy visszalépést jelent, hanem sokkal inkább a történelmi folytonosságot és a mai európai és nemzeti érdekek XXI. századi összeegyeztetését. Miért korszerű ma is a szabadművelődési koncepció? Mert a társadalmi önszerveződésre és igényekre épült, a művelődést és képzést összekapcsolta a szociálpolitika és gazdaság területeivel, országos hálózatot épített ki, megvalósította a társadalmi pluralizmus és a nemzeti érdekek és értékek primátusát (Magyar Népfőiskolai Társaság, 2010:15).

Durkó megállapítja, hogy „az iskolán kívüli szabad művelődés mindig az iskolarendszerű, rendes korú nevelés tényleges eredményességére épül” (Durkó, 1998:70). A jelenkor körülményei

között ez az alapvetés átgondolásra és kiegészítésre érdemes. Meggyőződésem szerint a szabad művelődésben való aktív és szervezett részvétel határozza meg az iskolai végzettséggel nem rendelkező vagy alacsony iskolai végzettséggel rendelkező felnőttek formális oktatásban, képzésben való részvételének eredményességét, azaz az iskolán kívüli, nem-formális tanulási folyamatok minőségétől függ az iskolai teljesítmény, a formális tanulás eredményessége. Erre a gondolatra építem fel a tanulmányomat, melyben a közművelődés e területhez való kapcsolódásáért és meghatározó jelentőségéért érvelek.

A felnőttképzésben való részvétel adatai

A felnőttképzés törvényi szabályozása, kiterjedt intézményi- és finanszírozási rendszere ellenére a magyar lakosságnak igen csekély része vesz részt felnőttkori képzési programokban. Egyre többen tanulnak érettségit és diplomát adó iskolai rendszerű képzésekben, ugyanakkor kevésbé mozdult el a felnőttkori tanulásban való részvétel annak ellenére, hogy ezt mind a demográfiai, mind a foglalkoztatási viszonyok indokolnák.

1. számú táblázat: A 15-64 év közötti felnőttek szervezett képzésben való részvételi aránya

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
EU 27	7,1	7,1	7,2	8,5	9,3	9,8	9,7	9,5	9,5
EU 25	7,5	7,5	7,6	9,0	9,8	10,3	10,2	10,0	10,0
EU 15	8,0	8,0	8,1	9,8	10,7	11,3	11,2	10,9	10,9
Magyarország	2,9	2,7	2,9	4,5	4,0	3,9	3,8	3,6	3,1

Forrás: Eurostat, 2009

Az Európai Unió 2010-es célkitűzése a felnőttkori tanulásban való részvételre 12,5% volt. Magyarország meg sem közelítette ezt a célt, lemaradása az utóbbi években tovább nőtt az európai átlaghoz képest. Míg 2003-ban hazánk a 4,5%-os „eredményével” az európai átlag felénél tartott, addig mára 3,1%-os arányával a közösségi átlag egyharmadát sem éri el. Nem kedvezőbbek a továbbfejlesztett, a nem-formális és informális tanulásban való részvételt is mérő új Eurostat adatok sem, amelyek alapján a 24-65 éves korosztályt tekintve Magyarország áll a sor végén, 12%-os részvételi aránnyal (ez EU 27 átlaga 42%).

A kötelező statisztikai adatszolgáltatás ellenére, nincsenek a felnőtt korúak képzésének egész szektorára érvényes, megbízható adataink. Az iskolarendszeren kívüli képzések tekintetében a legpontosabb adataink az államilag finanszírozott képzésekről vannak, viszont szinte semmit nem tudunk a résztvevők által finanszírozott és a vállalati képzésekről, főleg ha ez utóbbiak nem a szakképzési hozzájárulás terhére szerveződnek. Pontos adataink vannak azonban az iskolarendszerű oktatásban résztvevőkről. Évente mintegy kétezeren vesznek részt befejezett általános iskolai végzettség megszerzésére irányuló oktatásban (ez az adat különösen „érdekes” annak tudatában, hogy 2009-ben, a 15 éven felüli népességen belül 186900 fő nem rendelkezett befejezett 8 osztályos végzettséggel) (v.ö. KSH, 2010).

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben résztvevők adatsora sem tekinthető teljes körűnek, felhívja azonban a figyelmet a felnőttképzési rendszer egyik jellemző vonására, miszerint a rendszer szolgáltatásait elsősorban a magasabb végzettségűek és fiatalabbak használják. Nem érvényesül tehát az az alapelv, hogy a felnőttképzésnek a képzettségi/kompetencia deficittel rendelkező csoportok helyzetének javítását kellene előtérbe helyeznie.

2. számú táblázat: Az iskolarendszeren kívüli képzésbe beiratkozottak megoszlása iskolai végzettségük szerint 2009-ben

Iskolai végzettség	Létszám (fő)	%-os megoszlás
Befejezetlen 8 osztályos végzettség	7327	1,5
Befejezett 8 osztályos végzettség	58141	11,8
Befejezett 10 évfolyam	7820	1,6
Befejezett középiskolai 12 évfolyam	8712	1,7
Szakiskola	6476	1,2
Szaktanulmányi iskola	53069	10,7
Szakközépiskolai érettségi	98015	20,0
Gimnáziumi érettségi	77853	16,0
Technikumi végzettség	16573	3,4
Felsőfokú oklevél, diploma	158046	32,1
Összesen	492032	100 %

Forrás: OSAP, 2010 adatai alapján, saját szerkesztés

Úgy tűnik, hogy a felnőttek formális keretek között történő oktatása, képzése válságban van, nem eredményez hosszú távú hatásokat, a

formális megoldások, a felnőttek bizonyítvány alapú, szervezett „kényszerképzése” nem vezet eredményre a társadalmi és területi különbségek csökkentésében; a felnőttképzés sokkal inkább a munkanélküliség növelését, az egyenlőtlenségek konzerválását, újratermelését szolgálja. A felnőttképzés mára üzletté vált és döntően piaci alapon szerveződik. A felnőttképzés mai rendszere jellemzően a kormányzat és a felnőttképzési intézmények érdekeit szolgálja, és nem a tanulóét. Az egyén meglehetősen kiszolgáltatott a kínálati struktúrának és a minőségnek. A felnőttképzés azonban nem lehet teljesen piaci jellegű! A felnőttképzés közügy, napjaink gazdasági-társadalmi problémáinak megoldási lehetősége, az emberi méltóság eszköze, a szociális minimum része, az emberhez méltó létminimumhoz való jog.

Az európai uniós csatlakozás eredményeképpen rendelkezésre álló jelentős pénzügyi források felhasználásának eredeti célrendszere is a visszajára fordult és kialakult egy új jelenség, a „megélhetési tanulás”. A támogatott képzésekben résztvevők körében végzett felmérések szerint a képzésben való részvételt jellemzően a képzés ideje alatt járó támogatás motiválja. A támogatási rendszer jelenlegi formájában tönkreteszi a felnőttképzési rendszert, amelyben egyre inkább a tudományos menedzsment egyik képviselőjének Frederick Taylornak az alapvetése érvényesül, miszerint az emberek racionálisak, gazdasági érdekek vezetik őket, fő motiválójuk a pénz és minden módon és eszközzel jövedelmük maximalizálására törekcsenek. Ez a fajta motivációs rendszer értelemszerűen nem tartható fenn sokáig, nem jelent igazi, tartós motivációt, és már rövid távon is érzékelhetők káros hatásai. Kikerült viszont a rendszerből a felnőttképzési célú személyi jövedelemadó kedvezmény, amely a felnőttképzési finanszírozási rendszer egyik – ha nem az egyetlen – olyan eleme, amely a képzési költségek megosztása terén, hosszabb távon szemléletformáló hatású lehetett volna annak érdekében, hogy a felnőttek maguk is részt vállaljanak a saját tudásuk bővítésében, és amely növelte volna a képzésben résztvevők autonómiáját és a képzés iránti valós keresletet.

A közművelődés az egész életen át tartó tanulás meghatározó színtere

A területi és társadalmi hátrányokkal sújtott népesség kompetenciáinak, tanulási képességének és munkaerő-piaci

alkalmazkodó képességének növelése nem direkt módszerekkel és formális ráhatásokkal, hanem a tanuláshoz és munkához való pozitív viszony megteremtésével, a tanulók igényeinek középpontba állításával, a felnőttképzési szolgáltatások kiterjesztésével, a saját életterben létrejövő tanulóközpontok létrehozásával, a kulturális és közművelődési intézmények bevonásával, a nem formális és informális tanulási alkalmak fejlesztésével és támogatásával érhető el. Nem beavatkozás, hanem segítség, támogatás szükséges. Ebben a folyamatban az egész életen át tartó tanulás meghatározó színtere lehet a közművelődés, amely funkciójából adódóan képes a felnőttképzési szolgáltatások befogadására és nyújtására, olyan felnőtt rétegeket érve el, akik a szervezett képzési keretek között nem jelennek meg. A közművelődési intézmények szinte valamennyi településen jelen vannak eltérő tartalmi teljesítményekkel ugyan, de a közösségi intézmények lehetőségével. A közművelődés a saját tevékenységi rendszerében hozzájárul a felnövekvő és felnőtt nemzedék személyiségének fejlődéséhez, a formális, iskolai keretek között folytatott nevelési folyamatok kiegészítéséhez. Az önszerveződő, saját kezdeményezésre megalakított művészeti csoportok, alkotó közösségek, hobbikörök, szakkörök, hagyományörző együttesek, táncszervezetek stb. segíthetik a fiatalkori szocializációs funkciózavarok felnőttkorban történő kompenzálását, az élni tudáshoz, a társadalomban való közlekedéshez szükséges kompetenciák fejlesztését, a közösségekhez, a tanuláshoz és a munkához való pozitív viszony kialakítását. Egy-egy közösség mentálígienés szerepe meghatározóbb, mint maga az a formális teljesítmény, amit létrehoznak. (v.ö. Borbáth – Tóth, 2009). A mai magyar társadalom zárt, a legszegényebbek kitörési lehetőségei minimálisak. Magyarországon nagyon magas a munkaképes korú, gazdaságilag inaktív felnőttek száma (2010. májusában 2.580.000 fő) és azon 15-24 év közötti fiatalok száma, akik nem tanulnak és nem is dolgoznak. Ezen társadalmi csoportok az oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai hagyományos eszközeivel már nem vezethetőek vissza a formális tanulásba, illetve a munkaerőpiacra.

A szabad közművelődés megoldást jelent a mai társadalom ellentmondásaira és kihívásaira. A szabadművelődésben maga művelődik a nép igénye szerint. Az emberi szükségletek kielégítésére épül, középpontban az ember áll, célja a személyiségfejlődés, funkciója a demokráciára, toleranciára nevelés, a kisközösségek újrateremtése, új formák felkarolása. Nincs szükség

új intézményrendszer létrehozására, a meglévő közművelődési és népfőiskolai hálózatot kell helyzetbe hozni. Bizonyítani és deklarálni kell a közművelődés e területhez való kapcsolódását és meghatározó jelentőségét, mivel a közművelődési intézmények egy része máig nem érzi érintettnek magát a felnőttképzés területébe való becsatlakozásban.

A közművelődési intézményrendszert a nem formális és informális tanulás szolgálatába kell állítani, annak érdekében, hogy képes legyen a közoktatási rendszer hatékonyságát javítani a közművelődés eszközeivel, bevonja a fiatalokat a formális oktatást támogató és kiegészítő új tanulási formákba, nem formális, informális tanulási programokba, szolgáltatásokba. A hátrányos helyzetű, rendszeres munkát nem végző csoportok bekapcsolása az egész életen át tartó tanulás folyamatába különös jelentőséggel bír azokon a településeken, ahol a formális, intézményes megoldások nem, vagy csak rossz hatásfokkal működnek. A területi és társadalmi hátrányokkal sújtott népesség számára a közművelődési intézmények olyan kompetencia- és képességfejlesztő, akár egyénre szabott képzési programok nyújtására lehetnek képesek, amelyeket ezek a csoportok máshol nem érhetnek el, s amelyek hatása hosszú távon is fenntartható és biztosítható. A programok palettája – amelyek révén a résztvevők tudásának, kompetenciáinak, egyúttal a munkaerő-piaci alkalmazkodóképességének növekedése, javulása prognosztizálható – széleskörű. A motivációt és érdeklődést felkeltő beszélgetésektől – hobbiról, szabadidő eltöltéséről, érdekes szakmákról, vallásról, az Európai Unióról, aktuális társadalom-politikai kérdésekről –, az úti beszámolókon, felvilágosító-népművelésen, az olvasókörokon, klubokon, kultúrkocsmán, táborokon, szakkörokon át vezet az út oda, hogy képessé tegyük az embereket arra, hogy hatékonyan be tudjanak kapcsolódni a formális képzésekbe, részt tudjanak venni különböző képzési programokban, önbizalmat nyerjenek és önmaguk jöjjenek rá, hogy sokkal többre képesek, mint amit gondoltak magukról.

Befejezés

A formális iskolai végzettség meghatározó jellege miatt más országokkal összevetésben Magyarországon a nem-formális és informális tanulás népszerűsége és elismertsége az európai átlag alatt van. Ugyanakkor nagyon sok jó intézményi kezdeményezéssel,

közösségformáló emberekkel találkozhatunk már ma is, akik hisznek abban, hogy munkájuk elsődleges célja az egyén fejlődése, életminőségének javítása, látókörének szélesítése és a közösségben való tanulás örömeinek meg tapasztalása lehet. Az ő számukat és elkötelezettségüket kell növelni rendszerszintű szabályozással. A Magyarországon mindeddig kis jelentőségű nem-formális és informális tanulást kell előtérbe helyezni és ösztönzően szabályozni, mert a nem-formális és informális képzési formákon keresztül vezet az út a formális képzésben való hatékony és eredményes részvételhez és ezen keresztül a társadalmi és munkaerő-piaci integrációhoz/reintegrációhoz.

Bibliográfia

Borbáth Erika – Tóth Erzsébet (2009): A közművelődés feladatai az iskolarendszeren kívüli formális, informális és nonformális képzésben az iskoláskorúak és a felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 11. szám 134-140. oldal

Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Eurostat (2009): *Percentage of the adult population aged 25 to 64 participating in education and training*. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/refresh> Table Action.do?tab=table&plugin=1&pcode=tsiem080&language=en (Letöltve: 2010. 04. 20.)

Központi Statisztikai Hivatal (2010): *Az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban részesülők a nappali és a felnőttoktatásban*. http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadatxstadat_eves/i_wdsi001a.html (Letöltve: 2010. 04. 20.)

Magyar Népfőiskolai Társaság (2010): *Művelt nép – emelkedő ország. Egy kitörési esély*. Magyar Népfőiskola Társaság, Budapest.

OSAP (2010): *Az iskolarendszeren kívüli képzésbe beiratkozottak megoszlása iskola végzettség szerint 2009-ben*. http://osap.nive.hu/osap_index2.php?oldal=statisztika (Letöltve: 2010. 04. 20.)

FENYŐ IMRE

Karácsony Sándor filozófiai recepciója a XXI. században

A következő írásban Karácsony Sándor munkásságának filozófiai folyóiratokban megjelent szakmai jellegű tematizálását tekintjük át, 1990 és 2010 közötti időszakban. A Karácsonyról kialakult komplex képnek ugyanis elemévé vált az a toposz, mely szerint Karácsony filozófus, illetve *a magyar* filozófus, aki megtestesíti a huszadik századi magyar filozófiát. Ezt a tézist látszik megtestesíteni, és már címében is megerősíteni a Karácsony kutatásban klasszikussá lett munkák egyike is. (Lendvai 1993)

A Debreceni Egyetemen az utolsó évtizedben élénk kutatómunka irányul a Neveléstudományi Tanszék történetének feltárására. Ennek részeként a korszakokat meghatározó professzorok személy, munkássága, tanítványi és munkatársi köre is érdeklődési körünk részét képezi. E munka részeként korábban (Brezsnyánszky – Fenyő 2004) feltérképeztük Karácsony Debreceni Egyetemhez köthető munkásságát, illetve nemrégiben az ő professzori periódusa alatt működött tanárképzési gyakorlati műhely jellegzetességeit. (Brezsnyánszky – Fenyő 2009) E kutatások sokban pontosították a – gyakran elfogult – beszámolók alapján rajzolódó képet. Azonban még feladat a Karácsony életmű kritikai, neveléstudományi és filozófiai elemzése, valós értékelése.

Azt mindenesetre máris megállapíthatjuk, ismert a kortársak ambivalenciája, mellyel Karácsony Sándor személyéhez és munkásságához közelítettek. S ennek az ambivalenciának valós és azonosítható eleme az, mennyivel nagyobb elfogadással találkozott Karácsony a filozófusok (Debrecenben Tankó Béla), mint a neveléstudósok (a debreceni katedrán elődje, Mitrovics Gyula) részéről. Karácsony és a filozófia kérdését tehát érdemes feltenni, illetve időről-időre újra megvizsgálni.

Jelen áttekintés három kérdésre keresi a választ Először: filozófus-e Karácsony Sándor? Másodszor: számol-e Karácsony Sándor munkásságával az ezredforduló magyar filozófiai irodalma? Harmadszor: kell-e, hogy számoljon vele?

Az első kérdésre a válasz módszertani döntést igényel: kit tekintünk filozófusnak? Ha azt tekintjük filozófusnak, aki filozófiai kérdéseket tesz fel, akkor minden ember filozófus – négy éves korában. Ha a filozófust a diplomája teszi, a filozófiatörténet nagyjai hullának ki a rostán. Első javaslatunk szerint azt kellene filozófusnak tekintenünk – legalábbis ezen írás keretein belül elfogadva ezt a feltevést – aki filozófiai kérdéseket filozófiai módszerekkel, azokhoz szisztematikusan és reflexív módon ragaszkodva vizsgál. És véleményünk szerint Karácsony ennek a kritériumnak nem felel meg, illetve nem kíván megfelelni. Műveit olvasva a filozófiai módszerek tudatos vegyítésének vagyunk tanúi, filozófiai fogalmak fordulnak ki megszokott jelentésükből, és kapnak új, csak a karácsonyi szövegeken belül érvényes jelentést. Ezek a szövegek nem hoznak létre koherens filozófiai rendszert, nem is rendelkeznek ilyen céllal, kívül állnak azon. És ez átvezet minket egy másik meghatározás-kísérlethez, hiszen filozófusnak tekinthetnénk azt is, aki magát filozófusnak tartja. Karácsony azonban ebben az értelemben sem filozófus. Pedagógus, aki pedagógiát művel filozofálva – de grammatizálva vagy teológiai munkát írva is. Fontos művei mindig nevelési jellegű problémákból indulnak ki, és pedagógiai jellegű üzenetet hordoznak. Véleményünk szerint nem kétséges, erre számtalan szöveghely a bizonyíték: Karácsony önmagát neveléstudósna tartja, identitását a pedagógia adja.

Ha – csak átmenetileg is – elfogadjuk a fenti megállapításokat, nem leszünk meglepve attól, hogy az ezredforduló filozófiai irodalma számára Karácsony munkássága jórészt észrevétlen marad. A kutatásunk során áttekintett filozófiai irodalomban¹ elvétve található utalás munkásságára, szinte egyetlen momentum kap említést: Karácsony nemzetkarakterológiai elemzéseinek problematikája. A filozófiai szakirodalomban egyetértés látszik formálódni arról, hogy Karácsony nemzetkarakterológiai munkássága két szempontból is kilóg a huszadik század első felének nemzeti önmeghatározást célzó irodalmából. Jelen írásban erre a két fontos sajátosságra igyekszünk felhívni a figyelmet, kiemelve Karácsony nemzetkarakterológiai

¹ 1990 és 2010 között megjelent filozófiai jellegű folyóiratok, mint a Magyar Filozófiai Szemle, Pro Philosophia Füzetek, Világosság, Kellék, Phronesis, Laokoon, Replika, 2000, balkon, Cafe Babel, Ex Symposion, Holmi, Jelenkor, Kortárs, Liget, Magyar Tudomány, Mozgó Világ. És különös figyelemmel tekintettük át a debreceni Egyetemhez kötődő Gond és Vulgó című folyóiratok számait.

prózájának sajátos pragmatikus és anti-esszencialista vonásait egyfelől, határozott pedagógiai intencióját másfelől.

Nyelvészeteti és kultúrfilozófiai eszmefuttatásai, melyek társadalmi-rétegzettségű és történetfilozófiai elméletekké bontakoznak ki nem öncélúak: minden esetben a nevelés kérdéseihez jutnak el. Azért fontos ezt rögzítenünk, mert bár öröndetes, hogy megélnékülni látszik a tudományos érdeklődés Karácsony munkássága iránt – ugyanakkor a helyzet figyelmeztető is. Észre kell vennünk ugyanis, hogy Karácsony a filozófusok olvasatában filozófussá, a pszichológusok olvasatában (szociál-)pszichológussá válik. Pedig pedagógus volt, ízig-vérig az: kimondott szándékaival és beteljesített munkáinak eredményével. Ezt a vonást Karácsony munkásságában még tudományosságának kortárs kritikusai is rendre elismerik. Filozófiát, nyelvészetet, társadalomelméletet művelve is mindig pedagógiai kérdésekre keres választ, ezekből is nevelési konzekvenciákat akar levonni. Filozófiája alkalmazott bölcsesletté, nyelvészete pedagógiai alapvetéssé alakul. Megláthatjuk Karácsonyban a filozófust, a szociálpszichológust, a nyelvészt? A válasz természetesen: igen. De nem szabad megfélekednünk a pedagógusról. Jelen írásban ezt a megfontolást egy pillanatra sem szem elől veszítve vesszük számba Karácsony nemzetkarakterológiai gondolatait.

A másik eredeti vonást Karácsony anti-esszencializmusa jelenti.² Ezt az álláspontot teljesen egyértelműen képviseli akkor, amikor a kortársak nemzetkarakterológiai munkáiról – bár név említése nélkül, mégis pontosan azonosítható módon utalva Prohászka – azt mondja: „nemcsak megjelent, de sikert is aratott egy komoly, filozofáló kedvű könyv, [...] a könyv jó szándékú, magyar nyelven írt, értékes tartalmú mű. De csak azért láthatott napvilágot, s nyerhette meg sokak tetszését, mert Csáky szalmája ez a fogalom, hogy »magyar«. Nincs pontos meghatározása, hiszen fogalmi jegyei

² A kor nemzetkarakterológiai irodalma legkidolgozottabb kísérleteinek, Prohászka Lajos *A Vándor és a Bujdosójának*, és Szekfű Gyula *Mi a magyar* kötetének közös vonása a szellemtudományos kiindulópont. Prohászka alapvetése szellemtörténeti: felteszi, hogy minden népnek van sajátos szellemisége, mely tulajdonképpen sajátos formája. Mint mondja: „A szellemtudományi típus egy közösség metafizikai lényegét ragadja meg a-priori módon.” (Prohászka 1990: 10.) Egy nép sorsa így válik metafizikai lényegének kérdésévé, így lesz a sors objektív lényeggé. Sőt Prohászka még tovább megy, amikor a nemzet metafizikai lényegét – igazán esszencialista módon – szimbólumokba sűrítve is megragadhatónak tartja. Szekfű dinamizálni igyekszik ezt a képet, ezért szerkeszti kötetét szaktudományok szerinti megközelítéssel, ez azonban csak elmélyíti az esszencializmust. (Poszler 2008)

sincsenek hitelt érdemlő módon és elegendő módon összegyűjtve.”
(Karácsony 1985: 35)

Összefoglalva Karácsony kritikáját azt látjuk, azért elégedetlen az esszencialista-metafizikai nemzetkarakterológiával, mert bennük nincsenek pontos fogalmi jegyei a magyarságnak, rengeteg viszont ezekben a munkákban a „különös ismertetőjegy”. Ezek a magyarság vonások jobbra elavult, öröklött megfogalmazások, melyek a huszadik századra legjobb esetben is félígazságokká amortizálódtak. (Sőt ha nem feltételezzük a legjobb esetet, azt is mondhatjuk, hogy kifejezett tévedések, áligazságok, kimondott hazugságok.) Ami így keletkezik, az Karácsony szerint „*álmagyar világ*” (Karácsony 1985: 35)

Karácsony nemzetkarakterológiájának olvasói azonban azonnal átélhetik módszerének ehhez képest határozottan új és sajátos vonását: azt a jellegzetességet, ami Karácsonyt ünnevelt előadóvá tette, s amit sikerrel (bár sok támadást kiváltva) mentett át tudományos munkáiba. Ez a vonás tulajdonképpen nem más mint Karácsony *pragmatizmusa*. Állításainak forrása és vonatkoztatási kerete mindig a praxis. Legfontosabb ezek közül a közvetlen tapasztalat.³ Emlékei, anekdotái, benyomásai és tapasztalatai mind vonatkoztatási ponttá, vagy inkább hivatkozási alappá „nemesednek” tudományos prózájában. Olvasójaként folyamatosan tanúi lehetünk annak, mennyivel szívesebben hivatkozik gyermekkori tapasztalataira, mint bármely pályatárs tudományos eredményeire. Legalább ennyire fontos forrása a nyelvi pragmatika. Karácsony kiinduló pontja ugyanis az a feltevés, hogy a nyelvhasználat meghatározó befolyással van a gondolkodásra.⁴ Márpedig számára evidencia, hogy a magyar nyelv egyéni és sajátos – Európában

³ Jellemző azonban, hogy például Lányi Gusztáv olvasatában (Lányi 1991) Karácsony számára a magyarság a „lelki oldal” felől ragadható meg, amennyiben nem vér, hanem habitus kérdése. Lányi tudomány és intuíció együttesét látja Karácsony munkáiban, ráció és irracionalitás természetes összeolvadását. Számára pusztán annyi válik Karácsony módszeréből említésre méltóvá, hogy „*nem ontologizál, hanem pszichologizál*” (Lányi 1991: 28.) – s nem vesz tudomást a lelki folyamatok közvetlen tapasztalati vonatkozásairól, melyek pedig Karácsony esetében elhanyagolhatatlan jelentőségűek. De Lendvai L. Ferenc értelmezése sem hatol a felszín mögé, amikor szubjektív-intuitívnak nevezi Karácsony módszerét (Lendvai 1991), és az életfilozófiához kívánja kapcsolni Karácsony világnézetét.

⁴ Ezért lehetséges az, hogy mai olvasója Karácsony munkásságában a nyelvfilozófiai megközelítést emeli ki, mint kitörési pontot „a korabeli nemzetkarakterológiai esszencializmusából”. (Kovács 2004: 160.)

páratlan, három szempontból is. Sajátos artikulációs bázissal bír, egyedi grammatikai alapelv határozza meg (a mellérendelés), szavai jelentésükre nézve különleges szemléletességgel bírnak.

Ennek alapján mondhatja Karácsony a magyar észjárásról, hogy az nem elvonó, nem kategorizáló és nem is spekulatív. Így logikus: a magyarság csak a „valóságon” keresztül ragadható meg. Számára, mint mondja, a magyarság nem mást jelent, mint a magyarokat, a magyarok életének gyakorlatában megmutatkozó mintázatot. (Karácsony 1941: XV) Ez a magyarság tárgyi (objektív) és egyszerű (primitív).⁵ A szubjektív és komplikált európai lélekkel (és nyelvvel) szemben ázsiai.

A fenti, pragmatikumban gyökerező kiindulópont következménye lesz Karácsony azon elve, mely szerint a magyar világnézet/gondolkodásmód/észjárás⁶ nem lehet metafizikai entitás az objektív szellem értelmében. Értelmezése szerint a magyar világnézet nem absztarkció – egyetlen lehetséges formája: „*a magyar életnek az élése*”. (Karácsony 1941: VII) Ez a következtetés Karácsony esetében valóban paradigma: személyes példa kérdése.

Mi teszi a világnézetként felfogott praxist magyarrá? Karácsony válasza itt sem metafizikai: annyi kell, hogy a világot néző ember magyar legyen. A magyarság Karácsony értelmezésében a tapasztalat közvetlenségében feloldódó evidencia: „*[a] valóságnak a kiinduló, hogy ne mondjam, fejjállomása: én vagyok, az én valóságos és kétségbenvonhatatlan magyarságom.*” (Karácsony 1941: XIV) Ugyanakkor azonban Karácsony mégis kibontja a tapasztalat szinguláris elérhetetlenségéből, amikor azt is megjegyzi, a magyarság mindezzel együtt sem magánügy, hanem társas vonatkozás. Mit ért ez alatt? A társas viszonyulás a magyar logikumban, pszichologikumban, filozofikumban nyer értelmet.

Ki tehát a magyar?

Aki elfogadja a fent jellemzett magyar gondolkodásmódot. A magyarság nem egy metafizikai nemzetkarakterben való részesülést jelent, sokkal inkább egy közösségi vállalkozásban való részvételt. (Kovács 2004) „*Számomra és szememben a »magyarság«*

⁵ Karácsony értelmezése szerint az objektivitás annak köszönhető, hogy a magyar beszédben az alany kevésbé van előtérben, mint az általa mondott tartalom. A primitív mivolt pedig annak, hogy a magyar nyelvre jellemző mellérendelés egyszerű közlési forma – a beszélő egyszerűen egymás mellé illeszti mondanivalóját.

⁶ Karácsony gyakran használja szinonimaként a fenti fogalmakat.

a magyarokat jelenti” – mondja Karácsony. Ez a gyakorlati alapú, anti-esszencialista koncepció különíti el Karácsony erőfeszítéseit a magyar nemzetkarakterológiai diskurzus többi elemétől. (Karácsony 1941: XV)⁷ De a kultúrfilozófiai fejtegetés mellett Karácsony gondolatmenete több nézőpontból is elemzi a történelmi sorsát betölteni képes magyarság sajátos útjának problémáját, a korábban már ismeretelméleti összefüggésben felvillantott terminusokban úgy mondhatnánk, ehhez a magyarság nem válhat csak ázsiaivá vagy európaivá – meg kell őriznie sajátosságai egyensúlyát. Karácsony elemzése e gondolat kibontásával tartalmaz szociológiai, és történetfilozófiai vetületet is. (Percz 2007)

Karácsony történeti értelmezése szerint az Európától való eltávolodás pozitív töltettel is bírhat, sőt a magyar nép hivatásává is válhat. Új értelemmel tölti fel ez a sajátosság a hagyományosan magyarnak tartott sajátosságokat. A szalmaláng jellem, a széthúzás, a patópáلكodás, a sült galamb várása új értelmet nyer és megkülönböztető sajátosságává lesz az Európát ázsiai módon megélni képes magyar léleknek. Ez a sajátosság azután a magyarság küldetésévé táguul – hiszen kizárólag a magyarság lesz képes közvetíteni Európa és Ázsia, objektivitás és szubjektivitás, primitív és összetett világnézet között. Ez a szerep történelmi, de nem annak a történelemszemléletnek az értelmében, amelyet a szellemtörténeti filozófia alapján fogalmazhatnak meg a nemzetkarakterológiák. Karácsony nem állítja ezzel, hogy a szellemtudományos történelemszemlélet alapjaiban hibás következtetésekre volna alkalmas csak. Nem tagadja, hogy van összefüggés a vér, a sors, a körülmények és a szellem között, de ez szerinte éppen fordítottja a feltételezettnek. Nem a körülmények formálták a magyar lelket olyanná amilyen, hanem a magyar lelki alkat tette lehetővé azt a történelmet, amelyet a nép bejárt „*nem a magyar vér ritmusa diktálja hát a magyar szellem imperatívusait, hanem – fordítva – a magyar szellem alakította és irányítja parancsoló erővel a magyar vér ritmusát.*” (Karácsony 1941: XXXII)

A magyar világ – helyesebben: a magyar élet – dinamikáját társas viszonyulásai adják. Objektivitását a szubjektum háttérbe húzódása, a párbeszéd hallgatójára irányulása szavatolja, primitív (mellérendelő) szerkezete közvetlenné teszi az élményt: titokzatos és

⁷ És ezért kezelheti az esszencialista álláspont érthetetlen szimplifikációként, negyedik útként módszerét. Ehhez talán elég csak utalnunk a Szárszói Konferenciát követő vitára.

csodálatos világ ez, mely nem az egyéné: társas cselekvések pillanatnyi produktumaként születik újjá minden pillanatban.

Ez a megállapítás látszólag kilóg Karácsony pragmatista megközelítésének sorából, hiszen nyilvánvalóan nem tapasztalati alapokra épített állítás.(Perecz 2007) Mégsem gondoljuk, hogy esszencialista álláspontot foglalna el. Meggyőződése nem metafizikai alapokon nyugszik, hanem nyelvtudományin. Ugyanis szociológiailag vizsgálva a problémát Karácsony eljut a felső és az alsó néposztály, illetve a középosztály elkülönítéséhez. A három osztály meghatározásában több aspektus is megjelenik. Egyik definíciós szempont a magyarság történeti szerepének betöltésében játszott szerep, a másik a műveltséghez (valójában az iskolához) való viszony. Az alsó néposztály ennek megfelelően az ázsiai formák megőrzője, a felső osztály, a szofokrácia az európai tartalmak asszimilálója. Az alsó néposztályt azok alkotják, akiknek középfokú oktatásban nincs és nem is lesz részük, a szofokrácia az egyetemet végzettekből áll.

Szofokrácia és alsó néposztály által közrefogva létezik a középosztály, amely társadalmi helyzeténél fogva is képes és hívatott a magyarság történelmi szerepének beteljesítésére: közvetíteni képes Európa és Ázsia, kelet és nyugat között. A középosztály meghatározásában is szerepet kap az iskoláztatás – a középosztály iskolája a középfok, de nem a gimnázium, mely a szofokráciáé (az egyetem előcsarnokaként), hanem a gyakorlati pályára felkészítő szakképzés.

Az egyes osztályok leírásában Karácsony saját módszere szerint ismét közvetlen tapasztalatokat mond ki. A nép szerelmi és családi életéről, hitéről, akaratáról, művészetéről személyes benyomásai alapján alkot képet. Karácsony képe sötét – véleménye szerint a nép XVII. századi körülmények között él. A *Ratio Educationis* azzal, hogy politikummá változtatta az iskolát, megszüntette az iskola szerves illeszkedését a nép kis autonómiákra épülő társadalmi életébe.

A helyzet azonban nem kilátástalan, mivel a nép lelki alkata történetileg meghatározott: a lélek formája csupán és nem pedig lényege a megfigyelhető sajátosság-együttes. A népoktatás feladata ennek alapján az, hogy siettesse az alsó néposztály felzárkóztatást. Ehhez a kultúra részesévé kell tenni mindenkit – elkerülve a túlzott specializációt az iskolarendszerben, ami kasztokká merevíti a társadalmi különbségeket.

Érdekes paradoxonként Karácsony megoldási javaslata a lemaradás kezelésére – a restauráció. A kollégium – partikula rendszer, az akadémikus rektor szavatolná véleménye szerint azt, hogy a népoktatási reform eredményei szervesen fejlődjenek ki a történeti előzmények talaján, s teremtsék meg egy igazságosabb szelekció és egy racionálisabb iskolarendszer működésének feltételeit.

Ha az alsó néposztály fő jellegzetessége megrekedtsége, a szofokrácia előre rohan: igyekszik átvenni az európai tartalmakat és az európai formát, elszakadva ezzel Karácsony szerint saját gyökereitől. A szofokrácia nem-magyarra válik, mert iskoláinak kultúrája nem magyar: fordításnyelven alapuló fordítás-kultúra. A szofokrata nem magyar módra gondolkodik már, európai. Iskoláiban a tudomány elkülönül az élettől. Nem objektív és primitív gondolkodású már, hanem elvont és szubjektív a tudománya.

A pedagógiai következtetések ennek alapján egyértelműek: a tehetséggondozás és a szelekció problematikus, az iskola- és vizsgarendszer a magasabb fokok felé egyre idegenebb. A fordításnyelv világa asszimilációs hatásként érvényesül. Az iskolákban ezért a kultúra áértékelése szükséges.

Karácsony elemzéseinek végső oka, ismételjük meg, pedagógiai. A magyarság értelmének felismerése, a magyar társadalom sajátosságainak feltárása ahhoz segíti hozzá, hogy megállapításokat tegyen a magyar oktatás szerkezetéről, annak hatékonyságáról és lehetséges reformjáról. A magyarság kérdése ugyanis a magyar iskola szempontjából érdekes. Karácsony mai értelmezői azonban erről gyakran nem vesznek tudomást, vagy teljesen mellékesnek tartják.⁸ Pedig Karácsony végkövetkeztetésében a magyar gondolkodás objektivitása és primitív mivolta itt nyeri el valódi értelmét. A nevelés életszerűsége a minduntalan újrafogalmazás kötelezettségeként jelentkezik, a növendék mindig újra a nevelő reinkarnálódott kételye. A magyar gondolkodás áthatotta nevelés oly módon teremti újjá a magyar világot, hogy abban „a nevelő nem a maga tudományára akarja megtanítani a növendéket, hanem felajánlja azt, mint akciót, hogy reakció születhessen belőle, s ez a reakció az ifjúság mennél teljesebb, potensebb szellemévé virágozhassék ki.” (Karácsony 1941: LXIII)

Karácsony vállalkozása végül olyan megoldáshoz vezet, mellyel a magyarság képes lenne meghaladni a válságba jutott nyugatot. Ezzel

⁸ Mindenekelőtt Peregcs László, Lányi Gusztáv és Lendvai L. Ferenc tanulmányaira gondolunk most.

Karácsony nemzetkarakterológiája betölti a legfőbb feladatot, melyet a nemzetkarakterológiai gondolkodásnak be kell töltenie: képes ugyanis a nemzeti összetartás tudatát/fikcióját erősíteni, képes egységbe tagolni a heterogén elemeket. (Laczkó 1988)

A feladat artikuláltá válik, a megoldás kézzelfogható: a középosztálynak közvetítenie kellene, de képtelen erre. Szükséges a kommunikáció helyreállítása az osztályok között, amihez kulturális közösség kell, ami iskoláztatással érhető el, hiszen a társaslélektani szempontból adott nyelvközösség alapja az a tény, hogy egy nyelvi jelet formáló hangsor a közösség minden tagjában ugyanazt a képet idézze fel.

De ez a megoldás és a módszer – mondjuk ki végül még egyszer evidenciáinkat – azért eredeti, mert anti-esszencialista, és mert pedagógiai. Egyik aspektus sem hanyagolható el, különben elveszítjük a karácsonyi diskurzus elevenségét és eredetiségét, filozófussá változtatva őt.

Mert Karácsony nem filozófus, még akkor sem, ha filozófiai problémákat vizsgál és filozófiai fogalmakat alkalmaz. Nincs vele dolga a filozófiának? Épp ellenkezőleg – a neveléstudomány részeként alkalmazott filozófiának kell megérteni, megfejteni Karácsony kérdésfeltevéseit, fogalomhasználatát. De nem filozófussá téve őt, hanem pedagógiai rendszer alkotójaként értelmezve, annak tekintve és akként megőrizve vizsgálni.

Bibliográfia:

Breznayánszky László - Fenyő Imre (szerk.)(2004): A Debreceni Iskola [Acta Paedagogica Debrecina CIII.] Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék

Breznayánszky László - Fenyő Imre (szerk.)(2009): Gyakorlógimnázium a Simonyi úton: a Debreceni Magyar Királyi Középiskolai Tanárképző Intézet Gyakorló Gimnáziuma, 1936-49. [Acta Paedagogica Debrecina CIV.] Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete

Fejtő Ferenc (1990): Mi a magyar most? Budapest, Cserépfalvi – Gondolat – Tevan reprint.

Karácsony Sándor (1938): Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon. Budapest, Exodus.

- Karácsony Sándor (1941): A magyar világnézet. Budapest, Exodus.
- Karácsony Sándor (1985): A magyar észjárás. Budapest Magvető.
- Karácsony Sándor (1995): Lélek és nevelés. Kolozsvár, NIS Kiadó.
- Kovács Gábor (2004): Nép, nemzet, kultúra, nyelv a két világháború közötti nemzetkarakterológiákban. In: Neumer Katalin - Laki János (szerk.): Minden filozófia, nyelvkritika II. Budapest, Gondolat, 160-176.p.
- Laczkó Miklós (1988): Korszellem és tudomány. Budapest, Gondolat.
- Lányi Gusztáv (1991): Magyar észjárás – magyar lélek. In: Petrikás – Bajkó – Dankó – Durkó – Vaskó (szerk.): Karácsony Sándor öröksége. Debrecen, DAB, 26-42. p.
- Lányi Gusztáv (2000): Magyarság, protestantizmus, társaslélektan. Budapest, Osiris.
- Lendvai L. Ferenc (1991): A „Magyar világnézet” Karácsony Sándor műveiben. In: Petrikás – Bajkó – Dankó – Durkó – Vaskó (szerk.): Karácsony Sándor öröksége. Debrecen, DAB, 42-57. p.
- Lendvai L. Ferenc (1993): Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Percz László (2007a): „Magyar gondolkodás”: ázsiai vagy bújdosó? In: Magyar Tudomány 168. évf. 3. sz. 290-300.p.
- Percz László (2007b): „Objektív” és „primitív”? Karácsony Sándor és a „magyar filozófia” gondolata. In: Világosság XLVIII évf. 4. sz. 21-31.
- Poszler György (2008): Vándorok és bújdosók. In: Korunk 19. évf. 5. sz.
- Prohászka Lajos (1990): A vándor és a Bujdosó. Budapest, Universum reprint.

Alexander Kapp, az andragógia névadója. És elmélet írója?

Általános felfogás szerint az andragógia elmélet a felnőttképzés intézményesülése során alakult ki, s a gyakorlati élet problémáival szembesülve, azokra elméleti válaszokat keresve fejlődött, így a pedagógiai gondolkodástól lassan elkülönülő andragógiai gondolkodás eredménye.

Csoma Gyula érdekes állítása, hogy ez a „... folyamat a kezdetektől összefonódott különböző eszmetörténeti, ...(esetünkben nevelésfilozófiai, neveléstörténeti - Gy. Cs.) vonulatokkal, amelyek elvezethettek az andragógia elméletig. S vitatható, hogy az andragógia elmélet geneológiájában a gyakorlat kihívása, vagy a vegytiszta eszmeiség kapott-e elsődleges szerepet”. (Csoma 1995) Ez a dilemma jelenik meg a cím kérdőjelében is.

Alexander Kapp, a XIX. sz. elején, Platón nevelésfilozófiájának tanulmányozása alapján, Platón neveléstanának összefoglalásakor alkotta meg az andragógia kifejezést. De lehet-e a Kr.e. IV. századi athéni nevelési gyakorlatból, Platon eszményi Államából a XIX. században az andragógia elméleti alapjait körvonalazni? Egy klasszikus műveltségű tudós tanár szerencsés szótalálása vagy elméletet alapozó fogalomalkotása az andragógia? Előadásomban erre próbálok választ keresni az eredeti dokumentum egyes részeinek, nevezetesen előszavának, tartalomjegyzékének és az andragógia fejezetnek részleges elemzésével.

Az 1833-ban először kinyomtatott ANDRAGÓGIA kifejezés minden eddigi forrás szerint Alexander Kapp szóalkotása a pedagógia analógiájára. Aki Platón neveléstanáról írt könyvének előszavában, és tartalomjegyzékében írja le először ezt a szót, majd a könyv III. fejezetében fejt ki részletesen a fogalom tartalmát és terjedelmét. (Kapp, 1833)

Jómagam először a Bambergi Egyetem honlapján láttam meg a könyv belső címlapjának és a fejezetcímének fakszimiléjét, jó 15 évvel ezelőtt. /Melléklet I./ Ez az egyetem volt az egyetlen Németországban, amelynek Andragógia elnevezéssel működött a felnőttképzési tanszéke. A rossz felbontás miatt alig olvasható oldalt

mindig szerettem volna „továbblapozni”, s a következőket is áttanulmányozni, de erre csak néhány hónapja volt lehetőségem.

Magyarországi megjelenése minden magyar szerzőnél közvetve vagy közvetlenül Durkó Mátyáshoz vezethető vissza. A szó részletes etimológiája Enckewort 1971-ben írt tanulmányában, Magyarországon egy Durkó által szerkesztett szöveggyűjteményben jelent meg. (Durkó 1972) Enckewort Herbart szóhasználatra vonatkozó kifogását is megemlíti, azaz azt, hogy az elnevezés kifogásolható, mert „gyámkodáshoz vezethet”. Azóta is csak ezt idézik többen (pl. Zrinszky 2008), pedig érdekes lenne részletesebben elemezni ezt a vitát, ha volt ilyen, s nem csak a nagytekintélyű Herbart egyoldalú ítélethirdetése.

A XIX. Században tehát Kapp, majd közvetlenül utána Herbart említi kritikájában. Csoma szerint 1882-ben használta újra a herbartista Otto Wilmann, (Csoma), nem tudni, hogy Herbart vagy Kapp alapján. Bár ez utóbbi is lehetséges, hiszen Willmann is folytatott ókori görög neveléstörténeti tanulmányokat, tehát ismerhette Kapp munkáit is.

A közvélekedés szerint Herbart tekintélye miatt felejtődött el az andragógia. Ami lehetséges, mert Kapp másik hasonló művében, az 1837-ben kiadott Arisztoteles neveléstanának tartalomjegyzékében és fejezetcímei között már nem szerepel, jóllehet ebben is ír a felnőttek tanításáról. (Kapp 1837)

Ezzel szemben a Bambergi Egyetem andragógia tanszékének egykori vezetője Reischmann professzor szerint, azért felejtődött el az kifejezés, mert nem volt szükség rá, hiszen német nyelvterületen számos formája, intézménye létezett a felnőttképzésnek, különböző elnevezéssel, s különben, Kapp nem is gondolt semmiféle elméletre. (Reischmann, 2008.)

Mégis azt kell mondani, hogy Kapp névadása több volt mint a Platónnál részletesen rekonstruált és leírt, s esetleg a XIX. században kibontakozó gyakorlat megjelölése. Ahogy Csoma írja „jó szem kellett ahhoz, hogy fontosságát, sajátosságait valaki önálló fogalommal, elnevezéssel jutalmazza” (Csoma) Való igaz, az analógiás szóalkotásban, és a fogalomhasználatban már érződik az elméleti megközelítés igénye, hiszen a pedagógia a XIX. században nemcsak a gyakorlatot, hanem már az önálló tudományt is jelentette. S ez az analógia az andragógiára akkor még nem, de ma már érvényes, hiszen az andragógia ma gyakorlatot és tudományt egyaránt jelöl.

Alexander Kapp nevét eddig nem találtam meg az általam hozzáférhető német pedagógiai lexikonokban, de mivel másik művét, az 1837-ben megjelent Arisztotelesz neveléstanát, „szeretett bátyjának”, Friedrich Kappnak (1792-1866), egy Királyi Porosz Gimnázium igazgatójának is ajánlotta, aki viszont lexikon címszó, s ebből óvatosan szüleire és családi viszonyaira is következtethetünk. /Melléklet II./

Alexander Kapp 1833-ban, Platón-könyve megjelenésekor gimnáziumi tanár Soestben, s ahogy bevezetőjében írja, tanári munkája mellett fontosnak tartotta a görög történelem és kiemelten a neveléstörténet tanulmányozását. Ezt megelőzően ó-görög nyelvi, és filozófiatörténeti tanulmányokat folytatott. Ugyancsak második könyvének ajánlásaiból tudjuk, hogy athéni tudományos kapcsolatokkal is rendelkezett. Ezekből derül ki az is, hogy egy Királyi Porosz Titkos Főtanácsosnak a veje. (Lehet, ennek köszönheti, hogy 1837-ben már prorektor gimnáziumában?)

Térjünk rá Platón neveléstanára. /Melléklet III./

A címlap fordítása így hangzik:

*Platón neveléstana
mint pedagógia az egyes ember számára és mint állampedagógia,
avagy
annak
praktikus filozófiája.*

*Források alapján bemutatja
Dr. Alexander Kapp,
Gimnáziumi tanár*

*Minden és Lipcse
1833*

Mit tudunk meg a címlapból? A neveléstant két részre osztja, ezt az előszóban később megindokolja. Nem férne az előadás keretébe, hogy utána menjünk, mit ért Kapp praktikus filozófián, de különbséget tesz kora és az ókor fogalom értelmezése között. Fontos, s az előszóban is hivatkozik rá, hogy hiteles forrásokból dolgozott.

Az „előbeszédben” a szerző kötelességének tartja, hogy a választott anyag jelentőségét, fontosságát méltassa, az egész és a részek tagolását, s azok elnevezését megindokolja. Szokás szerint felsorolja,

hogy eddig kik adtak áttekintést ebben a témában, vagy annak egy-egy részletében, s szerényen megemlíti, hogy az övé a legrészletesebb feldolgozás, amely híven követi a nagy filozófus nevelésről vallott tanait. Tudjuk, Platón sosem írt neveléstant, de szinte legtöbb művében foglalkozik a neveléssel. A szerző az Állam és a Törvények címűeket említi elsősorban, de tudjuk, hogy a Protagorasz is tartalmaz utalásokat.

Ahogy Kapp írja, Platon művei tanulmányozása után jutott arra a meggyőződésre, hogy ez több, mint az ifjúság neveléstana.

Idézet a VII. oldalról: /Mellélet IV./

A szerző „úgy találta, hogy négy részre osztható a teljes neveléstan. A propedeutikára (azaz a születés előtti nevelésre), pedagógiára, andragógiára és állampedagógiára, (Platónnál poliagogikára). Így máris olyan sajátos, és elkülönítve kialakított anyag jött létre, hogy a szerző az egész bemutatásánál Platón nézeteit és előírásait tudatosan félreismerte volna, ha az anyagnak egy másik feldolgozását választja; az anyag maga kínálta magát, csupán észre kellett venni, és felismerni”.

Mit jelent ez? Kapp a különböző művekben leírt nevelési folyamatokat az élethossziglani nevelés szakaszai szerint csoportosította, s három fogalom alá rendelte. Ezekből egy a maga alkotta új fogalom, az andragógia. Ilyen értelemben a jelenségek legfontosabb ismertetőjegyeiből létrehozott egy olyan gondolati formát, amelynek tartalma a különböző célú, funkciójú nevelési folyamatok összessége, azoknak a rendszere.

A bevezetésből még egy momentumot emelnék ki a szerkezetre vonatkozóan. Kapp leírja, hogy a III. andragógia részben, anélkül, hogy messze került volna a platoni elképzelésektől, a további taglalást saját szempontjai szerint alakította ki. Tehát pont az új fogalom alá sorolt jelenségek rendszerét tekinthetjük saját alkotásának. A pedagógia rész pontosan megvan Platónnál is, életkorok szerint, minden neveléstörténet így sorolja fel a szakaszokat. (Németh – Mészáros – Pukánszky 1999.)

Fontos még a bevezetés után következő tartalomjegyzék áttanulmányozása, mert tükrözi Kapp művének szerkezetét, belső arányait, az általa használt fogalmak rendszerét, ezek egymáshoz való viszonyát. /Melléklet V./ Kapp német alapossggal, gondosan tagolta írását. A két nagy egység elé megjegyzéseket fűzött a tárgyalat

anyag jelentőségéről, de a kisebb részanyagoknál is előfordul, hogy az adott nevelési folyamat fontosságát, szükségességét hangsúlyozta. Mindkét nagy egység részekre, majd alrészekre tagolódik, ezek tovább fejezetekre és alfejezetekre. A részek, alrészek terjedelme láthatólag annak a függvénye, hogy Platon műveiből mennyi „anyagot” (Kapp szóhasználata) nyert ki, bányászott ki célja megvalósításához. (Pl. A születés előtti nevelés része nem tesz ki 10 oldalt, a gyerekek és fiatalok nevelése mintegy 220 oldal, ebből csak 10 oldal a „a nőnemű fiatalok nevelése”, a felnőttek nevelése mintegy 70 oldal.) Az első nagy egység, az egyes ember nevelése nagyobb terjedelmű mint az állami nevelés.

Számunkra most nyilván a III. rész áttekintése fontos. /Melléklet VI./
„ Harmadik rész. Az andragógia, avagy képzés férfikorban
A továbbképzés szükségessége a férfikorban. §105.....241
Első alrész: Az önismeret az első követelmény a férfiu számára.
§106.....242
Második alrész: A férfiu jellemképzése §107.244
Harmadik alrész: A férfiu képzése a szakmára és a szakmában §”

A III. rész bevezetőjében a szükségességet hangsúlyozza, az alrészek egy modern elméleti könyv részei is lehetnének a felnőttiség követelményeiről, sajátosságairól. A harmadik alrész a foglalkozásra és a foglalkozásban való továbbképződésre utal. A továbbiakban felsorolja a foglalkozásokat, „szakmákat” Platon Államának „kaszttrendszere” szerint. Példaként: Az orvosok és a tornatanárok, kiemelten a harcosok, de sorra kerülnek egy fejezetben a két tevékenységet elválasztva a tanítók és a nevelők is, valamint az államférfiak, államszónokok. Végül a családfővé, családapává nevelést ismerteti. Képzési célokat, szempontokat, és a képzési anyagokat taglal, a részben „iskolarendszerű”, (pl. harcosok, államszónokok) részben „iskolarendszeren kívüli” formákat ír le.

S végül a könyvből a híres, sokat idézett 241. oldalt emelném ki.

/Melléklet VII. /

Fordítása így hangzik:

„Harmadik rész
Az andragógia, azaz képzés férfikorban
A továbbképzés szükségessége
a férfikorban
§.105”

Nem csak a fiatalok számára kell a lehető legjobb tanárt megkeresni, hanem a felnőtteknek is szüksége van még ezekre, mivel ők sem maradhatnak abban az állapotban, amiben most vannak.

Ha valaki azonban ezt a törekvésüket kineveti, hogy ők idősen is még tanárt látogatnak, úgy tűnik Homérosz szavaival kell magukat megvédeniük, aki azt mondta:

„nem illik a szegyenkezés a nélkülöző emberhez”.

Hiszen mindig érvényes kell legyen, hogy a jól nevelték szokásosan jók lesznek, s hogy a nevelést semmiképpen sem szabad lebecsülni, továbbá azok között az előnyös tulajdonságok között, amelyekkel a kiváló emberek rendelkeznek, az első az, hogy ha egyszer lejjebb süllyednek, egész életükben minden erejükkel arra kell törekedniük, hogy a lehetőség szerint ismét felemelkedjenek.”

Több irányból lehet ezt lehet ezt az idézetet elemezni, magyarázni, de kiemelném, hogy az ókori (és talán a XIX. századi) ember képzését szükségletként értelmezi. Leírja a ma is létező jelenséget, az idősödő felnőtt szegyenérzetét, s újra hangsúlyozza „az egész életen át tartó törekvés” jelentőségét.

Befejezésül – a kérdést, hogy lehet-e a Kr.e. IV. sz. gyakorlatot elméletté szublimálni – azt Platon megválaszolta, Kapp bizonyította. S közben rendszerszervező fogalmak leírásával körvonalazta az andragógia néhány elméleti vonatkozását, tehát mindenképpen többet tett egy szerencsés szótalálásnál. Az andragógia nála gyűjtőfogalom, amely a jelenségek fontos ismertetőjegyeit foglalja össze. Platon alapján a nevelési folyamatok egymásutánját élethosszig tartó folyamatnak értelmezte. Előrevetítette a felnőttképzés egyik mozgató erejének, a deficitelméletnek megjelenését, a képzési szükségletek, szakképzés és szakmai továbbképzés összefüggéseinek a felismerésével a felnőttképzésnek az állam életében való jelentőségét hangsúlyozta. Végül az Andragógia fogalmának megalkotásával is alapot adott a pedagógia és andragógia XX. sz.-i különválasztására, ezzel önálló tudománnyá válására.

Persze a felfedezés örömeiben ez az összefoglalás, túl kerekre sikeredett. Kérdések maradtak fenn bőven. Fő kérdésem az, most félúton, hogy elégséges alapot nyújt-e az itt bemutatott megközelítés általánosabb következtetések levonására, hogy ebben az esetben, Csoma Gyula szóhasználatával, az „eszmétörténeti vonulatok”

elvezettek-e az andragógia elméletig? Maradjon csak a címben a kérdőjel!

Befejezésül még egy idézet Alexander Kapp „előbeszédéből”:
/Melléklet VIII./

„Azzal a tudattal adja át a szerző munkáját a publikumnak, hogy jóllehet minden erejével és szeretetével választott feladatának megoldására törekedett, szerényen azoknak a férfiaknak az ítéletét várja, akik tudományos képzettségük alapján ezt a monográfiát elhelyezik a hasonló teljesítmények között.”

Bízom abban, hogy a tudományos felkészültségű férfiak és nők, e vázlatos és részleges bemutatás alapján, felismerve a monográfia jelentőségét, majdnem két évszázad múltán is méltó helyre teszik Alexander Kapp teljesítményét.

Bibliográfia

Csoma Gyula: Az andragógiai elmélet kialakulása és alapproblémái. Országos Közoktatási Intézet, 1995. www.oki.hu

Csoma Gyula: Andragógia, - a pedagógia mellett (?)
[www.jfk.szie.hu/files/docs/ andragogia/elmelet-tortnet-alap-1.pdf](http://www.jfk.szie.hu/files/docs/andragogia/elmelet-tortnet-alap-1.pdf)

Enckevort, G.: Új tudomány: az andragológia. In.: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései (Szöveggyűjtemény külföldi szakirodalomból) Szerk.: Durkó Mátyás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.

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

Kapp, Alexander: Platons Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik, oder dessen Praktische Philosophie. Minden und Leipzig. Verlag von Ferdinand Essmann. 1833.

Kapp, Alexander: Aristoteles' Staatspädagogik, als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen. Hamm, Schulische Buchhandlung. 1837.

Maróti Andor: Az andragógia védelmében. In.: Népművelés. 1987.3.

Mészáros István – Német András – Pukánszky Béla: Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris 1999.

Platon összes művei. I-III. Európa Könyvkiadó Budapest, 1984.

Reischmann, Jost: Andragogik? – Andragogik! Abschiedvorlesung Prof. Dr.Jost Reischmann 16.7.2008. URL: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2009/215/>

Zrinszky László: A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Bp. 2008.

I. melléklet



II. melléklet

Aristoteles'

Staatspädagogik,

Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen.

Aus den Quellen dargestellt

von
Dr. Alexander Kapp,
Professor und erstem Oberlehrer des Gymnasiums zu Gießen.

Sammlung,
Schulische Buchhandlung.
1837.

783.

Digitized by Google

Seinem hochverehrten Scholagerwaten,
dem
Königl. Preussischen Geheimen Oberrechnungsrath und Ritter
Conrad von Rappard
in Potsdam,

seinem theueren Freunde,
dem
Königlich Griechischen Staatsrath
Georgios Pyllos
in Athen,
und

seinem vielgeliebten Bruder,
dem
Königl. Preussischen Gymnasial-Director
Dr. Friedrich Kapp
in Bonn.

III. melléklet

Platon's
Erziehungslehre,
als
Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik.
—
Oder
bessen
praktische Philosophie.
—
Aus den Quellen dargestellt
von
Dr. Alexander Rapp,
erstem Oberlehrer am Realgymnasium zu Gera.
—
Minden und Leipzig.
Verlag von Ferdinand Schömann.
1833.

V. melléklet

Inhaltsanzeige.

	Seite
Die Erziehungslehre für die Einzelnen.	
Vorbemerkung über Idee, Zweck, Umfang und Wichtigkeit der Erziehung. S. 1.	1
Erster Theil. Die Propädeutik oder Erziehung vor der Geburt. S. 6.	18
Zweiter Theil. Die peculäre Pädagogik.	
Erste Abtheilung. Erziehung der Kinder bis zum sechsten Jahr.	
Erster Abschnitt. Erziehung der Kinder bis zum dritten Jahr. S. 13.	26
Zweiter Abschnitt. Erziehung der Kinder vom dritten bis zum sechsten Jahr. S. 15.	29
Zweite Abtheilung. Erziehung der beiden Geschlechter vom siebenten Jahr bis zu Ende der Jugendzeit.	
Erster Abschnitt. Erziehung der männlichen Jugend.	
Erklärende Vorbemerkungen. S. 24.	41
Erstes Hauptstück. Bildung des Leibes durch Gymnastik. S. 25.	46

IV. melléklet

VII
er neben seinen Berufsarbeiten das Studium der Erziehungs-
wissenschaft mit dem der Erziehungs-
geschichte verband, und so zu Platon, der ihn früher schon in
sprachlicher und philosophischer Hinsicht gefesselt hatte,
nothwendig zurückgeführt wurde. Dessen Schriften
wurden nun in einer Aufeinanderfolge, welche durch
den Grad ihrer mehr oder minder anerkannten Acht-
heit, so wie durch ihren inneren Zusammenhang und
die annehmbare Zeit ihrer Abfassung, bedingt war,
mit strenger Berücksichtigung des Zwecks gelesen,
wobei sich bald, besonders bei dem Lesen der Bücher
vom Staate und den Gesezen, eine Ausbeute ergab,
aus der mehr als eine Erziehungslehre für die Ju-
gend hervorgehen konnte. Es fand sich nämlich
für die vier Theile der gesammten Erziehungslehre,
die Propädeutik (oder Erziehung vor der Geburt),
Pädagogik, Andragogik und Staatspädagogik (bei
Platon Pöliagogik), ein bereits so eigenthümlich und
entschieden gefalteter Stoff, daß der Verfasser bei der
Darstellung des Ganzen die Bedeutung und Eigenthüm-
lichkeit von Platon's Ansichten und Vorschriften will-
kürlich verkannt hätte, wenn er ihnen ein anderes Ge-
wand umgeworfen hätte; es war durch sie selbst schon
geboten, und brauchte bloß geschaut und anerkannt zu
werden. Auch die nähere Gliederung der vier Haupt-
theile des Buches ließ der Verfasser durch den Reich-
thum und die Fülle der Platonischen Grundsätze und
Lehren bedingt werden, nirgends etwa einer ängstlichen

VI. melléklet

XXI
Seite

4. Die Philosophen oder Herrschererziehung. S. 77.	167
Viertes Hauptstück. Geistige Bildung, d. h. Gesamterziehung des ganzen Menschen.	
1. Gerechtigkeit (Ehrlichkeit) das höchste Ziel der Gesamterziehung des Einzel- nen. S. 87.	193
2. Wie entsteht die Seelenverfassung des Gerechten und die des Ungerechten? Welches sind die vier Hauptformen des Lebens? S. 88.	194
3. Wie entstehen unter dem erziehenden Einflusse des häuslichen und öffentlichen Lebens die Hauptformen der Seelen- schicksaligkeit, und welches ist der Zustand derselben? Mit besonderer Hervorhebung, wie die tyrannische Seelenverfassung ent- steht, und im Gegensatz zu dem gerech- ten Menschen, selbst wenn sie den Schein der Gerechtigkeit gewinnt, das unglück- seligste Leben führe, während dem gerech- ten Menschen ausdauern vier schon bei Menschen und Thieren, vorzüglich nach dem Tode, die wichtigste Belohnung zu Theil werde. S. 90.	199
Zweiter Abschnitt. Erziehung der weiblichen Jugend. S. 99.	230
Dritter Theil. Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter.	
Rahmenbildung der Weiterbildung im männlichen Alter. S. 105.	241
Erste Abtheilung. Selbstkenntnis die erste Forderung an den Mann. S. 106.	242
Zweite Abtheilung. Charakterbildung des Mannes. S. 107.	244
Dritte Abtheilung. Bildung des Mannes zum und im Berufe.	

VII. melléklet

VIII. melléklet

241

Dritter Theil.

Die Andragogik oder Bildung im männlichen Alter.

Nothwendigkeit der Weiterbildung im männlichen Alter.

§. 105.
Nicht nur für die Jünglinge muß man die wo möglich besten Lehrer aufsuchen, sondern auch die Männer haben insgesammt dieselben noch nöthig, da sie in dem Zustande, in welchem sie sich jetzt verhalten, nicht verbleiben dürfen. Sollte sie aber in diesem Streben Jemand auslachen, daß sie, alt schon, noch Lehrer besuchen wollen, so dünkt uns, müssen sie sich mit dem Homeros schicken, welcher gesagt hat: „nicht gut ist Scham dem darbenenden Manne“ (αἰδώς ὁ οὐκ ἔχων) κακωτέρη ἀνδρὶ πρόβη).¹⁾ Denn immer soll als ausgemacht dastehen, daß die recht Erzeugenen gewöhnlich gut werden, und daß die Erziehung keineswegs gering geschätzt werden dürfe, in so fern sie unter den Vorzügen, welche die trefflichsten Menschen besäßen, der erste ist, und von der Art, daß, wenn er einmal sinkt, jeder Mensch sein ganzes Leben hindurch aus allen Kräften dahin streben muß, ihn wo möglich wieder zu heben.²⁾

1) Zedl. 201. a. b. Vergl. Entf. 272. b. c. d.

2) Ref. 1. 644. a. b. "Ὁ πᾶν δὲ λόγος ἡμῶν ὁμολογηθεὶς μένεται, ὡς οἱ γὰρ ἁρσῶς πεπαιδευμένοι οὐκ ἔχον ἀγαθοὶ γίνονται, καὶ αἱ δὲ τὴν παιδείαν μὲντοι ἀνελόντες, οἱ πρῶτον τὸν καλλίστον τοῦ ἀνθρώπου ἀνδρὸς παραγιγνώσκονται, τοῦτ' αἱ θρασύται ἀνδρῶν δ' ἑστὶν ἐκποροῦσθαι, τοῦτ' αἱ θρασύται ἀνδρῶν πρῶτον πρὸς τὴν δύναμιν."

XVIII

Dies glaubte der Verfasser, um sich mit den Leser über einige Hauptpunkte der Beschaffenheit des Buches vorläufig zu verständigen, nicht unerwähnen lassen zu müssen. Ueber alles Andere, was sich sonst noch in dieser Rücksicht als Zweifel oder als Gegenstand der Mißbeglerde im voraus aufwerfen ließe, wird hoffentlich die Lesung des Buches selbst genügenden Aufschluß geben. Und so überreicht es denn der Verfasser dem Publikum mit einem Bewußtseyn, das ihm zwar sagt, nach Kräften und mit Liebe an der Lösung seiner Aufgabe gearbeitet zu haben, das ihn aber auch bescheiden das Urtheil der Männer erwarten heißt, welche durch ihre wissenschaftliche Bildung befugt sind, auch dieser Monographie unter ähnlichen Leistungen ihre Stelle anzuweisen.

Soest, im März 1833.

Der Verfasser.

HARANGI LÁSZLÓ

Heutagógia verus andragógia

Rezümé

A heutagógia fogalma és neveléseméleti paradigmája az andragógia kiterjesztése, újraértékelése, ezért nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévesszük, felcseréljük. Az új paradigma középpontjában az úgynevezett dupla hurok (double-loop learning) áll. Lényege, hogy a tanulók a tanulásnak nem a megszokott, lineáris útját követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre a tanulás kritikai folymatát, és annak is tudatában vannak, hogy miként hatott ez értékítéleteikre, meggyőződésükre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat ennek a tudat- és attitűdbeli többletnek egymás közötti megvitatására, kicserélésére. Míg az andragógia arra összpont-sítja figyelmét, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási képességét akarja fejleszteni, hatékonyabbá tenni, ennek tantárgyi felfogásában. A heutagógia a 21. század emberének új viszonya a környezethez, rendszerelméleti visszahatása az irányító szervezetre, vállalatra, városra. A heutagógia a tanulás legszélesebb körű kiterjesztése és dinamizálása. Elsődlegesen a menedzser- és multiplikátorképzésben adaptálható. Bevonása a hazai andragógus képzésbe kívánatos.

1970-ben egy mérföldkövet tett le a nevelésben Knowlesnek az a javaslata, hogy a felnőtt-eket más módon kell oktatni, mint a gyermekeket. Ez a megközelítés, amelyet andragó-giának nevezünk, élesen elválk a hagyományos gyermeknevelési pedagógiától, oktatási módszereitől. Ha azonban az andragógiától tovább mozdulunk szintén ugyanebben az irány-ban egy új paradigmához érkezünk, az önmeg-határozott tanuláshoz (self-determined learning), melyet a szakirodalom *heutagógiának* nevez. (ó-görög jelentése: önirányítás, önve-zérlés.) A terminológiát Stewart Hase, az ausztráliai Southern Cross University tanára pen-dítette meg először és foglalta rendszerbe („From Andragogy to Heutagogy, 2000.) A foga-lom valójában kiterjesztése és újraértékelése az andragógiának,

emiatt nagy a kísértés, hogy a két fogalmat összetévezzük, felcseréljük, mindazonáltal a két koncepció sokban külön-bözik egymástól, amely indokoltá teszi a felnőttkori tanuláshoz ezt az új, önálló felfogását.

Mi a heutagógia?

Az oktatásmélethez és gyakorlati hagyományosan a tanár és a tanuló közötti oktatási és nevelési kapcsolatot tekintik elsődlegesnek. Ebben a felfogásban mindig a tanár az, aki eldönti, hogy *mit* kell a tanulóknak tanulni, és ismételtelen ő az, aki meghatározza, hogy *hogyan* kell az ismereteket és készségeket oktatni, tanítani. Az elmúlt harminc évben azonban – egy részt a mindennapi gyakorlat, más részt a tanulás módjára irányuló kutatások eredményeként – az oktatásban egy forradalom ment végbe, amely megkérdőjelezte ezt a tanár-diák közötti, hierarchikus viszonyt. Következésképpen az andragógia (KNOWLES, M. 1970.), igaz megújította a felnőttoktatás metodológiáját, amely úgy szólván univerzálisan majdnem elfogadottá vált, lényegében azonban még mindig fenntartotta ezt a tudást átadó és befogadó személyek közötti függőségi viszony konnotációját. A magyar andragógiai diskurzusból kiemelkedik *Durkó Mátyás* úttörő munkássága, aki első ízben foglalta rendszerbe a felnőttnevelésnek a gyermekneveléstől eltérő specifikumait (Balipap, F. 2006).

Az oktatásban végbemenő forradalom felismerte, hogy a világban a változások felgyorsultak, és ennek részeként az élet minden területére behatoló információrobbanás megy végbe, amely indokoltá teszi egy olyan oktatási koncepció kidolgozását és alkalmazását, hogy maga a tanuló legyen az, aki meghatározza a tanulás tárgyát és ő döntse el a tanulás módját. Ebben a világban a merev ismeretek nem készítenek fel a modern közösségekben, munka-helyeken élni és dolgozni, és a tanulás egyre jobban összefonódik azzal, amit cselekszünk. Az újabb és újabb szervezeti struktúrák flexibilis tanulási folyamatokat igényelnek, s magának a tanulóknak kell meghatározni, hogy egy adott pillanatban mit és hogyan kell tanulni, nélkülözhetetlenné téve ezzel az azonnali tanulás (immediacy of learning) szükségletét. A megváltozott társadalmi és gazdasági környezetre való adekvát válaszadásban, „heutagógia” elnevezéssel, kerülnek felszínre azok az innovatív eljárások, amelyek a korábbi pedagógiai és andragógiai paradigmák

hiányosságait igyekeznek kiküszöbölni, rendszerelvű teljességgel elégitve ki ezzel a felnőtt tanuló szükségleteit a 21. században, megkülönböztetett figyelem-mel az egyéni képesség fejlesztésére (HASE, S.–KENYON, C. 2000,8).

A heutagógia ezzel különös hangsúlyt helyez a kritikai, önértékelő tanulásra, az úgynevezett kettős hurok tanulásra (double-loop learning), a nem lineáris tanulási folyamatokra és az igazi tanuló magatartás kialakítására. Így például míg az andragógia arra fókuszál, hogy mi a legjobb módja egy ismeretanyag megtanulásának felnőttek számára, addig a heutagógia önmagában az emberek, a felnőtt tanulók tanulási készségét akarja fejleszteni, mint egy a-dott tantárgyat. Ennek megfelelően, míg az andragógia középpontjában a strukturált oktatás áll, addig a heutagógia figyelme minden formális és informális tanulási kontextusra kiterjed.

Az az elmélet, hogy az emberek a megfelelő környezetben tanulásra képesek, és tanulásuk önrányított is lehet, nem új koncepciója a tanulásnak, és mint humanisztikus diskurzus nyo-mon követhető. Úgymint: Heider személyközi kapcsolatokra irányuló pszichológiájában (EMERY, F. 1974), a fenomenológia neveléseméletében (ROGERS, C. R. 1951), a rendszer-el-vű gondolkodás felfogásában (EMERY, F. E.-TRIST, E. L. 1965), a kettős hurok tanulás (double--loop learning) és a szervezeti tanulás (organizational learning) megközelítéseiben (ARGYRIS, C.-SCHON, D. 1965), nyilvánvalóan az andragógiában (KNOWLES, M. et al 1984, 382.), a fel-nőttnevelés és közművelődés új útjainak feltárásában (DURKÓ, M. 1999.), a tanuló által meg-szervezett tanulás felfogásában (GRAVES, N. ed. 1993; LONG, D. 1990), az akciótanulás teó-riájában (KEMMIS, S.-McTAGGART, R. 1998), továbbá az emberek többségére jellemző gya-korlati képesség („capability”) felismerésében (STEPHESON, J.-WEIL, S.1992) és végül a mun-kával összefonódó tanulás témakörében (GATTEGANO, G.1996; HASE, S. 1998). A heutagó-gia beépíti neveléseméletébe ezeket a megközelítéseket, új elemekkel egészíti ki azokat, a-mely által egy neveléstudományi nóvum, egy koherens felnőttnevelési paradigma megszüle-tésének lehetünk tanúi. Az új diszciplína alkalmazása elsődlegesen a menedzserképzésben, a szervezeti oktatásban és képzésben (organizational learning), a felsőoktatásban érvényesül.

A heutagógia első olvasásra, a mi fogalmaink szerint, hasonlatos az autodidaxizmushoz annyiban, hogy mindkettőnek fontos eleme az önálló tanulás. A különbség azonban az, hogy míg a hagyományos értelemben vett autodidakta személyek, elsősorban a társadalmi okok-ból kirekesztett fiatalok és felnőttek önálló tanulása volt az iskolai tanulmányok pótlására, addig a heutagógia fogalmkörébe a 21. század által felvetett kérdésekre választ adó, gyors, autonóm szakmai képzés és felsőfokú felnőttkori tanulás világa tartozik. (A legklasszikusabb autodidakta személy a magyar kultúrkörben Veres Péter kétszeres Kossuth-díjas regényíró és publicista volt, aki éppen, hogy csak négy osztályt járt iskolába, irodalomtörténeti tudásban, irodalomkritikai műveltségben, társadalmi és történelmi ismeretekben azonban mégis a legmagasabb szintre emelkedett, tudatos és fáradhatatlan olvasással pótolva műveltségi hiányait az olvasókörből kikölcsönzött könyvek segítségével.)

Heutagógia: túl a pedagógián és andragógián

Az andragógiának is egyik sarkalatos alkotóeleme az önirányított tanulás, az hogy a tanár irányelvek és vázlatok rendelkezésre bocsátásával segítséget nyújt a tanuláshoz, és a tanuló a támpontok birtokában önállóan hajtják végre tanulási feladataikat. Knowles (1970, 7.) szerint az önirányított tanulás „Olyan tanulási folyamat, amelyben az egyén – mások segítségével vagy a nélkül – kezdeményezi tanulási szükségleteinek a diagnosztizálását, kialakítja tanulási célját, megállapítja a tanuláshoz szükséges emberi és tárgyi forrásokat, kiválasztja a cél eléréséhez szükséges tanulási stratégiát, majd végrehajtja a tanulási folyamatot, és értékeli annak eredményét”. A heutagógia bizonyos értelemben maga mögött hagyja ugyan Knowlesnak ezt a tanulásfelfogását, és Durkó tapasztalati tanuláselméletét (DURKÓ, M, 1999), de ez nem jelenti azt, hogy a heutagógia tagadja az andragógiát, hanem inkább kiterjeszti, amely magában foglalja a teljesebb értékű önirányított tanulást.

Az új paradigma középpontjában az úgynevezett *dupla-hurok tanulás* (double-loop learn-ing) áll. Lényege, hogy a tanulók nem a tanulás megszokott, lineáris tanulás szabályait követik, hanem önállóan határozzák meg tanulási szükségleteiket, hajtják végre tanulási feladataikat, és annak is tudatában vannak, hogyan hatott mindez értékítéleteikre, meggyőződéseikre, gondolkodásukra. Majd keresik az utat, hogyan lehet ezeket a tudat- és attitűdbeli többleteket

egymás között megvitatni, kicserélni (EBERLE, J.-CHILDRESS, J. 2007). Ebben a magasabb rendű önirányított tanulásban az egyének megkérdőjelezik a vitatott probléma megoldására javasolt célokat, előírt szabályokat, és rámutatnak az esetleges hibákra, téve-désekre. Ez egy divergens módja a tanulásnak, (coloring outside the lines), amely által az is-meretek és készségek elsajátítása kreatívvá válik, és az eredetiektől eltérő szabályok, tervek, stratégiák, következtetések is születhetnek (COOPER, S. 2003). A tanulóknak ez a bíráló, job-bító magatartása olyan szervezetek és személyek ellen (STEPHENSON, J, 1992 et al) is ír-nyúlhat, akik nem képesek alkalmazkodni a gyorsan változó és bizonytalan kontextusokhoz.

Knowlesnak a tanulási definíciója, a heutagógia szerint, egy lineáris megközelítése a tanulá-sának, és valamilyen mértékben a mozdonyvezetőhöz hasonlatos, aki ugyan szabályozhatja vonat sebességét, de a vasúti pályáról nem térhet le. A heutagógia ezzel szemben tekintetbe veszi az intuíciót és a „dupla-hurok” felfogását a tanulásnak, amely nem lineáris és nem szük-ség szerint megtervezett. Előfordulhat, hogy egy személyben egyáltalán nem tudatosodik tanulási szükséglete, de felismeri az új tapasztalatok által való tanulás potenciálját, hason-latosan egy tanfolyami anyaghoz. Fontosnak tartja, hogy *reflektáljon* és *elgondolkozzék* azon ami a hétköznapi életben és a nagyvilágban történik. Felfigyeljen a kihívásokra, kételyeket támasztva és megerősödve eddigi véleményeiben, meggyőződésében (COUGHLAN, R. 2004). A heutagógia magában foglalja a tanulási képesség aspektusát, az akciótanulás folyamatát, a *következtetések levonásának készségét* a környezet állandó vizsgálatakor (environmental scascanning), amint ezt az úgynevezett „rendszeralkotás teóriája” (Systems Theory) definiálja (EMERY, F. E. ed. 1976-1981). Az elmélkedés a tapasztalatok fölött és a párbeszéddek másokkal (interactions with others), meghaladják a problémamegoldás kompetenciáját az által, hogy képessé tesz a megelőzésre, a *proaktivitásra* (HASE, S.-KENYON, C. 2000; HASE, S.- DAVIS, L. 1999.).

Ennek értelmében a heutagógia másik meghatározó eleme a (tanulói) *képesség és képes-ségfejlesztés* (STEPHENSON, J. 1994). Jó (tanulási) képességű (capable people) fiatal, közép- és időszerű felnőttek azok a személyek, akik tudják, hogyan kell tanulni; kreatívak; az önha-tóerő magas szintjén állnak (self-efficacy); a kompetenciákat az új és az ismeretlen helyze-tekhez egyaránt

képesek alkalmazni, hatékonyan tudnak másokkal együtt dolgozni. Összeha-sonlítva a szoros értelemben vett kompetenciákkal, a (tanulási) képesség (ability), a heuta-gógia felfogása szerint, egy holisztikus öngazdagító attribútuma az egyénnek, amelyet a fejlett gondolkodással együtt, annak velejárójaként, a 21. század megkövetel az embertől. A munkára épülő tanulás (GRAVES, N. 1993; HASE, S. 1998) és a minden élethelyzetben való tudatos tapasztalati ismeret- és készségszerzés (contract learning) két alapvető tulajdonsága a jó (tanulási) képességű embereknek. Ezért ez a képességfejlesztés arra fókuszál, hogy miután a férfiak és nők a megfelelő alapok birtokában vannak, megtanítsunk erre a holisztikus kompetenciára úgy, hogy a tanulás a lehető legteljesebb mértékben autonóm, tárgyyszerű és egyéncentrikus legyen. Az emberek jó (tanulási) képességűvé fejlesztése új megközelítéseket tesz szükségessé, többek között, a felsőfokú szakképzésben, a menedzsmentképzésben, felsőfokú felnőttképzésben és a felsőoktatás bizonyos területein.

Heutagógia adaptálása a munkahelyi képzésre

A kompetencia mozgalma uralja a felnőttoktatás és képzés fejlesztését Ausztráliában és a többi országban, úgymint Új-Zélandon és Nagy Britanniában (HASE, S.-KENYON, C. 2003). Míg a kompetenciák (ismeretek és készségek) nyilvánvalóan lényegesek a munkahelyek hatékony működésének elősegítésére, különös tekintettel a jövő kihívásaira, ismert kontextusokban, addig a (tanulási) képesség kifejlesztése az ismeretlen kontextusok esetében fontos, és mint ilyen, túlmutat a kompetenciákon. Arra a kérdésre, hogy a heutagógia alkalmazása milyen mértékű az országban, azaz Ausztráliában (megj. területe 7,586.848 km², lakossága 16, 807.000 fő), G. Wilmot, G. és C. Barry szociológusok adták meg a választ „Nővekedőben a fejlett gondolkodás a szakképzésben” c. kutatási jelentésükben (2002), amelyben arról adnak számot, hogy az emberi erőforrás fejlesztésében mind nagyobb mértékben tapasztalható a felnőttkori tanulás heutagógiai megközelítése. Nem meglepő, hogy az új tanulási képesség megalapozása és továbbfejlesztése különösképpen visszhangra talált az on-line-nal és az e-learninggel kapcsolatos aktivitásokban (KEOGH, M. 2005). Biztató, hogy nemcsak a menedzsmentképzésben, hanem a legkülönbözőbb területeken érdeklődéssel fordulnak a heutagógia felé az adott intézmény hatásának fokozására, így például a problémamegoldásra való

tanulás elősegítésére az egészségügyben (KAVANAGH, M. 2006), valamint a műszaki képzésben (EEBERLE, J.-CHILDRESS, M. 2007).

A heutagógia azt vallja, hogy egy szervezet, intézmény akkor lesz igazán produktív és eredményes, ha minél több jó (tanulói) képességű (capable) menedzsereik, irányítói vannak. Ez nem csak azért fontos, mert így megalapozottabb az öndeterminált, kettőshurok tanulás és a szervezeti képzés (organizational learning), hanem azért is, mert az ilyen munkatársak ellensúlyozhatják a merev, rideg irányítást, amely gyakran kivált szorongást, félelmet, feszült légkört. A kizárólagosan versenyelvű, hajszolt munkastílus ellentétes a heutagógia szellemiségével. Több ausztráliai szervezetben néhány évvel ezelőtt végrehajtott vizsgálat (HASE, S, CAIRNS, L.,-G,-MALLOCH, M, 1998) kimutatta, hogy a jó képességű szervezetek (capable organization) legfontosabb sajátossága, hogy menedzsereik teherbíró képessége nagy, kapa-citásuk erős, segítőkészek, amely erősíti a többiek önbizalmát, ösztönözi az információ áramoltatást, az ismeretek megosztását, és a tanulói képességekre pozitívan hatnak. „Nyílvánvalóan ezek az elvárások közhelyek, és jó néhány mai menedzsment tankönyvben olvashatók. Mégis érthetetlen, hogy sok menedzser továbbra sem veszi komolyan az emberekkel való ilyen együttműködés eredményességét” – állapítja meg a jelentés.

A heutagógiai megközelítés a menedzserképzésben, Ausztráliában, a (jó tanulói) képesség fejlesztésére irányul és nem annyira a szűken értelmezett szakmai kompetenciák elsajátítására. E célból az országban a képző intézmények számos innovatív eljárást alkalmaznak, amely alkalmassá teszi a tanulókat képességük kifejtésére, hogy ezt majd a gyakorlatban továbbfejlesszék. Ahogy ez tetten érhető egy nagy bányaiipari konszernnél és egy építőipari vállalatnál (HASE, S.-DAVID, L. 1999), valamint más kereskedelmi és kormányzati intézménynél.

A legátfogóbb adaptációja a heutagógiának a mintegy 15 ezer főt foglalkoztató ausztráliai légihaderő (RAF) központi problémamegoldó és konzultáns stábjának posztgraduális képzése volt, mely teljes mértékben az önmeghatározott tanulásra épült a Southern Cross University irányításával. A tanfolyam hallgatói az így szerzett menedzsmenttudást a tagállamok fővárosaiban adták át, szintén heutagógiai módszerekkel. (HASE, S.-KENYON, C. 2001).

Összegzés

Ausztrália a világ egyik legfejlettebb országa, ahol egy főre eső nemzeti jövedelem az egyik legmagasabb a földkéregségben, és sikeresen halad előre az információs sztrádán. A tudás-alapú társadalmat eredményesen építi, és az egész életen át tartó tanulás egyre inkább egy élő realitássá válik. A felnőttkori tanulás világméretű megmozdulásaiból eredményesen veszi ki a részét (CONFINTEÁK, az UNESCO hamburgi intézetének öt földrészre kiterjedő törvény-kezési kutatása, nemzetközi konferenciákon való aktivitásuk). Tanuló városaik példaképpül áll-nak a többi ország előtt. Az andragógia megújítására irányuló törekvések is ebbe nagyon aktív, szinte nyughatatlan aktivitási folyamatba illeszthetők be.

Mi a heutagógia? A tanulás szinte határtalan kiterjesztése, összefonódása az élettel, mun-kával, hogy olyan mindennapi és állandó legyen, mint a lélegzet. Másfelől a tanulást megszabadítani mindenféle kénysertől, egyvonalúságtól, hogy aktív, kritikai, polemikus folyamattá váljék, amely hat a személyiségre, a véleményformálásra, meggyőződésre. Har-madsorban, hogy a fiatal és felnőtt mestere legyen a tanuláshoz, tudjon a tanulással bánni, kialakítsa magában és másokban, a tanulás képességét, tehetségét. Fontos ismérve a heuta-gógiának az ismereteknek, információknak, a tudásnak a megosztása másokkal, kollégákkal, barátokkal, ismerősökkel. A párbeszéd, mint Grundtvignál. Tetten érhető továbbá a heuta-gógiában, mint ahogy ez a tanuló városoknál látható, a kollektívtudat, a szervezeti identitás, hogy ne csak az egyén haladjon, fejlődjön, hanem az üzem, vállalat, hivatal, mint egy személy.

A heutagógia mindenképpen frissítése, ha úgy tetszik „dinamizálása” az andragógiának. Tanulni itt és most, nem várni, mert a változások sürgetnek. Az információ zuhatagában el kell igazodni. A heutagógia ténylegesen a 21. század viszonya a környezethez, ugyanakkor visszahatása a „settingre”, a szervezetre, vállalatra, városra. A heutagógia holisztikus, de egyben partikuláris is, hiszen nem fogja át a tanulás teljességét az alapoktatástól, a szakmun-kásképzésen át a felsőfokú oktatásig. Továbbra is szükség van a vérrel-verejtékkel megszerzett ismeretekre, az alap- és középfokú oktatásra, nyelvtanulásra, amellyel nem lehet po-lemizálni. Tehát a heutagógia az egyre emelkedőbb alapokra épül, azt fejleszti tovább. Elsősorban

a magasabb szintű „multiplikátoroknak” szól, akik megteremtik a lehetőséget a frontvonalon alkotóknak. Munkásoknak, mérnököknek, pedagógusoknak, bolti eladóknak.

Most már a kérdés az, hogy mi az üzenete a heutagógiának számunkra? Az, hogy mi is tanuljuk meg minél inkább, hogyan kell tanulni, legyen a tanulásunk minél inkább önértékelő és önmeghatározott. Különösen törekedni kell menedzserképzésünk fejlesztésére, megújítására, az intézmények képességének növelésére, a heutagógia szellemében. A versennyel és rohanással párhuzamosan, legyen időnk beszélgetésre, párbeszédre, okos dolgokról. Csempésszük be andragógusképzésünkbe ezt az új fajta andragógiát, nem hagyva cserben a klasszikusat, amely éppen hogy csak meggyökerezett. Tegyük általánossá, értékké a min-dennapok tanulását, a tanulás kultúráját

Bibliográfia

ARGYRIS, C. and SCHON, D. (1965): *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Addison-Wesley. Reading. Mass.

BALIPAP, F. ed. (2006): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

COOPER, S. (2003): „Interactive” on-line courses: fact or fiction. <http://www.aect.org/Divisions/jones.asp> Letöltve 2009.12.30.

COUGHLAN, R. (2004): *From the challenge to the response, proceedings of the BiTE Project Conference*. Adastral park.

DURKÓ, M. (1999): *A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. Magyar Művelődési Intézet. Budapest

EBERLE, J.-CHILDRESS, M. (2007): Heutagogy: It isn't your mothers pedagogy any more. New Science Association, Available: www.nssa.us/journals/2007-28-1/2007-28-1-04.htm (Letöltve: 2009.11.17.)

EMERY, F. (1974): *Educational Paradigms*, Unpublished paper. 1974. Southern Cross University Press, Lismore

EMERY, F. ed. (1976-1981): *System thinking I-II*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

EMERY, F.-TRIST, E. (1965): *The causal texture of organizations, Human Relations*, 18. vol, . 1. sz. 21-32 p.

- GATTEGANO, G. (1996): *Work-based Learning for Organizations*. Lismore. Paper.
- GRAVES, N. (ed) (1993): *Learner Managed Learning: Practice, Theory and Policy*, WEF and HEC, Leeds: AW Angus & Co. Limited.
- HASE, S. (1998): 'Work-based learning for organizations' In: Stephenson, J.-Yorke, M. (eds.): *Capability and Quality in Higher Education*. Kogan Page, London.
- HASE, S.-CAIRN, L.-MALLOGH, D (1998): *Heutagogy and Development. Capable People and Capable Workplaces* www.wln.ualberta.ca/papers/pdf/17.pdf
- HASE, S.-DAVIS, L. (1999): *Developing capable employees. The work activity briefing*. In: *Journal of Workplace Learning*. Vol.8.35-42.
- HASE, S.-KENYON, C. (2000): *From Andragogy to Heutagogy*, ulTiBASE, Southern Cross University. 8 p.
- HASE, S.-KENYON, C. (2001): *Movong from Andragogy to Heutagogy in Vocational Education*. Southern Cross University, Lismore.
- HASE, S. and KENYON, C. (2007): *Heutagogy: A Child of Complexity Theory*, World Wide Web. 111-107 p.
- KAVANAGH, D. (2006): *Agreement of May 2006 incorporating the Protocol on Problem Solving is called „the six Steps”* www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2737734
- KEMMIS, S.- McTAGGART, R. (1998): *The Action Research Planner*, Geakin University Press, Geelong.
- KEOGH, M. (2005): *Relationships not technology are the keys to online learning* www.odla.org/events/2005conf/naref/odla2005.keogh.pdf.
- KNOWLES, M. (1970): *Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy*, Association Press, New York. 384 p.
- KNOWLES, M et al. (1984): *Andragogy in Action*. Jossey Bass, San Francisco. 382 p.
- LONG, D. (1990): *Learner Managed Learning: The Key to Lifelong learning and Development*, Kogan Page, New York.
- ROGERS, C. R. (1951) *Client Centered Therapy*, Houghton Mifflin, Boston.
- ROGERS, C. R. (1951): *Client Centered Therapy*, Houghton Mifflin.. Boston.

STEPHENSON, J. (1994): *Capability and Competence. Are they the same and does it matter?* In *Compability*, 1.sz. 3-4

STEPHENSON. J- WEIL, S. (1992): *Quality in Learning: Capability Approach in Higher Education*, Kogan Page, London.

WILMOT, G.-BARRY, C.(2002):*How does learning best occur in VET? What is the same of the emerging thinking about VET pedagogy?* Paper for NSW TAFE Strategic Workshop, Sydney.

KURTA MIHÁLY

Durkó Mátyás ezoterikus és exoterikus andragógiai tanítása

1. Történeti előzmény

Még mindig túl kurta idő telt el Durkó Mátyás halála óta ahhoz, hogy munkásságát, életművét, tudomány- és karrier történeti stációit, népművelési-felnőttnevelési szakmatörténeti eredményeit, e sokszálú alkotómunka érdemeit, narratívájának szubsztanciáját autentikus módon, a komplexitás igényével elemezni, értékelni, kritizálni, publikálni tudjuk.

Örvendetes azonban, hogy a tudományos önmérsékletességet betartva, e rövid eltelt idő ellenére, mégis gyarapodó számú a Durkó Mátyásról szóló elemzések, kritikák, publikációk megjelenési aránya.

Az első 2006-os Durkó-életrajz után, a Durkó tanítványok, pályatársak, oktató, kutató emberek kritikai élel bár, de emelkedő aktivitással publikáltak Durkó Mátyásról, előadásokat tartottak tevékenységéről.

Főként a marxizáló Durkó tudományos teljesítményeit veszik górcső alá a szerzők, de lényegesnek tartjuk, hogy elkezdődhetett a hatalmas életmű feldolgozása, a „durkológia” történeti-szakmatörténeti, és tudományos jelentőségének, narratíváinak kritikai tanulmányozása.

Mi magunk, akik egykor a marótiológián, Budapesten, az ELTE, Bölcsészettudományi Karán tanultunk, voltunk egyetemista népművelő hallgatók, és itt is szereztünk diplomát, még emlékezünk a nem szükségszerű, de létező ELTE-KLTE népművelő képzés különbségeire, a természetes és kreált „szemben állásokra-konfliktusokra-rivalizálásokra”, amit néha magunk is „továbbéleztünk”, hogy kifejeződjenek a különbségek oly’ módon, amilyen formában az érdekeltek maguk javára fordíthatták a szellemi presztízs harcot.

Ennek valódi, vélt, kreált okait talán egyszer „tudományszempontú” vizsgálattal is érdemes lenne megalapozni.

Durkó betegsége, később halála után félretettük vitáinkat és egykori ELTE-s hallgatók, ma szakemberek, 2006 után ismételtén itt vagyunk Debrecenben tudós-tanárunk Maróti Andor vezetésével (bár Maróti Andor önként vállalt személyes részvételét átírta a sors), hogy

közös szakmai dolgainkról, mint tettük 2006-ban, ismételten értekezzünk

A kölcsönös szakmai disputának létrejöttében, folytatódásában történeti feljegyzéseink szerint - név szerint is megemlítve - tudománytörténeti érdemei vannak Koltai Dénesnek (is), amelyet számunkra az alábbi történeti, andragógia-történeti esemény igazol:

A közös disputa az I. Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozón, Debrecenben, 2006. szeptember 26-27-én Durkó Mátyás születésének 80., az általa a Debreceni Egyetemen indított népművelő képzés alapításának 50. évfordulójára rendezett konferencián kezdődött.

Az egykori ELTE-s résztvevők andragógia történeti eseménynek tekintették, hogy Koltai Dénes professzor a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar dékánja a debreceni Durkó konferencia plenáris értekezletén szakmai közmegegyezést elfogadó módon „nyilatkozott-értékelte” a korábban említett és vitatott múltat.

Citáljuk szavait: „az andragógia tudomány fejlesztése érdekében, bár különböző koncepciók érvényesültek egykor a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, Debrecenben és az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen, Budapesten - mondta Koltai-, mégis volt egy egységes cél, konkrét értelemben az andragógiai diszciplína fejlesztése.

Az értelmezési különbség formailag és talán tudományos értelemben is ott jelentkezett a két teória és szellemiség között, hogy a debreceniek az andragógia tudományhoz a pedagógia (neveléstudomány), a budapestiek pedig a filozófia tudománya felől közelítettek.

Az andragógia tudományban nem újdonság, ma már multidiszciplináris gondolkodási elv érvényesül, tehát bármely „iskola” képviselői vagyunk predesztinált a közös gondolkodás kényszere.”

Koltai Dénes e gondolatok jegyében a Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke megbízásából, nyilván a kurátorok döntése alapján egykori ELTE-s professzorunknak, a jelenkorban is aktív Maróti Andor Tanár Úrnak adta át az első „DURKÓ-EMLÉKÉRMET”!

Hitünk szerint ez a „gesztus” szakmai nyitány volt a magyarországi andragógia diszciplína tudományterületén dolgozók permanens disputájához, függetlenül attól, hogy Budapesten, Debrecenben,

Pécsett vagy Baján végeztük tanulmányainkat, bárhol is gyakoroljuk az andragógia tudományt.

Az említett andragógiatörténeti stáció eredménye (is), hogy ELTE-n szerzett „okleveles népművelési előadó” elnevezésű-bejegyzésű diplomával a mai konferencián Durkó Mátyás ezoterikus és exoterikus andragógiai tanításáról vállaltunk előadást és publikációt.

2. Ezoterikus és Exoterikus tanítás

Kevésbé ismert, hogy létező hagyománya van a kettős tanítás elvének és gyakorlatának, amelyeknek elnevezése: ezoterikus, exoterikus tanítás. Lánczi leírása: „a szoros olvasat követelménye mellett a straussi hermeneutika másik alapvető vonása, hogy Strauss komoly figyelemmel volt arra a lehetőségre, hogy a régi szerzők az üldöztetéstől való félelmükben, illetve a filozófiának a társadalomban betöltött szerepe miatt kettős tanítást dolgoztak ki: egyet a szélesebb publikumnak (exoterikus tanítás), s egyet a szűk kiválasztottak, a filozófusok körének (ezoterikus tanítás).”

A mai nyugati olvasó magától értetődőnek veszi a gondolat- és sajtószabadságot, a történelem nagy részében azonban nem ez volt a jellemző. A modern kor filozófiatörténetesei hajlamosak erről a tényről megfeledkezni. Az üldöztetéstől való félelem sajátos írástechnika kidolgozására és alkalmazására készítette a régi korok nagy és kevésbé nagy gondolkodóit, amelyről Strauss így írt klasszikus esszéjében: „Az üldöztetés sajátos írástechnikát és ezáltal egy különös irodalmi műfajt hív életre, melyben a legfontosabb dolgok kizárólag a sorok közt jelennek meg. Ezek a sorok közötti üzenetek csak a megbízható, intelligens olvasókhhoz szólnak. Biztosítja a személyes kommunikáció minden előnyét, ugyanakkor kiküszöböli a legnagyobb hátrányát: nemcsak az író ismerősei férhetnek hozzá az új gondolatokhoz. Élvezi a nyilvános közlés minden előnyét, de kiküszöböli a legnagyobb hátrányát: az író fenyegető halálos ítéletet.” Ezen a ponton hívja fel Strauss a figyelmet arra, hogy a középkori zsidó és iszlám filozófia hagyományainak megértése nélkül nem érthetjük meg a filozófia helyzetét a keresztény kultúrában. A középkori zsidó és iszlám filozófusok nem írhatták meg nyíltan, mit is gondolnak valójában, mit tartanak igaznak, mivel „Averroeshez hasonlóan Maimonidész is sürgősebb feladatának tartotta a filozófia jogi igazolását – azaz jogi fogalmak segítségével akarta eldönteni azt a kérdést, hogy vajon az isteni jog megengedi, tiltja, vagy megparancsolja-e a filozófia

tanulmányozását, mint az isteni jognak vagy tanulmányozásának filozófiai igazolását”. (Lánczi, 2006.)

Durkó életművét tanulmányozva - amely egyébként nem egy könnyű műfajú tanrendszer - dekódoltuk, hogy Durkó szövegeiben nem kimondható gondolatait elrejtí, hasonlóan a fent citált módszerhez, andragógiai kettős beszédét alkalmaz.

Vizsgáltuk, elemeztük ennek okait és történeti gyökereit.

Durkó Mátyás önmaga által elsőnek vallott és jegyzett publikációját 1950-ben¹, alig 24 esztendőskorában jelentette meg, amelyet jobbra irodalomtudományi írásnak tekinthetünk.

Saját bevallása szerint számára Karácsony Sándor mellett a másik meghatározó személyiség, Hankiss János közelében való élés volt. (T. Kiss - Tibori, 2006.)

Pályafutásával kapcsolatosan köztudott volt, hogy eredetileg magyar-francia szakos középiskolai tanári diplomát szerzett és Ő maga is tanárként aposztrofálta önmagát, ennek citációit sok róla szóló publikációból ismerhetjük, joggal tételezhetjük tehát, hogy státusza meghatározásának forrása maga Durkó.

Életművét tanulmányozva, önvallomásainak és gyakorló tevékenységének összehasonlító elemzését elvégezve azonban, állítjuk-tételezzük (vállalva a fogalmazás ellentmondását), hogy Durkó Mátyás mellékállásban lehetett akár tanár is (mint ahogyan ő-maga vallja), de főtevékenységét tekintve művelődésszervező, egyetemi oktató, felnőttnevelő és andragógus volt egy személyben.

A tudománytörténet értékelése szerint az andragógia ma már tudománnyá vált (erre még visszatérünk), akkor Durkó nemcsak az illegitim andragógusképzés magyarországi megteremtője, hanem andragógus tudós is, erényeivel és hibáival együtt is.

Már most jelezzük, hogy hatalmas alkotói pályájának tudományos értelemben joggal kritizálható pontja, hogy rendkívül kreatív munkásságában, általa sok-sok felállított hipotézis, tudományos tan bizonyításával adós maradt bár, nem tudta minden esetben hitelt érdemlően bizonyítani tételeit, de az andragógia tudományt megalapozta, bizonyos tételeit igazolta.

Visszatérve pályafutásának kezdeteihez azt mondhatjuk, hogy véglegessé vált harmadéves egyetemi hallgató korában – akkor még a tudatalattiban elraktározódva –, hogy Durkó az iskolán kívüli kulturális folyamatokkal kíván foglalkozni, amely a formális tanítás mellett az informális, non formális, autonóm tanításra is kiterjed.

¹ Az 1919-es földkérdés Móricz Zsigmond műveiben című írásáról van szó.

Durkó akkor még azt gondolta, hogy vállalt „küldetése” egy pedagógiai reformfolyamat elindításáról szól, tehát új neveléstudományi minőséget kívánt alkotni, katalizátora akart lenni egy új rendszernek, a számára fontos és ma már számunkra is ismert „elődök” nyomdokain haladva, később pedig hozzájárulni a szocialista társadalom innovációs folyamatainak erősítéséhez.

Az ismert ondódi² történet következménye lett, hogy a felnőttoktatás, felnőttképzés, felnőttnevelés mint az ember neveléstudományi „szentháromsága” gondolatkörétől, teóriáitól, saját hipotéziseitől elszakadni többé nem tudott és valóban „hittétellé” (Kozma, 2006.) vált számára a felnőttnevelés kérdése, probléma-komplexuma.

Kihívást érzett, önmaga gondolta úgy: rátalált valamire és nagyon sokáig rejtgette valódi tudományát.

Metodológiai rendszerére jellemző, hogy szocialista jelzőzéssel haladt tudományalkotó szellemi túráján-kalandjain, esetenként kitrúkközve a hatalmat is, hogy az általa jelzett tudományos citáció publikációjában „maradhasson”, de ostromolta a „fennálló neveléstudományi rendszert” is.

Jól bizonyítható, hogy Durkó hatékony módszert talált ki a szakmai érdekérvényesítéshez is, amelynek valódi kulcsa az, „ami rejtve van” ma is. (Balipap, 2006.)

Pályatársa Maróti Andor ma sem tudja elképzelni, hogy Durkó Mátyásnak hogyan sikerülhetett 1956-ban – aki mindösszesen 30 éves volt – Magyarországon, Debrecen városban, a KLTE egyetlen elsőként Durkó vezetésével elindítani a népművelő képzést. (Maróti, 2006.)

3. Durkó aktuál modernitása

Durkó össz munkásságának, szakmai és tudományos rejtelseinek csak egyik szála a tudományrendszert alkotó tudós, gondolkodó teóriáinak szükségzerű kritikai elemzése.

Durkó még életében megtapasztalhatta tudományának relativizálását, vitatását, kritizálását, megalkotott művei relevanciájának jelentéktelenítését, a népművelés eredeti üzeneteinek már nem fogható társadalmi környezet tényként kezelt sugallatát, a „durkológia” marxizáló tételeinek bírálatát, szocialista társadalmat támogató népművelő képzését.

² Debrecentől mintegy tíz kilométerre egy tanyaközpont, ahol emlékezetes előadást tartott felnőttek részére.

A kritikák, intrikák kereszttüzében – ehhez a szocialista formációban edzettséget szerzett - újra struktúrálta a „durkológiát”, a polgári filozófia adaptációja révén komplex szakmai-tudományos szintézist alkotott.

A teljes durkói életmű áttanulmányozását követően négy nagy művet találtunk, (a sok-sok rendkívül nívós kisebb lélegzetű publikációra nem térünk ki), amelyet érett felnőtt korban 72-73 évesen írt újra.³

Értékelésünk szerint releváns társadalomelméletet, korszerű művelődés és nevelésméletet, koherens andragógia tudományrendszert alkotott, „élethosszon át” elemezhető nevelés-önnevelés dialektikájáról és integrálódásáról szóló nevelésfilozófiai tanítást hozott létre.

Durkó modernitását jelzi, hogy „Társadalom, Felnőttnevelés, Önnevelés” címet viselő könyvében a globalizált világunk kapitalizmus kritikáját a kulturális rendszerre vonatkoztatja, vállalva Marx aktualizált paradigmáit is.

A Durkó által mondott korszerű társadalomelmélet koherens része a nevelés-önnevelés elmélete, amely az egyik legizgalmasabb durkói tétté vált.

A gondolat lényege, hogy az államok és társadalmak felett rejtőzködően működő globál hatalom (Bauman, 2002.) és az ember (ha már transzcendens függőségétől megszabadult az emberi lény, és a modernizmus irányába fordult, ezzel létre hozta a kopernikuszi fordulatot) kontroll nélkül maradt, szükségszerű önszabályozó, önkorlátozó, önnevelő-önfejlesztő lényegének érvényesítése, különben, hiányában az emberi világ saját önfelszámolását valósíthatja meg.

Durkó műveiben visszatérő gyakorisággal írja – idézet Durkótól: „az ember-, és személyiségközpontú gondolkodásról szóló fejezetünk legfontosabb konzekvenciája, hogy az emberről és társadalomról mindig ebben a sokrétű meghatározottságban, a biogén, pszichogén, szociogén és spiritogén viszonylatok integrált és bonyolult egységében szisztematikusan kell gondolkodni”. (Durkó, 1998.)

Az eddigiekkel szemben az új paradigma néhány állítása: Az ember nem csak biológiai és társadalmi, hanem elsőrendűen szellemi és spirituális lény, már ezért is az anyagi világ nem pusztán fizikai- és bioszféra, hanem mindenekelőtt szellemi és transzcendentális természetű valóság, amiből következik, hogy a természeti evolúció mellett-előtt az intelligens tervezettség a meghatározó. (Varga, 2009.)

³ Bibliográfiai hivatkozásunkban felsoroljuk az említett művek listáját.

Durkó nevelés-önnevelés elméletének, nevelésfilozófiájának igen érdekes olvasata – az előző hivatkozás tükrében –, hogy az egyén önfejlesztő stációinak felnőtt korban is támogatója a formális nevelés, a vallás, de az egyén személyiség formálódása-spontán formálódása rugalmas keretekben a szocializáció (társadamasulás) – perszonalizáció (személyiségiesülés) – exklúzió (kiilleszkedés) folyamatainak dinamikus váltakozásában valósul meg, s az egyén önmaga öröklik személyisége autonómiájának, cselekvése szabadságának érvényesülése felett.

A négy nagy művéből kiolvasható, hogy bár általános pedagógiáról, nevelélméletről, didaktikáról, neveléstörténetről, összehasonlító pedagógiáról értekezik, alkalmazott pedagógia területeket érint (életkori pedagógia, nevelés színtereinek pedagógiája (család, katonai pedagógia, kollégiumi pedagógia), mégis Durkó a következőket mondja: ”Szóval a felnőtteknek tartott foglalkozások kérdése, mint alapvető probléma jelentkezett nálam s kezdett el komolyan foglalkoztatni. A végeredmény az lett, hogy irodalommal való foglalkozásból átrágtam magamat a felnőttekkel való foglalkozás egész lélektanán, didaktikáján, metodikáján..., mert én a felnőttek oktatásának problémáját éreztem immár sajátomnak, megoldandónak, emberi és erkölcsi kötelességemnek. Rájöttem arra, hogy ezt a területet nem lehet elméleti és gyakorlati ismeretekkel bíró szakemberek nélkül művelni”. (Mayer, 2006.)

Világos beszéd, amelynek narratíva lényege a szöveg kontextusát tekintve az, hogy Durkó Mátyás új tudományának alapja bár a neveléstudomány, de az antropagógia tudomány elfogadtatásával tudatosítja az új nevelésfilozófiai rendszert.

A tudományok komplexitását hangsúlyozza, (integráló andragógia, integrális szemlélet), konkrétan a filozófia (teológiai filozófia), a pszichológia, biológia, szociológia, közgazdaság tudományterületekkel való együttműködést.

Kitartását jelzi, hogy az antropagógia, a 80-as évektől legitim fogalom, tehát a probléma felvetése és a fogalom legitimációs folyamata között 30 esztendő telt el.

Az új tudományt „nem lehet elméleti és gyakorlati ismeretekkel bíró szakemberek nélkül művelni” című durkói gondolat pedig azt rejti, hogy azok, akik pedagógiára képzettek, – magyar-francia szakos tanárként tehát Durkó magára is vonatkoztatja a megállapítást – nincsenek felkészülve a felnőttoktatásra, a felnőttképzésre, a felnőttnevelésre.

A **Felnőttoktatás** a felnőttnevelés azon területe, amelyben a nevelés, a személyiség alakítása, fejlesztése döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg. **Felnőttképzés** a felnőttek céltudatos és tervszerű fejlesztésére irányuló tevékenységeknek azt a komplexumát foglalja magába, melyben meghatározott kompetenciák kiművelése kap hangsúlyt. A két tevékenység természetesen szorosan összetartozik, hiszen ismeretek nélkül nem lehet képességeket és képességek nélkül nem lehet ismereteken alapuló tudást létrehozni, mégis fogalmi szinten egyre inkább elkülöníthetővé válnak. (Lada, 2006.)

Durkó konzekvensen felnőttnevelés fogalmat priorizál (Maróti, 2006.), de integrált tudásalapú rendszert képviselve a kompetenciák összefüggését és kölcsönhatását elválaszthatatlannak és paritásos formációjukat hangsúlyozandónak gondolja.

A kompetencia strukturált szerkezetén belül az ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, magatartás relációban a magatartáshoz szorosan tapadó viszonyulásokat priorizálja. A szoros magatartási viszonyulások: tolerancia, kooperáció, empátia, érzelmi, és akarati tulajdonságok, pl: attitűd (Henczi, 2003.) specifikus hangsúlyt kapnak annak révén, hogy ezek a viszonyulási pontok, kompetenciák Durkó szerint 25 éves kor után még a legtermékenyebb módon formálódhatnak és hatásaként, külső valamint öntevékeny közreműködő cselekvéssel a felnőttek körében személyiségfejlődést eredményez.

A felnőttnevelés jelenségében tehát a teljes személyiségformálódási és formálási folyamat minden mozzanata dinamikus egységben integrálódik a tapasztalástól a nevelési-önnevelési folyamat dialektikáján keresztül a fejlett egyéni és csoportos önnevelésig. (Durkó, 1998.)

Durkó pontosan tudja, hogy „a nevelés tudományok rendszerét gyakran szokták a „pedagógia” kifejezéssel is illetni, vannak kutatók, akik szerint tényleg nincs különbség a két fogalom között, szinonimák. Létezik azonban egy másik felfogás is, amely szerint „a neveléstudományok az elméleti oldalt jelentik, míg a pedagógia azt a gyakorlati tevékenységet takarja, amit a pedagógus végez”. (Lada, 2006.)

Durkó meggyőződése, hogy „csak ez az integrált, szocializációs életformát alakító, erkölcsi, nevelő, önalakításra ösztönző nevelés-felnőttnevelés kecsegtethet exagógiai eredménnyel.” (Durkó, 1998.)

Durkó Mátyás a magyar tudomány extrém tudós személyisége, altruista lényegű és beállítódású ember, aki életművét a közösség

vezetés, a közösség szolgálat, a közösség fejlesztés céljainak rendelve, tudományával összemérve, egyetemes, integrált kultúra kiteljesítéséért munkálkodott, hitt a felnőttnevelésben, az egyén öntudatra ébredésében, amely erkölcsös, művelt és ez által képes a másik emberrel közösséget alkotni, együttműködni.

Minden róla szóló marxizáló kritikát tudományosan felülír a nevelés-önnevelés fejlesztés elméletének antropagógia tudományára épülő tételsorával, amelyben permanensen felkészíti, fel akarja szólítani az individuumot, hogy önreflexív módon védelmezze önmagát, hárítsa el a másik ember elnyomásra törekvő agresszióját, legyen résen a közösségi-társadalmi csapdák elkerülésében.

Bibliográfia

BALIPAP Ferenc (2006): Ami rejtve van. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. Szerk. Balipap Ferenc Budapest.

BAUMAN, Zygmunt (2002): Globalizáció – A társadalmi következmények

CSOMA Gyula (2006): Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmány kötet. In: Sorozatszerkesztő: Lada László In: Szerk. :Dr. Koltai Dénes és Lada László. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.

DINNYEI Márton: Beszámoló – Kuhn és a relativizmus. In: www.matud.if.hu

DURKÓ Mátyás (1998): Embernevelés, önnevelés: a korszerű embernevelés útja az önalakító, önnevelő ember koncepciójáig. Debrecen. Kossuth

DURKÓ Mátyás (1998): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. Pécs. JPTE FEEFI

DURKÓ Mátyás (1998): Társadalom, Felnőttnevelés, Önnevelés. Debrecen

DURKÓ Mátyás (1999): Andragógia: A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest. Magyar Művelődési Intézet

KOCSIS Mihály – KOLTAI Dénes (2006): Az andragógia szak a felsőoktatás átalakuló rendszerében

KOLTAI Dénes – LADA László (szerk.) (2006): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmány kötet. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.

KOZMA Tamás (2006): Hasonlóságok és különbségek a debreceni iskola pedagógiájában. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. Szerk. Balipap Ferenc Budapest.

LADA László (2006): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Tanulmány kötet. In: Szerkesztő: Lada László In: Szerk.: Dr. Koltai Dénes és Lada László. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest.

LADA László: Esély a továbblépésre – Andragógia, a felnőttkori tanulás – tanítás tudománya. In: www.eaea.org

LÁNCZI András (2006): Modernizmus és válság – Leo Strauss politikai filozófiája. Budapest.

MARÓTI Andor (2006): Durkó Mátyás emlékére. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. Szerk. Balipap Ferenc Budapest.

MAYER József (2006): „...nem volt se tudomány, sem szakismeret, nem volt rendszere az egésznek...”. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. Szerk. Balipap Ferenc Budapest.

T. KISS Tamás – TIBORI Tímea (2006): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In: Az illegitim andragógusképzés megteremtője. Szerk. Balipap Ferenc Budapest.

VARGA Csaba: A régi és az új paradigma. In: Csipetnyi Só – független evangélikus magazin. In: www.csipetnyiso.hu

MIKLÓSSY ENDRE

***Nyugat peremén – Karácsony Sándor és Alekszej Loszev
emberképe***

A „Nyugat”, aminek a pereméről szó esik, kétféle értelmű itt a számunkra :

- a világértés racionális módszertana
- a posztkeresztény individualizmus.

A „perem” pedig azt jelenti, hogy belőle nőtt ki, valamiképpen a része is, de kinyitja annak belülről kitűzött korlátozó határait. De hogyan találkozhat ebben a képtagadó református Karácsony Sándor és a képtisztelő ortodox Alekszej Loszev, a két kortárs gondolkodó, akik azonban mit sem tudtak egymásról ?

Nézzük meg azonban a következő egybeesést. Karl Barth, a református teológus ezt írja (Barth, II. 1.749) „Ami az isteni és emberi természet viszonyának Krisztus képében való meghatározásában tükröződik, az a forma, az isteni lényeg szépséges formája, az isteni lényeg az ő meghatározottságában és tökéletességében. Nemcsak minden igaznak és jónak a forrása, hanem minden szépnek is. És mivel mi Jézus Krisztusban ismerjük meg, hogy ő ilyen, annak okáért épp őbenne ismerjük meg Isten szépségét is.” Pavel Florenszkij, az ortodox szerzetestanár pedig ezt így egészíti ki az ikonról szóló értekezésében : (Florenszkij, 1988: 55) „Szimbolikusságában a kép oly módon tárja fel szellemi tartalmát, hogy szellemi felemelkedésünk során a képtől az ösképhez jutunk, azaz ontológiai érintkezésbe kerülünk vele. Az érzéki jel ekkor és csak ekkor telítődik életnedvekkkel, és ezáltal ösképtől elválaszthatatlanul immár nem ábrázolt kép, hanem a realitás első hulláma.” A különbség nem lényegtelen, azonban átjárható a dialógus számára, amelynek a Karácsonyi kiindulási pontja mindig a partner álláspontjának a tökéletes megértése. A közös pedig mindenek előtt a posztkeresztény nyugati individualizmus radikális meghaladása.

Az egyszerűség kedvéért ezt az individualizmust Max Stirnerrel, a 19. század közepének a gondolkodójával szemléltetem, ámbar Das

Einzige und sein Eigentum (Az Egyetlen és az ő sajátossága) című művét a maga korában annyira örültnek tartották, hogy a cenzúra sem foglalkozott vele, annak dacára, hogy az ég-egy-világon mindent felrobbantani szándékozott. (Ma sem emlegetik. Ebbe a tükörbe senki se néz szívesen. Mindazonáltal ha következetes végiggondolás nélkül is, az Énnak ez az abszolút kultusza az uralkodó világszemlélet.)

Mindenkit az önzés mozgat, hiszen bármit is teszek, azt a saját lelki jóérzésem érdekében teszem. Amire nincs szükségem, az a számomra nem létezik, csak az, amit én akarok, hogy legyen. Én teremtek érzést, hitet, gondolatot, én semmisítem is meg őket. Fölöttem pedig semmi sincsen, erkölcs, igazság, társadalom, a kötelékeket, amelyekbe születünk, az Énünk érdekében szét kell tépni. Ide érve a gondolatot is, ne legyek annyira tehetetlen hogy elfogadjam, bármiféle gondolat felettem állhat. Én vagyok a mértéke minden gondolatnak is. Létezni pedig annyi, mint mindent a birtokomba venni, amit akarok, hogy eztán éntőlem függjön. A létezés öröme azonos a birtoklás örömével, így előlegezi meg Freud Lustprinzip-jét. Aki-ami pedig ebben zavar, az ne legyen. „Valósítsd meg önmagadat !” hogy korszerűen fejezzük ki a dolgot.

Stirner Énje azonban nemcsak abszolút, hanem véges is, ennyiben különbözik a Kelet-követő európai filozófiáktól. Habár mindent birtokba vett/elpusztított, ő maga is előbb-utóbb meg fog semmisülni. Az a Sein, amit Fromm hasonlatával a Haben-re alapozunk, a maga korlátozottságában pusztító erővé is válik. Mégis figyelemre méltó e romboló tébolyban az, hogy az Én kiemelésével megakadályozza annak önmagát idegen akarat alá vető tárgyiasítását, ami a kapuja volt a 20. század emberpusztító ideológiáinak, a rasszista, náci, fasiszta, kommunista és egyéb kollektívizmusoknak. Két olyan alapkérdést kell ezért helyre tennünk, ahol a gondolatmenet kificamodott. Az egyik az Én végeessége, amit az érték végeességétől oly nehéz elválasztani, a másik pedig a kötelékek elszagatása, amelyek nélkül az Én az itt leírt üres matematikai ponttá zsugorodik.

Az egzisztencialista filozófia alapjában véve sikertelenül próbálkozott az időnek és az időtlennek a személyiségen belüli szintézisével, el is jutott ekképpen a „semmi” fogalmához. A mítosz-kutató Loszev viszont azzal oldja meg, hogy „a vallás a személyiség

öntételezése az öröklétben.” Ez általában vallásos hit, vagy pedig intuíció kérdésének számít, ő azonban a maga dialektikus logikája alapján jut el ide. „Keletkezés csak akkor lehetséges, ha van benne valami nem-keletkezett”. Így teszi logikailag értelmezhetővé Hegel irracionális „Aufhebung” fogalmát. Azt a filozófiai nehézséget is ekképpen haladja meg, ami a létezésnek a birtoklásra való visszavezetéséből következik.

Karácsony pedig ezt mondja : „Az ember az Univerzumban sub specie aeternitatis létező.” És így folytatja : „Ez az egyetlen jel, aminek a jelentését minden értelem keresi, s minden kíváncsi ember egyedül ért meg. Az egyetemes jelentés ennek az egyetlen megfejtett jelnek a mélyén, a szimbólum, az élet örök-aktuális emberi formája.” Ez az Én pedig a Te tükörfogalma, hiszen a pusztá megfogalmazása is csak dialógusban lehetséges. Vagyis reláció, és ez megoldja a pont-szerűségről adódó logikai problémákat.

Itt a kétféle szemléletnek a különbségét is láthatjuk, aminek a lényege a logika eltérő megközelítéséből adódik. Karácsony könyvei, egy kivétellel, a lélektan körében mozognak, bár osztja Saussure ama véleményét, hogy a logika a lélektan része. (A racionális megismerés lehetőségének olyan transzcendentális alapjai vannak, amelyek a lélektanban gyökereznek, körülbelül ezt jelenti a tézis.) Ez a kivétel azonban éppen a leghíresebb műve, a Magyar észjárás, amelyben az első átfogó kísérletét teszi a személyiség társas meghatározására. A mű azonban zsenialitásában is töredékes, a kapcsolat kifejtéséhez hiányzott a megfelelő kiindulópontja, ezért a logika lélektani összefüggéseinek a megmutatásával a további műveiben nem foglalkozott. Lélektanát, s benne a személyiség ontológiáját a társas kapcsolatok dialogikus felépülésének az alapján fejtette ki.

Loszev viszont a személyes dialógust – azt hiszem, módszertani megfontolásból is – személytelen dialektikára cserélte. A dialektika általános szintetizáló rendszerbe tudja állítani a logikailag lehetséges ellenvetéseket. Bizonyos értelemben kevesebb, mint a személyes dialógus, de egyúttal áttekinthetőbb is. Előnye a logikai megközelíthetőség, vagyis az összefüggésnek a hézagtalan bemutatása, viszont a hátránya az, hogy homályban marad a személyes kapcsolatrendszer. Maga a dialektikája Cusanus coincidentia oppositorumának a továbbfejlesztése. Az egymást kizáró ellentétek fenntartása logikai abszurditáshoz vezet, és az általa

alkalmazott dialektikában egészítik ki egymást a valóság lehetséges képmásaivá. Efféle ellentétes fogalmak például, mint objektum-szubjektum, idealizmus-materializmus, tudat-lét, jelenség-lényeg, test-lélek, szabadság-szükségyszerűség, könnyen belátható módon nem vezethetőek vissza egyikükre sem. Olyan antinómiák ezek, amelyek azonban megoldódnak a valóságos létezésben. Hogy pontos legyek : a valóságos emberi létezésben, hiszen más vonatkozási pont nem lehetséges a számunkra. (A nyugati gondolkodáson úrrá lett objektivizmust olyan megsemmisítő kritika alá tudja vetni, akárcsak Nietzsche.)

A „Magyar észjárás” a fentiekkel lényegében egybehangzólag az analitikus determinizmussal szemben három fő különbséget hoz fel : a határtalan tér, az örökkévaló idő, és a csoda az okság helyén. De ezt csak szemlélteti, és összefüggő alapját nem mutatja meg. Loszev viszont ezt teszi. A „csodát” például így határozza meg : „A személyiség véletlenszerűen zajló empirikus történetének és ideális feladatának az egybeesése.” Ez ugyanis mindig megtörténik anélkül, hogy megfejtethető oka volna.

A világ képét a személyiség felől, nem pedig kívülről kell megközelíteni. Ennek az alapja Loszev számára a mítosz. A racionalizmus kora óta ez a fogalom primitív népek kusza babonáságait szokta jelenteni, még az is titok, hogyan maradhattak meg egyáltalán, ha ennyire zavaros és inadekvát felfogásuk van a világról. „Az etnográfusok gyakorta rossz empirikusok, amennyiben valamely légből kapott metafizika foglyai” – írja Loszev e felfogás kritikájaképpen.. A 20. század felvilágosultabb mítoszkutatói, mint Rudolf Otto, Mircea Eliade vagy Northrop Frye már árnyaltabban látnak, de a döntő lépést ők sem tették meg, mivel a mítoszt még mindig külső vizsgálat tárgyaként tekintették.

Pedig a mítosz valójában az ember világképének a legáltalánosabb alapja. Ahogyan Shakespeare mondja a Viharban, legmélyebb művében :

„Oly anyagból vagyunk szöve, mint álmaink,
S kis életünket álmok veszik körül.”

Loszevnél ugyanez egzakt meghatározásban : „Az a világ, amelyben élünk és amelyben a dolgok léteznek, mítikus világ, és egyáltalán, a világon csupán mítoszok léteznek.” Ebben válik a külső világnak az

énrárm való hatása rendezetté a belső idő értékelő eseményein keresztül. (Vagyis a jelentésként felfogott jelen keresztül, mondhatjuk Karácsony Sándorral.) „A mítosz nem az eszméket, hanem éppen az eseményeket tárgyalja, azokat, amelyek születnek, fejlődnek és megsemmisülnek, az örökkévalóságba való átlépés nélkül.” Könnyű ezt megértenünk, hiszen ami a külvilágból hozzánk érkezik, az is esemény, az életünk pedig eme eseményeknek a felfogása, a mítosz változatlanságával egyetemben, ami nem egyéb, mint „a személyes létezés képe, az élet intelligensen megjelenő szimbóluma” – mondja Loszev. Platonikus, tehát az ideák szemszögéből történő megközelítésben „így válik ki a logikailag szükségszerű összes szférából a személyes létezés, és a mítoszban kerül kapcsolatba a tudattal. Ekképpen a személyiségnek a lényege a mítoszeremtés.” Ez az ember belső értelemmel felruházott személyes élete, úgy, ahogyan megéli, mert minden, ami történik vele, csakis e mítosznak a szerves részeként történhet.

A mítosz tehát csöppet sem fantazmagória, hanem maga a megélt valóság, „érzékelhető és teremtett tárgyi realitás, amely ugyanakkor el is távolodott az események megszokott menetétől.” Megvan benne a hierarchikus rendezettség, vagyis a fontossági sorrend, és a történetnek ezáltal való felfogása, ami a szükséges kiindulópontja minden értelmezésnek. Ebben az értelemben mondhatjuk például a newtoni világképet a „nihilizmus mitológiájának”. Elválasztva egyúttal Hamvas Béla különbségtételével az empirikus, saját korlátait ismerő „tudományt” és a spekulatív, abszolút érvényre igényt tartó „tudományvallást”. Maga a tudomány, a matematikai beágyazottsága és ezzel összefüggő elvontsága miatt, amellyel az életet képlet formájával helyettesíti, nem tekinthető mítikusnak, ennyiben persze a személyiség részének sem.

A fentiek szerint a mítosz léte az ember apriorija, a formája viszont nem. Magyarázat nélkül marad a felépítettsége. Itt kapcsolódunk Karácsony Sándor emberképéhez, ami nem az Én tartalmából, hanem a viszonylataiból indul ki, a jel, a jelkép és a tett összefüggő hármas egységében.

A jel utalás valami másra, az Ugyanazzal, vagyis önmagammal nem lehet azonos. Ám egyedül közvetítheti a számomra mindazt, ami nem-Én vagyok, ekképpen tisztázva az Énem tartalmát is. („Ez a parányi hely a szívben akkora, mint a Világmindenség” – mondja a

Chandógya-Upanisad.) Azonban csak a jelentésben fogható fel, vagyis a számomra-való voltában. A jel pusztá észrevétele is csak előfeltevéssel lehetséges, ekképen előzi meg a jelentés. „Minden létezésnek az alapja az értékelés” – mondja Szabó Lajos, és ez a jel pusztá felfogására is érvényes. Ami viszont mindig reláció, „valamihez képest” jöhet létre, erre vonatkozik Karácsony kartéziánus megjegyzése : „viszonyulok, tehát vagyok.” Ez a „valami” pedig a külső világnak az énbennem meglévő elrendezettsége. A „mai” jelentés csak a „tegnapinak” eredményeként jöhet létre, és pedig nem esetlegesen, a feltétele a jelképrendszerbe ágyazottság, a jelentések rendezettsége, a szubjektum és az objektum dialektikus kölcsönhatása, a mítosz. „A személyiség, a történelem és a szó a mitológia mélységeiben lévő dialektikus triád.” – írja Loszev. Világos tehát a szavak kulcsszerepe, amelyek a formán keresztül kapcsolják a történelmet a személyiség mítoszához.

Láthatjuk a különbséget is a „képi logika”, (Rubljov Szentháromsága) és a „nyelvi logika” (a Heidelbergi Káté) között, ami természetesen csak a megközelítés különbsége. (”Dialektikus egységben” mondaná Loszev.) A szó az az erő, ami által maga az Én is létrejön, a Teremtés első pillanata a János-evangélium prologusa szerint (έν αρχή ήν ό λόγος) A teremtés dialektikus reláció a lét-nemlét között, az Én meghatározottsága a szón keresztül a Te-hez fűző kapcsolat. Ez a dialogikus filozófia alapvetése. Karácsony ezért fektetett oly nagy hangsúlyt a kapcsolat alapjának, a közlésnek a problémájára, ami természetszerűleg tartalmazza a mítosz felépülését is.

A személyek közötti kapcsolatot a szimbólum hordozza, amiből a mítosz formája is felépül. A megértés akkor lehetséges, ha az alkotó úgy fejezi ki magát, hogy ebben a másik ember, a műélvező is magára ismer, mondja Karácsony a művészet társaslelki alapjáról. „A jelkép sikerült, (Én), ha jelet megértik (Te).” Így ebben a kapcsolatban a személyiség körülhatárolt mítoszából átlépünk a személyen túlba. „Egyetlen kérdésünk marad megfejtetlen, de ez örök titok marad. Tudjuk, hogy miért jelöli a jel az egyetlen jelentést, és miért jelképezi a szimbólum az egyetemes jelentést. De nem tudjuk, hogyan jelenti és miképpen jelképezi.” Ez a két kérdés valójában a forma hatalmára vonatkozik. Loszev választ talált erre a mítoszok hierarchiájában, az „egyetlen jelentésben” foglalt

viszonylagos mítoszok valamennyiét magába foglaló abszolút mítoszban.

A sikerült nyelvi kifejezés a belső valóságot megerősíti a kapcsolat segítségével, az „egyetlen jel, aminek a jelentését minden értelem keresi” ahogyan Karácsony mondja, ebben a megerősítettségben találhatja meg az értelmét. Ám ez az út a mi számunkra már aligha vezet a platonizmuson át, ahogyan Fülep Lajos is felismerte, vagyis a személyes kapcsolattól függetlenül ható eszme eltűnt. (A nyugati gondolkodás átalakulásának ez a meglehetősen lesújtó öröksége „az eszmék realizálatlanságának” a következménye Hamvas Béla szerint.)

Miért fogadnám el más gondolatát, kérdezné ide illőn Stirner, nem is éppen oktanul. Itt találkozunk a kapcsolatok Karácsony által leírt harmadik elemével, a tettek rendszerével, ami a külső átformálása a belső igényei (a mítosz) szerint. Azonban nyilvánvaló, mint mondja, hogy ebben kizárólag alárendeltségi viszony lehetséges, ami az Én tárgyasításomat jelenti, és ezt ráadásul önmagamnak kell végrehajtanom a mítoszom folyamatos eltorzításával. Csakhogy e kényszerűség nélkül nincs emberi világ.

Stirner vaslogikája itt megbicsaklik. Kínos lenne a számára ebbe gondolni, hiszen az abszolút Én elve itt bele nyúlik egy olyan világba, ahol óhatatlanul mások is vannak. Ezért olyasfélét mond a külső hatalomnak efféle elfogadásáról, hogy pusztán kényelmi szempontból történik. Meg kell azonban mondanom, hogy az egész újkori racionalizmus sem tudott mit kezdeni a társadalomszerveződésnek ezzel az alapkérdésével. A legkülönbözőbb hatalom-elméletek ezért aztán éppúgy, mint a társadalmi gyakorlat, előbb-utóbb kénytelenek az Erőszak mítoszához folyamodni, amit Bíbó István „az egyetlen eretnekségnek” nevezett.

Karácsony azonban egyértelmű különbséget tud tenni. „A társaslélek nem tévesztendő össze a tömeglélekkel. Az egyéni lélek ez, de nem önmagára nézve, hanem a másik ember felé fordultában.” A kollektívumnak éppen ez az ontológiai alapja : az elkerülhetetlen alárendelődés kiindulópontja a társas kapcsolatban lévő személyes elfogadottság. Tökéletesen félreértették Karácsonyt, amikor a szemléltető magyar történelmi példáit kivételszerűeknek,

archaikusoknak bélyegezték. A társaslelki alapon nyugvó együttműködés ezen példái ontológiai jelentőségűek. Az elavultság hivatkozásával kifogásolt „patriarkális viszony” minden hatalomnak a természetes alapformája (a potestas szónak például a „pater” a gyökere). Ennek az alapján mondhatta Bibó István, hogy nincs demokrácia elfogadott szellemi elit nélkül.

Az alárendeltség elfogadása a személyiség társaslelki evolúcióján keresztül lehetséges, amelyben a kitáguló lélek formája is a természetes rangsorban alakul ki. Sok minden eszébe juthat erről az embernek, ezért emlékeztetnék Karácsony imént idézett kritériumára, vagyis a kapcsolat társaslelki minőségére.

Ismét összhangban vagyunk Loszevvel, akinél a mítosz evolutív és hierarchikus, „az eredendő, még személyiséggé nem vált, valamint a létrejött, empirikusan véletlenszerű személyiség dialektikája.” (Kierkegaard : „Minden ember önmaga és egyúttal az emberiség egész addigi története is.”) A hierarchikusság pedig, ismét Loszev szerint „mindig valamely hozzávetőleges jelentés, amely a saját határa, vagyis a személyiség abszolút öntételezése felé törekszik. A maga létezésében csak megismétli részleges-alárendelt momentumait, amelyek benne örökre adottá válnak.”

Ekképpen a szabadságnak, vagyis a jövőformálás lehetőségének kizárólag a mítoszon belül van értelme, ahol a történelem változása a maradandónak a folyamatos megnyilvánulása lesz. Ez a minősítő elve Karácsony „felnőtt emberének” és az ő társaslelki viszonyainak is.

A személyiség törekvése Karácsonynál „jelet adni”, vagyis megmutatni a maradandót. Spirituális formája annak, amit a biológiában a „csíraplazma folytonosságának” mondanak. Ekképpen vezet minden mítosz a vallásba. „Dialektikusan szükségszerű – mondja Loszev – a személyiség életében egy olyan stádium, amikor ő maga és minden más lényegűsége valamely örök állapotban szintetizálódnak, ahol örök, szakadatlan létezés, valamint örök szakadatlan mozdulatlanság és változhatatlanság lesz.”

A relatív mítosz ekképpen vezet az abszolút mítosz felé. „Dialektikus szempontból nyilvánvalóan következik az örökkévalóság, az abszolútum, a mindenttudás és a szubjektum fogalmi egyesítésének a formája, vagyis Isten fogalma. Sőt mi több, ez általában a lét mint egész elgondolhatóságának a feltétele.” Szabó Lajos itt azt mondja, Gödel logikai tételének a felhasználásával: „Isten léte és feltétele

minden biztonságnak és bizonyításnak a végső alapja.” Loszev azonban még hozzá tesz valamit : „A tiszta gondolkodás meglehetősen jelentéktelen szerepet játszik az életben.”

(A tanulmány Loszevnek a Mítosz dialektikája című könyvére, valamint Karácsony Sándornak elsősorban a Könyvek lelke és a Magyar észjárás című könyveire támaszkodik.)

Bibliográfia

Barth, K. : Kirchliche Dogmatik, II.

Bibó István (2004): Válogatott tanulmányok IV. Budapest, Corvina

Florenskij, Pavel Aleksandrovic (1988): Az ikonosztáz. Budapest, Corvina

Fromm, E.(1976): Haben oder Sein

Fülep L. (1985): Individualitás. In:Hóbagoly,

Hamvas Béla (2004): Patmosz: esszék. Budapest, Medio Kiadó

Karácsony Sándor (1985): A magyar észjárás. Budapest, Magvető

Karácsony Sándor (1941): A könyvek lelke: irodalmi nevelés. Budapest, Exodus

Kierkegaard, Soren Aabye:(1993): A szorongás fogalma. Budapest, Göncöl Kiadó

Loszev, Aleksej Fedorovic (2000) : A mítosz dialektikája. Budapest, Európa

Shakespeare, William (2001): William Shakespeare összes művei. Budapest, Helikon

Schmidt, Kaspar (1892): Das Einzige und sein Eigentum/von Max Stirner. Leipzig, Reclam

Szabó Lajos (1999): Teocentrikus logika. In: Kotányi Attila-Kunszt György-Kőszegi Lajos (szerk.)(1999): Tény és titok – összegyűjtött írások és előadások. [Pannon Panteon Könyvsorozat] Veszprém, Medium Kiadó

Farkas Pál (szerk.) (1998): Upanisadok (magyar)(válogatás). Budapest, Ursus

NÉMETH PETRA

A test, a szellem és a lélek egysége
Karácsony Sándor: A magyarok istene című művében

Karácsony Sándorral az elmúlt félév során a Karácsony Sándor, a pedagógus című kurzus során találkoztam először. Megismerésével rengeteg kincssel gazdagodtam, a Vele való "találkozás" nélkül pedig úgy gondolom, sokkal kevesebb lennék. A félév végén, amikor számot kellett adnunk tudásunkról, többek között azt a lehetőséget kaptuk, hogy szabadon kiválaszthatunk egy Karácsony Sándor által írt művet, és elemezhetjük a saját nézőpontunkból. Választásom Karácsony Sándor: A magyarok istene című könyvére, mert kiskoromtól fogva vallásos nevelésben részesültem és ezáltal úgy érzem, sok olyan értékkel gazdagodtam, mely lehet kimaradt volna az ismereteim közül, ha nem tanultam volna hittant. Mindig foglalkoztatott a vallás, annak kialakulása, létrejötte, gyakorlása, Isten és az ember kapcsolata.

Év elején a Tanárnőtől azt a feladatot kaptuk, írjunk fel egy lapra olyan kérdéseket, melyek foglalkoztatnak minket, és év végén gondolkozzunk el, kaptunk – e rá választ Karácsony Sándortól, tanításai megismeréséből, műveiből, szemléletéből. Én elsőként a vallás kérdését írtam föl a kis papírra, és ennek a könyvnek az elolvasásával reméltem, hogy sok olyan értékkel lehetek több, amik eddig még nem álltak a birtokomban. A kurzus előtt nem ismertem Karácsony Sándort, nem tudtam, ki ő. De ahogy visszaemlékezéseket olvastam róla, műveket tőle, szinte sajnálni kezdtem, hogy nem lehettem én is ott legalább egy óráján! Próbálok az életben mindig keresni valami értéket, valami újat, ami hozzájárulhat ahhoz, hogy több legyek, hogy személyiségem épüljön, és úgy gondolom, Karácsony Sándor elgondolásait, módszereit mindenkinek ismernie kellene, s méritenie kellene belőle, még ha csak egy gondolatot, mondatot is, már azért megéri "megismerkedni" vele, mert minden szava, amit leírt, érték.

A *magyarok istene* című mű rengeteg témát és kérdést ölel föl, ezért is szeretném csak bizonyos fejezeteit elemezni, de azokat sem a teljesség igényével, hiszen a vallásosság kérdése, illetve a könyv is egy igen összetett, a végtelenségig lehetne bontogatni pontjait, illetve

összekapcsolnám helyenként a témákat, fejezeteket, hisz sokszor egybevágnak, egymásból fakadnak.

Az első talán legfontosabb kérdés, ami mindig is foglalkoztatott, hogy *mi a vallás*, hiszen a mű többi pontjának az értelmezése is csak ezen fogalom megértésével kezdhető el.

Erich Fromm szerint a vallás segíti az embert abban, hogy megtalálja saját egységét, világképet alakítson ki magának. A vallás lényegi eleme az ember feletti hatalom előtti meghódolás, legfőbb erény az engedelmesség, legfőbb bűn az engedetlenség. Röviden: a vallás az ember viszonyulási módja az istenihez, a túlvilághoz. Karácsony Sándor szerint *„Olyankor beszélhetünk vallásról, ha az egyik ember csakugyan vall. Arról vall, hogy ő már hallotta, tudja, tapasztalta, amit a másik ember még, úgy látszik nem hallott” (...)* *Az az egyik ember, aki ezt a másiknak bevallja, pap. A másik ember, akinek a bizonyágtétel szól, még nem pap; abban a pillanatban azonban, amikor már nemcsak hallgatja, de el is hiszi a pap bizonyágtételét, már maga is pappá vált.* (I.m: 40).

Számomra ebben az idézetben benne van a vallás legfontosabb tényezője: a hit. Nem elég elmenni egy istentiszteletre és meghallgatni, nem elég a zsoltárokat énekelni; meg kell hallani és meg is kell érteni Isten szavát, hinni kell benne. Erről ír Karácsony Sándor a Vallásos nevelés című fejezetben. Egyéb iránt kiemeli a közvetítő, a nevelő, a pap, a szülők szerepét a vallásos nevelésben, hisz ők indítják el egy gyermekben, egy felnőttben a vallásosságot, a vallásos hitet. Úgy gondolom nagyon fontos, hogy megkülönböztet különböző korszakokat, s különböző nevelési módszereket párosít hozzájuk; a vallásos nevelés nehézsége és csodálatossága is egyaránt abban rejlik, hogy minden egyénhez, minden individumhoz másképpen kell közelíteni; mindenkinek más a lelke, a szelleme, a természete, máshogy fogadja be a Mindenható jelenlétét életében.

A vallásos fejlődés első korszaka a kisgyermekkor. Ekkor az ideális eset az lenne, ha a kisgyermek meg tudná találni a hasonlóságot Isten létezése és lényege között, akiről akár a családban, akár a gyülekezetben hall. Sajnos a kisgyermekeknél sokszor keletkezik törés, eltorzulhat az istenképe egy családbeli tényező miatt. Dr. Pem László pszichológus szerint, a kisgyermek Isten képére vetíti általában édesapja képét, és az alapján viszonyul a valláshoz és Istenhez; ha édesapja egy szerető, kedves, melegszívű ember, Istent is oltalmazónak tekinti, ha pedig gonosz esetleg bántalmazó, Istent is rossznak, egy bírónak képzei el. Ezek a kisgyermekkorban kialakult érzelmek nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy egy ember felnőtt

korában hinni fog- e Istenben vagy nem.

Karácsony Sándor a vallásos nevelés legnehezebb korszakának a serdülőkort és az ifjúkort tekinti. *„A bizonyágtétel ezekben az években meglehetősen nehéz feladat, mert nem nagy a becsülete ilyenkor a szónak. A nálunknál fiatalabbak általában véve gyakorlatias érdeklődésűek, sokkal értékesebbnek tartják a szavak helyett a kézzelfogható valóságokat”* (I.m: 42).

Serdülő korban teszik fel az egyének a legtöbb kérdést a vallással kapcsolatban, ezért ezt az időszakot fel kell használni, hogy a fiatalokat vallásos irányba tereljük. Ilyenkor nehézségek léphetnek föl: pl. a vallásos lendület hirtelen elhidegülésbe csaphat át, átélhetik a bajt, a nyomorúságot, a bűnt, a gonosztságot, az élet ellentmondásait, s ezt rávetíthetik vallásos életükre, s ezek az események meginogtathatják hitüket Istenben, s az Ő feltétlen szeretetében. Lelki vezetésük igen nehéz feladat, s a hittanárnak nehéz feladattal kell szembe néznie; ha a lelkiismeretük fellazul, bűntudat keletkezhet bennük, ténylegesen kételkedhetnek vallásukban...stb. A vasárnapi iskolák létrejötte is segítheti a vallási élet fejlődésében és vezetésében: *„Nem program kell ide, hanem szeretet, amely mindent eltűr, mindent elfedez, mindent megért és – soha el nem fogy”* (I.m: 42).

Személyes élményeim alapján is rengeteget segíthet a vasárnapi iskola illetve a biblia tábor. Amikor kicsi voltam, minden évben rendeztek bibliatáborokat a hozzánk közel eső református templomban. Jó lehetőség volt arra, hogy a kisgyermek barátokat szerezzen, megismerkedjen a Bibliával, különböző erkölcsi tudnivalókkal, játsszon, énekeljen, nevessen. Ahogyan Karácsony Sándor is írja, a gyermekek és sokszor a felnőttek látása is képszerű, képekben jegyeznek meg mindent, a kép segítheti őket abban, hogy hitük ténylegesen valós legyen, tudják azt, hogy miben hisznek. A biblia táborban rengeteget rajzoltunk, elképzeltük Istent, az angyalokat, Jézust, a bibliai szereplőket, illetve igéket is képek alapján tanultunk.

„A hit hallásból van. (...) Egészen más dolog tudni és egészen más dolog aztán: hinni valamit” (I.m: 43).

Amikor istentiszteleten vagyunk, akkor is hallgatunk; hallgatjuk a példázatot, az énekeket, a papot. Úgy gondolom, nagyon fontos, hogy ezeket megfelelően adják át. Itt arra gondolok, hogy egy példázatot, tanítást, történetet el lehet mondani sokféleképpen, és az a cél, hogy megragadjon bennünk, hogy ha kimegyünk a templomból

azon gondolkozzunk, arról beszéljünk. A felnőttkori hit is igen érdekes vetülete a vallásosságnak. Felnőttkorban sok támaszt, segítséget, megoldást nyújthat a Biblia. Gyakran, amikor van valami problémám, nehéz helyzetbe kerülök, kinyitom a Bibliát találok egy pontjánál véletlenszerűen, és elolvasom az azon az oldalon található igéket, történeteket. Néhány esetben sokszor el kell olvasni ahhoz, hogy megértsük üzenetét, s levonatkoztassuk saját életünkre. Felnőttkorban, életünk ladikját egyre erősebben dobálhatják a hullámok ide – oda, (mint egy Máté evangélium - beli történetben), s ekkor nyújthat segítséget nekünk hitünk, s a Biblia. Ahogyan Karácsony Sándor is írja: *„Reménységünk egyetlen forrása csak a Biblia lehet”* (I.m: 243).

Az Utazás a Biblia mélységei felé című fejezetben saját maga is leírja a Bibliával való kapcsolatát, hogyan lett rendszeres bibliaolvasó.

Mint már előbb is említettem a hitoktatásban úgy vélem nagyon fontos szerepe van az oktatóknak a papoknak. Papom, akinek hittem című fejezetében leírja milyen is volt Megyeri Béla, a pap, akinek hitt. Sugárzott belőle a Lélek közelsége, s az a tény: *„Hála neked Uram, mert a te országlásodat elkezdted”* (I.m:105). Mindenkihez, minden egyes emberhez máshogy közeledett, mindenkinek más – más üzenet ütközött át egyéniségén. *„Akármint csinált, akármint mondott, egész valójában előmlött valami, ami ezután egész környezetére átfolyt, amiből nyilvánvaló lett, hogy a kegyelmes Isten országlása nem prófétai jóslat, nem elmélet, hanem (...) tény és való”* (I.m: 105). Én is úgy vélem, ez a legfontosabb tulajdonsága egy papnak: hogy át tudja adni Isten üzenetét úgy, hogy ne csak halljuk, meg is értsük, ne csak nézzük, meg is lássuk.

A félév folyamán készítettem egy referátumot a vallásról Alkalmazott pszichológia I. tantárgyra, s egy mondat megragadott, melyben azt olvastam, a vallás nagy hatással van a neveléslélektan számára, hisz a vallásosság értékhordozó, számos olyan érték elfogadását és átadását igényli, amelyek szinte minden kultúra nevelési céljaiban szerepelnek, és az emberi együttélésben kiemelkedő szerepük: pl. becsületesség, hűség, a másik ember tisztelete. A vallásosságnak nagy szerepe lehet a problémamegoldásban is; ezen belül is felkeltette az érdeklődésemet a vallás és a félelem kapcsolata. Segít a félelem legyőzésében. A vallásos ember, amikor imádkozik, a saját félelmeit nem elnyomja, hanem beléjük helyezkedik. Tudatosan akarja átélni. Nem esik

pánikba vagy elhagyatottságba, hanem csak vár Istenre és nem mond semmit. Lassan a belső kontrollja újra megszilárdul, és a hegy, aminek úgy tűnik nincsenek lépcsői, egy utat szabaddá tesz.

Továbbá érdekes kérdés még számomra a vallásos élmény mibenléte, kérdése. Ezzel az első nagyobb fejezet alpontjában foglalkozik Karácsony Sándor. Szerinte a vallásos élmény az, mikor tudatosul a pap, és a laikus között egy társaslelki megismerés. *„Az érzelem számára megrendülést, az értelem számára megismerést, az akarat számára cselekedetet jelent a vallásos élmény”* (I.m.: 14).

A papot egy varázslóhoz hasonlítja, aki mindig tud valamit, ami titok, ami őt félelmetessé teszi, s elkülöníti másoktól. Részletezi ezek után az ígét, hogy mi is az ige tulajdonképpen, illetve kiemeli, hogy el kell különítenünk a vallástanítást a vallásos neveléstől. A vallástanításnál az Ige egyszerűen közölve lesz, a vallásos nevelés pedig már valamilyen érzelmet, erkölcsi vetületet, hovatartozást is közöl. Véleményem szerint a vallástanításnál is nagyon fontos lenne a vallásos nevelés, hisz a tényeket, Igéket értelmezni is tudni kell, hátterüket vizsgálni, elgondolkodni rajtuk, és ez vallásos nevelés nélkül úgy vélem nem lehetséges. Tapasztalatom szerint vallásórákon nagyon sokféleképpen meg lehet szerettetni illetve ismertetni a vallást a gyerekekkel, anélkül, hogy erőszakosan közelítenék meg a témát. Az általános iskolában rengeteg olyan program volt, melyen egybekötötték a vallásosságot a szórakozással. Pl. minden hónapban egyszer családi istentisztelet volt Debrecen különböző templomaiban, ahova minden család örömmel ment. Mind a gyerekek, mind a felnőttek számára érdekes volt az igehirdetés, utána pedig kis uzsonna délutánt szerveztek a templom kertjében, ahol a gyerekek játszhattak, a szülők beszélgethettek. Vagy pl. számos alkalommal rendeztek bibliai történet mondó versenyeket, amelyeken én is többször indultam. Ilyenkor a kisgyerekeknek saját maguknak kellett kiválasztaniuk a Bibliából egy példázatot, és kívülről el kellett mondaniuk. Itt ösztönözték akarva, akaratlanul a gyermekeket, hogy olvassák a Bibliát, forgassák, ismerkedje nek vele, a nyeremény pedig mindig valamilyen olyan játék volt, aminek szintén vallásos tanító hatása volt, pl. olyan memóriakártya, melyeket a képek alatt ígék voltak. Nem erőszakolták rá a gyerekekre a vallást, már kicsi korban kifejlődhetnek az egyének, akik elkötelezték magukat a vallás iránt, illetve akik nem. Teret adtak annak, hogy kibontakozhassunk, pl. azzal, hogy minden nap egy – egy tanuló hangosan imádkozhatott az osztály előtt. Ez véleményem szerint azért volt jó, mert a gyermek

kifejezhette érzelmeit Isten, illetve az iskola iránt.

Ma, így 20 évesen nagyon nagy szeretettel gondolok az általános iskolás éveimre, mert nagyon sok mindent kaptam akkor. Megtanultam, hogy nemcsak úgy lehet vallásos az ember, hogy minden héten templomba jár, hanem belül a szívében is (Pl. A farizeus és a vámszedő című példázatban is ezt olvashatjuk). Továbbá sajnálatos dolognak tartja, hogy a mai életben a vallásos események (Karácsony, keresztlő, konfirmálás,...stb.) elvesztették jelentőségüket, a keresztség jelentősége elhomályosodott, sokan már azt sem tudják, hogy mit ünneplünk Karácsonykor, Pünkösdkor, Húsvétkor.

Zárogondolatként megemlítem még a Pap vall című fejezetet, melyben kis kitérőként ugyan, de a vallástól elvonatkoztatva válaszol azoknak, akik kritizálják művét. Számára fontos a kritika, melynek hasznát veheti, s ezt az elvét ezzel a gondolattal fejezte ki: *„Csak a tenger mélyében közlekedő hajók periszkópjához hasonlítható szerepben és jelentőségben az íróval közölt kritika. Nélküle eltévednék, vagy sötétben, bizonytalanul tapogatóznám”* (I.m: 109).

Nagyon sokat tanultam Karácsony Sándor művéből, hogy mi is tulajdonképpen a vallásos élmény, a vallás, milyen Isten és az ember kapcsolata, mi a hit, hogyan vélekedik fontos kérdésekről, illetve milyen élményei voltak a vallással kapcsolatban. Minden egyes fejezet mást tárgyal, más témák előtt nyit utat, melyek úgy vélem mindenki számára értékes gondolatokként épülnek be személyiségünkbe. Úgy gondolom, mindig az a fontos, ami belül van; Isten nem a látszatot értékeli, hanem ami a szívünkben van: a hitet, aminek mi őrizzük a lángját.

Bibliográfia

Biblia (1992) Budapest, Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya

Heltai Miklós (2009): Heltai Miklós emlékirata Karácsony Sándorról. In Péter Imre (szerk.): Karácsony Sándor a pedagógus. Karácsony Sándor Művelődési Társaság Füzetei sorozat VIII. kötet. Püspökladány, Karácsony Sándor Művelődési Társaság, 43 – 96. p.

Karácsony Sándor (1943): A magyarok istene. Vallásos nevelés. 2004. Budapest, Széphalom Könyvműhely.

Pem László (2004): Vallápszichológia I-II. Szombathely, Szombathelyi püspökség

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA

Karácsony Sándor és a művészetek

Bevezető gondolatok

Karácsony Sándort méltatni, életrajzát ismertetni, nevelési rendszerét bemutatni ezen a konferencián minden értékét elismerve is túlzás, hiszen megtették már annyian előttem, s ráadásul az itt megjelent neves előadók és érdeklődők azt jól ismerik. A rendelkezésre álló, szűkre szabott időben és terjedelemben ezért szeretnék egyből előadásom konkrét témájának kifejtésére térni.

Karácsony viszonyulása a művészetekhez

Karácsony Sándor pedagógiai tevékenysége és vizsgálódása során rájött, hogy nem lehetséges direkt módon érzelmi, értelmi és akaratú nevelés. Az egyén autonóm, így a nevelés tekintetében is az. A valóságban a nevelés mégis létrejön. Nem máshol, mint közösségben, mivel az ember állandó kapcsolatban él a másik emberrel, s állandóan viszonyulnak egymáshoz. Az egyén lelki sajátosságai a másikhoz való viszonyulásai során alakulnak ki és fejlődnek. Értelmezésében a jog az emberi kapcsolatok leginkább testi beágyazottsága, társaslelki életérzés, a másik pólus a vallás, amely közös hit. Mivel a nevelés csak társas viszonyulásban lehetséges, így *jogi (társaséletérzés-beli), művészeti (társasérzelmi), tudományos (társasértelmi), társadalmi (társasakaratú) és vallásos nevelés* valósulhat meg. (Gyulai 1999: 19.) Ezeken a társaslelki viszonyulásokon keresztül, közvetve, de csakis ezeken át, indirekt úton gazdagíthatja például *művészeti nevelés* (éneklés, zenélés, irodalom olvasása, képzőművészeti alkotások szemlélése, stb.) az egyén érzelmi szféráját.

Karácsony Sándor megalkotta *társaslélektani szemléletű fejlődéslélektanát* is, melyben a serdülő társasérzelmi viszonyulásának jelképe a remekmű, a műremek. Műalkotással dokumentálja önmagát a legtöbbször csak elképzelt műélvező közönség előtt. Ekkor írnak verset, novellát, regényt, színdarabot, zeneművet, operát, stb., ami többnyire a titkos fiókban marad. Írja

naplóját, mert lelki szükséglete, hogy élményeit, világfájdalmát, önimádatát, majd értéktelenségét, magába zárkózott vívódásainak gyötrelmeit „titkosítva” megfogalmazza. (Komlósi 2007:192-196.)

A művészet jellemzése az életműben

A művészet: társasérzelem, jelképrendszer. Társasérzelmi viszonyulásunk ebben megy végbe. „*A nyelvből irodalom lett; mert a jel jelképpé, a jelrendszer jelképrendszerré, a beszélő költővé, a hallgatóság közönséggé, a mondat stílussá, a megértés sikerre változott.*” A művész ihletetten, egyetemes jelképekben fejezi ki magát. Természetesen mindenki, aki ily módon viszonyul, művész. Felfogásában nemcsak az írott forma az irodalom, hanem a nép szájról szájra szálló költészete is az.

A művészetben a közvélemény jogi beágyazottságú, a közérzéstől függ. A művészet művészi jellegét a formája adja meg. Népünknek, múltunk érzelmi hordozójának „tudatosan” őrzött művészete a néphagyomány, tetteit szokásrendszere határozza meg. A nemzetben a nép egész lelke benne van. (Gyulai 1999: 20.)

A magyar észjárás és közoktatásunk reformja című művének megjelenése után sokan úgy látták, hogy Karácsony nézetei erősítik a nemzeti öntudatot és akadályozzák a fasiszta propagandát. Karácsony nyomatékosan hangsúlyozta, hogy a magyar nyelv jellegzetességei egy töről fakadnak a *magyar népdal* sajátosságaival, és az ő művéből éppúgy nem lehet napi politikai, sőt faji irányzatú fegyvereket kovácsolni, mint *Bartók Béla* nevezetes könyvéből, „*A magyar népdal*”-ból. Félreérthetetlenül megfogalmazta, hogy a magyarság nem közös származás, vér és faj kérdése, hanem a közös nyelv, népdalé, népművészeté, szokásoké, hagyományoké. A nyelv, a művészet és a szokásrendszer a kultúra formája, de a formális elemek mélyén sajátos tartalom rejlik, melynek megvannak a logikai törvényei. Ezt hangsúlyozni kellett akkoriban, mert szellemi életünkben nagyon erős volt (főleg) a germán veszély, „*midőn Bartók és Kodály az ősi magyar népdalok jellegzetességeit felmutatták, nem az volt a céljuk, hogy elszakítsák zenei műveltségünket a nyugat-európaiától, hanem éppen az, hogy a zenei anyanyelvből jussunk el a modern zenekultúra egészéhez.*” (Kontra 2009: 50.)

A művészeti nevelés helye és szerepe a „karácsonyi” pedagógiában

Mind a művészet, mind a nevelés kérdései filozófiai fogalmak. Ezekhez jelentettek előtanulmányt 1922-től a különböző újságokban megjelentetett tanulmányai. Célja az volt, „*hogyan lehetne ránevelni valakit vagy valakiket a művek élvezetére, s hogyan lehetne olvasó közönséget toborozni, és szimbólikus értelemben kiképezni.*” (Boros 1990: 78.)

Karácsony Sándor munkásságában nagyon sok apró utalás van az irodalmi-művészi neveléssel kapcsolatban társaslélektani rendszerén kívül is. Egy nagyobb és egy kisebb tanulmány kimondottan ezzel foglalkozik. „*A könyvek lelke*” lényegében az irodalmi-művészi nevelést részletezi tartalmi és formai oldalról egyaránt, sőt módszertani útmutatásokat is tartalmaz. Rövidebb műve „*Az irodalmi nevelés*” címet viseli. Ezeken kívül szinte valamennyi kötetében szó van a művészi nevelésről. Magának a magyar nyelv és irodalomnak, mint tantárgynak az egész tantervét is kifejti, hiszen magyar-német szakos tanár volt. A témával kapcsolatban írott tanulmányai felölelik majd az egész magyar irodalmat, a magyar írók és költők többségét, akiket bele tudott illeszteni nevelési – pedagógiai rendszerébe.

Elhíresült mondata, hogy „*irodalomra és művészetre csak irodalommal és művészettel lehet nevelni.*” (Ld. köv. old.!) Ez alatt azt értette, hogy az irodalom tanítása közben irodalmi légkört kell teremteni, s ez a légkör elvégzi a maga nevelő munkáját. Ugyanezt lehet elmondani a képzőművészetről is: képzőművészetre csak képzőművészettel lehet nevelni. Mindez széles látókört és komoly felkészültséget kíván. Jól érzékelteti, hogy mit kíván az irodalomra és művészetre való felkészülés, hogy eligazodjunk a művészetek világában, ahol a „jelképek erdeje” az uralkodó.

A nyelv jelrendszer, egysége a mondat, az irodalomé a stílus. Ha valakinek a stílusérzéke eltompul, az a valaki ügyefogyottá válik. Nem tudja megkülönböztetni az igazságot a hazugságtól, mert a stílustalanság hazugság. Az igazi költő egyben igazi tudós. Kettejük között csak az a különbség, hogy az egyiknél a jelnek egyetlen jelentése van, a jelképe egyetemes. A művész jelképpel, a tudós jellel dolgozik. Közöttük lényeges eltérés nincs. Mindkét eredmény, a megértés és a siker egyformán újrafogalmazásai a dolgoknak. Az igazi nagy költők költészetében filozófiai rendszer van, de

filozófusok a nagy írók is. A nem igazi tudományos könyveket sarlatánok írják. Az igazán nagy tudósok tudománya érdekfeszítőbb, mint egy regény. A sarlatánok abban különböznek az igazi tudóstól, hogy megkísérelték ugyan a küzdelmet a jelentésért, de alulmaradtak. Megtörténhet ez a költőkkel is, de akkor fűzfapoétának hívják őket.

A tudós: költő és viszont, a nyegle: fűzfapoéta. (Boros 1990: 79.) Kontra György szerint Karácsonynál „*az irodalmi, zenei vagy bármilyen más művészi nevelés célja a formákban való gyönyörködés képességének kialakítása és a kontárság, a formátlanság elvetése.*” (Kontra 2009:143.)

A költő is nyelvvel él, a költészet is a jelrendszert formálja, akár a tudós, de nem szűkíti egyetlen jelentésű tudományos jellé, hanem épp ellenkezőleg, egyetemes jelentésű művészi jelképpé tágítja, hevíti. A költészet, a poézis nem jelrendszer, hanem jelképrendszer tehát, éppúgy, mint a szobrászat, a festészet vagy a muzsika, csak nem kő az anyaga, nem is festék vagy zenei hangok, hanem nyelv. Pontosabban: módosult jelrendszer, vagyis jelképrendszer. Karácsony azokkal ért egyet, akik a literatúrát nem szűkítik le az írott, a leírt műalkotásokra, hanem a jelképi erejű beszédet is a poézis körébe sorolják.

Karácsony úgy véli, hogy a magyar költészet nagyobb része még nincs is leírva, mint ahogy a magyar népdal sem volt Bartók és Kodály előtt lejegyezve. Mégis volt, létezett, hangzott, élt és hatott sok-sok évszázada, holott csak a 20. században kezdték papírra vetni vagy másképpen rögzíteni. Ez az álláspont azért lényeges a pedagógus számára, mert az irodalmi nevelés csak akkor lehet sikeres, ha a nevelő művészként, költőként tolmácsolja növendékei számára a műalkotást. Nem költészettant kell tanítani, hanem a költeményt kell élménnyé tenni a tanárnak az irodalomórán. „*Irodalomra ugyanis csak irodalommal lehet nevelni*”, hirdeti Karácsony *Az irodalmi nevelés* című terjedelmes tanulmányában, ahogyan már említettük is.

Az irodalmi nevelésről szóló tanulmány nemcsak önálló kiadványként jelent meg, hanem „*A könyvek lelke*” című kötet bevezetéseként is. Az elméleti alapvetés tételeit és következtetéseit számos tanulmány illusztrálja. Az illusztráló források főleg a magyar irodalom különféle problémáit taglalják. Közös vonásuk, hogy az irodalmi, esztétikai részletkérdéseket nyelvi jelenségekből kiindulva elemzi a szerző. (Kontra 2009: 55-56.)

Később Karácsony Sándor összekapcsolta a nyelv problémáit, hogy megtisztíthassa az irodalmat. A nyelv szerinte fizikai jelenség is: hang, a hangok egymásutánja. A beszédben egész testünk részt vesz (arcjáték, taglejtés, hangsúly, orgánus, beszédmodor, ritmus és rím). A költő lényege szerint: tanú, vallomása megbízható, például Ady, Arany, Petőfi, Jókai, Mikszáth vallomása egyöntetű, igazi jelképrendszer, mely lehetőségeinek száma végtelen. A szimbólum a lét örök, aktuális emberi formája. Ebben lehet gyönyörködni. Ez szép. Az irodalom szép, izgat és gyönyörködtet. (Boros 1990: 80.)

A szép a létezés formája. Nemcsak ma szép, nem is csak tegnap vagy holnap, hanem örökké. De nem akárhol ható, emberektől független örök-aktuális forma, hanem az emberek között, az emberi térben megnyilvánuló forma. Ezért a szépért és csak ezért érdemes irodalomórán tanárnak és diáknak találkozni és eszmét cserélni. Azért a szépért, amit a tanár-diák közösségben a mű közvetítése és befogadása tesz aktuálisan lehetővé. (Kontra 2009: 56.)

A fent elemzett jelképrendszer logikai egységét folytatja fő művének, *„A neveléstudomány társas-lélektani alapjai”* című könyvsorozatának harmadik, *„A társadalmi nevelés és a társas-lélek akarati működése”* címet viselő darabjában. Ennek első kötetében *„A magyarok kincse”*-ben (Értékrendszer és axiologia) a magyar építészet jelenét és jövőjét láttatja éles bírálattal. Először a tömeglakások ellen szól, lakóinak kialakult alsóbbrendűségi érzését egyenes következménynek tartja, s megemlíti, hogy a tömeglakás esztétikai értelemben is abszurdum, *„mert nem az emeleti lakás váltja ki az esztétikai hatást, hanem ellenkezőleg, az esztétikum igényli a napfényes, világos, szemnek is szebb magas-földszinti vagy első emeleti lakásokat.”* (Karácsony 1944: 71.)

Az esztétikai szempont után művészeti kérdések felől közelíti a témát. Leszögezi, hogy *„Ami a multat illeti, igazi magyar építőhagyomány nincs, nem beszélhetünk tehát magyar stílusról.”* (Karácsony 1944: 72.)

A jövőt tekintve sem optimista: *„A jövőre vonatkozólag: nemcsak nincs magyar építőstílus, de nem is lehet...”* (Karácsony 1944: 73.) Ezt így magyarázza: *„Ma még olyanformán kísérleteznek a magyar építészeti stílus kialakulása körül, egy-két felületesen odatett ciráda, majolika dísz, tulipán- motívum, sátorimitáló mennyezet alkalmazásával, mint ahogy a kiegyezés után az 1868/XXXVIII. t.c.-ben megpróbálták az alapjában véve idegennek hagyott Thun-féle*

iskolarendszert magyarrá átpingálni.” –a magyar építészeti stílus jelen állapotát éppolyan kezdetlegesnek tartja, mint a népoktatási törvény bevezetésére irányuló próbálkozást. (Karácsony 1944: 73.)

Sajátos és egyedi vonásokkal bíró területként kezeli a magyar építőművészetet: *„A magyar építőművész a dolog természete szerint nem az autonómia jegyében épít. Mint minden művész, a maga álmait akarja adni, azt a hajlékot, mely a lelkében él, voltaképpen tehát önnönmagát.” (Karácsony 1944: 75.)*

Kiemelt tulajdonságként kezeli a művész őszinteségét, mert szerinte csak így adhatja alkotás közben önmagát: *„A magyar módon őszinte művész egyben engedelmes és alázatos is. Nem akar mindenáron műalkotást hozni létre, egyszerűen csak hajlékot akar építeni az építető számára. Hogy valami több jön létre majd, mint hajlék, nem szándékainak, hanem művész-voltának lesz a következménye. [...] Az őszinteség jelképrendszere egységes, a millióféle és sokezerfajta hajléknak ez az egységes szimbólumrendszere biztosítja és határozza meg a stílusát. Magyar lesz ez a stílus megint csak egyetlenegy okból azért, mert a művészet indokolásának ilyenén indokolása magyar. Magyar észjárás szerint ugyanis az a művészet, mely az őszinteség indokolásában az eszményt próbálja megvalósítani, nem a forma jegyében teremt, hanem az eroszéban s miután a művészen nem tűri önmagának őszinte odaadását, egész munkáját manérrá, vagy rutinná aljasítja.” (Karácsony 1944: 76-77.)*

Kontra megtalálta Karácsony rendszerében az őszinteség helyét is: *„A művészet értékmérője az őszinteség, a jogé a függetlenség. A társas életé, a társadalmi lété a szabadság. A vallásos nevelés akkor értékes, ha a nevelő egész életével tanúsítja a növendék számára azt, amiben hisz. Egész életével, akár a mártíriumig.” (Kontra 2009: 144.)*

Azt hihetnők, Karácsony látnok volt, hiszen írása, *„A magyarok kincse”* olyan megérzésekről, sejtésekről tanúskodik, melyek kapcsán a haladó gondolkodására utaló történetek be is következtek a közelmúltban, tehát jóval halála után. *„A magyar társaslélek, a magyar észjárás és a magyar filozófia ébredőben vannak. Megnyilvánulásaik könnyebb közegekben már érezhetőek is. Irodalomra, zenére gondolok. A képzőművészetek közege nehezebb, nem azért, mert költségesebb, hanem mert illanóbb a magyar anyaguk s így multi hagyományuk alig maradt. De azért nem kétséges, hogy a magyar építészet is valósággá bátorodik belátható*

időn belül. Hogy milyen lesz? Nem tudom. Nem is találgatom. Nem feladatom az ilyen találgatás. Reám a magyar tudományos munkaközösségben – úgy vélem – az előfeltételek kutatása van és marad bízva egy darabig még. [...]” (Karácsony 1944: 78-79.)- itt néhány sorban olyan építészeti előrejelzést végez a szerző, mintha mai terveket olvasnánk. Komolyan feltesszük magunkban a kérdést: Nem rendelkezett vajon látnoki képességekkel? De a negyedik fejezet záró bekezdései mindent felülmúlnak a jövőbe látás lehetőségével kapcsolatban: „...*Ha ez a szintézis elmarad, vagy késik, a magyar ébredés nem marad el vele, sőt még késedelmet se fog szenvedni miatta. De akkor félő, hogy egyoldalúan ázsiai irányba fejlődik. Mi ezt nem akarjuk, őszintén szólva nem is szeretnők, még őszintébben szólva, borsószik a hátunk tőle. Magyarok lenni azonban szeretnénk és akarunk. Irodalomban, művészetben, társadalomban, minden társaslelki vonatkozásban egyaránt. Vagy így, vagy úgy, de minden áron és mennél hamarabb. Nem kis mértékben Európán áll, úgy-e, ahogy magunk is jobban szeretnők, vagy úgy, ahogy az adott körülmények között éppen lehet.*” (Karácsony 1944: 79-80.)

Zárszó

Karácsony Sándor munkásságának emberi és pedagógiai méltatását nem tisztünk elvégezni – a művészetekről vallott nézeteit kívántuk jellemezni. Igyekeztünk olyan kutatási területet választani az életműből, amit még nem vagy csak kevesen vizsgáltak, ezzel hozzájárulni a Debreceni Iskola első professzorainak esztétikai nevelését bemutató dolgozatunk eredményeihez.

Bibliográfia

Boros Dezső (1990): Boros Dezső kiadatlan dolgozatai Karácsony Sándor pedagógiájáról és a tanárképzésről.[Acta Paedagogica Debrecina 92. szám] Debrecen, KLTE

Gyulai Árpád (1999): Karácsony Sándor társaslélektani rendszeréről. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 17-31. p.

Karácsony Sándor (1939): A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja. Bp., Exodus, 265 p.

Karácsony Sándor (1941): A könyvek lelke- irodalmi nevelés. Bp., Exodus

Karácsony Sándor (1944): A magyarok kincse. Bp., Exodus

Komlósi Sándor (2007): Karácsony Sándor a debreceni katedrán. In: Brezsnayánszky László (szerk.) A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata. Bp., Gondolat, 190-200. p.

Kontra György (2009): Karácsony Sándor, a nagyhírű professzor. Bp.

Tamusné Molnár Viktória (2010): Karácsony Sándor gondolatai művészetről, művészeti nevelésről. Tanulmányok. Debrecen, KFRTKF. (megjelenés alatt)

Az önnevelés Durkói értelmezésének aktualitása

Aktualitás

A gyorsan változó gazdasági igényeknek való megfelelési kényszer egyik következményeként a tudás szerepe rendkívüli mértékben felértékelődött – ennél fogva napjaink társadalmát tudástársadalomnak is szokás nevezni. Az iskolarendszerű oktatás expanziója erre vonatkozólag nem hozott teljes megoldást; sem az egyenlőtlenségeket nem tudta eltüntetni, sem rugalmasan változó, releváns tudást nem tud termelni. A munkaerőpiac változásainak az egyik markáns jellegzetessége ugyanis, hogy olyan tudásokat és készségeket igényel, amelyeket sem iskolarendszerű oktatásban, formális tanulás által, sem hagyományos módszerekkel nem sajátíthat el az egyén. Erre egyfajta válaszként a tanulási életpálya szemléletű megközelítéssel paradigmászerű változás következett be a tanulás világában. Egyrészt elengedhetetlen szükségletté vált a felnőttkori tanulás, másrészt ehhez kapcsolódóan a nem intézményes tanulási szinterek felértékelődtek (Tót 2006).

Az iskolázottság és a szakmai ismeretek mellett ugyanis egyre meghatározóbb szerepe van annak, hogy az egyén milyen készségekkel, képességekkel, gyakorlati tapasztalattal rendelkezik, napjainkban nélkülözhetetlen a változó világhoz való rugalmas alkalmazkodás, és a naprakész, gyakorlatban alkalmazható tudás (Krug 1997). Ebből fakadóan az élethosszig tartó tanulás legkülönbözőbb formái¹ egyre elengedhetlenebb elemei az egyén mindennapjainak (Németh 2001). A fentiek alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy a szervezett keretek között, formális és nem-formális környezetben zajló tanulás valamint a mindennapjaink szerves részét képező, informális környezetben történő tanulás kölcsönösen kiegészítik egymást – egyik a másik nélkül kevésbé hatékonyan tudna csak működni.

A tanulási életpályát és összességében az egész életet meghatározó

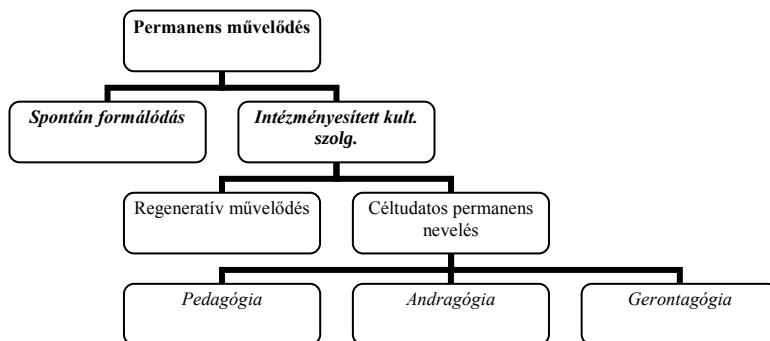
¹ Így például: közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, iskolarendszerű felnőttoktatás, iskolarendszeren kívüli képzések, tanfolyamok, művelődés, önképzés stb.

tanulni tudás képessége szorosan összekapcsolódik az önfejlesztés, önirányított vagy autonóm tanulás szükségyszerűségével, főként mivel a társadalmi kihívások az egyén részéről is folyamatos megújulási igényt támasztanak. Az elsődleges és másodlagos szocializáció elméletét is alapul véve (Parsons 1971) a család mellett az iskolarendszerű oktatás tudja megalapozni az ehhez szükséges személyiségbeli és képességbeli attitűdöket, ezért véleményünk szerint az autonóm tanulási képesség szintje is erősen függ eme két tényezőtől. Ám visszafelé is érvényes ez a kapcsolat, hiszen az önálló tanulási képesség fejlettsége is meghatározza a nevelési tevékenységek eredményességét. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a sikeres és hatékony tanulásban, tudás- és képességgyarapításban a nevelés és önnevelés egymás elengedhetetlen feltételei. Hasonló gondolatokat olvashatunk Durkó Mátyás önnevelési koncepciójában is – a továbbiakban ennek lényegesebb momentumait emeljük ki.

Rendszerszemlélet

Durkó Mátyás, a felnőttnevelés (andragógia) kiemelkedő hazai képviselője a szakterület felsőfokú oktatásának és elméletének is megalapozója. Neveléssel kapcsolatos megközelítésmódját a rendszerszemlélet mellett a személyiségközpontúság jellemezte, mindvégig az egyént helyezte vizsgálódásának középpontjába. Durkó a neveléstudományokban az integráló szemléletet képviselte; integrált társadalmi alrendszerekben (társadalom, politika, oktatás, művelődés stb.) és integrált személyiségben (biogén, szociogén, pszichogén, spiritogén) gondolkodott. Vallotta, hogy a társadalmi, kulturális és tudományos fejlődés felgyorsulása és egyre komplexebbé válása megköveteli, hogy a személyiséget ért fejlesztő hatások és tanulási formák rendszeréről is integrált egységben gondolkodjunk (Durkó – Szabó 2000). Ennek megfelelően a permanens művelődés (ma az élethosszig tartó tanulás koncepciójaként ismerjük) keretébe foglalta az intézményen kívüli, spontán – munkához, családhoz, közösségi tevékenységekhez kapcsolódó – formálódás és az intézményekhez kötött művelődés különféle formáit. Az utóbbinak két nagy szegmense, a művelődés és a nevelés munkásságában mindvégig egymással szorosan összefonódó területét képezte a tanulásnak, fejlődésnek. (Durkó 1998a).

1. ábra: A permanens művelődés rendszere



(Forrás: Durkó 1998a:130)

Embernevelés-központú szemléletét tükrözi a neveléstudományi rendszer szisztematizálása², amely szerint az általános embernevelés az emberi élet egyes szakaszaihoz köthető, egyenrangú elemei a pedagógia, az andragógia és a gerontagógia (Zrinszky 1996). A nevelést, a tanulást ráadásul nem csupán formális keretek között megvalósuló tevékenységként értelmezi – nagy hangsúlyt fektet a nem formális és informális színtereken³ való tudás- és készséggyarapításnak is (Márkus – Juhász 2008). Véleménye szerint ahhoz, hogy az ember teljes életet tudjon élni, folyamatosan fejlesztenie kell magát, azaz a társadalmak alapvető feladata, hogy biztosítsa az egész életen tartó tanulás lehetőségeit (Durkó 1998a).

Tanulási motivációk

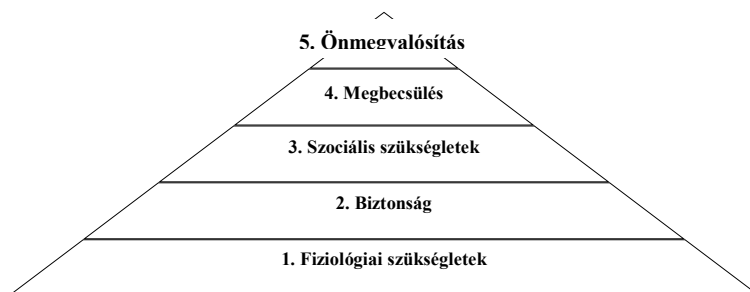
Durkó az egyén tanulási tevékenységét, illetve annak motivációs bázisát a Maslow-féle szükséglethierarchia tükrében vizsgálta. Ugyanis mint minden emberi cselekvéshez, a tanuláshoz is bizonyos szükségletek, külső és/vagy belső elvárások kapcsolódnak, amelyek

² Lényegében átvette Ten Have holland professzor rendszerezési elvét (Zrinszky 1996).

³ Különösen fontos színtérnek itéli meg a kulturális és művelődési infrastruktúrát, ide sorolja a következő területeket: a munkaviszonyon, családi- és társadalmi érintkezésen, a csoportos, embertársi kapcsolatokon alapuló személyiségformálódást; a szórakozás, szórakozva művelődés, az emberi regenerálódás feltételrendszerét; és az információnyújtás folyamatát (Durkó 1999).

együttesét motivációnak nevezhetjük. Az emberi szükségletek rendszerét Maslow⁴ elmélete alapján öt egymásra épülő csoportba sorolhatjuk, amelyek a személyiség belső fejlettségi szintjét is jelképezik (Maslow 2003).

2. ábra: Maslow ötfokú szükségleti hierarchája



(Forrás: Durkó 1998a:36)

Maslow szerint az ember alapvető szükségletei csak kisebb részben örökletesek: a fiziológiai szükségleteket (éhség, szomjúság, alvási igény stb.) véli ösztönjellegűnek; az összes többi „magasabb rendű” szükségletet tanult jellegűnek tekint. A hierarchiában felfelé haladva az egyes szükségletek kielégítése által az ember egyre teljesebb életet élhet, de kiteljesedést csak az öt egymásra épülő szükséglet együttes kielégítése biztosíthat. Minden szükséglet az egyének szintjén jelentkezik, azaz az elmélet fókuszában a személyiség áll, amely öröklött és szerzett képességek és tulajdonságok strukturált, holisztikus rendszerének tekinthető. Következtetésként az emberi szükségletek – így az azok kielégítését

⁴ Abraham H. Maslow (1908-1970) a humanisztikus pszichológia képviselője. A személyiség működésének dinamikájában véleménye szerint az alapvető szükségleteknek, késztetéseknél nagy szerepe van. Szükségleti hierarchiájában először (1954-ben) öt szintet különített el, majd a későbbiekben (1971-ben) tovább finomította összesen nyolc szintet megjelölve. A négy alapszint fölé illesztette a *megismerés és megértés szükségletét* – ami a külvilág felfedezésére és befogadására irányul; valamint az *esztétikai szükségletet* – ami a szimmetria, a rend, és a szépség iránti igényünket fejezi ki. Emellett a hierarchia felső fokán is kétféle önmegvalósító személyt különböztetett meg: a korábbi önkualizáción túl bevezette a *transzcendens önmegvalósító személy* fogalmát is. Ezt a személyt alapvetően az egyetemes célok, értékek vezérik, az én fokozottabban transzcendálódik, a személy holisztikus módon viszonyul az őt körülvevő világhoz (Gyöngyösiné 2007).

lehetővé tevő képességek legnagyobb része is – tanulható és fejleszthető (Durkó 1998a).

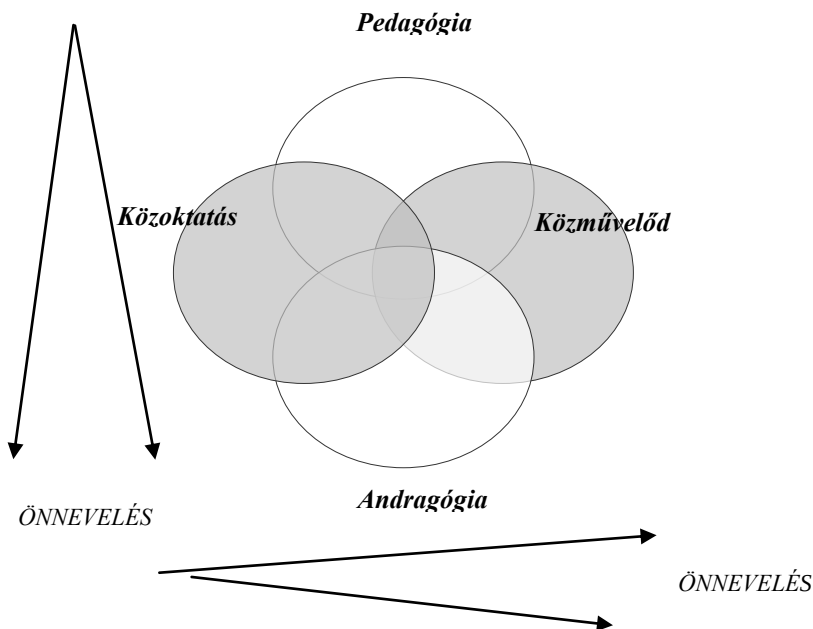
Nevelés-önnevelés

Durkó Mátyás nevelési koncepciójának összefüggésrendszere Karácsony Sándor-i gyökerekre vezethetők vissza⁵. A nevelés fő céljának ugyanis a személyiség fejlesztését tartja, a nevelési cél megvalósulásának, illetve a személyiségfejlődés folyamatába való beépülésének milyenségét pedig a személyiségformálódás hatásrendszerének összességétől teszi függővé. Az ezt meghatározó elemek közül kiemeli a nevelés gyakorlat-közelségét, az életkori sajátosságokat figyelembe vevő módszereket, és a különféle nevelési formák párhuzamos jelenlétét is. Hangsúlyozza tehát, hogy a nevelés formális, non-formális, informális területeinek dinamikus egységként való integrálódása által tekinthető csak biztosítottnak a személyiség optimális fejlődése (Durkó 2000).

Munkásságának fontos és meghatározó része volt önneveléssel kapcsolatos vizsgálódása, amit mind elméleti, mind empirikus vizsgálatok útján részletesen kutatott. Már az 1960-as évektől kezdődően foglalkoztatta a téma, ekkor elsősorban az önnevelés életkorral összefüggő kérdéseit vizsgálta, majd a nevelés-önnevelés folyamatának összefüggéseire irányult a figyelme. Az 1980-as években mindezt kiegészítette, elmélyítette: kialakította az önnevelési képesség általa elgondolt tipológiáját, illetve rendszerezte az önnevelést segítő háttérintézményeket (Márkus – Juhász 2008). Durkó az önnevelést kettős értelmezésben használja: egyrészt minden nevelési tevékenység részeként definiálja, másrészt azonban az önnevelés képességének kialakítását a nevelés minden formájának céljaként határozza meg (Durkó 1993).

⁵ Durkó Mátyás maga is Karácsony tanítványa volt.

3. ábra: A permanens művelődés viszonyrendszere



(Forrás: Durkó 1998b:55)

A két szemléletet egyesíti a fenti ábra, amely az öznevelés egész életen át tartó jellegét, ezen belül folyamatos változását, fejlődését is szemlélteti. A nevelés részelemeként való értelmezés szerint az öznevelési tevékenység már a nevelés kezdeti szakaszában is megjelenik, és mintegy belső fejlődési folyamat révén juthat el végső kifejezett állapotáig, a nevelés céljaként kialakuló önálló öznevelésig. A nevelés-öznevelés összefüggéseit tekintve az egyik leghangsúlyosabb konzekvencia, hogy valamilyen szintű öznevelési tevékenység nélkül nem valósulhat meg nevelés, ezzel párhuzamosan azonban az öznevelésnek is nélkülözhetetlen feltétele a nevelési tevékenység jelenléte – azzal együtt, hogy Durkó véleménye szerint a külső fejlesztő hatás az esetek többségében egy idő után öznevelésbe fordul át. Az öznevelési képesség tehát az iskolai nevelésben, a közösségi életben, valamint az iskola melletti és/vagy utáni felnőttnevelésben, közművelődésben folyamatosan fejlődik, azaz leggyakrabban az életkor emelkedésével párhuzamosan az

önnevelés intenzitása is növekszik (Durkó 1998b). Durkó szerint minden ember óriási lehetőség születése pillanatában, ám hogy kibontakozása, vagy Maslow-i kifejezéssel élve önmegvalósítása ténylegesen mennyire lesz teljes, azt jelentősen befolyásolja többek között az egyén szociális, művelődési, és tanulási életútja, önnevelési képessége is (Durkó 1998c).

Önnevelés-értelmezés napjainkban

A Durkó Mátyás által önnevelésnek elnevezett tevékenységhez közel álló fogalmakként használja napjainkban a szakirodalom az önfejlesztés, önálló, önirányított, autodidakta tanulás, vagy legújabban az autonóm tanulás kifejezéseket (Forray – Juhász 2008). A felnőttképzési lexikon szerint tágabb értelmezésben önálló tanulás minden olyan tanulás, amelyben az „öntanítás” megvalósul – azaz külső irányítástól és szabályozottságtól mentes, teljesen kötetlen és nem kimondottan tanulási tevékenységek részeként valósul meg. Szűkebb értelmezésben olyan tervezett, szervezett tartósabb folyamatokat megvalósító „öntanítás”, amelynek célját, tananyagát, elérendő tudásszintjét, eszközeit, módszereit, időtartamát és időbeosztását a tanuló autonóm módon maga határozza meg (Csiby 2002:51).

Emellett érdemes kiemelnünk egy, az OTKA által támogatott országos, autonóm tanulási szokásokat felmérő kutatásban⁶ használt definíciót is, amely autonóm tanulásnak azt tekinti, „amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utána jár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján” (Forray – Juhász 2008:67).

A fent nevezett kutatás – történeti vizsgálódásainak eredményei alapján – Durkó Mátyás önneveléssel kapcsolatos munkásságát tekinti az autonóm tanulás kutatásának hazai előzményei közül a legjelentősebbnek és legkiterjedtebbnek. Ennél fogva tartjuk mi is a Durkói életmű egyik fontos, napjainkban is aktuális és releváns

⁶ „*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*” című kutatás 2006-2008 között valósult meg. A kutatás vezetője Forray R. Katalin (DSc, tudományos tanácsadó), társvezetője Juhász Erika (Ph.D, főiskolai docens) volt.

részének az önneveléssel kapcsolatos koncepciót és rendszert, amelynek tanulmányozása hozzásegíti az olvasót nemcsak a Durkó-féle gondolkodásmód, hanem az önálló tanulás egyfajta értelmezésének megismeréséhez is.

Bibliográfia

Csiby S. (2002): Autodidaxis. In Benedek A. – Csoma Gy. – Harangi L. (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó Ház, 51. p.

Durkó M (1993): Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés kettős értelmezése kapcsán. In Sz. Szabó L. – Sári M (szerk.): *Felnőttnevelés, művelődés*. /Acta Andragogiae et Culturae 14. szám./ Debrecen, KLTE, 29-46. pp.

Durkó M. – Szabó J. (2000): Az ezredforduló andragógiája. In Filla, W. – Gruber, E. – Hinzen, H. – Jug, J. (szerk.): *A felnőttoktatás története Közép-Európában: A II. világháborútól az ezredfordulóig*. Budapest, Magyar Népfőiskolai Szövetség, 28-42. pp.

Durkó M. (1998a): *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. I. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Durkó M. (1998b): *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés. II. kötet*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Durkó M. (1998c): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. Pécs, JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete.

Durkó M. (1999): *Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai*. /Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 21./ Budapest, IIZ DVV.

Forray R. K. – Juhász E. (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 62-68. pp.

Gyöngyösiné Kiss E. (2007): Az önmegvalósítás és pozitív önértékelés szükségletei Maslow és Rogers pszichológiájában. In Gyöngyösiné Kiss E. – Oláh A. (szerk.): *Vázlatok a személyiségről – a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 244-260. pp.

Krug, P. (1997): A továbbképzés mint a jövő tényezője. In Hinzen, H. – Koltai D. (szerk.): *A jövő felnőttoktatása*. /Felnőttoktatás,

továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 14./ Budapest, JPTE-FEEFI – IIZ DVV, 59-72. pp.

Márkus E. – Juhász E. (2010): Az autonóm tanulás hazai előzményeiből – Az önnevelés, önművelés megjelenése Durkó Mátyás munkáiban. In Forray R. K. – Juhász E. (szerk.): *Nonformális – Informális – Autonóm tanulás*. Debrecen, Egyetemi Kiadó. (megjelenés alatt)

Maslow, A. (2003): *A lét pszichológiája felé*. Budapest, Ursus Libris.

Németh B. (2001): A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. In *Tudásmenedzsment*, II/1., 39-44. pp.

Parsons, T. (1971): *The system of modern societies*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Tót É. (2006): A tanulás szürke zónája. In *Educatio*, 2. szám, 320-332. pp.

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

Karácsony Sándor pedagógiai mesterfogásai

Karácsony Sándor pedagógiája

A tanári pálya nem foglalkozás, hanem hivatás, amit a mai pedagógusok rendre elfelejtenek. A pedagógia problémák leggyűrűse fontos erenye egy tanárnak, ugyanis ez a tanári hivatás velejárója. Karácsony Sándor azért kiemelkedő, mert ő már személyiségjegyeiben is elhárítja a pedagógiai akadályokat. „Sándor bátyánk” küldetéstudatával pontosan tisztában volt. *"A pedagógus nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa"* (Zsákai 2009:42). Ez pedagógiájának kulcsa. Az optimizmus, hogy ő a felnövő nemzedék erkölcsi és tárgybeli nevelője, hogy „nem igaz, hogy tanulók ülnek a padokban”, hanem individumok, akik különböző szinten különböző képességekkel vannak megáldva, amelyeket a pedagógusnak segítenie kell felismerni és a végletekig kihasználni, hogy az új generáció felülmúlja az előzőt minden tekintetben. Ahogy az Ocsúdo magyarság művében megfogalmazza: *"Minden gondolatunk, minden tervünk azt célozza: hogy lehetne benneteket vidámbbá, életrevalóbbá, műveltebbé, derekabbá tenni"* (Karácsony 1942: 97)

A nevelés *"Két emberi lélek közös funkciója: a nevelőké és a növendékeké"* – írja ugyanott. Visszaemlékezésekből tudjuk, hogy eszerint is dolgozott. Karácsony Sándor már az első latin órán rögtön felmérte, hogy megjelenése ijedtséget váltott ki a gyermekekből, emlékezett vissza egyik kedves tanítványa, Heltai Miklós. Ha nem nyugtatja meg őket abban a pillanatban, és nem közli, hogy jó barátságban kíván velük lenni (amíg a szabályokat mindenki betartja), csak egy újabb tekintélyes és félelmetes tanár vált volna belőle a gyermekek szemében, így viszont partnerük, Heltai szavával élve *trénerük* lett (Heltai 2009:51). A lelkeket már az első találkozáskor közelítette, hogy később összekapcsolódhassanak. Tehát a növendéknek akarnia kell tanulni, míg a nevelőnek szívvel-lélekkel, hivatástudattal kell ezt elősegíteni. Azonban mindenki tudja, hogy a diákok nem azért mennek iskolába, mert nagyon szeretnének. A szüleik íratják be őket, mert tankötelesek. Ez a

kötelezettség így el is veszi manapság a diákok kedvét a tanulástól, elidegeníti őket a tudat, hogy ezt muszáj csinálni. Karácsony Sándornál nem. Ő felismeri, hogy a gyermek lelkesedés nélkül nem tud hatékony tanulásba kezdeni. „... Minden nevelőnek jókedvre derítenie és jó hangulatban tartania tanítványait. Csak azt tanulja szívesen az ember, ami tetszik neki és azt is csak akkor, ha kedve van hozzá” (Karácsony 1948:275). Az órát a gyermekek érdeklődése alapján építette fel, gyakran teljesen elrugaszkodva a könyvtől, ám a tananyagtól semmi esetre sem. Csupán a gyermek nyelvén szólal meg. (Heltai 2009:55)

Karácsony Sándor ezt a tanulási kedvet tudta mesterien megteremteni. Ezt a légkört, azt az izgatottságot, a tanuláshoz elengedhetetlenül szükséges kedvet. Arra is figyel, hogy ne essen abba a hibába, hogy túl sokat ad. A kisebbeket időben kiküldi, hogy életkorral adódó koncentrációs képességeik miatt ne csak testben legyenek jelen a tanórán. (Heltai 2009:70) Mert úgy már nem lenne érdekes. A gyerekek szerették és tisztelték. Elsősorban mert művelt, hiteles, világot látott ember volt. Történetei, épített kapcsolatai is erről árulkodtak. „Átadó képessége csak olyasvalakinek van, akinek van mit átadnia” (Karácsony 1948:279). Távolságtartó, de mégis bizalmas magatartást tanúsított. Heltai emlékirataiban írja, hogy ha valaki túl bizalmas kérdést intézett felé, megkérdezte: *Mikor őriztünk együtt disznót?* (Heltai 2009:66)

Ez is olyan megnyilvánulás, amiből kitűnik, hogy nem lekezezi a gyermekeket, hanem pontosan tudja, hogy a tudatlan kisgyerek még nem mindig képes felmérni, kivel szemben mit engedhet meg magának, így tapintatosan, humorosan hozza ezt tudtára. Így nem sérül a gyermek önbecsülése, csak csendben tudomásul veszi, hogy ezt a dolgot Sándor bátyáinktól nem illik megkérdezni.

Ahogy azt Karácsony Sándor diákjainak emlékirataiból, konferencián tartott előadásaiból láthatjuk, szavaira még 50 múltán is pontosan emlékeznek diákjai, tanácsait ennyi idő után is szívükben hordják és viszik magukkal útravalóként az élet hosszú és rögzős útjára.

Proaktív gondolkodását támasztja alá következetes pedagógiai módszere is, miszerint a diáknak rögtön kell kérdeznie, rendszeresen tanulnia, és mindenkinek egyformán el kell sajátítani az anyagot. Egyfajta tűzoltóként, rögtön cselekszik, ha a diák nem ért valamit. „Ha valaki két kézzel jelentkezik az olyan, mint mikor végigszírénázik az utcán a mentőautó” (Heltai 2009:53). Rögtön megállítja az óra menetét, addig nem megy tovább, amíg mindenki nem érti az

anyagot. Ez a visszajelzés segít neki abban, hogy egyforma alapokra helyezze a tudást az osztályban. Nincsenek lemaradó diákok, akik a nehézségek és a sikerélmény hiánya miatt elidegenülnének a tanulástól.

„*Ne hagyjuk küzdelem nélkül győzni*”. A kemény munka gyümölcsét jobban élvezi a diák. Ezt az élvezetet kínálta Karácsony Sándor szigorú tanítási módszerével. Ezt ellensúlyozandó nem sajnálta a sok-sok dicsérő szót (Heltai 2009:55). Emellett elsősorban nem azt kérdezi, amit a gyerek nem tud/tudhat, hanem amit tud. A mulasztó tanulókat sosem büntette. Lelkiismeretességre nevel és arra, hogy a hanyag diák felismerje, hogy nem a tanár számára lesz hátrány, hogy nem tanulta meg a leckét, hanem önmagát fosztotta meg valami érdekestől. (uo:68) Nem a hiányosságokra mutat rá, hanem az erényekre hívja fel a figyelmet, amivel nő a diák önbizalma és önbecsülése is. Gyakran magát az órát, vagy a felolvasásra szánt könyvet sem fejezi be (uo:70), hiszen a tanulónak így befejezetlenség érzése lesz, amit az előbb felsorol módszerekkel alapozott meg.

A napjainkban újnak számító, ám az emlékiratok olvasása során megállapítható, hogy inkább reneszánszát élő csoportos tanulási módszer célra vezető és hatékony tanulási formát is úttörőként alkalmazta (uo:56-57). A tanulás, tanítás színhelyez sem kötött Karácsony Sándor pedagógiai munkásságában. Hiszen neki a tanítást, nevelést, érdekességek megosztását, a diák valami újba való bevezetését, művelését jelenti. Ezt minden további nélkül megteszi egy kiránduláson is legyen az Földes, Aquincum, vagy az Állatkert (uo:59).

Nevelésében fontos szerepet kap a magyarság, a magyarságtudat, a köz értékelése, mindez szórakoztató formában. Sokat nótázik diákjaival, mulatságba viszi őket, nyaral velük, még rögtönzött szavalóversenyt is rendez. Nem feledkezik meg a haza szeretete mellett a szülők szeretetére és tiszteletéről sem (ua:61).

Karácsony Sándor műveiről

Nem csak azok az iskolások részesülhettek Karácsony Sándor neveléséből, akik az ő korában éltek vagy az osztályába jártak. Több az ifjúságnak szánt írásában, regényében összegezte pedagógiai módszerét, ha úgy tetszik, ars poeticáját. Az ifjúkor minden problematikus időszakában felismeri a kulcsmomentumokat, érzéseket. Ezek leküzdésére, az út megtalálására vázol fel utakat a diákoknak. Ilyen írásai például A csucsai front, a Hegyi beszéd, A

könyvek lelke, irodalmi nevelés, Ocsudó magyarság, Magyar ifjúság, Holdbeli diákélet, A tanulás mesterfogásai. A Leckék a leckéről – „A tanulás mesterfogásai”-nak folytatása.

Az informális tanulás

Az 1931-ben kiadott *A Leckék a leckéről* mű 12 leckéből épül fel, minden lecke egy-egy tantárgyról szól. Összegzi a megértés folyamatát, és a kíváncsiság fölébresztése kap nagy hangsúlyt. Közelebb hozza a tantárgyakat a gyermekhez. Hangvételével személyes kontaktust alakít ki a gyermekkel, és a bizalmas mondatokból a gyerek könnyen megérezheti, hogy nem akar neki rosszat senki. Kitér a számok világára, a keresztretjtvény tanulságaira (Karácsony 1931:13). Sosem gondoltam volna kisiskolás koromban, hogy a keresztretjtvényből is mennyit lehet elsajátítani, mert az iskola azt sugallta, hogy tanulni csak könyvből lehet. *A hétköznapi informális tanulását tehát Karácsony Sándor már az elsők között felismerte, új perspektívákat kínálva így az utókor pedagógusainak.*

Tanácsok tanulóknak

A művet 4 praktikus tanáccsal kezdi: „*Csak akkor tanuld meg a leckét, ha már érdekel! Aprózd fel, de ne aprózd el a tanulnivalódat! Tanulj úgy a leckét, hogy tudod: minden összefüggésben van az életünkkel! A magad egyéni módszere szerint tanulj!*” (uo:9) Ezek a tanácsok egy mai fiatalra furcsán hatnak. Mindig, mindenhol azt hallottuk, hogy „Meg kell tanulni, ha tetszik, ha nem”, „Holnapra a fél könyvet tudni kell!”, „Ez így van és kész”, „Tanulj meg tanulni!”. Még írásokat is a kezünkbe adtak, hogy tanulmányozzuk a tanulási módszereket, Soha senki nem mondta, „hogy neked lehet egyéni módszered és kedvedre tanulj, mert mindennek hasznát veszed majd egyszer”.

Nem is az a meglepő, hogy nem mondta a tanár ezeket a gondolatokat, hanem hogy nem is találkoztunk velük egészen az egyetemig.

A nyelvtanulás fontossága

Hangsúlyos fejezet még a nyelvtudás fontosságával foglalkozó, amely a *Sprechen Sie Deutsch?* címet viseli. Ezzel kapcsolatos a következő fejezet is: Németül egy életen keresztül. Elmagyarázza a gyerekeknek, hogy a nyelvtudás akkor nyelvtudás, ha azt élőszóban tudják használni (uo:50). Ezt viszont önszorgalom nélkül, csak az órán tanultakra építve nem lehet elérni. Bátorítja a diákokat, hogy merjenek beszélni, és megérteti velük, hogy minél több nyelven beszélnek, annyi emberré válnak.

Azonban ha minden pedagógus ezt az eszmét vallotta volna, így közelíti meg és közelítetteti meg a gyerekekkel a nyelvtanulást, szerintem a hozzáállást tovább örököítették volna, és ma nem küzdene az ország ilyen súlyos gondokkal az idegen nyelvek tanulása terén. Más nyelvek ismerete többek között tájékozottságot is eredményez. Ha mindenki beszélne legalább egy idegen nyelvet, magasabb lenne az átlag iskolázottság, így az átlagműveltség is, amelyeknek gazdasági hatásai vannak.. Gondoljunk csak a XIX. században Dánia gazdasági mutatóinak megugrására, amikor a Grundtvig-típusú népiskolákon paraszt származású fiatalok nonformális oktatásban vettek részt (Hilscher 1990:80).

Karácsony Sándor pedagógiai úttörő, számos metódust dolgozott ki a hatékony tanulás és didaktika világában. Ezek gyakran annyira egyértelműnek tűnnek, mégsem használják a tanárok, vagy ha használják, szeretik a maguk produktumaként feltüntetni.

Karácsony Sándor felnőttnevelési munkásságáról

Nemcsak a pedagógia, de az andragógia tudománya is sokat köszönhet Karácsony Sándornak. A pedagógia hatáskörét két irányba is szélesítette. Az első a magyar felnőttnevelés tudományos megalapozása, a második az iskolán kívüli szabadművelés elméleti és gyakorlati irányítása, valamint ezen területek szerves beépítése a nevelési gondolkodás tudományos rendszerébe fűződik nevéhez. Ő a felnőttnevelés elméletének első számottevő tudományos rendszerszerű kidolgozója. Követője, elképzelésének megvalósítója, továbbfejlesztője Durkó Mátyás volt (Durkó 1997). A felnőttnevelés csak akkor lehet eredményes, ha a felnőtt tanuló és az oktató között egyenrangú viszony alakul ki, valamint az oktató egyben tiszteli is a felnőtt tanulót. „...*Ha a felnőttek nevelői magukkal egyenrangú félnek ismerik el és tisztelik felnőtt társaikat, és mint maguk is társak viszonyulnak hozzájuk...*” (Karácsony 1948:283). Karácsony Sándor felismeri, hogy ez a gyermekeknél is nagyon fontos. Nem megalázni kell a tanulót és fölényeskednie a tanárnak, hanem az ő életkori sajátosságának megfelelően, az ő nyelvén megszólítani és megértetni vele a dolgokat.

A szabadművelődés fontosságának, lényegének kidolgozása is a nevéhez kötődik. A szabadművelődés egyik lényegi pontja, hogy az alulról jövő igényt kell tanulmányozni, továbbá változtatni, fontos a művelődésre ébresztés és igénytámasztás. A szabadművelés egyben önnévelés is. Ennek veszélyeire is felhívja a figyelmet. Fő probléma,

hogy hiányzik belőle a nevelő, ez főleg a „a fejlettségben megrekedt” nagykorúaknál áll fenn (Benedek-Csoma 2002:226).

A Karácsony Sándor-díj

Karácsony Sándor tudományéleti munkássága mivel sem jobban bizonyítható, mint hogy az utókor számos módon emléket állt személyének. Szülőfalujában, Földesen a kultúra háza felvette a Karácsony Sándor Általános Művelődési Központ nevet. Debrecenben egy általános iskola és az egyetemen, ahol oktatóként dolgozott egy nagyelődő viseli nevét, de a sor még számos intézménnyel folytatható lenne.

A Karácsony Sándor-díj a legkiemelkedőbb formája az utókor tiszteletadásának. A Karácsony Sándor-díj az oktatási miniszter által adományozható egyik szakmai elismerés. Azoknak a tanítóknak adományozható, akik a gyermekek harmonikus személyiségformálásában huzamosan kiemelkedő munkát végeznek. Évente, a Magyar Kultúra Napján, január 22-én, 10 személy kaphatja. A díjazott a jutalomösszeg adományozását igazoló okiratot és plakettet kap.

Zárógondolat

Karácsony Sándor pedagógiai munkássága kiemelkedő, ám a gyakorlatban mégsem alkalmazzák sokan módszereit. Karácsony Sándort tekintélye és az a tulajdonsága, hogy ért a gyermekek nyelvén emeli naggyá a pedagógia tudományában. Ez azért lehet, mert a tanárok manapság már nem hivatástudatból tanítanak, hanem kényszerből. Munkává vált számukra az egész és nem az egyénekre, hanem az osztály egészére összpontosítanak.

Karácsony Sándor egy nemzet pedagógusa, Sándor bátyja volt. A számos emlékirat és a társaság nem engedi feledésbe merülni a tanító óriást. Ha szélesebb körben megismertetnék az pedagógusokkal és szülőkkel újításait, módszereit, ők alkalmaznák azokat és a gyermekek kezébe adnák műveit, az egész ország számára, minden területen hasznossá válna.

Bibliográfia

Benedek András — Csoma Gyula (2002): *Felnőttoktatási és- képzési lexikon A-Z*. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház.

Durkó Mátyás (1997): *Karácsony Sándor művelődéstörténeti, felnőttnevelési és szabadművelődési koncepciója*. In.: Debreceni Szemle 2./274–294.p

Heltai Miklós (2009): *Heltai Miklós emlékirata Karácsony Sándorról*. In: Péter Imre (szerk.): Karácsony Sándor, a pedagógus. Karácsony Sándor Művelődési Társaság VIII. füzete. Püspökladány, Karácsony Sándor Művelődési Társaság. 43–95. p.

Hilscher Rezső (1990): *Az északi népfőiskola*. In: Esély, 2. évfolyam 3. szám, 80. p.

Karácsony Sándor (1931): *Leckék a leckéről*. „A tanulás mesterfogásai”-nak folytatása. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Karácsony Sándor (1942): *Ocsúdó magyarság*. Írók Alapítványa, 2002. 416 p.

Karácsony Sándor: *Felnőttek nevelése* (1948). In.: *Magyarság és nevelés*. Válogatott tanulmányok. Szerkesztette: Lendvai L. Ferenc. Áron Kiadó, Budapest, 2003. 327 p.

24/1999. OM rendelet az oktatási miniszter által adományozható szakmai elismerésekről. In: <http://www.okm.gov.hu/jogszabalyok/miniszteri-rendeletek>. (Letöltés ideje: 2010. április 28.)

ZÁM LAJOSNÉ

Az én Karácsonyom

Bevezető gondolatok

Eddigi munkám során két dologgal foglalkoztam az agyaggal és az emberekkel. Közös bennük, hogy mind a kettő alakítható és a mester kezében dől el, hogy a végeredményt a tisztesség vagy becstelenség szolgálatába állítja. Mint az agyag, az emberek is sokfélék. Különbözik az életkoruk, a társadalomban elfoglalt helyük és az esélyeik.

Karácsony Sándor személyét egyetemi tanulmányaim alatt sikerült közelebbről megismernem. Az Ő munkásságát, pedagógiai életútját bemutató előadás után újból szembesülnöm kellett azzal, hogy amikor emberekkel való foglalkozást felvállaljuk a szeretet másik aspektusáról, a felelősségről sem szabad elfelejtkeznünk.

Fontosnak tartom a mintamutatást, amitől valaki vagy hiteles, vagy nem. Spontán reagálni úgy, hogy abból érződjön a szabadság és a természetesség, amely harmóniát képez a szavak, a tett és érzelmek síkján. Egy olyan életciklusban különösen fontosnak tartom, amikor a fiatal személyisége csiszolódik.

Előadásomban a felelősséggel foglalkozom. Azzal a felelősséggel, amely szeretetből táplálkozik így a nevelő és növendéke között közösséget teremt. Olyan közösséget, amelyben a mérték, a másik ember elfogadása, ahogyan az emberi kapcsolatok minőségében Karácsony Sándor hitte, érezte és vallotta. (Karácsony 1942:3-22)

Hasznosnak tartom annak tanulmányozását, hogy ki és mi befolyásolja korunk fiataljait, hogy mivé váljanak. Miért és hogyan állítanak fel önmaguknak értékeket és életcélokat. Mitől hallgatnak értő figyelemmel és ugyanakkor mennek szembe ideálokkal. Miért és hogyan történhet meg, hogy az évezredek alatt kialakult értékparadigmákat ma már szinte semmisnek tekintjük, illetve átgázolunk rajtuk, miközben saját magunknak és leginkább azoknak ártunk, akikhez leginkább kötődünk. Gondolok itt olyan

alapértékekre, amelyek szinte valamennyi kultúrában érvényesek pl. az élet, a szeretet, a hűség, a barátság, az igazság és a bizalom. Sajnos azt kell megállapítanom, hogy a világ s mi benne emberek nem tanulunk mások hibáiból és még a miénk sem riaszt vissza attól, hogy ne kövessünk el újból olyan ballépéseket, amelyek akár örökre megpecsételhetik sorsunkat és azokét, akikért felelősséggel tartozunk.

De, akadtak és voltak a neveléstudomány területén olyan nagyszerű példák, köztük Karácsony Sándor, akinek sikerült maradandót alkotniuk! Nem pusztán azért, mert ma a huszonegyedik században újból felfedezik életének fundamentumait, hanem mint élő kövek tudnak azok a tanítványok beszélni róla, akiknek még világító szövének utat mutatott, megtanítva őket élni az *életet*.

Tiszafüreden meghívásomra többször járt a nagyszerű pszichológus Bagdy Emőke, aki mindig meleg szeretettel idézi előadásaiban Karácsony Sándort, mint pl. *Nevelés növelés. Neveden nevezés. Vagy a hivatásban benne van, hogy valami hajlam hajt és érzed a hívást, valami megszólítást... jó helyen vagyok, megérkeztem, itt a helyem.* Professzorasszony által idézett gondolatok szíven találtak és közel 65 év távlatából is hitelessé tették számomra Karácsony Sándort. Aki befolyásolni tudta a kor fiataljait, hogy valós értékeket, életcélokat tudjanak maguknak felállítani. Lássák a láthatatlant, ne tanuljanak értelmetlenül! Mindezt úgy, hogy a döntés szabadságát meghagyta nekik. Azt gondolom, hogy mindent oda adott másoknak magából. Keresztény emberként nem is tehetett mást, mert a „mással jóltevő ember megkövéredik” (Károli 2004:264)

Felelősségtudat

Számomra a felelősség a szabadsággal szoros kontextusban van. Pál apostol a Korinthusbeliekhez írt levelében írja: „Minden szabad nékem, de nem minden használ; minden szabad nékem de nem minden épít.” (Károli 2004:199) Tehát szabad akaratomnál fogva én dönthetek arról, hogy a körülöttem lévő boldogságképek, életcélok és ideálok közül melyiket választom. Az már az én felelősségem lesz, hogy az én választásomat látva, hogyan gondolkodnak, viselkednek, döntenek majd a gyerekeim, vagy azok az emberek, akiknek életútja találkozik az én sorsommal. Annak mértéke, hogy én milyen viszonyt alakítok ki saját vágyaim és szenvedélyeimmel szemben és milyen tárgyakat és javakat, élvezeteket kívánok birtokolni, én

magam vagyok, mondom ezt szabadon tanárom, Éles Csaba után.(Éles 1995:184-205)

Meggyőződése, hogy gazdag ember az, aki magából másoknak adni tud. Adni pedig oda és annak kell, akinek nincs, rászorul vagy igényli a vele való törődést. Adni pedig azt tud, „*az taníthat, aki illetékes... akinek van mit átadnia...*” (Karácsony:1947:279) Nem tud olyan ember utat mutatni, aki maga sem látja az ösvényt, amire lépni kell és „Csak úgy lehetek mások hasznára, ha magam rendben vagyok.”(Kontra 1995:18)

Karácsony Sándor sugározta magából azt a fényt, amire minden ember vágyik legbelül. Én ezt azért látom így, mert aki Krisztusba veti az ő életének horgonyát „*nem lehet elkeseredett, megtorpant ember, mert a pedagógusnak* – véleményem szerint az élet bármely területén – *egyetlen karizmája van: a jövőbe vetett hit optimizmusa.*” (Zsákai 2009:42)

Tudjuk, hogy az ember szeretetlény, minden porcikájának egyetlen mozgatórugója az, hogy boldog legyen. Mint pl. a gyermek, akinek lételeme a játék és minden mozdulatában a kielégülést keresi. A kapcsolat nyelve, amely érzelmekben gazdag, gyermek és nevelője között veszélyektől mentes biztonságos világgá alakul.

A szovjet pedagógus Makarenko szerint. „A játéknak nagy jelentősége van a gyermek életében. Ugyanaz a jelentősége, mint a felnőtt életében a tevékenységnek, a munkának, a hivatalnak. Amilyen a gyermek a játékban, nagyrészt olyan lesz a munkában is, ha felnő.” (Alkonyin 1964: 156-159) Tehát a megtapasztalásnak nagyon fontos szerepe van az ifjú életében, ha sikerül sajátélményűvé tenni számára a tanulást, a tér kitágul előtte.

Karácsony Sándor fontosnak tartotta, hogy a tehetség utat kapjon. Közte és tanítványai között egy olyan interakció volt, amelyben a „te vagy a fontos, te a másik ember, mert hiszen te vagy a megértés záloga.”(Kontra 1995:41) Eszerint a pedagógusnak nagyon fontos szerep jutott; szemlélete hozzájárult a jövő alakításához!

Én magam szülőként is, viselkedésemmel szocializálok a környezetemben élőket. Mutatok valamit magamból, közben tanítok s láttatom magam. Ezt tartom meghatározó pontnak, ezért nem mindegy, hogy szabadságomban mit teszek!

Karácsony Sándor minden erejét és tudását arra használta, hogy példát mutasson. Fontosnak tartotta a másik embert, a másik felet. Fontos volt számára a másik véleménye, gondolata. Időt és figyelmet szentelt tanítványaira.

Pál gondolataihoz visszatérve „nem minden használ, nem minden épít”(Károli 2004:199) Bármit teszek, vagy mondok, azzal a jelenben a rám bízottak számára hasznot hozhatok, a jövőt építhetem és nem csak az övét a saját magam jövőjét is! Mert az, hogy milyen szeretetkapcsolatban van a szülő a gyermekével, tanár növendékével, annak tartalma és minősége meghatározó éppúgy az ifjú, mint a életében egyre inkább öregedő nevelő – szülő és pedagógus – sorsában egyaránt.

Említettem, hogy szeretetlények vagyunk, de nem elég vágyani arra, hogy minket szeressenek. Meg kell előlegeznünk ezt biztonságot nyújtó, mindig kiszámítható földön túli csodát. Karácsony Sándor attól a személytől vette a példát, aki maga is letette életét embertársaiért: Jézus Krisztustól.

Nem elég elmondani, szavakkal kifejezni szeretetünket, ki kell mutatni, tetteinkben is tükröződnie kell. Időt, odafigyelést és energiát kell magunkból adni a másoknak Felelősek vagyunk azért, hogy bennünk levő szeretetből mennyit, milyen formában és azt milyen minőségben adjuk át a jövő generációjának.

Én nagyon szeretem a szüleimet. Sok mindent kaptam tőlük és azoktól a tanáraimtól, akik közt akadt olyan személyiség, mint Karácsony Sándor. Idejük volt a tanulókra, nem csak a tananyagot, hanem emberséget is tanították nekünk, növendékeknek. A szüleim és az említett tanárim tanítottak meg arra, hogy tiszteljem és becsüljem a másokban az embert. A bibliában is ezt olvasom és bizonyos vagyok benne, hogy Karácsony Sándor is olvasta és elhitte ezeket a sorokat. „alázatosan egymást különbnek tartván ti magatoknál.”(Károli 2004:233)

Szerepcsere

Amikor a felelősségről beszélünk, említést kell tennünk a szerepekről is. Meglátásom szerint az apai tekintélynek korunk társadalmában kevés hely adatik. Érzelmi központi helyen az anya van. A családtagok közötti érintkezés formái átalakultak azzal, hogy család és a munkahely szétvált, a nők munkába álltak. Így azon kevés időegység, amit a férj és feleség egymásra fordíthat lerövidült, ebből következik, hogy a napi közös életprogramok is redukálódtak.

Mindezt az teszi bonyolultabbá, hogy ebben a rövid együttlétben az egyéni célok összeegyeztetésért megy a harc.

Az iskolapadokban szinte csak a kötelező tananyagot tanulják a növendékek. Ezzel szemben Karácsony Sándor azt mondta, hogy ha nem csak a kötelezőt tanuljuk, hanem minden mást is mellette, akkor szabadon tanulunk. (Karácsony: 1927)

Elfogynak a meghitt, élményekben, párbeszédekben gazdag együttlétek. Sok ifjúnak érzelmileg szegény és sivár az élete. Feszültek és látszólag csak nehezen megközelíthetőek. Nem szólnak, nem beszélnek, kérdezni már nem is mernek, mert választ nem igazán kapnak. Miért? Mert a válaszadó nem elég felkészült, nincs ismerete és nem tudja a választ, vagy a válaszadó nem figyel értő figyelemmel a kérdezőre. Így a kérdések lassan elmaradnak de „*Jaj, jaj százszorosan jaj az olyan diákéletnek, ahol nem a diák kérdez és nem a tanár felel a kérdésekre!*” (Kontra 2005:19)

Heltai Miklós szerint - és mélyen egyetértek vele – „sok gyermeksors kerül vakvágányra az első ki nem derült nem értem miatt” (Heltai 2009: 20-31), azért mert a kíváncsiságát vagy éppen a kusza gondolatait nem volt, aki kielégítette illetve kibogozta volna. Karácsony Sándor parasztgimnáziumában halálos veszedelemként volt jelen a: *nem értem!* Két kézzel kellett jelentkezni, ha valakit ilyen kország elkapott. De a figyelem és a segíteni akarás mindenre megoldás! (Heltai 2005:20-31)

Példaképek

A felelősség, a szerepek mellet érdemes említést tenni a példaképekről is. Mert tapasztalatom szerint, a mai fiatalok többségének nem hús-vér ember a példaképe. Tulajdonságjegyekhez kötődnek, amit sokszor ők illesztenek össze a virtuális világból. Szerencsésnek mondható az fiatal, aki már a családban ahol felnőtt, a korai tanulás időszakában talál magának megfelelő mintát. Ez segítheti a későbbiekben a felnőttek világában való eligazodásban. Nem szabad elfelejtkeznünk arról, hogy a kamasz kétlaki állapotban van, érzelmi szükségletei azonosak a gyermekével. A szeretetet ugyanúgy igénylik, mint az elfogadást, biztonságot és az elismerést. Azt pedig tudjuk, hogy a szeretetből, a törődés utáni vágyból, igazából soha nem lehet kinőni. Ne felejtjük el „a gyerek ember, mint te, csak nem ugyanolyan.” (Karácsony 1942)

Meghatározónak tartom, hogy a serdülők mellett biztos háttérként ott álljanak szerető szüleik és tanáraik, hogy segítség, erősítés,

ösztönözzék őket. Lényeges a pozitív, határozott vezetés, amiből meríthet egy kamasz. Fontos, hogy legyen egy viszonyítási pont, amely a mindennapok tucatnyi választásában iránymutatóul szolgál. A reklámok világában élünk, ahol sok esetben nem az egészséges és értékes dolgok kapnak hangsúlyt.

Nekem, mint szülőnek és azoknak akikre napi nyolc órára rá bízom a gyermekeimet példát kell mutatnunk. „Gyertyát sem azért gyújtanak, hogy a véka alá, hanem hogy a gyertyatartóba tegyék és fényljék mindazoknak, a kik a házban vannak.” (Károli 2004:7) Karácsony Sándor engedett a hívásnak akkor, amikor a pedagógus pályára lépett és hiszem, hogy alkalmas volta az Istentől adatott. Megértette, hogy a „betű megöl, a lélek pedig megelevenít.” (Károli 2004:212) Ez különböztette meg kortársaitól, ez tette hitelessé az ifjúság szemében.

Összegzés

Előadásommal egyben mérleget készítettem magammal. Mindezt úgy, hogy példamutató mentorként előttem állt Karácsony Sándor. Mindenki Sándor bátyját csodálni tudom, rendíthetetlen kitartása, optimizmusa, hite, lényegre rálátása, emberszeretete hiányzik nekem a mai pedagógusok többségéből. Mert sok esetben azért nem történnek másképpen a dolgok és haladnak az életutak rossz vágányon, mert nincs, aki a váltót átállítaná. Pedig láthatatlan kezek magasodnak az égbe, és nincs aki a látható világba behozná őket. Néma és vak a környezet! Karácsony Sándor nem ilyen volt! Tanáremberként folyamatosan tanult, képezte magát, hogy tudja a válaszokat. Soha nem volt felkészületlen. Számomra ez példaértékű.

Bármit is tesz az ember, életének bármely szakaszában felelősséggel tartozik azért, hogy ereje legjavát, tudásának legszebb gyümölcsét mutassa be másoknak. Mert „nem mindenkinek jut komoly szakképzettséget vagy iskolázottságot igénylő hivatás; még kevesebben emelkednek a művészi vagy tudományos zsenialitás magaslataira; annál többen végeznek kétkezi munkát a gyárakban, földeken vagy akár az utcán. De semmilyen munka nem jelentéktelen. Ha az a munka az emberiséget segíti, akkor méltóságáteljes és fontos, csak úgy szabad hozzáfognunk, hogy minél jobban végezzük. Akinek utcaseprés a feladata, söpörjön úgy, ahogy Michelangelo festett, Beethoven komponált vagy Shakespeare szonettet írt. Olyan szépen söpörje az utcát, hogy a mennyei seregek

mind így dicsérik: Íme, a nagy utcaseprő, ki jól végezte feladatát!" (Martin Luther King 2010)

Örülök és biztos vagyok benne, hogy Karácsony Sándort dicsérik a mennyei seregek: A nagy pedagógus, aki jól végezte dolgát! Pályafutása alatt olyan közösségeket tudott életre hívni, amely az emberi kapcsolatok legmagasabb minőségében a szeretetben, a másik ember tiszteletében és elfogadásában nyilvánult meg.

Korunk fiataljainak ilyen személyiségekre van szüksége, hogy érett, felelősségteljes felnőttekké tudjanak válni.

„Mi nem vagyunk a meghátrálás emberei” (Károli 2004:264) nem csak tudás és kitartás kell ahhoz, hogy az előttünk levő pályát megfussuk. Hanem Hit is, mert sokszor olyan életékért küzdünk, amelyeket alig, vagy egyáltalán nem látunk, és csak remélni tudjuk, hogy teljes és sikeres lesz a célbaérés! A megvalósulásban, pedig teljes meggyőződéssel hinni kell. Ettől lesz az egész hiteles, úgy ahogyan Karácsony Sándor tette!

Bibliográfia

ALKONYIN, Danyiil Boriszovics (1964): *Gyermekekléktan*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat, 156-159. p.

KARÁCSONY Sándor (1927): *A tanulás mesterfogásai*. Csökmei Kör Pécel, 1998. 151 p.

KARÁCSONY Sándor: (1942): *A másik ember - A másik ember felé*. Debrecen, Exodus, 3-22.p.

ÉLES Csaba (1995): *A Rejtőzködő Én*. Az önismeret felfedezőútjai. Monográfia az emberről. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 184-205-p.

KARÁCSONY Sándor: *Magyarság és nevelés*. Válogatott tanulmányok. Szerkesztette: Lendvai L. Ferenc. Áron Kiadó, Budapest, 2003. 327 p.

Idézett irodalom:

HELTAI Miklós (2009): *Karácsony Sándor, a pedagógus*. In.: Péter Imre (szerk.): *Karácsony Sándor a pedagógus*. [Karácsony Sándor

Művelődési társaság füzetek sorozat VIII. kötet] Földes, Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, 23. p.

KARÁCSONY Sándor (1942) *Ocsúdó magyarság*. Budapest, Exodus, 342. p

KÁROLI Gáspár (2004): *Biblia. Ó testamentum*. Budapest, Magyar Bibliatársulat, 264. p.

KÁROLI Gáspár (2004): *Biblia. Új Testamentum*. Budapest, Magyar Bibliatársulat, 7,199, 212, 233, 264. p.

KONTRA György (1995): *Karácsony Sándor*. Magyar pedagógusok. Budapest, Országos pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 18-19, 41. p.

MARTIN LUTHER KING (2010): Nagymaros Csoport. In: <http://www.nagymaroscsoport.hu/>, 2010.05.22.

ZSÁKAI Ildikó (2009): *Karácsony Sándor és a mai pedagógia*. In.: Karácsony Sándor, a pedagógus. In.: Péter Imre (szerk.) [Karácsony Sándor Művelődési társaság füzetek sorozat VIII. kötet] Földes, Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus, 42.p.

Az andragógia gyakorlati aspektusai

BARABÁSI TÜNDE

A székelyudvarhelyi Human Reform Alapítvány felnőttképzési jellemzői

Napjainkban, amikor a gazdasági válság hatására (is) egyre több munkahely szűnik meg, illetve a felkínált állások betöltéséhez egyre igényesebb szakképzést igazoló dokumentumokra van szükség, a felnőttképzési intézmények iránti igény felerősödik. A jelenlegi esettanulmány az OTKA 63555 számú kutatásának LLL munkacsoportjában készült. A kutatás keretében Juhász Erika bemutatja a felnőttképzéssel kapcsolatos fogalomrendszert, valamint azt az intézményi struktúrát, amibe a vizsgált szervezet is illeszkedik. (Juhász 2010:33-38)

A szervezet keletkezése

A Human Reform Alapítvány (a továbbiakban HRA) létrehozásának gondolata nem napjainkban született – bár a szolgáltatása éppoly aktuális –, hanem közel két évtizedes múltra tekint vissza. Az 1989-es változásokat követően néhány lelkes, vállalkozó szellemű – elsősorban – pedagógus szükségét érezte annak, hogy a politikai változásokat az emberi erőforrások fejlesztése területén is kamatoztassa. Ennek megfelelően, abból az alapgondolatból kiindulva, hogy Romániában nem csak politikai és gazdasági reformra van szükség, hanem legalább ugyanolyan mértékben humán reformra is, hozták létre az intézményt, amely kezdetben céggként működött, majd 1993-tól alakult át alapítványi magániskolává. Napjainkban is ezt a státuszát őrizve működik.

Küldetés és célok

Küldetését és ebből fakadóan feladatkörét – amint a neve is jelzi – a humán területén jelentkező reformként, fejlesztésként határozza meg, amiben értelemszerűen van benne a közművelődés, a közösségfejlesztés, környezetvédelem, a szakképzési és személyiségfejlesztési lehetőségek kínálata. Az intézmény működésében központi szerepe a felnőttképzésnek van, lényegében ez az a tevékenységi terület, amely a többit is fenntartja. Az

alapítvány néhány területen elindítja a fejlődést/ fejlesztést, rámutat az igényekre, és „engedi”, hogy kialakuljanak belőle olyan szervezetek, amelyek a célok megvalósítását fókuszáltan felvállalják. Így több szervezet is kinőtt már a HRA-ból, mint például: Zöld Szív egyesület, Székelyföldi Közösségfejlesztők Egyesülete, akikkel azonban az „anyaintézmény” továbbra is jó kapcsolatokat tart fenn, és valósít meg közös programokat (lásd <http://www.huref.ro/oldalak/kozmuvelodes.htm>).

A felnőttképzés. Képzési jellemzők

A HRA számos területen lehetőséget ad a felnőttkori tanulás megvalósítására. Évente változó, de általában 20-30 különböző fejlődési és felkészülési ajánlattal jelentkezik, szakképzés, kompetenciaterületi képzés, személyiségfejlesztő tréning formájában. A képzési profilok indítását megelőzően az intézmény vezetője, Balla Zoltán – interjúalany, az alapítvány létrehozásának kulcsfigurája, jelenleg vezetője – szerint a szükségleteket hagyományosabb módon próbálják meg feltérképezni, így fontosak számukra a cégek kérései, informális kapcsolatokból származó információk, az érdeklődők jelzései. Ezeken túlmenően igyekeznek lépést tartani a trendekkel, a gazdasági változásokkal (sőt elébe menni ezeknek), a törvénykezésben jelentkező módosulásokkal (mely szakma gyakorlásához milyen jellegű dokumentációra van szükség), így, ennek megfelelően hirdetik meg, és szervezik a képzéseiket.

A szakképzések a Munkaügyi Minisztérium által akkreditáltak. Az intézmény az igényeknek megfelelően számos képzési területen nyújt felkészülési alkalmat. Az alábbi táblázatba az akkreditált szakképzési lehetőségeket összesítettük:

Ssz.	Szak
1	Mészáros (Măcelar)
2	Asztalos (Tamplar universal)
3	Humán erőforrások menedzsere (Manager resurse umane)
4	Menedzsment (Management)
5	Pék (Brutar)
6	Előkönyvelő (Operator introducere, validare si prelucrare date – calificare)
7	Művészeti vezető (Impresar artistic)
8	Agroturizmus (Lucrător în gospodărie agroturistică)
9	Projektmenedzser (Manager de proiect)
10	Asztalos, ács, parkettázó (Dulgher-Tâmplar – Parchetar)
11	Képzők képzője (Formator – specializare)
12	Kulturális vezető (Director asezamant cultural)
13	Kommunikáció (Comunicare)
14	Kommunikáció – kezdő szint (Comunicare – initiere)
15	Vezetés (Leadership)
16	Tárgyalás (negociere – specializare)
17	Tárgyalás – kezdő szint (Negociere- initiere)
18	Fafeldolgozó (Operator la fabricarea cherstelei)
19	Villanyszerelő (Electrician rețele electrice și posturi de transtormare)
20	Kőműves (Zidar- Pietrar – Tencuitor)
21	Raktáros (Asistent de gestiune)
22	Láncfűrészelő (Drujbist)
23	Kereskedelmi dolgozó (Lucrator în comerț)
24	Pincér és elárúsító élelmiszeripari egységekben (Ospatar(chelner)-vanzator in unitati de alimentatie)
25	Turisztika (Technician in turism)
26	Számítógépkészítő (Utilizator calculator prelucrare informatii)
27	Virágkötő (Florara decorator)
28	Növény- és állattermesztő (Agricultor în culturi vegetale și crescător de animale)
29	Szakács (Bucatar)
30	Kötődei munkás (Lucrator în tricotate confecții)
31	Vezetői tanácsadó (Consultant în management)
32	Keramikus (Modelator ceramica)

1. táblázat: Akkreditált szakképzések a HRA-nál

Az alapítvány formális és non-formális képzési formában egyaránt megállja a helyét, és kínálja a fejlődési lehetőségeket. A szakképzés területén a képzési programok a szakmai sztenderdek (Standarde ocupationale) mentén szerveződnek. Ez azt jelenti, hogy „tantervszerűen” adott a tananyag, viszont ez inkább keretként

mintsem konkrét tartalmakként értelmezendő. Interjúalanyunk azt hangsúlyozta, hogy „*a tartalom tőlünk és a megrendelőktől függ.*” Az érdeklődők programban tartása is megköveteli, hogy a felnőttképzési intézmény rugalmasan alakítsa a képzés formai és tartalmi elemeit – az adott keretek között – az igényeknek megfelelően. A tartalom elmélet-gyakorlat megoszlási aránya törvényileg szabályozott és az 1/3 ill. 2/3 arányokkal írható le a gyakorlat javára. Minthogy jórészt szakmai kompetenciafejlesztés, illetve készség- és képességfejlesztés folyik, a képzés egyik nagy értékét éppen gyakorlatorientáltsága, fejlesztő jellege adja.

A képzések tandíjkötelesek. Ennek értéke változó a képzés jellegétől függően, általában 300-850 RON (75-200 Euro) érték között mozog. A tandíjfizetési kötelezettség alól van néhány kivétel. Ezek általában sérült egyének, vagy esetleg – néhány esetben - hátrányos szociális helyzetűek.

A képzések időtartama is változó, 1-2 hónaptól, fél éves időszakot is felölelhet. Tulajdonképpen az időtartam aszerint változik, hogy a megjelölt óraszámot hogyan lehet elosztani és órarendbe helyezni. Ez a jelenség két alaptényt körvonalaz: Egyrészt, hogy az óraszámok a meghatározóak, hiszen azokat meg kell tartani, másrészt, hogy a felnőttképzési trendekhez igazodva, az intézmény az órarend összeállításában igen rugalmas és próbálja maximálisan szem előtt tartani a hallgatói igényeket. A legtöbb képzés délutáni vagy hétvégi oktatás formájában valósul meg.

A képzések helyszíne sem mindig azonos. Általában bérelt helyiségekben zajlik az oktatás. A szakképzési irány jellegének megfelelően igyekeznek központi helyen termeket bérelni, bár néhány saját képzési helyszínnel is rendelkezik a szervezet. Minden egyéb modern oktatási eszközzel rendelkeznek, amelyek mozgathatóak, így az éppen aktuális helyszínen használhatják azokat.

Az oktatók

A szakképzési programokba elsősorban olyan pedagógusokat mozgósítanak, akik korábban a szakiskolai rendszerben már szereztek szakképzési tapasztalatot. Mellettük olyan oktatási rendszertől független személyeket is bevonnak a képzésbe, akitől a tevékenység minőségi megvalósulását remélik. Fő szempont a szakterületi hozzáértés, a gyakorlati munkában való hatékonysági mutatók mellett az is, hogy jól ismerjék a felnőttek oktatásának

jellemzőit, és érvényesíteni tudják ezt a tudásukat a képzés ideje alatt is. Az oktatókat alkalmi, ún. civil szerződésekkel alkalmazzák.

Az oktatók többnyire a településről kerülnek ki. A régió rendelkezik olyan oktatói potenciállal, hogy a legtöbb képzési program kifuttatása megvalósítható kb. 50 km-es vonzáskörzeten belül. Minthogy az intézmény - igény szerint - az ország legkülönbözőbb régióiban is vállal képzéseket (eddig, Maros, Kovászna, Hargita, Kolozs, Fehér, Szeben, Szatmár megyékben tartottak felkérésre képzéseket) azokon a településeken a helyi humán erőforrást vonják be legtöbb esetben az oktatásba.

Az oktatók mind felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. A felkínált bér motiváló, amennyiben a romániai tanügyi fizetéseket használjuk referenciális alapként.

A hallgatók

A hallgatók toborzásában klasszikus eszközökkel él a szervezet. Médiában hirdetik meg a képzési lehetőségeket, oly módon, hogy az esélyegyenlőség elvét érvényesíteni lehessen a felvételtkor.

Bemenetkor szűrés nincs. Gyakorlatilag minden érdeklődő helyet kap a hallgatók sorában, amennyiben teljesíti azokat a feltételeket, amelyeket a választott szak támaszt. Annak megfelelően, hogy milyen szintű képzésnek számít, változik az igényelt korábbi végzettségi szint. Így a bevezető szinthez (initiere), amely a szakmagyakorlás alapjait fekteti le, nem szükséges különösebb végzettség, itt az életkor a meghatározó (min. 15 év). A szakosodási (specializare) szinten érettségi oklevél szükséges, a harmadik, ún. továbbképzési- tökéletesítési (perfectionare) szint felsőfokú végzettséget vár el már a bemeneti szakaszban.

A hallgatói létszámok növekvő tendenciájúak. 2004-ben kis visszaesés volt tapasztalható, de a 2009-es adatok már jelzik, hogy ez mindössze átmenetinek bizonyult.

Az utóbbi években a létszámokviszonylag konstansak. Az elmúlt évben (2009) például összesen 787 hallgató végezte el a HRA által kínált képzések valamelyikét.

Szak	Végzettek száma
Számítógépkezelő	86
Kereskedelmi alkalmazott	101
Szakács	28
Asztalos	59
Könyvelő	21
Villanyszerelő	43
Raktáros	42
Láncfűrészelő	34
Kommunikáció	100
Képzők képzése	189
Mezőgazdász	13
Agroturisztika	15
Pincér	11
Tárgyalás	32
Virágkötő	13
Összesen	787

2. táblázat: Képzési kínált 2009-ben és a résztvevők száma

A beiratkozottak motivációja erős, akár új munkahely megszerzésének reményében vagy feltételeként, akár, átképzés, továbbképzés részeként vállalja a felnőttképzési rendszerben való továbbtanulást, hajlandó a szükséges mennyiségű időt és energiát fektetni saját szakmai továbbfejlődésébe. Ezzel a jelenséggel összhangban, a hallgatók tanulmányi átlagait kielégítőnek minősítette az intézmény vezetője. Az értékelés jegyekkel történik, az átmenő jegy, képzési területtől függően hatos, hetes. Lemorzsolódás jelenségével is szembesülhetünk, de ez nem számottevő. A beiratkozottak 97%-a oklevélhez jut, ami azt igazolja, hogy a bukás, lemorzsolódás elenyésző.

Az alábbi két táblázat a beiratkozottak, lemorzsolódók arányát, az átmenők számát és a tanulmányi átlageredményeket láttatják a különböző képzési ágazatokban:

Szak	Év	Beiratkozottak	Lemorzolódás	Átmenők	Átlageredmények
Virágkötő	2004	30	0	30	9,11
	2006	12	2	10	9,28
	2007	14	0	14	9,3
	2008	12	0	12	9,25
	Összesen	68	2	66	9,23
Szak	Év	Beiratkozottak	Lemorzolódás	Átmenők	Átlageredmények
Menedzsment	2006	30	11	17	7,15
	2007	42	3	39	9,04
	2008	68	5	63	9,37
	Összesen	140	19	119	8,52

4. táblázat: Lemorzsolódási arányok és tanulmányi eredmények az egyes területeken

Az oklevél megszerzésének feltétele a jelenlét. A megengedett hiányzások száma meghatározott. A külső és belső motivátorok erőtereinek keresztmetszetében, a jelentét 70-80%-os.

Bár a szervezet nem végzett követéses vizsgálatokat, az informális visszajelzések alapján kijelenthető, hogy a végzetek hasznosítják tudásukat, szakmai kiteljesedést érnek el, munkahelyet találnak az oklevél érvényszerzésének konkretizálásként.

Kapcsolatok

A HRA számos más közművelődési intézménnyel tart fenn gyümölcsöző kapcsolatot. A közös tevékenységek szerveződésében körvonalazódik. Ezek elsődlegesen informális kapcsolatokra épülnek, illetve innen „nőnek ki”. A felnőttképzési tevékenység vonatkozásában inkább az informális képzési terület szervezésében kamatoztatja e kapcsolatait – melyek ölthetik szerződéses kapcsolatok formáját is - az intézmény. Ezekkel az intézményekkel a viszony nagyon jó (lásd <http://www.huref.ro/oldalak/partnerek.htm>).

Az interjúalany jónak minősített minden olyan kapcsolatot, amelyet a partnerekkel tartanak fenn. Konkurenciának nem a hasonló felnőttképzési programokat kínáló szervezeteket, intézményeket tekintik. Olyan sajátos szellemiség uralkodik a szervezetben, amely tükrében nem is versenytársakként tekintenek a hasonló profilú szervezetekre. Sokkal inkább problematikusnak látják azokat az

egyre nagyobb számban megjelenő cégeket, amelyek kedvező „látszat-feltételeket” teremtve elszívó hatást gyakorolnak a potenciális jelentkezőkre. A romániai törvénykezés értelmében egy szakmát bárhol, bármilyen szinten el lehet sajátítani, nem feltétlenül formális keretben, mindössze tanúbizonyságát kell tenni az elsajátított hozzáértésnek egy szervezett értékelési formában. Ennek megvalósítására több ún. vizsgáztató központ működik, amelyek az értékelési feladatkört különösebb előfeltételek nélkül teszik meg. Ezek a központok jelentenek igazi veszélyt az alapítvány vezetője szerint, hiszen nem a versenyképes tudásfejlesztést szolgálják, hanem a könnyed oklevélszerzési lehetőséget kínálják.

Jövőkép

Interjúalanyunk, az alapítvány vezetője, Balla Zoltán a jövőkép körvonalazásában két alapvető irányt hangsúlyozott: egyrészt fontos látni a trendeket és *„elébe menni a jövőnek”*, a valóság igényeihez igazodni a képzési kínálat megteremtésekor, és nem csak egyszerűen sodródni az árral, annak érdekében, hogy piac- és versenyképes maradjon az intézmény. Másrészt - és ezt az irányt tartotta hangsúlyosabbnak - az átszerveződés, a kezdeti elképzelésekhez való visszakanyarodást, az igazi humán reform megvalósításának kínálati lehetőségét véli felerősítendőnek, minthogy *„ez nem igazi reform... persze része annak, de az több kell legyen ennél, amit jelenleg csinálunk...”*

Olyan paradigmaváltás szükségessége jelenik meg a felnőttképzési intézmény előtt, amelyben a hangsúlyok eltolódnak a versenyképességről az életképesség irányába. A versenyképesség önmagában nem elég. A krízishelyzetekben a nyerő-nyerő szemléletmód érvényesítése előnyös, amelyben a valós szaktudásnak van igazi értéke. A jelenlegi struktúra nem e valós tudás alakulásának kedvez. A szakképzésben a régi képzési rendszert kellene feleleveníteni és mai köntösben megjeleníteni, mester melletti inas-képzés formájában. Az elképzelés még nem tisztult le teljesen, de részlemeiként megismerhettük, hogy akár családoknál zajló képzési struktúrákban is gondolkodnak (pl. házikenyérsütés), ahol nem csak a szaktudás, nem a munkavégzéshez szükséges emberi tartást is elsajátíthatja a tanonc. Egy másik vetülete az életképességnek olyan készségek, képességek fejlesztését biztosító tréningek nyújtása, amelyek a hatékony életvezetéshez

elengedhetetlenek (pl. karrier-szervíz, életpálya-szervíz, stb. elnevezés alatt).

Érzékelhető, hogy kikristályosodóban van egy olyan jövőkép, amely a jelenleg is igen eredményesen, magas hatásokkal működő alapítvány további fennmaradását, sőt virágzását hozhatja. A fennmaradás, a tervek megvalósítása valós szükséglet az udvarhelyszéki kistérségben, hiszen a humán erőforrások egyik alapvető képzési színtere az alapítvány, a felnőttkori szakmai és személyiségi fejlődés egyik meghatározó intézménye.

Bibliográfia

A Humán Reform Alapítvány honlapja: <http://www.huref.ro>

Balla Zoltánnal készült interjú anyaga (kézirat)

Juhász Erika (2010): Felnőttképzés és regionalitás – egy kutatás margójára. In: Uő (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen, CHERD, 33-38. p.

Statisztikai adatok az alapítvány működéséről (Sorbán Ildikó, kézirat)

ENGLER ÁGNES

A felnőttkori tanulás közösségi hozadéka

A felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez vezető döntéshozatal során a munka világához kapcsolódó indítékok vezető szerepet játszanak, ilyenek többek között a jövőben realizálódó magasabb jövedelem, a kedvezőbb munkakörülmények, továbbá a diploma megszerzése előnyösebb társadalmi státuszt eredményez, könnyebb az álláskeresés, vagy javul a munkahely-megtartó képesség. A tanulás, így a felnőttkorban végzett tanulmányok is feltételezhetően egyéb formában is megtérülhetnek, nemcsak a munkaerőpiachoz kötődő szegmensek mentén. Természetesen a tanulásba történő befektetések – anyagi és szellemi erőforrások – hozamait elsősorban a jól mérhető, materiális javakban mérlegelik és mérik a tanulni szándékozók, de léteznek kevésbé manifesztálódó hozadékaik a tanulásnak, amelyek akár a folyamat egészében rejtett módon működhetnek. A felsőfokú tanulmányokat levelező tagozaton végző hallgatók tanulási döntésmechanismusait és tanulmányi eredményességét vizsgálva abból a feltételezésből indultunk ki, hogy a munkaerőpiachoz köthető, ún. egzisztenciális motívumok (Csoma 2005) mellett kimutathatóak lesznek a tanulás intellektuális és közösségi hozadéka is. Jelen tanulmányban az utóbbi területre koncentrálnak egy olyan kutatás kapcsán, amelyet ideiglenesen inaktív hallgatók körében végeztünk. A kutatás a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskolai karain zajlott 2006 és 2009 tavaszán, a megkérdezettek valamennyien gyermeknevelési támogatásban (gyes, gyed vagy gyet) részesültek a felsőfokú tanulmányok ideje alatt (n=226; 121).

A vizsgált csoport kapcsán elmondható, hogy az egyetemi vagy főiskolai életbe történő bekapcsolódás az otthonlétből fakadó viszonylagos zártság feloldásával jár: a kisgyermek gondozása köré szerveződő napirendet megbontja a tanulás és az órákra járás, az anyai szerep kötelezettségeit más jellegű követelményekkel gazdagítja. Mindemellett új társadalmi közösség veszi körül a tanulmányok során a hallgatót, aki az otthon töltött időszakban a kisgyermek-nevelés miliőjében él. Az új társadalmi közeg úgy gazdagítja tovább a kisgyermekes nők életét, hogy tudományos, szakmai jellegű témák kerülnek középpontba, szakmai és baráti

kapcsolatok születnek, amelyek gyakorta túlnőnek az intézmény falain (együttes vizsgára való készülés, közösségi szabadidős programok stb.) A felsőoktatási intézmény polgáraként tehát résztvevői lesznek egy olyan tanulói közösségnek, ahol más perspektívákból szemlélhetik inaktivitásukat. Prins és munkatársai (1996) a marginalizálódott társadalmi csoportok esetében mutatta ki a tanulói közösség jótékony hatását, Zrinszky (1996) az idősek és egyedülállók körében a magányt és a kommunikációs hiányt vélte indukáló tényezőnek. A hallgatótársakkal való kapcsolatot nemcsak a zártságból történő kitörés pszichogén szempontjából tartjuk fontosnak (vö. Durkó 1998, 168), hanem ez a közösségi szintér olyan új kapcsolathálókat kialakulását is lehetővé teszi, amelyek a későbbiekben társadalmi tőkeként funkcionálhatnak. A felsőfokú tanulmányok alatt született új kapcsolatok továbbélhetnek a diploma megszerzése után, s az így gazdagodott társadalmi tőke számos haszonnal jár, például a szakmai előrehaladásban, de akár anyagi előnyöket is eredményezhet (elhelyezkedésben, állásváltogatásban stb.).

Az általunk végzett vizsgálat elsősorban a tanuláshoz vezető motívumokra, a tanulmányi eredményességre, illetve a diplomaszerezést követő újbóli munkába állás körülményeire koncentrált. Az említett közösségi hozadék egyes válaszok alapján azonban kitapintható, kikövetkeztethető. A tanulmányok során felmerülő nehézségek között például egyik esetben sem jelennek meg személyi ellentétekből származó problémák (hallgatók közötti rivalizálás, kiközösítés, oktatókkal való személyi ellentét stb.) Az esetek többségében a gyermekelhelyezés okoz gondot, a tanulásban a vizsgastressz és a tanulásra fordítható idő szűkössége jelenti a legnagyobb problémát. A felmerülő akadályok között találjuk továbbá az önbizalom hiányát, az anyagi nehézségeket, a rossz közlekedés; a hosszú sort zárja a beilleszkedési probléma, amely a hallgatók mintegy 15%-át érinti, ez messze elmarad a fenti tételek százalékos megoszlásától (általában 50-80%). A tanulmányok alatt tapasztalható nehézségeket firtató kérdésekre adott nyílt válaszokban egyáltalán nem jelenik meg az új kapcsolatok kialakításának problematikája. A válaszokat három nagy csoportba kódolva kiderül, hogy elsősorban az intézményi háttérben kereshetők a megoldásra váró feladatok, mint például kisgyermekes hallgatók életviteléhez alkalmazkodó követelményrendszer kialakítása, vagy az infrastrukturális feltételek megteremtése (pl. pelenkázó helyiség, akadálymentes közlekedés). A másik két csoport a családi élet és a

tanulás összehangolását érinti, ilyen a kisgyermek napirendjéhez alkalmazkodó időbeosztás vagy a gyermekfelügyelet kérdése.

A tanulói közösséghez történő csatlakozás negatívumai tehát nem mutathatók ki, az előnyei azonban igen. A megkérdezettek közül sokan megemlítik, hogy új barátságok szövődtek a tanulmányok alatt, és számos hallgató utal rá, hogy ezek nem szakadtak meg a diplomaszerezést követően. Egyik válaszadó például úgy fogalmazott, hogy „élete legjobb barátját szerezte” a főiskolai évek alatt, és azóta is szoros kapcsolatot tartanak fenn, családjaikkal közös programokat szerveznek. Nagyfokú összetartásra utalnak egyéb válaszok, amelyek „tanulmányi szerveződésekre” utalnak: jegyzeteket cserélnek, közösen utaznak konzultációkra, rendszeres információcsere történik köztük.

**1. táblázat A tanulmányok hatása a reintegráció egyes területeire
(n=121)**

Az újbóli munkába állás egyes területei	Választották (%)
bekapcsolódás a szakmai munkába	64,5
szakmai lemaradás pótlása	53,2
továbbképzésen való részvétel	42,4
beilleszkedés	40,7
család-munka összehangolása	38,7

A vizsgálat második fázisában – amikor olyan nőket kérdeztünk, akik az új diploma birtokában már visszatértek a munka világába – , kíváncsiak voltunk arra, hogy a tanulmányok hogyan segítették a munkaerő-piaci reintegrációt. A válaszadók egytől ötig terjedő skálán értékelték a tanulás hatásait az egyes területekre, az 1. táblázatban a legjobb (4-5) minősítést elnyert válaszok százalékarányait tüntettük fel. Jól látható, hogy a szakmai hozadékok mellett (munka fonalának felvétele, a kiesett időszak könnyebb pótlása, a továbbképzéseken való részvétel igénye) megjelenik a kollektívába történő beilleszkedés is. Tehát a társadalmi izoláltság elkerülése, a tanulói közösség jótékony hatással van a korábbi (vagy új) kollegiális kapcsolatok felvételére.

Az inaktivitás bizonyos izoláltságból való kimozdulás, a hallgatói közösséghez történő csatlakozás tehát olyan – valószínűleg előre nem várt – megtérülést eredményezett, mint a könnyű beilleszkedés a munka világába, eredményes kollegiális kapcsolattartás, amelyek a visszatérést pszichogén szempontból mindenképpen

megkönnyítették. A viszonylag elzárt kismama-társadalomból való kimozdulás, valamint a könnyebb beilleszkedés a felsőfokú tanulmányoknak olyan hozadékai, amelyek kevésbé kitapinthatók, materiálisan pedig nehezen mérhetők. Azonban ha figyelembe vesszük azokat a gazdasági megtakarításokat, amelyek az inaktív szakaszban végzett közösségi tanulás eredményei, fontos összefüggésekre bukkanunk. A munkaerőpiactól távol töltött évek alatt a tudás és a kompetenciák meggyengülnek, a tanulással történő kompenzáció gazdasági értelemben egyértelmű: a munkaadó kisebb erőforrásokat fektet be a szakmai pótlásba. Ha ehhez hozzájárul a zökkenőmentes kollegiális együttműködés, a megfelelő kooperáció és a sikeres csapatmunka, a visszatérés hatékonysága növekszik. Az említett képességek pedig akkor alakulnak ki, erősödnek meg vagy maradnak fenn, ha a hosszú távollét alatt a privát környezetben túl egyéb közösségi kihívásoknak igyekszik megfelelni a munkavállaló. A kollektív megtakarítási oldalhoz nemcsak a munka világában megjelenő hozamokat sorolhatjuk, hanem az otthonlét alatt esetlegesen felmerülő mentális betegségek kezelésének elkerülését, mint például a gyes-neurózis, a depresszió, amelyek szintén megelőzhetők, orvosolhatók a tanulói közösséghez való tartozással.

2. táblázat A végzést követő hallgatói kapcsolatok fennmaradása, százalék (n=121)

Senkivel sem tart kapcsolatot	22,3
Csoporttársakkal rendszeresen vagy alkalmyszerűen kapcsolatban van	73,6
Oktatókkal tart kontaktust	0,8
Nem válaszolt	3,3
Összesen	100

Tovább folytatva a gondolatsort feltételezhetjük, hogy az egyetemi, főiskolai évek alatt született kapcsolatok a további szakmai és magánéleti pályán hozamokat eredményezhetnek. A 2. táblázatból kiderül, hogy a megkérdezettek mintegy kétharmada az egykori csoporttársakkal valamilyen módon kapcsolatban maradt, ami komoly eredménynek mondható, s bizonyítja a hasonló élethelyzetben lévők tanulói közösségének erős kohézióját. Feltűnően alacsony azonban az egykori oktatókkal való kapcsolattartók aránya, ami magyarázható a részidős képzések tanrendjével, a konzultációk számával, az oktatókkal történő érintkezés alkalmiságával.

A hallgatói státuszban kialakult ismeretségek kapcsolati tőkeként való funkcionálása természetesen kérdéses, a 3. táblázatból választ kapunk arra a kérdésre, milyen irányúak a fennmaradó kapcsolatok. A megkérdezettek több választ is megjelölhettek arra a kérdésre, milyen módon jelent segítséget az egykori hallgatótársakkal született kapcsolat. A sort a mindennapi ügyekben megvalósuló segítségnyújtás vezeti, amikor a kapcsolati tőke lehetővé teszi a hatékonyabb, gyorsabb ügyintézés, informálódást. Jelentős azok aránya, akik a szakmai kérdések megoldásában keresik fel korábbi csoporttársukat, a közös tudástőke kiaknázása tehát fontos hozadéka a felsőfokú tanulmányoknak. Figyelemre méltó a válaszadóknak az a húsz százaléka, akiknek semmilyen „érdeke” nem fűződik a kapcsolatok fenntartásához vagy megújításához, mégis rendszeres kontaktusban állnak egykori hallgatótársukkal. A szakmai és a magánéleti előnyök mögött messze elmarad a munkaerő-piaci érdekérvényesítés, amely természetesen a későbbiekben felerősödhet, hiszen a reintegráció és a megkeresés között mindössze egy-két év telt el.

3. táblázat A hallgatótársakkal való kapcsolattartás hozadéka, százalék (n=101)

Napi ügyek intézésében jelentett segítséget.	36,4
Szakmai kérdések megoldásában.	26,4
Semmilyen téren nem jelentettek segítséget.	19,0
Álláskeresés, munkahely-váltás során.	9,9
Újabb tanulmányok megkezdésében.	8,3

Összességében elmondható, hogy a felsőfokú tanulmányok közösségi hozadéka kimutatható az általunk vizsgált speciális hallgatók csoportjában. További vizsgálatot igényel a kisgyermeket nevelő hallgatók csoportszerveződése, egymáshoz és oktatóikhoz való viszonya, a fennmaradt kapcsolatok hosszú távú elemzése pedig újabb kérdéseket vethet fel a kapcsolati tőke jellegét, erősségét tekintve. Végezetül hadd idézzük Karácsony Sándor gondolatait, aki a közösség éltető, szervező erejét az oktatás világában is fontosnak tartja: „Egymás kedvéért járunk iskolába. Minden órán minden tantárgy arra szeretne ráeszméltetni bennünket, hogy nem egymagunk élünk a világon. Másik ember is van...Azt a titkot

tanuljuk elvesni, amely az egyik embert megtanítja a másikkal közösségben élni.” (Karácsony 1938, 3)

Bibliográfia

Csoma Gyula 2005. Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott Könyv.

Durkó Mátyás 1998. Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelésemélet. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

Karácsony Sándor 1938. Magyar nyelvtan társas-lélektani alapokon. Budapest, Exodus.

Prins, Esther-Toso, Blaire W.-Schaft, Kai A. 2009. "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. Adult Education Quarterly, 59. 335-352.

Zrinszky László 1996. A felnőttképzés tudománya. Budapest, OKKER.

ERDEI GÁBOR

Egyház és andragógia
– szerepvállalás korlátok között –

1. Bevezetés

Az egyházak tevékenységeiben immanensen benne rejlik az egyén és közösség fejlesztése. A keresztény egyházak tanításának alapját a Biblia jelenti. A tanításnak a konkrét üzenetei, hogyanjai, megvalósítási formái, útjai pedig elsősorban az Újszövetségben, s ezen belül az Evangéliumokban találhatóak. Az Apostoli levelek és egyéb, az Újszövetség fontos részei ezeket a tanításokat értelmezik, magyarázzák.

Címünk szempontjából az egyik legfontosabb üzenet a „Menjetek, tanítsatok...minden népet” (Mt. 28,19). Ebben az üzenetben mindhárom megjelenő elem hangsúlyos. Az első (menjetek) a misszió, az aktív, megtermékenyítő magatartás. A második szó (tanítsatok) többet jelent, mint a bármilyen intézményhez kapcsolódó tanítás, és pontosan azt jelenti, amit napjaink tágabb, értelmező tanítása, tanulása jelent (minden olyan cselekvést, magatartást, amely az egyén személyiségét formálja, fejleszti). Tanítás mindenki irányába kor, nem, faj és bőrszíntől, iskolázottsági és értelmi szinttől függetlenül („minden népet”).

Látható tehát, hogy az egyháznak volt, van és lesz is a felnőttek irányába (is) megfogalmazott, hol erőteljesebben, hol gyengébben megvalósított tanulási funkciója. Jelen írásunkban (amely remélhetőleg inspirálóan hat, és egy jelentősebb országos kutatásban tud majd kiteljesedni) megpróbáljuk felvázolni azokat az értelmezési és megközelítési nehézségeket, amely az andragógia és egyház kapcsolatrendszeréből fakad. Cikkünk nem lesz egész abban az értelemben, hogy nem ad választ a kérdésekre, sőt! Sokkal inkább csak elemeket, keresztmetszeteket jeleníti meg ebből a hatalmas, bonyolult mechanizmusban működő kapcsolatrendszerből, ami az egyház és az andragógia viszonyát jelenti.

2. A felvetés indokoltsága – történelmi lenyomatok

Az egyház felnőttoktató, felnőttképző, felnőtt nevelő szerepvállalására a történelem során számtalan példát találunk.

Említésre méltó a középkorban az egyházmegyék, valamint szerzetesrendek (különösen a korai középkorban a bencések) szerepe, a reformációnak az alfabetizációt és ezen keresztül a nemzeti kultúra fejlesztését és a nemzeti modernizációkat katalizáló tevékenysége. A 18. század második felében a vasárnapi iskola mozgalmat indító Robert Raikes, a népfőiskola alapító dán Nikolai Frederik Severin Gruntvig, majd jóval később a latin-amerika társadalmakért sokat tévő, a marxizmus és keresztény teológiát sajátosan – latin-amerikai módon ötvöző - brazil Paulo Freire, vagy a radikális oktatáspolitikát és oktatási megoldásokat javasló Ivan Illich mind az andragógia történet fényes lapjaira tartozik, s mind a négy kiemelkedő személy teológus vagy teológiai végzettségű személy volt.

A hazai andragógia történetben is találunk kiemelkedő személyeket, vagy szervezeteket, akik, és amelyek az egyházhoz kapcsolódóan fejtették ki andragógiai tevékenységüket. A 18. században a pécsi Klimó György püspök megnyitotta könyvtárát a köz előtt és így vált ez Magyarország első közkönyvtárává. Tessedik Sámuel szarvasi evangélikus lelkész gazdaságoktató, népnevelő tevékenysége emelhető ki. A két világháború között a katolikus egyház által működtetett KALOT, KALÁSZ, valamint a református egyház szerepvállalása a hazai népfőiskola mozgalomban mind több mint figyelemre méltó mérföldköve az andragógia és egyház együttműködésének. Hogy aztán a kommunista rendszerváltás után az egyház eltűnjön a hivatalos felnőttképzésből, felnőttoktatásból és „földalatti” mozgalmak, események megvalósítására zsugorodjon. S bár az 1990-es rendszerváltás szabadteret engedett az ilyen jellegű tevékenységeknek, de a „lenyesett” fa nem úgy zöldült úgy, mint ahogyan ezt sokan várták.

A fenti példák bizonyítják azt, hogy az egyház andragógiai szerepvállalásának van múltja, legitimációja, és tevékenységével valós szükségletekre ad választ. A következőkben ismertetett megközelítések elsősorban a hazai – és ezen belül jellemzően a katolikus -egyházakhoz kapcsolódnak.

3. A probléma

Milyen mértékig foglalkozik az egyház a felnőttképzés kérdésével? A pasztorál teológiának tulajdonképpen ez az egyik fő területe. Nevezetesen az egyházi és a világi metszéspontját képezi (Bolberitz 1988). Azonban a jelentős mértékben megváltozott világ új

megközelítéseket és módszereket is igényel. Nem véletlen, hogy Pázmány Péter Tudományegyetem a közelmúltban indította el a közösségfejlesztő képzését, amely a katolikus közösségfejlesztés erősítését tűzi ki célul (PPKE 2009).

Tomka Miklós szerint többféleképpen lehet az egyház és felnőttképzés kapcsolatának kérdéséhez közelíteni:

1. A címzettek felől. Vagyis kire irányul ez a felnőttképzés? Az egész felnőtt népességhez vagy ennek bármely rétegéhez, de világnézeti különbségtétel nélkül, vagy ezek vallásos részéhez (tehát ad extra vagy ad intra)?
2. Intézményszervezeti oldalról. Az egyház részvétele a bárminemű magyar (vagy az európai) felnőttképzésben.
3. A hitterjesztés felől. A felnőttképzés, mint az egyház missziójának része, ami egyfelől értelemszerűen szűkebb értelmezés, másfelől azonban kikerülhetetlenné teszi azt a kérdést, hogy miképpen lehet a szekularizált plurális társadalomban felnőtteknek vallási tartalmakat kommunikálni, azaz itt a vallási nyelvtől a gondolkodás szabadságáig számos kérdés felvetődik.
4. Az egyházszervezet felől. A vallási/egyházi felnőttképzés helye az egyházban és kapcsolata az egyházszervezettel. Ide tartozik, hogy ki felügyeli, ki dönt, ki finanszírozza, milyen esetben nevezheti magát egyáltalán vallásinak/egyházinak (Tomka 2009)?

Tomka korábbi írásában három területre bontja a katolikus felnőttképzést. Az első a vallásos műveltség bővítése, amely a hívők, de a nem-hívők irányába is egyaránt megvalósulhat. A második a vallásos tudatosság, amelynek célja éppen a tudatosság erősítése és megtöltése vallásos tartalommal. Ez konkrétabb, célirányosabb tevékenység a szolgáltató intézmények részéről, és konkrétabb és célirányosabb magatartás az egyén részéről is, mint az első típus. A harmadik terület - és egyben szint - az élet és hit integrálása. Ebben már megjelenhet, és gyakran meg is jelenik a professzionális képzés, amelynek egyik sarkalatos pontja az egyház álláspontjának és értékítéletének ismerte adott kérdésekben (Tomka 1995).

Az elmúlt időszakból figyelmet érdemel a Rettegi Zsolt felnőttképzési szakértő, kutató által írt vitaanyag, amely a kérdés tisztázásához vagy inkább a tisztánlátáshoz felvet egy axiomatikus kérdést, hogy tudniillik miről is van itt szó: „katolikus felnőttképzésről kell-e beszélnünk, avagy felnőttképzésről a katolikus egyházban” (Rettegi 2005:1). Vagyis merről is nézzük a kérdést: a felnőttképzés oldaláról, és ebben az esetben a keresztény vagy éppen katolikus felnőttképzés egy a számos intézmény közül, s

ehhez hasonlóan az egyház ebbéli funkciója egy, de inkább valószínűleg több funkciót teljesít, vagy az egyház számos tevékenysége közül a felnőttképzési jellegű tevékenységét vizsgáljuk?

Rettegi a katolikus egyház keretei között végzett felnőttképzési tevékenységnek legalább három önálló területét fogalmazza meg.

1. Az egyház tanításával közvetlenül összefüggő képzések, amelyek tartalmi meghatározója a tanító hivatal lehet (pl. katekézis, teológiai képzés, hittanárképzés stb.).
2. Az emberek életével, életvitelével, egyéni és közösségi magatartásával kapcsolatos olyan témák feldolgozása, amelyekben az egyháznak sajátos álláspontja van. Ezek tartalmi meghatározása a tanító hivatal és a katolikus felnőttképzéshez kötődő laikusok között kialakított konzultációkkal és konszenzusokkal lehetséges. (pl. jegyes oktatás, ifjúsági vezetőképző, önkéntes képző, evangelizációs iskolák, párkapcsolati tréningek stb.)
3. Az emberek általános érdeklődésének megfelelő, a katolikus egyház tanításával, elvárásaival nem ellenkező felnőttképzési programok. Ezek tartalmi meghatározása a katolikus felnőttképzéshez kapcsolódó szakemberek saját kompetenciájaként biztosítható (pl. adventi koszorúkészítés, népdaltanulás, kézművesség, baby-sitter képzés, filmesztétika képzés stb.) (Rettegi 2005:4).

Rettegi szerint a következő négy szempont tudatos megválaszolása a leglényegesebb:

1. Melyek az intézmény (a katolikus egyház vagy akár egy-egy konkrét felnőttképzést folytató intézmény) elvárásai, képviselendő értékei, elérendő céljai?
2. Milyen szükségletek azonosíthatók a társadalomban makro és mikro (területi) szinten egyaránt?
3. Az elérendő célcsoportok milyen igényeket fogalmaznak meg a katolikus felnőttképzéssel, vagy akár általában a felnőttképzéssel szemben?
4. A képzésben közreműködő képzők, vagy a tervezett közreműködők milyen célok mentén tudnak és akarnak dolgozni? (Rettegi 2005:4)

Maurer Péter több tanulmányában is érinti a témát egyrészt a Katolikus Felnőttképzés Európai Szövetségének tevékenysége kapcsán, másrészt a II. Vatikáni Zsinat dokumentumát vizsgálva. A hazai katolikus egyház vezetésével készített felmérésben bár

megfogalmazódik a felnőttképzés szükségessége a katolikus egyházban ennek súlya, mikéntje erős eltérés mutat a válaszadók körében (Maurer 2008).

Juhász Erika az egyház és felnőttképzés kérdésének tárgyalásához a strukturális-funkcionalista megközelítést alkalmazza. Ennek megfelelően szerinte az egyháznak és vallási közösségeknek a fő tevékenységeik mellett mintegy kiegészítő jelleggel van felnőttképző funkciója, és ez a rendszerváltás óta újra egyre erősödő tendenciát mutat (Juhász 2008:405).

4. Befejezés

Ezen rövid írásban mindössze felvillantottuk az egyház és felnőttképzés kapcsolatrendszerének komplexitását. Hol tisztán, hol inkább homályosan, de kirajzolódnak azok a képzési területek, tanulási formák, amely az egyház számára lehetőséget biztosíthatnak nemcsak küldetésük kibontakoztatására, hanem ismereteik, tudásvagyonuk hasznos megosztására is. Bár számtalan kérdést kell tisztázni a folyamatban, de egy egészségesen működő európai társadalomban és országban az egyháznak jelentős – és nem csak kiegészítő – szerepet kell vállalnia és betöltenie a felnőtt társadalom általános és lelki képzésében egyaránt.

Bibliográfia

Bolberitz Pál (1988): *A felnőttkor evangelizációja*. In: *Teológia*. 1988/3.

Juhász Erika (2008): *Local religious communities and organizations in Central and Eastern Europe as venues of formal adult Education*. In: Gabriella Pusztai (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, University of Debrecen, Debrecen pp. 403-411.

Mauer Péter (2008): *The role of the Second Vatican Council in the Adult Education in Hungary*. in: Gabriella Pusztai (ed.): *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. CHERD, University of Debrecen, Debrecen pp. 393-403.

Rettegi Zsolt (2005): *Fontoljuk meg együtt! A katolikus felnőttképzés helyzete Magyarországon*. Vitaanyag a Katolikus Ifjúsági és

Felnőttképzési Szövetség 2005. február 11-13.között rendezett Jubileumi Konferenciájára

Tomka Miklós (2009): Dr. Tomka Miklós és Dr. Erdei Gábor magánlevelezése

Tomka Miklós (1995): Vallás és kultúra (a keresztény felnőttnevelés problémái Magyarországon). In: *Egyházforum*. 1995/2.
http://liturgika.htk.ppke.hu/leirasok/felnott_katekezis.pdf

FARKAS ERIKA

A munkaerő-piaci kereslet és kínálat alakulása a Dél-alföldi régióban

Bevezetés

Az Európai Unió oktatás- és foglalkoztatáspolitikájának állandó napirendi témája a képzési kibocsátás és a munkaerő-piaci kereslet közötti összhang megteremtése. Az Európa 2020 stratégia egyik célkitűzése, hogy növelje a foglalkoztatottság, s ezzel összefüggésben a termelékenység arányát. Ehhez elengedhetetlen összhangot teremteni az oktatás és a gazdaság igényei között. (Európai Bizottság, 2010)

Tanulmányom fő témája a munkaerő kereslet és kínálat alakulásának vizsgálata a Dél-alföldi régióban. Napjaink munkaerő-piacán szinte „szabad szemmel” is érzékelhető jelenség, a munkaerő kereslet és kínálat inkongruenciája. Jelenleg a munkaerőpiac és a képzési rendszer változásai egymástól függetlenül zajlanak, az érdekelt felek igényei teljesen eltérőek. A képzési kínálat egyes szakmacsoportokban többszörösen meghaladja, míg másokban többszörösen alulmúlja a keresletet. Hiába nő a képzési kibocsátás, hiába közvetítünk minél több tudást, ha mindez nem hasznosul a gazdaságban. Fő célkitűzéseink között kell szerepelnie – a munkaerő-piac egyensúlyi helyzetét alakító különböző érdekszférák – közötti összhang megteremtésének. A munkaerő-piaci folyamatok alakításának mozgatórugói a gazdasági szereplők, a foglalkoztatók, ugyanis az ő igényeik határozzák meg a munkaerő keresletet, amelyhez igazodnia kell a folyamat másik két kulcsszereplőjének, az oktatási intézménynek és a potenciális munkavállalónak. (Dávid, 2005)

Tanulmányom célja annak feltárása, hogy a rendszer szereplői figyelembe veszik-e egymás igényeit. A probléma körülményeinek során, a dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek képzési kínálatát vizsgáló kutatás részeredményeire, a munkaerő-keresletet vizsgáló saját kutatásom eredményeire, valamint az ÁFSZ hivatalos adataira hivatkozom.

A Dél-alföldi régió munkaerő-piaci helyzete

Az ország délkeleti részén fekszik a dél-alföldi régió, mely hazánk legnagyobb kiterjedésű régiója. Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megye alkotja. Népessége 2009 januárjában 1325500 fő volt, mely az előző évhez képest csökkenő tendenciát mutat. A lakónépesség legnagyobb aránya Bács-Kiskun megye területén lakik (40%). (EURES, 2010)

A Dél-Alföldi Operatív Program 2007-2013-as időszakra vonatkozó fejlesztési stratégiájának fő célja, hogy a régió váljon a „tudás és egészség régiójává” hazánkban. A foglalkoztatási célok tekintetében a rugalmasság, az emberi erőforrásba való befektetés valamint az oktatás-képzés jelenik meg az operatív programban. (Dél-Alföldi Operatív Program, 2007)

Egy ország, egy régió versenyképességét meghatározza, hogyan alakulnak foglalkoztatottsági viszonyai. Az EUROSTAT adatai alapján az EU 27 tagországaiban a foglalkoztatási ráta 64,6 %, melytől hazánk 9,2 %-kal elmarad. (EUROSTAT, 2010)

A Dél-alföldön az utóbbi évek adatait vizsgálva alig javult a foglalkoztatás.

1. számú táblázat

Dél-alföldi régió munkaerő-piaci helyzete		
	2008. IV. negyedév	2009. IV. negyedév
Foglalkoztatottak száma fő	483900	477700
Foglalkoztatási ráta %	47,4	47,2
Gazdaságilag aktívak (15-74) fő	532900	535900
Aktivitási arány %	52,2	52,9
Munkanélküliek száma fő	49000	58200
Munkanélküliségi ráta %	9,2	10,9
Gazdaságilag inaktívak (15-74) fő	487700	476500

Forrás: KSH, 2010 adatai alapján, saját szerkesztés

Az 1. számú táblázatban láthatjuk, hogy a foglalkoztatottak száma egy év alatt 6200 fővel csökkent. A foglalkoztatási ráta értéke 2009. IV. negyedévében 0,2%-pontos csökkenést mutatott. A

munkanélküliségi ráta egy év alatt jelentős, 1,7%-os emelkedést mutatott. Így a munkanélküliség a negyedik legmagasabb a magyarországi régióink tekintetében.

A mutatók csökkenése – a 2008-as évhez képest a gazdasági világválság következtében országos szinten még jelentősebb volt. Annak ellenére, hogy a válság a régiót kevésbé sújtotta, mutatói jelentős mértékben elmaradnak az országos átlagtól. (KSH, 2010)

Kutatásomban a dél-alföldi régió álláshirdetéseit elemzem egyrészt a munkaerő kereslet, másrészt a kínálat oldaláról. A munkaerő-piaci kereslet munkakörökben jelentkezik, a munkaerőpiac igényeit a meghirdetett álláslehetőségek tükrözik. A munkaerő-piaci kínálat képzettségekben jelenik meg.

2. számú táblázat

Nyilvántartott álláskereső száma (fő)		
	2010 április	2010 május
Országosan	601478	556200
Dél-alföldi régióban	88082	81130
A hónap folyamán bejelentett álláshelyek száma (fő)		
Országosan	44417	40395
Dél-alföldi régióban	6032	5249
A hónap végéig betöltetlen álláshelyek száma (fő)		
Országosan	27687	25968
Dél-alföldi régióban	3124	2397

Forrás: ÁFSZ, 2010 adatai alapján, saját szerkesztés

A 2. számú táblázat a nyilvántartott álláskereső, valamint az álláslehetőségek legfrissebb számadatait tartalmazza. 2010. májusában országos szinten 556200 fő volt a regisztrált álláskereső száma, 45278 fővel kevesebb, mint előző hónapban. A csökkenés oka egyrészt, hogy 5,2%-al mérséklődött a belépési forgalom, emellett jelentős a nyilvántartásból történő kiáramlás. Több mint 81 ezren keresnek munkát a Dél-alföldi régióban.

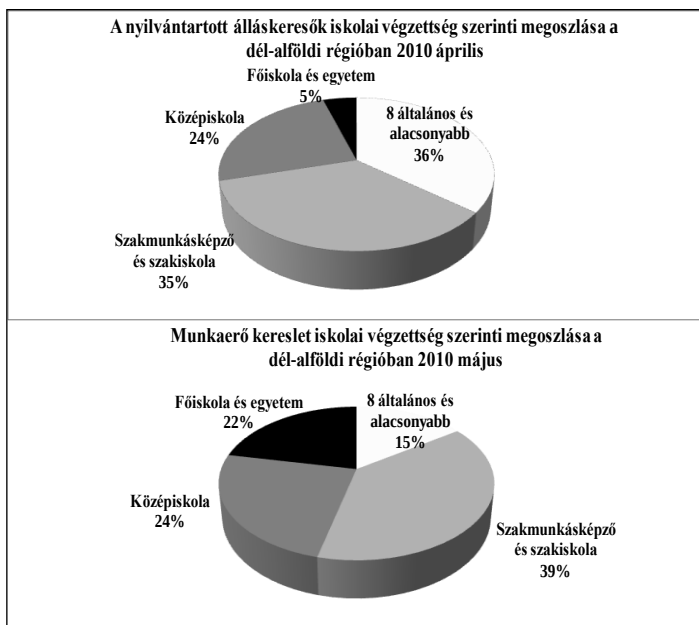
Az álláskereső számával párhuzamosan az álláslehetőségek száma is csökkent. A munkáltatók ebben a hónapban országos szinten

40395 új álláslehetőséget jelentettek be. A régióban, 2010 májusában 5249 volt az újonnan bejelentett álláshelyek száma. 2010. április végéig 3124 állás betöltetlen maradt. Így e kettőt összeadva összesen 8373 álláslehetőség nyílt ez év májusában. Megdöbbentő, hogy annak ellenére, hogy több mint 81 ezren keresnek munkát a régióban, s az álláskeresők mindössze 10,32%-a tudott volna elhelyezkedni, a hónap végéig a meghirdetett álláslehetőségek 28,62%-a betöltetlen maradt. (ÁFSZ, 2010)

Iskolai végzettség, mint illeszkedési indikátor

A kereslet és kínálat egymáshoz való viszonyában az iskolai végzettség, mint illeszkedési indikátor van jelen. Azt vizsgálom, hogy az ÁFSZ portálon meghirdetett álláslehetőségek jellemzően milyen iskolai végzettséggel tölthetők be. S ez milyen viszonyban áll a nyilvántartott álláskeresők iskolai végzettség szerinti megoszlásával.

3. számú ábra



Forrás: ÁFSZ, 2010 adatai alapján, saját szerkesztés

A 3. számú ábra jól jelzi, hogy 2010 áprilisában, a dél-alföldi régióban a nyilvántartott álláskeresők legnagyobb arányban 8

általános és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeztek. Alacsony iskolai végzettségük közrejátszik abban, hogy nem tudnak elhelyezkedni. Ezt igazolja az, hogy az általam vizsgált, álláslehetőségek mindössze 15%-a tölthető be általános iskolai végzettséggel. A legalacsonyabb a diplomás álláskereső aránya (5%). Az álláslehetőségek több mint 20%-ánál 2010 májusában feltétel volt a főiskolai vagy egyetemi végzettség. Ez azt igazolja, hogy magasabb iskolai végzettséggel kisebb a munkanélküliség veszélye. A munkaerőpiac legnagyobb arányban a szakmunkás vagy szakiskolai, ill. középiskolai végzettséggel rendelkezőket igényli, melyek szintén legnagyobb arányban vannak jelen az álláskeresők között.

A munkaerő-piaci kereslet alakulása a Dél-alföldi régióban

2010 májusában 750 álláshirdetést elemeztem a Dél-alföldi régióban, azzal a céllal, hogy képet kapjak arról, hogy a munkáltatók milyen munkakörökre, milyen iskolai végzettséggel rendelkezőket keresnek. Az eredmények alapján a 8 általános és alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők köréből alkalmi, illetve építőipari segédmunkásokat, takarítókat valamint húsfeldolgozókat kerestek. A szakképesítéssel rendelkezők közül előnyt élvezhettek május hónapban az eladói, gépkezelői, szakács, kőműves, lakatos szakmai kompetenciákkal rendelkezők. A középiskolát, technikumot, gimnáziumot végzetten eladó, gépszerelő, illetve adminisztrátor munkakörökre keresték. A diplomásokat illetően főként mérnököket, orvosokat igényelt a Dél-alföldi régió munkaerőpiaca.

Napjaink munkaerőpiacán egyszerre van jelen a munkaerő felesleg és munkaerőhiány. E paradox helyzet legfőbb oka abban keresendő, hogy a szakmaszerkezet valamint a foglalkozási- és munkahelystruktúra nem illeszkedik egymáshoz. A szakmák egy részében kínálati többlet jelentkezik, ilyen szakma a régióban például a fodrász, kozmetikus vagy az erdészeti szakmunkás. Bizonyos szakmákon belül pedig munkaerőhiány lép fel. A hiányszakmák listáját az 1/2006. (II. 17.) OM rendelet melléklete tartalmazza. A dél-alföldi régióban hiányszakmának számít a szerkezetlakatos, illetve a kőműves. (Juhász-Juhász-Pecze, 2009)

Sokan olyan szakképzettséggel sem tudnak elhelyezkedni, melyben munkaerőhiány van. Ennek egyik oka a régiók közötti munkaerő-vándorlás hiánya. Problémát okozhat az is, hogy a munkavállalók általános és szakmai kompetenciái nem felelnek meg a munkaadók

elvárásainak. Magas a pályát elhagyók aránya, melynek oka a szakmunkás státusz alacsony presztízsében keresendő. Másrészt hiányzik a megfelelő pályaválasztás, pályatanácsadás, mely maga után vonja, hogy sokan nem érdeklődésüknek, képességeiknek megfelelő szakmát választanak. (Juhász-Juhász-Pecze, 2009)

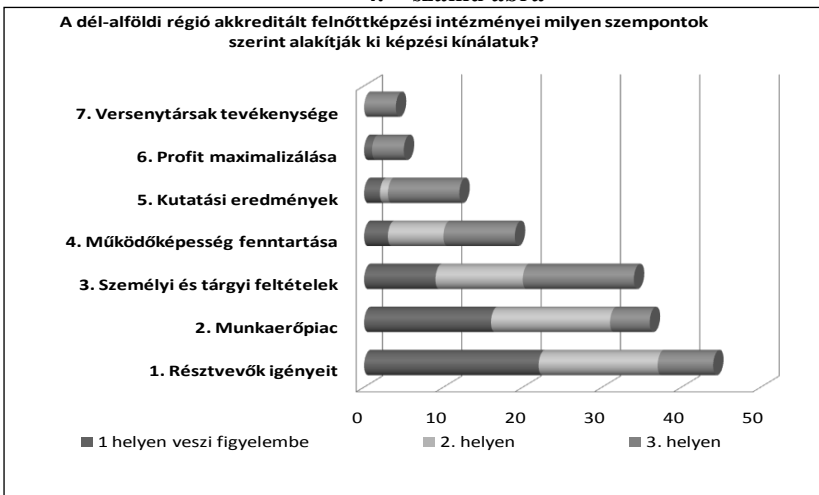
Az okok és problémák sora tovább bővíthető. Ahhoz, hogy változtatni tudjunk a helyzeten az első lépés magának a problémának a tudatosítása, igény a változásra.

A Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményei körében végzett empirikus kutatás eredményei

Jelenleg is zajlik az a kutatás, melyet a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézete folytat a Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek körében. A reprezentatív mintán, 123 intézmény körében folytatott kutatás egyik célja, annak feltárása, hogy az intézmények milyen szempontok szerint alakítják ki képzési kínálatukat.

A részadatok alapján az intézmények legnagyobb arányban az informatika, oktatás, nyelv, gépészet, mezőgazdaság szakmacsoporton belül indítanak képzéseket.

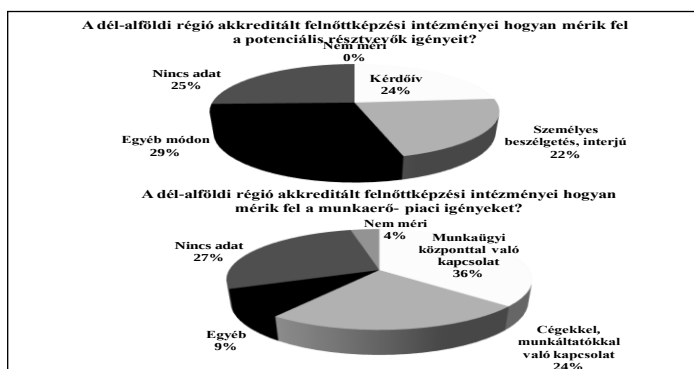
4. számú ábra



Forrás: saját kutatás eredményei alapján

A 4. számú ábra azt mutatja, hogy képzési struktúrájuk kialakítása során milyen szempontokat vesznek figyelembe az akkreditált intézmények. Azt látjuk, hogy elsősorban a jelentkezők igényeit próbálják meg szem előtt tartani. Az a tapasztalat, hogy azok, akik részt vesznek egy-egy általános, nyelvi, vagy szakmai képzésen nem feltétlenül veszik figyelembe későbbi elhelyezkedési esélyeiket. Vagyis azáltal, hogy a képző intézmények és potenciális résztvevők érdekei találkoznak, a helyzet nincs megoldva. A képző intézmények zöme második legfontosabb szempontként a munkaerő-piaci igényeket veszi figyelembe, mely elsőbbséget élvez a rendelkezésére álló személyi feltételeknél s magának az intézmény működőképességének fenntartásánál.

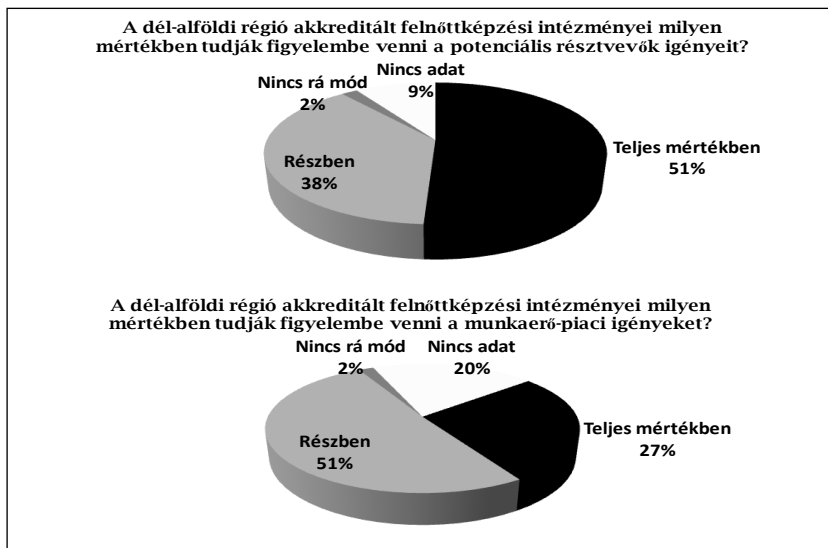
5. számú ábra



Forrás: saját kutatás eredményei alapján

Az 5. számú ábra azt jelzi, hogy az akkreditált intézmények a munkaerő-piaci folyamatok egyensúlyi helyzetét alakító szereplők igényeit, hogyan mérik fel. A résztvevők igényeiről elsősorban kérdőívek, személyes beszélgetés, interjúk formájában tájékozódnak. A munkaerő-piaci szükségleteket illetően az intézmények rendszeres kapcsolatot tartanak a munkaügyi központtal, a cégekkel, munkáltatókkal.

6. számú ábra



Forrás: saját kutatás eredményei alapján

Az is kérdés volt számomra, hogy a már felmért igényeket, milyen mértékben tudják figyelembe venni és beépíteni a képzési kínálatukba. Az eredményeket a 6. számú ábra mutatja. A potenciális résztvevők felmért igényeit az intézmények több mint fele teljes mértékben be tudja építeni képzési kínálatába. A munkaerő-piaci igényeket az intézmények 27%-a teljes mértékben figyelembe tudja venni, 51%-nak részben nyílik erre lehetősége.

Következtetések

A kutatás részeredményei rendkívül biztatók, azt jelzik, hogy a képző intézmények és a munkaerőpiac egyensúlyi helyzetét alakító másik két érdekszféra, a munkaerőpiac és résztvevők kapcsolatban állnak egymással. A mutatók azonban azt mutatják, hogy a folyamatok negatív irányba változnak. A kereslet és a kínálat viszonyát meghatározó kongruencia problémák kiküszöbölése céljából, történtek ugyan erőfeszítések, – pl. a szakképzés modernizációja, a szakmunkás ösztöndíjak bevezetése, a rövid és hosszú távú munkaerő-piaci prognózisok, stb. – a helyzet megoldása

még várat magára. A probléma széleskörű, megoldásához olyan mechanizmusok kialakítására kell törekedni, melyek összhangot teremtenek az érdekelt felek között. Az egyének, a társadalom szemléletmódjának formálása is a céljaink eléréséhez vezető út egy fontos építőköve.

Fel kell számolni azokat a hibás beidegződéseket, melyek a fizikai erőt igénylő szakmákkal kapcsolatban kialakultak. El kell érni, hogy a felnőttek megfelelő információ birtokában jelentkezzenek egy-egy képzésre és figyelembe vegyék későbbi elhelyezkedési esélyeiket.

Érdemes átgondolni milyen okai lehetnek annak, hogy eltérés van a kereslet és kínálat között. Véleményem szerint problémát jelent, hogy az igények nem adekváтан vannak megfogalmazva. A képző intézmények tájékozódnak a munkaerő-piaci igényekről, ezek azonban értelmezhetetlen formában vannak megfogalmazva. Azt lehet tudni, hogy szükség van például informatikai végzettséggel rendelkezőkre, de hogy azon belül programozóra vagy szoftverfejlesztőre van szükség, nem derül ki a rövid, ill. hosszú távú munkaerő-piaci prognózisokból. Az igények gyorsan változnak, a munkaerőpiac ma még igényt tart egy szakmára, de holnap már lehet, megváltozik az adott szakma iránti kereslet. A képzés nem tudja követni ezeket a gyors változásokat, hiszen egy képzés tervezése, lebonyolítása mind-mind időigényes folyamat. Kérdésként merül fel, hogy az oktatói gárda megfelelő, naprakész felkészültséggel rendelkezik-e, megfelelő módszerekkel, piacképes tudást közvetít-e. Tényként kezelendő, hogy a résztvevői igények elsőbbséget élveznek a munkaerő-piaci igényekkel szemben, hiszen a képző intézményeknek fontosabb, hogy a résztvevők elégedettek legyenek, minél többen jelentkezzenek az általuk indított képzésekre, ezáltal maximális profitot termeljenek. Az élethosszig tartó tanulás egyik lényeges színterén a felnőttképzésben ez még inkább érvényesül, hiszen az intézmények profitorientáltak. Hiányzik a párbeszéd, a hatékony együttműködés a felek között.

A munkaerő-piaci változások és az oktatáspolitikai változásai egymástól függetlenül zajlanak. Valamint máig nem alakult ki az a jogszabályi, támogatási rendszer, mely a partnerek érdekeinek figyelembevételére ösztönözné a felnőttképzést folytató intézményeket.

Ez mindenképpen további kutatást igényel, erre fókuszálók a jövőben.

ÁFSZ (2010): A munkaerő-piaci helyzet alakulása az Állami Foglalkoztatási Szolgálat legfrissebb adatai alapján. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal
http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full_afsz_stat_merop_2010
(Letöltés: 2010. 06.20.)

Dél-Alföldi Operatív Program (2007): A Magyar Köztársaság Kormánya www.nfu.hu/download/1762/DAOP_070705.pdf
(Letöltés: 2010. 05. 12)

EURES (2010): Munkaerő piaci információk
<http://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=2769&acro=lmi&lang=hu&countryId=HU®ionId=HU3&nuts2Code=HU33&nuts3Code=null> (Letöltés: 2010.05.24.)

Juhász Ágnes – Juhász Judit – Borbély-Pecze Tibor Bors (2009):
Munkaerőhiány és kínálati többlet azonos szakképesítéssel
rendelkezők körében: a szakképzés lehetőségei. Budapest, Panta
Rhei Társadalomkutató Bt.

[illegible]

HANGYA DÓRA

„Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja a felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében

Bevezető

A tanulmány címét adó idézet Könczei Györgytől származik, ki a terület méltán meghatározó szakértője. Kellően tükrözi napjaink fogyatékosügyi politikájának meghatározó problémakörét: az elengedhetetlen felkészültséget, az ismeretek helyén való alkalmazását a szolgáltatói oldalon, de emellett nem elhanyagolható szempont a fogadó oldal nyitottsága a segítségre, valamint tájékozottsága a rá vonatkozó lehetőségekről.

A tanulmány elsősorban arra fókuszál, hogy a dél-alföldi régi akkreditált felnőttképzési intézményei mennyire vannak felkészülve a fogyatékossgal élők képzésének speciális feltételeire, igényeikre, hiszen a felnőttképzés az egyik leghatékonyabb eszköz a hátrányos helyzetű, alacsony képzettségű, munkaerőpiacról kiszorult rétegek számára, hogy a társadalom aktív és hasznos tagjai lehessenek. Az önmegvalósítás fontos alapja az önfenntartás, ebből következően a munkavállalás elengedhetetlen helyet foglal el az emberek életében.

Fogalmi háttér

A fogyatékossgal definíciójának tartalma különleges hatással van arra, hogy a kormányzatok és egyéb szervezetek milyennek tekintik a fogyatékossgal élő embereket és hogyan kezelik ügyüket, ezért mindenekelőtt az alapvető fogalmi háttér szükséges tisztázni:

- „fogyatékos személynek az minősül, akinek érzékszervi (különösen látás-, hallásszervi), mozgásszervi, értelmi képességei jelentős mértékben csökkentek vagy híján van annak, illetőleg a kommunikációjában számottevően korlátozott, és ez számára tartós hátrányt jelent a társadalmi életben való aktív részvétel során” (1998. évi XXVI. tv. 4. § a))
- „megváltozott munkaképességű személy olyan személyt jelöl, aki testi vagy szellemi fogyatékos, vagy akinek az orvosi

Hangya Dóra

„Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében

rehabilitációt követően munkavállalási és munkahely megtartási esélyei testi vagy szellemi károsodása miatt csökkennek.” (1991. évi IV. tv. 58.§ (5) m))

A fogyatékossgal hagyományos felfogása az egyéni funkciók hiányára mutat, ebből adódik az a szemlélet, hogy maga a fogyatékkal élő személy a probléma, aki a rossz egészségi állapota miatt nem tud munkát vállalni és ezért állandó ellátásban kell részesíteni. Valójában a fogyatékossgal jellege, súlyosságának foka erőteljesen befolyásolja a munkavállalás lehetőségét. (Korlátok, 2008)

A WHO új terminológiája bevezette a fogyatékossgal definiálásába a környezet szerepét, ezáltal hívja fel a figyelmet a társadalom felelősségére, miszerint gyakran nem is az állapot, hanem a közeg tesz fogyatékossgal. (ORSZI, 2003)

A fogyatékossgal következményei mérséklésének egyik legfontosabb eszköze a rehabilitáció, mely eredményességétől és pozitív végkimenetelétől nagyban függ a fogyatékossgal élő egyén teljes értékű be-, illetve visszakapcsolódása a társadalomba. (ORSZI, 2003) Ennek alrendszerait mutatja az 1. ábra, melyről elmondható, hogy egy rendkívül komplex folyamat, melyben aktív szerep hárul az oktatás, képzés, átképzés és foglalkoztatás szakembereire.

A sikeres rehabilitáció nem csupán az egyén számára hasznos, társadalmi értéket termel, csökkenti a terheket.

1. ábra: Rehabilitáció folyamata



Forrás: Könczei, 1992, saját szerkesztés

A fogyatékossgal élők demográfiai, munkaerőpiaci helyzete

A fogyatékossgal élők, valamint a megváltozott munkaképességű emberek heterogén csoportot alkotnak. A 2001. évi népszámlálás adatai alapján – amely a legátfogóbb képet adja a fogyatékossgal élők helyzetéről – 600 ezer főre tehető a fogyatékossgal élők száma. Az 1. táblázatban látható az akadályozottság szerinti megoszlás. Népszámlálás szempontjából fogyatékossgal élőnek tekinthető az, aki a felmérés során annak vallotta magát.

1. táblázat: A fogyatékossga típusa szerinti megoszlás

Fogyatékossga típusa	% arányban
<i>Mozgáskorlátozott</i>	43,6
<i>Látássérült</i>	14,4
<i>Értelmi fogyatékos</i>	9,9
<i>Hallássérült, beszédhibás</i>	10,5
<i>Egyéb (kommunikációban, tanulásban akadályozottak)</i>	21,6

Forrás: KSH, 2001

Szakértők szerint növekedés prognosztizálható a 2011. évi népszámlására, a bevallottan fogyatékossgal élők száma várhatóan közel 800 ezer fő lesz. Ennek egyik fő indikátora a társadalom elöregedése.

A fogyatékossgal élők munkaerő-piaci integrációját nehezíti a nem megfelelő fogadókészség, de leginkább az, hogy nem rendelkeznek megfelelő szakképzettséggel, szaktudással. Munkavállalási esélyeik rosszak, amit többek között jelez az a tény is, hogy – a többségi társadalom tagjaihoz képest – a vizsgált csoportba tartozók esetében négyszer nagyobb a munkaképes korú, de gazdaságilag inaktívak aránya.

Míg az Európai Unió tagországaiban átlagosan a fogyatékossgal élő emberek 40%-a foglalkoztatott, – az arány Nyugat-Európában 60% – addig Magyarországon a fogyatékossgal élő emberek mindössze 8-10%-a dolgozik.

Foglalkoztatottságuk kapcsán az elmúlt egy évben ellentmondások merültek fel. A rehabilitációs járulék ötszörösére emelkedett, mely fizetésének kötelezettsége abban az esetben merül fel, ha legalább 20 főt foglalkoztató szervezetnél nem dolgozik legalább egy fogyatékossgal élő vagy megváltozott munkaképességű személy. Mindezzel párhuzamosan az állam által nyújtott bértámogatást 75%-

Hangya Dóra

„Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében

ra csökkentették. Egymásnak ellentmondó lépések ezek, hiszen a célcsoport érdekében jött létre az 5%-os kötelező foglalkoztatási szint, azonban az e célból fakadó többletbevételeket nem a célcsoport foglalkoztathatóságának elősegítésére fordítják.

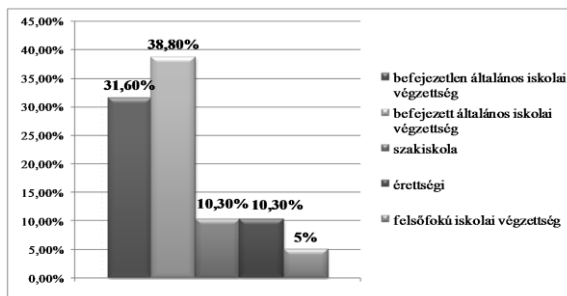
A fogyatékossgal élők képzése

Egy társadalom mentális és erkölcsi állapotát jól jellemzi, hogy miképpen tudja segíteni a különböző okokból hátrányos helyzetbe került tagjainak munkaerőpiacon történő elhelyezkedését.

Az esélyegyenlőség megteremtésének egyik legfontosabb színtere az oktatás. Nem csupán a szocializáció fontos színtere, hanem itt dőlnek el a munkaerő-piaci lehetőségek is. A fogyatékossgal élők munkavállalási lehetőségeit egyértelműen behatárolja a népesség egészénél alacsonyabb iskolai végzettség. (KSH, 2001) Ennek oka lehet a sorozatos kudarcok által kiváltott alulmotiváltság, a kulcsképeségek fejletlensége, a labilis szociális háttér.

Az 1998. évi XXVI. törvény hatálya kiterjed az élet számos területére, többek között az oktatásra és a foglalkoztatásra is. Ha a fogyatékos személy számára előnyös, lehetősége és joga van integrált oktatásban, képzésben való részvételre, amelyben biztosítani szükséges a sajátos feltételeket. A fogyatékos személy csak bizonyos képeségeiben akadályozott, amelynek pontos meghatározása szükséges, hiszen az akadályozott képességen kívül nem kell más következményekkel számolni, másrészt az oktatásba való bevonás ennek az akadályozott képességnek a megfelelő kompenzálásán múlik. (Rettegi, 2009)

2. ábra: A fogyatékossgal élők iskolai végzettsége



Forrás: KSH, 2001

Az érintett társadalmi csoportnak kevés lehetősége van bekapcsolódni a felnőttképzésbe, s ennek függvényeként a munkaerő-piacra. A képzési lehetőségeknek számos esetben szakmai, fizikai és személyes korlátai vannak jelen. Pedig képzésbe való bevonásuk nem csak munkaerő-piaci előnyt jelent, több externális hozama van. Az önbizalom, a közösségi lét, s talán a legfontosabb, hogy nem csupán az egész társadalom érzelmi elfogadására kell támaszkodniuk.

Minden cselekvésnek, cselekvés-sorozatoknak az egész életen át tartó tanulás irányelveit kell szem előtt tartani. Közös célunknak egy olyan Európát kell tekintenünk, amelyben mindenki egyenlő eséllyel teljesítheti ki adottságait, és okkal érzi úgy, hogy hozzájárul valamihez és tartozik valahová. (Memorandum, 2000)

A fogyatékkal élők célcsoportjának képzési, s foglalkoztatási kérdése releváns, hiszen a társadalom előregeredésének mértéke nincs harmóniában az aktív, munkaképes korú személyek számával.

A felnőttképzésbe való bevonásukat az állam 2003 óta felnőttképzési normatív támogatással is segíti, melyben kizárólag fogyatékkal élők felnőtt részesíthető, ezzel is könnyítve a képző intézmények működését. A támogatás díjmentesen biztosítja a fogyatékkal élők felnőttek általános, nyelvi, valamint OKJ-s és nem OKJ-s szakmai képzését. Támogatást csak azon intézmények igényelhetnek, melyek intézményi- és program akkreditációval is rendelkeznek. A képző intézmények – amennyiben fogyatékkal élők részére is kínálják képzéseiket – kötelesek biztosítani a célcsoport igényeihez igazodó, a képzés megvalósításához szükséges személyi és tárgyi feltételeket.

A fogyatékkal élők képzése sajátos igényű, ezért speciális tudású szakembereket kíván, másrészt pedig a különböző akadályozottságok típusai eltérő oktatáshoz szükséges feltételeket igényelnek, melyek közül a legalapvetőbbeket a 2. táblázatban szemléltetem.

2. táblázat: Oktatáshoz szükséges speciális feltételek

AKADÁLYOZOTTSÁG TÍPUSA	AZ OKTATÁSHOZ SZÜKSÉGES SÉRÜLÉSSPECIFIKUS SZEMÉLYI ÉS TÁRGYI FELTÉTELEK
Vakság	térbe belógó akadályok megszüntetése, oktatás anyaga auditív formában, írásbeli vizsga alóli felmentés illetve szóbeli vizsgával való helyettesítés, beszélő számítógép, Braille eszközök, dombornyomásos tananyag, vakvezető kutya elhelyezésére lehetőség
Siketség	siket jeltolmács, oktatás anyagának írásbeli formában való átadása, szóbeli vizsga alóli felmentés, induktív hurok
Mozgáskorlátozottság	vízszintes akadálymentesítés, akadálymentes WC, mobilizálható berendezés
Enyhe értelmi fogyatékossg	gyógy-vagy fejlesztő pedagógus, magasabb óraszám, sok gyakorlási lehetőség

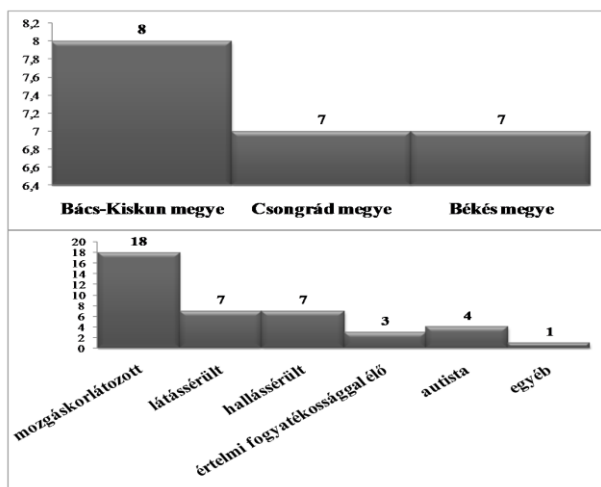
Forrás: Tóth, 2007

A Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeinek vizsgálata

A Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézet a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet szakmai támogatásával jelenleg is zajló kutatást folytat, mely igyekszik feltérképezni a dél-alföldi régió akkreditált felnőttképző intézményeit több szempontból is. A kutatás egyik részterülete, mely egyben sajátom, az esélyegyenlőség biztosításának kérdése és annak gyakorlatban történő megvalósulása.

A kutatás során érintett intézmények száma 123, ebből jelenleg visszaérkezett 63. Jelenleg a kérdőívek kiértékelése zajlik, így csak a részeredményekre alapozott következtéseket tudom bemutatni. A 3. ábra megmutatja, hogy az intézmények hány alkalommal indítottak olyan képzést, mely résztvevői között volt fogyatékossgal élő személy, hiszen ennek ténye nélkül lehetetlen bármilyen következtetés levonnom.

3. ábra: A fogyatékossgal élő személy részvételével indított képzések száma, valamint akadályozottságuk típusa szerinti említett gyakoriság



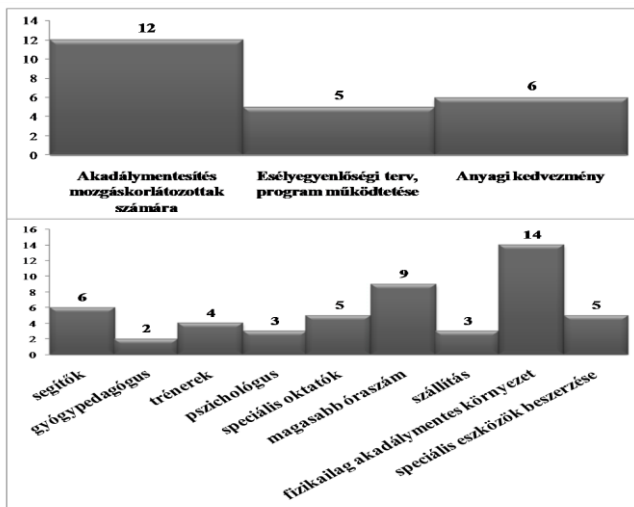
Forrás: saját kutatás

A kutatásban részt vett felnőttképzési intézmények mindegyike akkreditált többsége rendelkezik programakkreditációval. A kitöltött kérdőívek arról tanúskodnak, hogy a válaszadó intézmények a témát illetően hiányos ismeretekkel vagy téves információkkal rendelkeznek. Több intézmény ki sem töltötte a kérdőív azon részét, amely az egyenlő esélyű hozzáférés gyakorlatban történő megvalósulását érinti. A programakkreditációs kérelem kapcsán az intézményeknek – ha megjelölik célcsoportjukként a fogyatékkal élő személyeket – össze kell foglalniuk az egyenlő esélyek biztosításának módját. A kérdéshez tartozó 3 legjellemzőbb válasz látható a 3. ábra 1. diagramjában.

Hangya Dóra

„Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében

4. ábra: Az egyenlő esélyű hozzáférés eszközei és annak speciális feltételei



Forrás: saját kutatás

Az egyik leginkább kirívó, mégis általános tévedésnek az akadálymentesítés csupán mozgáskorlátozottakra történő értelmezését tartom. A válaszokban egyáltalán nem jelenik meg a kommunikációs akadálymentesítés. A 3. ábrában jól látható a fizikai akadálymentesítés súlya a válaszokat illetően.

A kérdőívben a témához más kérdések is tartoznak, melyek mindegyikének ismertetésére nincs lehetőségem, de ha azokat összességükben elemzem, akkor kiderül, hogy ahogyan az igények és a munkaerőpiac szüksége között nincs összhang, úgy az intézmények és a fogyatékossgal élők csoportjának kapcsolatát is ezt jelzi. Az akkreditált felnőttképzési intézmények többsége profitorientált vállalkozás. Az okok betudhatóak annak, hogy az intézmények nem érdekeltek, a nem megfelelő felkészültségnek, a társadalmi szolidaritás hiányosságának, valamint annak, hogy az intézmények tájékozatlanok a célcsoport képzését illetően.

Záró gondolatok

Az „Európa 2020 Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája” c. közlemény központi prioritása az inkluzív növekedés,

mely célja a magas foglalkoztatás, ennek érdekében pedig a szociális és területi kohézió jellemezte gazdaság kialakítása, hogy a társadalmi kirekesztettségben élők méltóságban, a társadalom aktív tagjaiként élhessenek. Azonban fontosnak tartom, hogy az érintett társadalmi csoportban ne csupán humán tőkét, emberi erőforrást lássunk, hanem az integráció hozadékaként erkölcsi tőkét is.

Európában négy siket képviselő van, melyből kettő magyar. Dr. Kósa Ádám európai parlamenti, illetve Tapolczai Gergely országgyűlési képviselő, kinek részéről a Parlamentben, 2010 májusában megtörtént az első siket felszólalás, jeltolmács közreműködésével. Az érintettek saját életükön keresztül a legjobban ismerik a problémákat, egy-egy probléma megoldásáért elsősorban az érintettek tudnak érvelni. Tekinthető ez egyfajta történelmi pillanatnak, előrevetítve egy, a fogyatékos ügyet nem csupán említő politikát, hiszen a fogyatékoság közügyként jelenik meg, de legtöbbször valójában többnyire közhelyes tartalmú, s leginkább a társadalom lelkiismeretének megnyugtatóására szolgál, valódi eredményeket azonban ritkán biztosít. Észre kell vennünk, hogy „az emberek jelentős részében több lehetőség rejlik, mint amennyi, megvalósul belőle”. (Hatos, 2000)

Bibliográfia

Access to Work – Korlátok, OFA EQUAL Nemzeti Programiroda, 2008, 16. p. In:

http://www.ddrmk.hu/documents/eloterjesztesek/2009/090623_7.pdf
(Letöltve: 2010.05.20.)

Hatos Gyula: Értelmileg akadályozott felnőttek pedagógiai kísérése ELTE BGGYFK Nyomdaipari és Kiadói Szolgáltató Bt. Budapest, 2000. 19.p.

Könczei György: Fogyatékosok a társadalomban Gondolat Kiadó Budapest, 1992

Központi Statisztikai Hivatal: 2001. évi népszámlálás: A fogyatékos emberek helyzete, KSH, Budapest, 2002. In: http://www.nepszamlalas.hu/hun/kotetek/12/12_1_osszef.pdf
(Letöltve: 2009.03.26.)

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000, 5.p. <ftp://ftp.oki.hu/eu/memorandum.pdf> (Letöltve: 2010.06.10.)

Hangya Dóra

„Okosan adni, méltósággal fogadni” A fogyatékossgal élők társadalmi integrációja felnőttképzés és a foglalkoztatás tükrében

Országos Rehabilitációs és Szociális Szakértői Intézet honlapja – Irányelvek a funkcióképesség, a fogyatékossgal és a megváltozott munkaképesség véleményezéséhez. In:

<http://www.orszi.hu/iranyelvek/altalanosresz.pdf?phpMyAdmin=-T4pq3Ee7Ls7RAP87t8XziBu0H9> (Letöltve: 2009.02.25.)

Rettegi Zsolt: Segédlet a Felnőttképzési Akkreditációs Testülethez benyújtani kívánt felnőttképzési programok kidolgozásához, 2. átdolgozott kiadás, NSZFI, 2009, 17.o.

Tóth Egon: Rehabilitáció, jegyzet, SZMM, 2007, 9.p.

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról. In:

<http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=9604> (Letöltve: 2009.02.16)

1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról. In:

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99100004.TV (Letöltve: 2009.04.13.)

JUHÁSZ ERIKA

Az autonóm tanulás színterei

Felvezetés

Az OTKA által támogatott K63555 számú kutatásuk keretében "*A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*" címmel 2006-2009. között egyrészt azt kutattuk, hogy a felnőttek autonóm tanulási eredményességének mérése hogyan, milyen módszerekkel, eszközökkel történhet meg, másrészt ezt min. 1200 fős mintán kívántuk tesztelni is, és ezáltal felmértük, hogy milyen jellemző jegyei, eszközei és területei vannak a felnőttkori autonóm tanulásnak. Jelen tanulmányban az autonóm tanulás színtereinek jellemzését foglalom össze.

A kutatás előzményeiről, elméleti kereteiről, további empirikus tapasztalatairól a kutatás honlapja (www.autonomtanulas.hu) és a kutatás eredményeiből készült kötet (Forray – Juhász szerk. 2010) ad további információkat.

Az autonóm tanulás helye a felnőttkori tanulás rendszerében

A *felnöttség* fogalmának értelmezésekor Tátrai megközelítését vesszük alapul: az a testi és szellemi érettség, amelyet az egyén belső fejlődés és külső ráhatások nyomán egy bizonyos életkorban elért. A felnőtttség definícióját a szakirodalom különbözőképpen jeleníti meg számos determináló tényezőt (pl. nem, kultúra, társadalmi idő, anyagi helyzet) figyelembe véve, ezek által árnyalva a fogalmat. (Részletesebben többek között Tátrai 2004.) Kutatásunkban a kronológiai, naptári életkor szerint a 18. életévét betöltött személyeket tekintjük felnőttnek. A definícióban még a jogi szempontokat figyelembe véve ezen túl a cselekvőképes, önálló döntési lehetőséggel rendelkező felnőttekre helyezzük a hangsúlyt.

A *felnőttkori tanulás* kifejezést az 1997-es hamburgi nyilatkozat 3. pontja értelmében használjuk: „*A felnőttkori tanulás egyaránt felöleli a formális oktatást és továbbképzést, a non-formális tanulást, valamint az informális és esetleges tanulás széles spektrumát, amelyek hozzáférhetőek egy multikulturális tanuló társadalomban, ahol az elméletre és a gyakorlatra épülő megközelítéseket elismerik.*”

(Idézi: Harangi – Hinzen – Sz. Tóth szerk. 1998:9-10) A felnőttkori tanulás így értelmezésünk szerint felnőttként bármiféle ismeret vagy készség, sőt akár attitűd elsajátítása, akár intézményen/iskolarendszeren belül vagy kívül történik. Keretei lehetnek formális, nonformális vagy informális rendszerek, ahol direkt vagy véletlenszerű módon történhet a tanulási folyamat. A kutatás szempontjából meghatározó fogalmi alapnak az Európai Unió „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” című dokumentumát tekintettük. Ebben a tanulási tartalmak formáinak definíciói a következők (Európai Bizottság 2000 alapján saját kiegészítésekkel):

Formális tanulás: oktatási és képzési (iskolarendszerű) intézményekben valósul meg, viszonylag merev, formális szabályok (törvények és rendeletek, szabályzatok) között, és a tanulási eredményeit oklevéllel, szakképesítéssel ismerik el.

Nem formális tanulás: az iskolarendszerű oktatási és képzési rendszerek mellett történik, és általában nem ismerik el hivatalos végzettséggel, bár tanúsítványt adhat. A nem formális tanulás lehetséges színtere a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. ifjúsági szervezetek, szakszervezet, politikai pártok) tevékenysége keretében is. Megvalósulhat a formális rendszert kiegészítő szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. művészeti, zenei kurzusok, sportoktatás vagy vizsgára felkészítő magánoktatás). Célja új ismeretek szerzése, ezáltal a munkaerő-piaci pozíció megtartása vagy megújítása, amely általában tanfolyami jellegű, rövidebb képzések keretében zajlik.

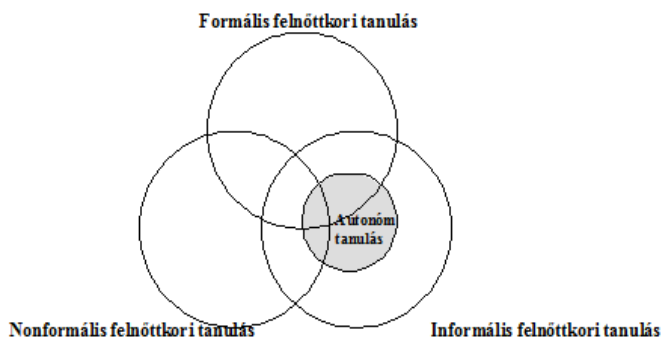
Informális tanulás: a mindennapi élet természetes velejárója. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, és lehet, hogy maguk az egyének sem ismerik fel tudásuk és készségeik bővülését.

Kutatásunk az informális tanulás témakörébe illeszthető, ezért ehhez részletesebb definíciót is alkottunk. Ezek alapján *informális felnőttkori tanulásnak* tekintünk bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsoló, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot. Ezek csoportosításában elkülönítünk egyik részről tudattalan és akaratlan, szervezetlen formában megvalósuló, többségében véletlenszerű ún. *spontán tanulási* folyamatokat, valamint másrészt tudatos, az egyén saját akaratából történő és szervezett módú tanulási folyamatokat – ezeket nevezzük *autonóm tanulásnak*. Ez a fajta autonóm tanulás lehet önállóan eltervezett célokkal történő folyamat,

de sok esetben a formális és/vagy nonformális tanulás hatékony kiegészítője is. Hazánkban a fogalom elterjedése Durkó Mátyás öznevelési, önművelési koncepciójával valósult meg az 1960-as évektől kezdődően (Durkó 1998).

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

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



Az autonóm tanulás egyértelműen az informális tanulás részét képezi, ráadásul – mint érzékeltetni próbáltuk – a kisebbik részét (a nagyobbik része spontán, véletlenszerű tanulási folyamat). Azonban fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy egyetlen tanulási forma sem képzelhető el önálló, saját elhatározásból végzett és szervezett autonóm tanulás nélkül, így a formális és nonformális felnőttkori tanulás részeként is megjelenik az autonóm tanulás – képzésenként különböző mértékben, ahogyan azt az ábra egymást metsző halmazai is mutatják.

Az oktatás és felnőttoktatás rendszerében mindezek alapján kutatásunkban *tanulásnak* tekintjük mindazokat a tevékenységeket, amelyekről a felnőtt maga úgy gondolja, hogy hozzájárulnak ahhoz, hogy elsajátítsa mindazt, amit valamilyen okból (legyen az akár külső kényszer, a formális oktatáshoz kapcsolódó otthoni tanulás vagy saját belső motiváció) meg akar tanulni. *Autonóm tanulásnak* pedig azt tekintjük, amikor a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló, és önálló, irányított tanulási programot valósít meg, utána jár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat a felnőtt munka vagy tanulási tevékenységéhez, mint a hobbiához és a közvetlen

mindennapjaihoz, legyen szó akár környezettudatos energiafelhasználási módok kereséséről, az öltözködésünk divatnak megfelelő megújításáról, vagy akár egy új recept kipróbálásáról.

Az autonóm tanulás színterei

Kutatásunk egyrészt elméleti alapkutatásra (történeti tanulmányok, elméleti tanulmányok, más kutatások áttekintései), másrészt empirikus tesztelésre vállalkozott. Ez utóbbit kérdőív és interjúvázlat kidolgozásával, 1244 kérdőív kitöltetésével és kielemzésével, valamint esetpéldák összeállításával (interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések alapján). A kutatás eredményeit a már hivatkozott kutatási zárókötetünk tartalmazza, jelenleg egy abban kevésbé tárgyalt elemet, az autonóm tanulás színtereit vizsgáljuk.

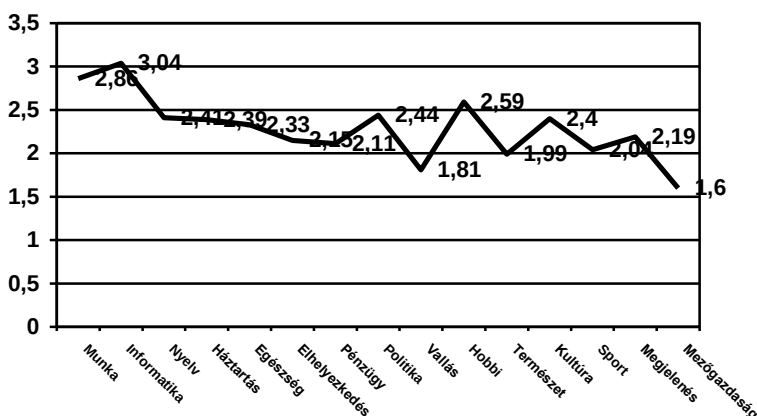
Az autonóm tanulás színtereinek megközelítését két oldalról végezzük el. Egyrészt empirikus kutatásunkban (mind a kérdőívezés, mind az interjúzás és fókuszcsoportos beszélgetések során) a kutatócsoport az autonóm tanulás definíciójából kiindulva vette végig a bármely élethelyzethez kapcsolódó tanulási színtereket, ez képezi az autonóm tanulás színtereinek egyik vonatkozását. Másrészt azonban a tanulás színtereire gondolva a térben megfogható tanulási színtereket is értjük, ez tehát az autonóm tanulás színtereinek másik vonatkozása.

Az élethelyzethez kapcsolódó tanulási színterek esetén a kutatásban 15 főbb autonóm tanulási színteret emeltünk ki, amelyek a következők:

1. Fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai ismeretek
2. Informatikával, számítógép használatával, Internettel kapcsolatos tudnivalók
3. Idegen nyelv
4. Háztartással kapcsolatos tudnivalók
5. Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
6. Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
7. Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
8. Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
9. Vallási, spirituális, ezoterikus témák
10. Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
11. Természettudományos kérdések
12. Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
13. Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
14. Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
15. Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

A kérdőívezés során 1244 fővel tudtuk kitöltetni a kérdőívet, amelynél online és kérdezőbiztosok által eljuttatott kérdőíves módszert egyaránt alkalmaztunk. Három fő csoportot céloztunk meg, amelyeket harmad-harmad arányban válogattunk be a mintába rétegzett módon. A három célcsoport: főiskolás, egyetemista korcsoport különböző felsőoktatási intézmények hallgatóiból, regisztrált álláskereső a munkaügyi kirendeltségek közreműködésével, valamint felnőttképzési intézményekben jelenleg képzésre járók a képzőintézmények közreműködésével. A kutatási mintában az élethelyzethez kötődő tanulási szintek megjelenési arányait (1-5 közötti skálaértékek alapján) a következő ábra mutatja.

2. ábra: Az autonóm tanulás élethelyzethez kötődő szinterei és gyakoriságuk



Látható, hogy a tanulási szintek közül vezető szerepet tölt be az informatika, ami egyben tanulási eszköz is, vélhetően ezért sokszor nehezebb eldönteni, hogy az internetről és a számítógépről tanulunk-e, vagy az interneten és számítógépen tanulunk, de nem internetes és számítógépes ismereteket. Legkisebb jelölést a mezőgazdasági ismeretek kapták. Sok esetben mint elavult, a korszerű gazdaságnál háttérbe szoruló területre gondoltak a megkérdezettek, pedig az interjúkból és a fókuszcsoportos beszélgetésekből kiderült, hogy a válaszadók nagy részének van háztáji gazdasága vagy legalább otthoni kisállata, szobanövénye, amelyeknek gondozása, esetleges betegségei rendszeres tudásbővítési színteret jelentenek. Amennyiben a 15 élethelyzethez kötődő színteret kategóriákba kívánjuk sorolni, akkor a fő kategóriáink lehetnek (1) egyrészt az

elsődlegesen munkához és megélhetéshez kötődő színterek, (2) másrészt az elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható színterek és (3) harmadrészt a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási színterek. Elsődlegesen munkához és megélhetéshez kötődő színterek lehetnek: 1., 2., 3., 4., 6., 7., 15. szintér, elsődlegesen a szabadidő céljaihoz kapcsolható színterek lehetnek: 9-13. szintér, és a mindennapi élethez szükséges egyéb tanulási színterek lehetnek: 5., 8., 14. szintér. Az ezekhez tartozó értékek összesítésével látható, hogy a munkához és megélhetéshez kapcsolódó ismeretszerzés dominál a válaszadóknál, vagy megközelíthetjük úgy is, hogy ezt tekintik a válaszadók elsődlegesen tanulásnak. A szabadidőhöz és hobbihoz kapcsolódó ismeretek megszerzése pedig vagy valóban általában háttérbe szorul, vagy sokkal kisebb mértékben érzik ezt tanulásnak a válaszadók.

Az *autonóm tanulás térbeli színtereit* áttekintve már nehezebb helyzetünk van. Elsődlegesen azért, mert azt mondhatjuk, hogy térben bárhol történhet autonóm tanulás, így a színtereit felsorolni lehetetlen. Tovább nehezíti a helyzet az is, hogy az autonóm tanulás gyakran más tanulási helyzet járulékos elemeként is megfigyelhető. Fontos azonban, hogy ezekben az esetekben nem a tanár által a tananyag elsajátítása mellett direkt módon létrehozott tanulási alkalmakat értjük autonóm tanulás alatt, mert akkor az a formális/nonformális tanulási folyamat része, ún. metaszintje. A formális/nonformális tanulás járulékos elemeként akkor jön létre autonóm tanulás, ha ez a tanuló direkt, autonóm választása folyamán kialakított tanulási igényének kielégítését szolgálja, pl. akár utánzasként is a tanártól független módon (akár a tanár, akár a tanulótársak tevékenysége és/vagy viselkedése alapján ún. utánzásos tanulással). Az előbbieket figyelembe véve a kutatás eredményei szerint az autonóm tanulás főbb térbeli színtereinek a következőket tekintjük:

1. Formális és nonformális tanulási színterek
2. Otthon
3. Könyvtár/teleház más kulturális intézmény
4. Közösségi szituációkban
5. Közösségi színtereken

A formális és nonformális tanulási színtereken, tehát iskolákban, felnőttképzési intézményekben az előzőekben említettek alapján főként járulékos elemként figyelhető meg autonóm tanulás. Az autonóm tanulás leggyakoribb formái nyomtatott anyagok, internet és média segítségével valósulnak meg, amelyeket térbelileg vagy az

otthonában, vagy az ilyen típusú kulturális intézményekben (elsősorban könyvtárakban vagy teleházakban, telekuckókban) használnak a válaszadók. Megfigyelhető azonban, hogy az autonóm tanulás egy része nem egyedül végzett tevékenységekben érhető tetten, hanem különböző közösségi szituációkban (családban, baráti körben, tanulóhelyen, munkahelyen, civil szervezetekben stb.) vagy közösségi színtereken, amelyek között a klasszikus közművelődési intézményektől a Plázáig számos formát találhatunk.

A különböző térbeli színterek használata alapján sorrend felállítása a kutatás során nem valósulhatott meg, ugyanis a válaszok alapján a tanulók tudatos autonóm tanulási folyamatai sok esetben nem egy-egy színtérhez köthetők: egy-egy ismeret elsajátításához ugyanúgy használhatják a közösségi színtereket és a kulturális intézményeket, mint az otthonukat. Ezek alapján megállapítható, hogy az autonóm tanulás során elsődlegesen nem a tanulási színtér, hanem a folyamat és a módszerek állnak középpontban.

Az autonóm tanulás színtereinek változatosságára a kutatási interjúk egy példájával mutatunk rá a tanulmány végén: *„Egyszer láttam egy kiállítást Budapesten a National Geographic természetfotóiból. Nagyon megfogott, és elhatároztam, hogy a kezdetleges fényképezési tudásomat felfejlesztem. A fotózás alapkönyvei és újságai alapján egyre jobb képeket készítettem, és az egyedi képeimet már egy saját készítésű honlapon a nyilvánosság számára is elérhetővé tettem”* – meséli egy egyetemista. Ebben a szituációban egy közösségi színtéren indul el az autonóm tanulási folyamat – az érdeklődés kialakulásával. Az otthonában (és esetlegesen könyvtárban) írott anyagok segítségével folytatja a válaszadó a tanulási folyamatot, és a végén már az internet is belép, mint végtelen virtuális tanulási tér az autonóm tanulás – remélhetőleg szintén végtelen – folyamatába.

Bibliográfia

„Autonóm tanulás” kutatási honlapunk: www.autonomtanulas.hu

Durkó Mátyás (1998): Társadalom felnőttnevelés, önévelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Európai Bizottság (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Belgium, Brüsszel

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere. In: Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 62-68. p.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12-37. p.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) (2010): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 383 p.

Harangi, László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth, János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. [Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés sorozat 4. kötet.] Budapest, Német Népőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája

Tátrai Orsolya (2004): Az ifjú felnőttek helyzete az emberi élet korszakolásában. In: Éles Csaba (szerk.): Nézőpontok és láttelepek. [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 20. szám.] Debrecen, DE, 95-104. p.

KENYERES ATTILA ZOLTÁN

***A figyelem fenntartása a Minden Tanulás felnőttképzési sorozat
egy epizódjában***

A Minden Tanulás című ismeretterjesztő televíziós sorozatot a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet indította el azért, hogy tájékoztatást nyújtson a felnőtt lakosságnak az egész életen át tartó tanulás és a felnőttképzés fontosságáról. A sorozatot a Duna Televízió I-es és II-es csatornája sugározta, és korábban a www.mindentanulas.hu honlapon lehetett megnézni az összes epizódot. Jelenleg a www.tudasmedia.hu honlapon tekinthető meg néhány rész. A cikkben azt kívánjuk bemutatni, milyen eszközöket alkalmaztak a film készítői a nézők figyelmének megragadására egy előadás felvételekor. A konkrét elemzendő példa: „Az egész életen át tartó tanulás pedagógiai tartalma” (a sorozat 1. része). A csaknem 70 perces film 3 részből áll, az elsőben és a harmadikban Benedek András akadémikus tart előadást az egész életen át tartó tanulás fontosságáról.

A televízióban alkalmazott figyelemfelkeltő eszközöket azért is érdemes tanulmányozni, mert tévé jelentős szerepet tölt be a felnőttek egyéni tanulásában. Ezt az autonóm tanulásról szóló 2006 és 2008 között végzett hazai OTKA kutatás is kimutatta. A kutatás vezetői **informális felnőttkori tanulásnak** tekintenek „*bármely helyszínen, bármely élettevékenységhez kapcsolódó, önkéntes, iskola- és intézményrendszeren kívüli tanulási folyamatot*” (Forray – Juhász 2009:14).

A kutatók arra vállalkoztak, hogy egy Internetre épülő országos kérdőíves felmérés során megvizsgálták 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló, tanulással kapcsolatos szokásait és tapasztalatait. „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” című vizsgálatból kiderült, hogy a televízió a negyedik helyen áll a felnőttek tanulási tevékenysége között a könyv, az Internet, és a számítógép mögött (Forray – Juhász, 2009).

Feltételezhetjük, hogy a televíziós oktatófilmek helyzete ennél is jobb lehet, hiszen sok ilyen filmet az Interneten keresztül, és/vagy

számítógépen lehet megnézni. A cikkben elemzett Minden Tanulás sorozat is ilyen. A figyelemfelkeltő módszerek alkalmazása azért is hangsúlyos, mert a filmnek versenyeznie kell a tévében és az Interneten is nézhető más, látványos és szórakoztató adásokkal.

Cazeneuve és Oulif szerint annak érdekében, hogy felkeltsük az érdeklődést egy-egy dokumentum, vagy képsor iránt, meg kell keresni a legalkalmasabb eszközöket, amelyekkel azokat vonzóvá tehetjük. Megállapítják, hogy egy előadót ugyanabból a szögből egy fél órán át mutató kameraállás igencsak unalmas lenne. Arra a paradoxnak ható megállapításra jutnak, hogy kénytelenek vagyunk elterelni a néző figyelmét, hogy figyelmesebbé tegyük (Cazeneuve-Oulif, 1969). Morin pedig úgy fogalmaz, hogy a figyelem felkeltése érdekében a televízióban az eseményt egy „eseményről szóló történetre” kell lefordítani Morin (1976). Sándor ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy az audiovizuális nyelvnek is megvannak azok az eszközei, amik az írásban az ékezetek, központozás. Ilyenek a képsorok tagolását szolgáló eljárások, mint a kép kivilágosodása (aufblende), a kép kioltása (abblende), vagy a két kép egymásra való úsztatása, a kép eléletlenítése (Sándor, 1973). Takács szerint a figyelem irányítható a kamera térbeli mozgásával. A szokatlan látószög és horizont kényszerítő erővel hat a nézőre, ami figyelemfelkeltő (Takács, 1997). Csákvári és Malinák a megfelelő rendezés és a vágás szerepét hangsúlyozzák. Kiemelik, hogy a statikus képeket különböző eljárásokkal lehet dinamizálni, ezáltal érdekesebbé tenni (például autóból, vagy kamerásínen mozogva, esetleg krán segítségével készített felvételek). A televíziózás alapján véve passzív tevékenység a befogadó részéről, ezért különösen szüksége van a dinamizáló elemekre, a figyelem megragadására (Csákvári-Malinák, 1998). Kuszewski szerint a szövegnek olyan dialóguson kívüli hatásokat kell biztosítania, amelyek képi értékekben is realizálhatók (Kuszewski, 1968). A figyelem felkeltő eszközök alkalmazásának indokoltságát Neuman és Pool megfigyelései is alátámasztják, amelyek szerint a közönség ma kevésbé figyel a kapott üzenetre, mint a rádió és a televízió első napjaiban a túlszorduló kínálat miatt (Neuman és Pool, 1986).

„Az egész életen át tartó tanulás pedagógiai tartalma” című film készítői is fontosnak tartották a nézők figyelmének fenntartását. Ezt a célt szolgálhatta az is, hogy a filmet 3 részre osztották. Az első és a harmadik részben Benedek András előadását mutatják be, aki az

MTA kupolatermében beszél 20-30 fős közönség előtt. A kutató egy pulpituson áll, a szövegét olvassa, tőle balra pedig körülbelül fejmagasságban egy LCD monitor található, amelyen különféle ábrákat és grafikonokat vetítenek a mondanivalóhoz kapcsolódva. A film második része egy riportfilm, amely a Székesfehérvári Regionális Munkaerő Fejlesztő- és Képző Központ működését mutatja be.

Ebben a cikkben elsősorban az első és a harmadik résszel, tehát Benedek András előadásával foglalkozunk, igyekszünk áttekinteni, hogy a film készítői mit tettek azért, hogy a tévé előtt ülők ne azt érezzék, hogy végig kell ülniük egy tantermi előadást. Összességében 5 módszert alkalmaztak erre:

- a filmet több részre tagolták
- műsorvezető megjelenítése
- riportfilmek bejátszása
- az előadás közbeni inzertek bemutatása (a képernyőre kivetített grafikák, ábrák, szövegek)
- a kameraállások változtatása.

Az első rész az eleje és a vége főcímei nélkül 22 és fél perceses, és négy blokkra tagolható. Az elsőben a műsorvezető beköszön, majd egy másfél perces riport következik a Székesfehérvári Regionális Munkaerő Fejlesztő- és Képző Központban tartott számítógépes tanfolyamról. A második blokk Benedek András előadásának első része. A film felénél következik a harmadik blokk, amikor egy szintén másfél perces bejátszás látható a székesfehérvári központban tartott gyakorlati vizsgáról. A negyedik blokk pedig Benedek András előadásának második fele. Leegyszerűsítve a következőképpen néz ki a négy blokk: bejátszás – előadás – bejátszás – előadás.

Az előadás közben inzertek segítségével próbálják megtörni a képi egyhangúságot. Benedek András összesen 12-szer jelenik meg a képernyőn, átlagosan 71 másodpercig mutatja a kamera. A legrövidebb időtartam 4 másodperc, a leghosszabb pedig 195 másodperc. Az előadást 11 alkalommal szakították meg, ezek közül 10 alkalommal különböző inzertekkel, amelyek átlagos hossza 16 másodperc volt, a legrövidebb 11 másodpercig, a leghosszabb 19 másodperc. A műsorvezető négy alkalommal jelent meg, átlagosan 27 másodpercig szerepelt. Az előadó összesen 848 másodpercen keresztül volt látható, ami az eleje és a vége főcímet nem számítva a műsoridő 63 százalékát tette ki. A film elején és közepén látható két

riport hossza összesen 234 másodperc volt, ami 17 százalékos arányt jelent a műsorból. Az inzertek 160 másodpercig szerepeltek a képernyőn, ezzel a műsoridő 12 százalékát tették ki, és az előadás időtartamának 16 százalékát fedték le. A műsorvezető összesen 108 másodpercig volt látható, ami a műsoridő 8 százalékát tette ki.

A film harmadik része ugyanazt a felépítést követi, mint az első, hiszen ugyanúgy négy blokkra bontható. Itt az előadó az első részhez képest kevesebb, összesen 10-szer jelenik meg a képen, viszont hosszabban, az átlagos megjelenési idő 97 másodperc, csaknem fél perccel hosszabb, mint az előző részben. A legrövidebb megjelenése 25 másodperces, a leghosszabb 198 másodperc. Az előadást 9 alkalommal szakították meg, tehát kevesebb, mint a korábban elemzett részben. Az inzertek száma is kevesebb volt (8 darab), viszont az átlagos hossz nem változott. A műsorvezető is ugyanúgy négy alkalommal jelent meg, és átlagosan szinte ugyanannyi ideig volt látható, mint az első részben. Az előadó 977 másodpercen keresztül volt látható, ami 129 másodperccel hosszabb, mint az előző részben. Az eleje és a vége főcímet nem számítva ez a műsoridő 67 százalékát tette ki, ami 4 százalékkal több, mint az első rész esetében volt. A film elején és közepén látható két riport hossza összesen 250 másodperc volt, ami bár több, mint a korábbi, de mégis ugyanúgy 17 százalékos arányt jelent. Az inzertek 135 másodpercig szerepeltek a képernyőn, ezzel a műsoridő 9 százalékát tették ki, és az előadás időtartamának 12 százalékát fedték le, amely arány kevesebb, mint az előző részben volt. A műsorvezető összesen 102 másodpercig volt látható, ami a műsoridő 7 százalékát tette ki.

A két részt összehasonlítva megállapítható, hogy a 3. részben nagyobb szerepet kapott az előadó, ami inkább az egyhangú megjelenítés felé történő elmozdulás. Az amúgy is hosszabb előadást rövidebb ideig szakították meg inzertek, és 16-ról 12 százalékra csökkent a lefedettség arányuk. Tehát a harmadik részben az elsőhöz viszonyítva kevésbé volt változatos a képvilág. Az összehasonlítást az alábbi táblázat jeleníti meg:

	1. rész			3. rész		
	másodper c	perc	százalé k	másodper c	perc	százalé k
BENEDEK ANDRÁS	848 mp	14:08	63%	977 mp	16:17	67%
Riportok	234 mp	03:54	17%	250 mp	04:10	17%
Inzertek	160 mp	02:40	12%	135 mp	02:15	9%
Műsorvezető	108 mp	01:48	8%	102 mp	01:42	7%
Összesen	1350 mp	22:30	100%	1464 mp	24:24	100%

A film második részében nem volt előadás, így ezzel kevésbé foglalkozunk. Az eleje és a vége főcím nélkül összesen 1439 másodperces film 97 százalékát a székesfehérvári képzőközpont bemutató film tette ki, a fennmaradó 3 százalékban pedig a műsorvezető szerepelt.

A film második része

	másodperc	perc	százalék
Műsorvezető	39 mp	00:39	3%
Riportfilm	1400 mp	23:20	97%
Összesen	1439 mp	23:59	100%

Ha csak az első és harmadik részt elemezzük, akkor megállapítható, hogy az előadó képi megjelenése dominál, a műsoridő 65 százalékában őt láthatjuk, míg a riportok 17 százaléknyi időt tesznek ki. A három részt együtt vizsgálva azonban megváltozik a sorrend. Itt már elvész az előadó dominanciája, és ha csak kicsivel is, de a riportok töltik ki a legtöbb időt. Az inzertek aránya is jelentősen csökkent.

Összesített adatok

	Az 1. és a 3. rész összesen			A 3 rész összesen		
	Másodperc	perc	százalé k	másodper c	perc	százalék
Benedek András	1825 mp	30:25	65%	1825 mp	30:25	43%
Riportok	484 mp	08:04	17%	1884 mp	31:24	44%
Inzertek	295 mp	04:55	10,5%	295 mp	04:55	7%
Műsorvezető	210 mp	03:30	7,5%	249 mp	04:09	6%
Összesen	2814 mp	46:54	100%	4253 mp	07:53	100%

Az előadás közben is lehetőség van a képi változatosság megteremtésére elsősorban a kameramozgás, vagy a kamera állás variálásával. Az első és a harmadik részben a következő képi változások figyelhetők meg:

- a kamera frontálisan mutatja az előadót
- a kamera kissé jobb oldalról veszi az előadót úgy, hogy látszódjon a mögötte lévő LCD képernyő
- a kamera totál képet készít, amikor az előadó és a közönség egyszerre látszik
- a kamera csak a közönséget veszi
- a kamera zoom-ol, vagyis közelít, vagy távolít.

A közönség mutatójával most nem számolunk, az esetek többségében ennek nem a képi megjelenítés megtörése a célja, hanem a film vágási pontjait „takarja el”. Az első részben a kamera főként szemből veszi az előadót, ami meglehetősen egysíkú megjelenítést eredményez. A némileg látványosabb, jobb oldali kameraállás ideje ennek csak a felét tette ki, a totál képet pedig csak az előadás 5 százalékában láthatjuk. Változatosabb a harmadik rész képi világa. Itt a frontális kameraállás már csak 43 százalékot tett ki, a domináns szög a jobboldali felvétel volt. A totál kép aránya csökkent, viszont megjelent a zoomolás is, amely ismét egy kicsit változatosabbá tette a megjelenítést. A kameramozgás valószínűleg a hosszabb előadás monotonitását kívánta megtörni, így kiegyenlítőként funkcionálhatott. Azt ugyanis fentebb már megállapítottuk, hogy a második előadásrészben jóval hosszabb ideig volt látható az előadó, és kevesebb volt az inzert. A kameraállások összehasonlítását az alábbi táblázat szemlélteti:

	1. rész			3. rész		
	Másodperc	Perc	százalék	másodperc	perc	százalék
Szemből	524 mp	08:44	62%	414 mp	06:54	42%
Jobbról	283 mp	04:43	33%	517 mp	08:37	53%
Totál	41 mp	00:41	5%	26 mp	00:26	3%
Zoom	0 mp	00:00	0%	20 mp	00:20	2%
Összesen	848 mp	14:08	100%	977 mp	16:07	100%

Ha a két előadást, tehát az 1. és a 3. részt összesítve nézzük, akkor látható, hogy végső soron mégis a frontális megjelenítés kapta a legnagyobb hangsúlyt.

Összesített adatok

	Az 1. és a 3. rész összesen		
	másodperc	perc	százalék
Szemből	938 mp	15:38	51%
Jobbról	800 mp	13.20	44%
Totál	67 mp	01:07	4%
Zoom	20 mp	00:20	1%
Összesen	1825 mp	30:25	100%

Összegzőként megállapíthatjuk, hogy a készítőknél sikerült az előadás egyhangúságát megtörő módszereket fellelni, azonban ezeket nem tudták egyensúlyban tartani az előadást tartalmazó két részben, hiszen pont a hosszabb előadást szakította meg kevesebb inzert. Az is kitűnt, hogy valószínűleg észlelték ezt az egyenlőtlenséget, amelyet a kameramozgással kívántak kiegyenlíteni. Ezért lehetett az, hogy a harmadik részben, amelyben hosszabb volt az előadás, kevésbé dominált a frontális nézet, ehelyett az oldalról vett kép volt a hangsúlyos, amelyben már csak az is változatosságot jelentett, hogy az LCD monitor is látszott az előadó mellett. A film három része együttesen kiegyenlítően tartalmazta az előadást és a riportfilmeket, amelyek ha minimális előnnyel is, de domináns elemekké váltak. Ugyanakkor a második részben a több mint 20 perces riportfilm önmagában szintén a monotonitás irányába hatott. Összességében megállapítható, hogy a film készítőinek –ha nem is nagy mértékben-, de sikerült kitörniük az előadás jellegből, így ha a mindhárom részt megnézte valaki, akkor nem lehetett az az érzése, hogy egy egyetemi órán ül.

Bibliográfia

Cazeneuve, Jean – Oulif, Jean (1969): A televízió nagy lehetősége (ford.: Békés Ferenc). Budapest, MRT Tömegkommunikációs Központ. 46-49. pp.

Kenyeres Attila Zoltán

A figyelem fenntartása a Minden Tanulás felnőttképzési sorozat egy epizódjában

Ifj. Csákvári József, Malinák Judit (1998): Média-galaxis. A tömegkommunikáció nyelve és társadalmi kérdései. Budapest, Szimbiózis Kulturális Antropológia Alapítvány. 178-180. pp.

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. 12-37. pp.

Kuszewski, Stanislaw (1968): A képernyő egyenjogúsítása – A televízió esztétikai problémái (ford.: Elbert János) Budapest, Statisztikai Kiadó Vállalat. 5-10. pp.

Morin, V. (1976) 'Televised current events sequences or a rhetoric of ambiguity', in News and Current Events on TV. Róma: Edizioni RAL.

Neuman, W. R. és Pool, I. de Sola (1986). 'The flow of communication into the home', in S. Ball-Rokeach és M. Cantor (szerk.), Media, Audience and Social Structure, pp. 71-86. Newbury Park, CA: Sage.

Sándor György (1973): A televízió és a közönség. Budapest, Gondolat Kiadó. 60.p.

Takács Viola (1997): Audiovizuális anyagok tervezésének általános szempontjai. Budapest: Pedagógus Szakma Megújítása Projekt Programiroda. 31-32. pp.

KERÜLŐ JUDIT

***„Tanulni nem könnyű, de azért szeretek”
A felnőttkori tanulás gondjai és örömei***

Az esti, levelező és távoktatási programok a felsőfokú oktatásban továbbra is jelentős szerepet játszanak. A hallgatók száma a KSH adatai szerint a 2009/2010-es tanévben 128 ezer fő volt, ami közel 7,5 százalékkal kevesebb, mint az előző tanévben. A korábbi dinamikus bővülés 2004-ben megállt, azóta évről-évre csökken a nem nappali képzéseken részt vevők száma. (KSH, 2010.)

A nagyrészt ingyenes és kötelező közoktatással ellentétben a felsőoktatás a hallgatók számára is forrásigényes, a választási lehetőségek között egyre nagyobb arányban találhatók költségterítéses képzési formák, különösen a felnőttoktatásban. Míg a nappali tagozatosok több mint háromnegyedének 75,6 százalékának képzését az állam finanszírozza - bár ez a részarány is folyamatosan csökken - addig az esti-levelező tagozatokon ez az érték alig haladja meg az egynegyedét, 25-28 százalék. A távoktatásban pedig csak az önköltséges típust vehetik igénybe a tanulni szándékozók. (KSH, 2010.) Érthető, hogy az intézmények kiemelt figyelmet kell, hogy fordítsanak hallgatóikra, ezen belül is főként az esti, levelező és távoktatási formában résztvevő felnőttekre. A felnőttek praktikus szemlélete közismert, azaz minél több siker kapcsolódik egy-egy tevékenységükhöz, annál szívesebben végzik azt, de ennek a fordítottja is igaz. Minél több kudarc, megoldatlan probléma jelentkezik tanulásuk során, annál biztosabb az elutasítás, a lemorzsolódás, a kimaradás. Vajon mit tud tenni a felnőttoktatási intézmény annak érdekében, hogy a kezdeti terhek a későbbiekben csökkenjenek és örömmé, sikerré alakuljanak.

A képzések hatékonyságának növelése érdekében elengedhetetlen annak megismerése, melyek azok a tényezők, amelyek a tanulási kedv erősödéséhez vagy gyengüléséhez vezetnek.

A Nyíregyházi Főiskolán művelődésszervező, andragógus szakon, levelező tagozatos formában tanuló felnőttek tanulási motivációját, képzéssel kapcsolatos elvárásait évek óta kutatjuk, hisz a felsőoktatási intézmények csak akkor válhatnak szolgáltató intézményekké, ha ismerik és képesek kielégíteni ezeket az

igényeket. Az elégedett hallgató a legjobb reklámja az iskolának, biztosítéka az élethosszig tartó tanulásnak. (Kerülő Judit, 2008)

A tanulmány arra vállalkozik, hogy a Nyíregyházi Főiskola andragógus képzésére járó felnőtt hallgatók tanulás-módszertani tréningjein szerzett tapasztalatok, hallgatói interjúk alapján keresse a választ, hogyan érhető el, hogy a tanulás inkább örömet, mint kudarcot jelentsen a résztvevők számára. A felnőttképzéssel foglalkozó intézmények léterdeke, hogy megismerjék a felnőttek tanulással kapcsolatos attitűdjeit. Ennek ismeretében erősítsék azokat a sajátosságaikat, amelyek a tanulás örömet biztosíthatják és segítsenek a nehézségek csökkentésében, felszámolásában.

I. A tanulás terhei, a nehézségek

I.1. A felnőtté válásból fakadó nehézségek

A felnőtté válásból fakadó tényezőket három szempontból vizsgáltuk. Az első a munkahellyel összefüggő, a második a családi helyzetből és a harmadik ezek következményeként kialakuló időzavarból fakadó nehézségeket elemzi.

Megkérdezett hallgatóink „a nem támogató munkahelyet” tartották a legjelentősebb nehezítő tényezőnek. A képzés egésze alatt, de főképp a második felében a munkahely, a munkahelyi vezetők és a munkaidő beosztása jelenti a legsúlyosabb konfliktust. Nem engedik el az órákra, vizsgák előtti szabadságra, gyakran megakadályozzák a számonkéréseken való megjelenésüket. Megkérdezetteink jelentős része szerint munkahelye negatívan viszonyul tanulmányaihoz, még abban az esetben is, ha kifejezetten a munkaköréhez kapcsolódó képzésben vesz részt. Korábbi vizsgálataink is azt igazolták, hogy minden ötödik válaszadónknak munkahelyén kifejezetten titkolnia kell, hogy tanul, mivel ez akár állása elvesztésével is járhat. (Kerülő Judit, 2008.) „Sajnos, már amikor odakerültem a mostani munkahelyre, a főnököm kikötötte, hogy senkinek nem támogatják a tanulását. Itt dolgozni kell, nem lehet elmenni iskolába, vizsgázni. Ezért titkolnom kell, hogy idejárom, mert különben elküldene. Nem is tudok jönni, csak a szabadságom terhére”.

Hasonló nehézséggel találják magukat szemben azok a megkérdezetteink, akiknek hétvégén is dolgozniuk kell vagy a gyakori túlórázás, másodállás, többletmunka akadályozza a konzultációkon való részvételt, felkészülést. „Olyan a munkám, hogy sokat kell hétvégén is dolgoznom, ilyenkor már csak azért sem tudok eljönni, mert akkor a kollegáimmal is kitolok, azt meg végképp nem

szeretném” – sorolta interjúalanyunk a munkabeosztásból járó problémákat.

Gondot jelent hallgatónk számára az is, ha a munkahelyük, vezetőik, munkatársaik elnézik ugyan, de nem értékelik tanulásukat, nem tartják fontosnak, nem érdeklődnek tanulmányi teljesítményük iránt. Ezzel együtt jár, hogy a magasabb iskolai végzettség megszerzése, a diploma nem ígér karriert, előrelépést. „Bent soha senki nem kérdezi, hogy mit tanulok vagy hogyan vizsgáztam. De azt már többször is hangsúlyozta a főnököm, hogy akárhogy is tanulok, úgy sem leszek ettől több, sem a beosztásom, sem a fizetésem nem fog változni. Nekem ez a legnagyobb problémám” – fogalmazott egyik interjúalanyunk.

Vizsgálatunk az igazolta, hogy a család és a tanulás összeegyeztetésének nehézségei és az ebből fakadó konfliktusok főként a képzés elején jelentenek problémát. Általában ez a képzés második felére már megoldódik, a család alkalmazkodik a szülő megváltozott időbeosztásához, ekkor már sokkal inkább segíti, mint akadályozza a tanulását. „Amikor első konzultációkról hazajöttem, a férjem és a gyerekek is dühösen kérdezték, mi az, hogy nem sütöttem süteményt. Most bezzeg a férjem már annak is örül, ha van otthon kenyér. Megszokták” –mutatta be a változást utolsó éves megkérdezettünk.

Ugyanakkor az is igazolni látszik, – korábbi vizsgálataink is alátámasztják ezt –hogy a családi állapot, a családban lévő gyerekek száma és életkora abban, hogy a felnőtt elkezdje tanulmányait nem befolyásoló tényező.(Kerülő Judit, 2008.) Bár komoly lelkiismereti problémaként fogalmazódik meg a gyerekektől, családi kötelezettségektől ellopott idő. „Nagyon nehéz a gyerekekkel megértetni, hogy most nem tudok mesélni, játszani velük. Ezért, ha megérem, hogy diplomám lesz, utána soha nem fogom nekik azt mondani, hogy most hagyjanak, mert tanulnom kell” – vélekedett egy kétgyerekes megkérdezettünk.

Az UNESCO 1965-ben Prágában tartott konferenciája még úgy látta, hogy a felnőttkori tanulás színtere, működési területe a szabadidő. (Csoma Gyula, 2003.) Valamivel később bontakozott ki az a felismerés, hogy a felnőttkori tanulás, illetve a felnőttoktatás háttérében az időszerkezet és az időfelhasználás áll. A nap annak is 24 óra, aki tanul és annak is, aki nem. Tehát meg kell oldani az összes kereső tevékenység, főfoglalkozás, jövedelem-kiegészítés, mellékállások, túlórák, a háztartás, család ellátása, a fiziológiai szükségletek és a tanulás összeegyeztetésének problémáját úgy, hogy

mindez beleférjen egy napba. Optimális esetben az adott tevékenységre fordított idő nem szorul lényeges átalakításra, azaz a szabadon végzett tevékenységek mellett vagy helyett végzi azt az egyén. Hallgatóinknak komoly nehézséget jelent az időszerkezet olyan módon való átrendezése, hogy abba a tanulás is beleférjen. Ehhez nélkülözhetetlen a tervezés, olyan stratégia kialakítása, amely során fontossági sorrendet kell meghatározni, azaz átgondolni, hogy melyek lesznek azok a tevékenységek, amelyeket minden körülmények között el kell végezni és mit lehet átcsoportosítani, későbbre halasztani, esetleg elhagyni. Megkérdezetteink jellemzően spontán alakítják időbeosztásukat, ahogy összejön, ahogy sikerül. „Hiába tervezem én azt meg előre, hogy ma legalább három órát tanulni fogok, mindig közbejön valami, vagy valaki. A munkahelyemen, biztos ekkor kell határidős munkát leadni vagy eljönnek a rokonok, régi ismerősök. Nem tudok tervezni és már le is mondtam erről, hisz még soha sem jött nekem össze az, amit akartam” – érvelt egyik megkérdezettünk a tervezés szükségtelensége mellett. Tervezés hiányában végül marad a kapkodás, az utolsó pillanatokban elvégzett, dömpingszerű tanulás, ami csak ritkán hozza meg az elvárt eredményeket. Vizsgálatunk azt is igazolta, hogy nem is annyira az idő hiánya, mint annak beosztása jelent igazán nehézséget hallgatóink számára. „Mindig megfogadom, hogy még egyszer nem fogom az utolsó pillanatra hagyni a tanulást, de a következő vizsgaidőszakban minden ugyanúgy történik. Azt hiszem nálam az akaraterővel is baj van, ülök a könyv előtt és elkalandozom, vagy mindent csinállok, csak nem tanulok. Ezt kellene valakitől megtanulnom, hogyan osszam be az időmet” – fogalmazta meg egyik megkérdezettünk az időbeosztással kapcsolatos problémáit.

Így az idő megfelelő felkészülés nélkül múlik, a vizsgát megelőző pánik azonban napról napra nő.

Mindezeket alátámasztja az is, hogy felnőtt hallgatóink az ünnepeket sokkal kevésbé tudják tanulásra felhasználni, mint a munkanapokat. „Csak az ünnepek ne lennének. Ilyenkor itthon van mindenki, na akkor aztán végképp nem lehet tanulni. Nagy a kísértés, hogy tévézzek vagy ebéd után én is aludjak, mint a párom teszi.”

Az idővel való gazdálkodást nehezíti a nem megfelelő tanulási technika alkalmazása. Felnőttjeink szívesen részesítik előnybe épp a „hatékony időfelhasználás” érdekében a készen kapott, mások által kidolgozott tételek megtanulást. Ami – tudjuk jól – jóval több időt igényel, hisz meg kell érteni mások gondolatmenetét, emiatt nem áll

össze „egésszé” az ismeretanyag. Így ennek elsajátítása nemcsak több időbe kerül, de az eredményekről, a használható ismeretek elsajátításáról sem beszélhetünk. A tanulás szervezésében és lebonyolításában szembetűnő nemzedéki különbségek is észlelhetők. A fiatalok, a 30 éven aluliak eszközpreferenciái között jóval jelentősebb az interneten fellelhető tananyagok és dolgozatok szerepe, míg a középnemzedék a konzultációkon való részvételt, a személyes találkozást részesíti előnybe.

A tanulást gyakran az is nehezíti, hogy nem ismerik tanulási sebességüket, nem tudják, milyen gyorsan fognak haladni. Jellemzően túlbecsülik képességeiket és nem hagynak tartalékidőt a váratlan tényezőkre, valóban halaszthatatlan tevékenységekre.

1.2. Életkorból fakadó nehézségek

A különböző életkorok más-más célból készítetik tanulásra az egyént, ugyanakkor más problémát is jelentenek.

A vizsgálatba bevont fiatalok, harminc éven aluliak jellemzően a rendszeres tanulás és számonkérés hiányát tekintették nehezítő tényezőnek. Korábbi tanulásuk során hozzászoktak ahhoz, hogy naponta kell tanulniuk és számot adni tudásukról. A felsőoktatás kampányszerű tanulásra ösztönzi őket, amit zavaró tényezőnek tartanak. „Jó tudom, hogy én vagyok a hibás, de te mit tennél, ha azt látod, hogy novemberig senki semmit nem kér számon tőled? Én azt tettem, hogy addig még a kötelezőket sem vettem meg. Meg is lett a következménye, rögtön az első zh-im sorra elégtelenek lettek.”

A negyven felettiek ezzel szemben tanulási képességeik életkorból fakadó korlátait emlegetik. A legtöbben az emlékezetüket gondolják rosszabbnak a fiatalokénál. „Hiába tanulok éjszakákat, az én emlékezetem már nem olyan jó, mint a fiataloké” – indokolta tanulási nehézségeit egy negyven feletti megkérdezettünk.

De figyelmük, koncentrációjuk hiányát, dekoncentráltágukat is sokan okolják. „Pedig én nagyon sokat tanulok” – panaszkodnak ilyenkor.

Az életkornak a tanulási képességek mellett jelentős az önbizalom befolyásoló szerepe, különösen a tanulás kezdeti szakaszában. A középgeneráció – Pöggeler szerint az „életközép felnőttje – körében tapasztaltuk az „öreg vagyok én már a tanulóhoz, nem fogok tudni már úgy teljesíteni, mint fiatal koromban” – önfelmentést adó indok megjelenését. Ha a kezdeti időszakban elmaradnak a sikerek, ők azok, akik a leghamarabb abbahagyják a képzést. „Amikor elkezdtem a főiskolát 48 éves voltam, többször is mondtam, mit

keresek én itt a fiatalok között. Megfogadtam, ha az első vizsgák nem sikerülnek, akkor itt hagyom az egészséget” – fogalmazott egy megkérdezettünk.

Az egyének azokat a terheléseket viselik el nehezen, amelyek váratlanul, felkészületlenül érik őket, ezért nem szívesen veszik a megmérettetéseket, vizsgákat. A stressz, a nyilvános szerepléstől való félelem életkorral összefüggő hatását vizsgálatunk során főként akkor érzékeltük, ha az iskolarendszerű tanulás területén nagy volt a kihagyása az egyénnek. A felkészületlenséget idősebb korban már nem tudják kezelni, így sokkal komolyabban veszik a számonkéréseket, emiatt jobban izgulnak, feszültebbek lesznek. A stressz valóban ronthatja a tanulási teljesítményeket, leginkább a gondolkodásra, emlékezésre van káros hatással.

I.3. A tananyagból fakadó nehézségek

Vizsgálatunk során arra is kíváncsiak voltunk, hogy megkérdezetteink számára milyen esetben jelent gondot az elsajátítandó ismeretanyag.

A válaszok azt igazolják, hogy hallgatóink az elméleti jellegű tantárgyakkal nehezebben boldogulnak. Mivel a képesítési követelmények szinte minden alapképzés esetében az elméleti, alapozó tantárgyakkal indulnak, ez különösen nehezítő tényező, figyelembe véve, hogy ilyen esetben a felnőtt még nem rendelkezik kellő tapasztalattal, tanulási rutinnal. További nehézségként fogalmazták meg megkérdezetteink azt, ha az elméletben tanultak és tapasztalati tudásuk nem illeszkedik, azaz gyökeresen mást tapasztaltak, mint amit a szakirodalom erről ír. Ilyen esetben gyakorta korábbi ismeretük lesz az erősebb és elutasítják az elméletet. „Nekem az volt a nehéz, amikor olyat kellett tanulnom, amiről nekem más volt a tapasztalatom, na hát ilyenkor aztán igazodjon ki az ember.”

Problémaként fogalmazódott meg a túlzott követelmény, a túl nagy mennyiségű tananyag is. Erre megoldásként kivonatokat készítenek, más által feldolgozott, lerövidített jegyzeteket használnak, ami jelentősen rontja az elsajátítás hatékonyságát.

II. A tanulás örömei

II.1. A felnőtté válásból fakadó örömök

Ha a hallgatói elvárások egyéni érvényesüléssel kapcsolatosak és ezeket igazolni látják, azaz befektetésük megtérülőnek tűnik, ebben

az esetben jelentősen nő a tanulás iránti kedv, javul a motiváció. A legszerencsésebb esetekben a tanulás együtt jár munkahelyi érvényesüléssel, karrierrel, biztonságot jelent a megszerzett diploma. Ilyenkor a tanulás sikerhez vezet, örömök forrása. „Úgy jöttem ide, hogy bármi áron is, de meg kell szereznem a diplomát. Tanulok is ezért, nincs más választásom, hisz egyébként nem maradhatok az állásomban.”

A tanulás kifejezetten pozitív oldalát emelik ki megkérdezetteink abban az esetben is, ha az itt szerzett ismereteiket jól tudják hasznosítani, akár munkahelyi, akár családi problémáik megoldásában. „Nem is gondoltam, amikor ide jelentkeztem, hogy mennyi segítséget kapok itt a gyermekeim neveléséhez. Én magam nagyon örültem, ha ilyen tantárgyunk volt, ezért a szabadon választott tárgyakat is úgy válogattam, hogy erről szóljanak.”

Valamennyi megkérdezettünk a felnőttkorban való tanulás pozitívumaként fogalmazta meg kapcsolatainak bővülését azáltal, hogy új ismerősökre tett szert, barátokat talált. Az azonos érdeklődés, közös problémák segítik a kapcsolatok kialakulását. Mindez azt is igazolja, hogy a konzultációkon való megjelenés, a személyes részvétel, a közös szabadidős programok számos olyan élményt nyújtanak, amelyek feledtetni képesek a tanulás fárasztó voltát. „Nekem a legnagyobb élményem az, hogy új barátokra találtam. Nagyon jó a csoportunk, még nyáron is összejövünk, sokat e-mailezünk, ha valaki, hall valami újat vagy érdekeset, azt rögtön megírja, nekem a csoporttársak nagyon fognak hiányozni, ha majd végezni fogok.”

II.2. Az életkorból fakadó örömök

Fiatal, harminc év alatti megkérdezetteink a tanulásban kalandot, izgalmat, kihívást is keresnek nappali tagozatos társaikhoz hasonlóan. Általában a „rendeskorúak” rendezvényeire is eljárnak, nekik nagyon fontos a tanulás közösségformáló ereje. Ennek ellenére, kevesebbet járnak konzultációra, mint idősebb társaik.

A negyven felettiek az életkorból fakadó előnyök közül elsősorban a sokrétű tapasztalatot emelik ki. Megélt munka és élettapasztalataik különösen a gyakorlati jellegű, szakmai tantárgyak elsajátítását segítik. Fontosnak tartják a tanulás szemléletformáló hatását is, úgy érzik a tanulás „fiatalon tart.” „Én most sokkal fiatalabbnak érzem magam, mint három évvel ezelőtt. Egyrészt, mert fiatalok között vagyok, másrészt egy csomó dolgot már másként látok. Ezt bárki

mondta volna, nem hittem volna el” – fogalmazta meg a tanulás pozitív hatását egy 45 éves megkérdezettünk.

Ahogy az önbizalom hiánya negatívan befolyásolja a tanulás eredményességét, a siker, a vizsgákon, számonkéréseken való megfelelés jelentős önbizalom erősítő tényező. Különösen a negyven év felettiek esetében szembetűnő, hogy míg a képzés elején csak a „megfeleltre” törekednek, addig a későbbi félévekben jelentősége van, presztízst növelő tényező az érdemjegy is. Elsősorban családok felnőttekre jellemző, hogy gyerekeik figyelemmel kísérik szüleik tanulmányi eredményét. Nagyon kellemetlen a rossz jegy, nehéz otthon megmagyarázni. „Nekem a gyerekeim miatt muszáj jó jegyeket kapnom. A fiam alig várja, hogy vizsgázzam, mert akkor én is elnézőbb vagyok, ha ő egy hármast hoz haza. De ha én négyest vagy ötöst kapok, akkor nagyon megnő a tekintélyem, hát erre is jó a tanulás” – fogalmazta meg egyik megkérdezettünk a tanulás presztízsnövelő szerepét.

III.3. A tananyagból fakadó örömök

A megkérdezett hallgatók a képzés pozitívumaként emelték ki, új témák iránti érdeklődésük kialakulását. Az andragógia szakirodalmában jelentős motivációt növelő tényezőnek tekinti az érdeklődést. (Koltai Dénes - Zrinszky László, 2008.) Réthy Endréné szerint „mindaz, amiben jól haladunk előre, leköti érdeklődésünket, viszont az olyan tevékenység, amelyben nem érjük el a kompetencia valamely fokát, általánosságban csak nehezen vált ki tartós érdeklődést.” (Réthy Endréné, 1995.) A siker így új témák iránt érdeklődés kialakításában is jelentős szereppel bír. Hallgatóink kiemelték, a képzés, a tananyag olyan tekintetben is magabiztossá teszi őket, hogy a gyakorlati tudásukhoz elméleti megalapozást nyújt, így az ösztönös cselekvések helyébe a tudatos feladatmegoldás lép. „Most már legalább megértem, tudom, hogy miért ezeket a módszereket alkalmazzam.”

Végül előnyként emelték ki, hogy a képzés során lehetőségük nyílik tanáregyeniségekre, szakemberek megismerésére is. Karácsony Sándor a következőket írta erről. „Az egyén lelke autonóm minden nevelési hatással szemben. Nem fehér lap, nem formálható viasz. Ezért illuzórikus minden nevelési szándék, mert sem érzelmvilágát, sem intellektuális tevékenységét, sem az akaratát nem befolyásolhatom. És mégis senki sem tagadhatja, hogy az emberek nagyon erősen hatni tudnak egymásra.” (Karácsony Sándor, 1942.)

Összegzés

Az andragógia számára ma már közhely, hogy a felnőttek képesek tanulni. A közgondolkodás gyakran aszerint ítéli meg ezt a kérdést, hogy az egyén tanulási életútja mennyire járul hozzá személyes boldogulásához. Az oktatással foglalkozó szakemberek vallják, ők mindent megtesznek a fizető hallgatóért. Egy dolog azonban változatlan, tanulás nélkül nem lehet eredményt elérni, ami rengeteg időt és energiát igényel mindkét részcélra. Ebben az értelemben a tanulás-tanítás olyan véleménycserévé alakul, amelyben a tanár és a tanuló is hozzájárul tapasztalatainak felszínre hozatalával a tanításhoz. A tanulmány azzal a céllal íródott, hogy ezeket a tapasztalatokat gazdagítsa és ezáltal azt hangsúlyozza, a felnőttkori tanulás a nehézségek mellett örömet, sikert is jelent.

Bibliográfia

Csoma Gyula (2003): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: Mayer József-Singer Péter (szerk.) A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest

Karácsony Sándor (1942): Ocsúdó magyarság. Exodus Kiadó, Budapest

Kerülő Judit (2008): A felnőttek tanulási motivációi. In: Juhász Erika (szerk.) Andragógia és közművelődés. Debreceni Egyetem, Debrecen

Koltai Dénes – Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In: Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.) Andragógiai ismeretek. NSZFI, Budapest

Oktatási adatok 2009/2010. Statisztikai tükör. IV. évfolyam 47. szám. 2010. április 08. KSH, Budapest. www.ksh.hu

Réthy Endréne (1995): Tanulási motiváció. Új Pedagógiai Közlemények, ELTE, Budapest

LESZKÓ HAJNALKA

Az előzetes tudás mérésének jelentősége a tanulási folyamatban

*„Tudás és **Tapasztalat** nem beszélnek feltétlenül ugyanazt a nyelvet. De vajon a **tapasztalat** útján szerzett tudás nem értékeesebb-e, mint az, amelynek nem a **tapasztalat** a forrása?”*

(Benjamin Hoff)

Az előzetesen megszerzett tudás felértékelődése

A tanulási színterek kibővülésével lehetővé vált, hogy a formális környezetben kívül nem formális és informális tanulás révén is releváns, használható tudást lehessen szerezni. Ezzel párhuzamosan azonban nem alakult ki ezen tudásfészek elismerésének tökéletes rendszere. A formális úton szerzett tudás elismerése egyszerűnek tekinthető, hiszen meglétét oklevéllel, bizonyítvánnyal igazolhatjuk. A nem formális és informális tanulás útján szerzett tudás elismerése nem ilyen magától értetődő, mivel az egyáltalán nem vagy nehezen dokumentálható. Ugyanakkor ezen tudáselemek legalább annyira fontosak, s adekvát figyelmet érdemelnek a tanulási folyamatban, hiszen biztosítják számunkra egy-egy témában való jártasságunkat, kompetenssé válásunkat.

A kompetencia fogalmát többféleképpen megfogalmazhatjuk, számomra a felnőttképzési törvény értelmezése a leghelytállóbb (2001. évi CI. törvény), s ezt a fogalmat egészítettem ki: meglátásom szerint a kompetencia egy olyan tudáskomplexum, melybe beletartozik mindaz az ismeret, készség, képesség, jártasság, attitűd, mely alapján alkalmassá válhatunk egy-egy munkakör betöltésére, feladat ellátására.

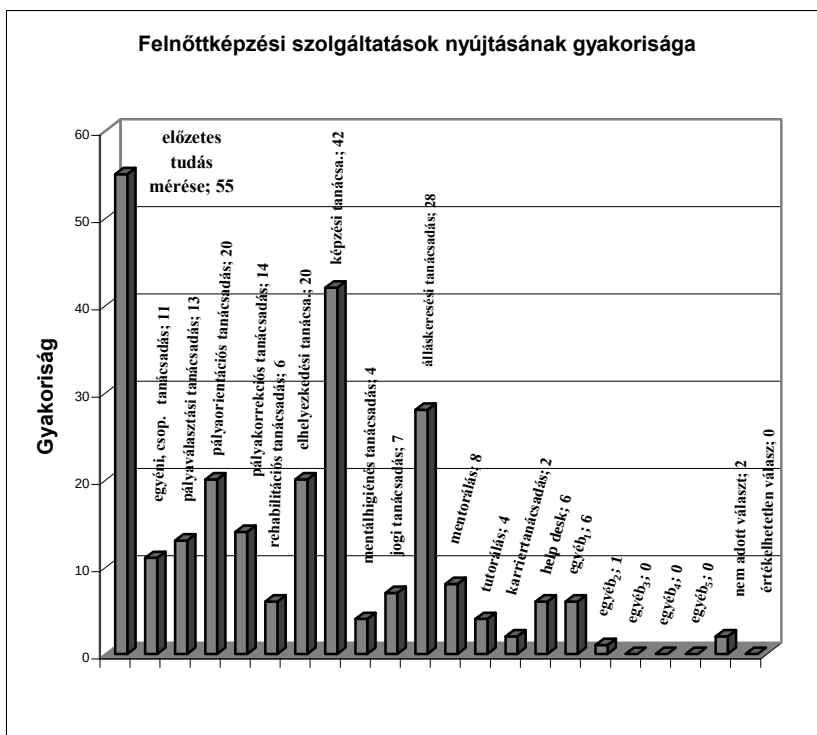
Egy-egy képzési programnak a munkakörök kompetenciataralmára kellene irányulnia, tehát cél, hogy a képzés elvégzése után a képzésben résztvevő konkrét feladatokat legyen képes ellátni. Azonban gyakran előállhat az a helyzet, hogy a képzésre jelentkező már a képzés megkezdése előtt képes bizonyos feladatok ellátására, tudását pedig a formális tanulás előtt szerezte, ez pedig nem más, mint az előzetes tudás. Az előzetes tudás elismerése nem új fogalom

a felnőttképzésben, jelentőségére számtalanszor felhívták már a figyelmet, viszont a tapasztalat azt mutatja, hogy a képzőintézmények még mindig nem tudják szignifikánsan beilleszteni felnőttképzési tevékenységükbe. Célom volt megvizsgálni, hogy az előzetes tudás mérésének és beszámításának jogszabályi kötelezettségét hogyan tudják realizálni a képzőintézmények mindennapi tevékenységük során.

Tervek és azok megvalósulása

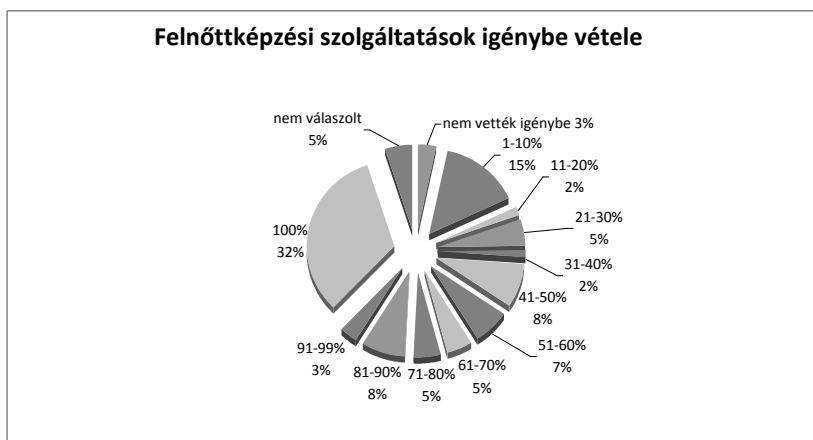
A felnőttképzési törvény előírja az előzetes tudás mérési és elismerési lehetőségének biztosítását. A Magyar Kormány egész életen át tartó tanulás stratégiája is rögzíti, hogy ki kell dolgozni a formális környezeten kívül szerzett, jogszerűen nem dokumentált tudás elismerésének rendszerét. (Kormánystratégia, 2005.) Továbbá a felnőttképzési törvény az előzetes tudás mérését, beszámítását olyan felnőttképzési szolgáltatásnak mondja ki, mely kötelezően nyújtandó az akkreditált felnőttképzési intézmények részéről.

Annak érdekében, hogy feltárhassuk, mi valósul meg az előzőekből a gyakorlatban a felnőttképzési intézmények tevékenységében, kutatást indítottunk a Szegedi Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetének és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézetnek közreműködésével. A kutatás a Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményeit vizsgálta, s a 123 intézményből eddig 63 beérkezett kérdőív feldolgozása jelenleg is folyik. Az eddigi eredményekből az derül ki – ahogyan az 1. számú diagramon is látható – ,hogy csak 55 intézmény nyújt előzetes tudásmérési lehetőséget, 2 intézmény pedig nem adott választ.



1. számú diagram

Róluk azonban nem tudhatjuk biztosan, hogy nem végeznek előzetes tudásmérést, s ha bizakodóak akarunk lenni, akkor a két adatot összeadva 57 intézményről van valamilyen ismeretünk az előzetes tudás mérés kapcsán. Azonban a 63 intézményhez képest 6 intézményről biztosan tudjuk, hogy nem mér előzetes tudást. Ezért felmerül a kérdés, hogy ezek az intézmények más felnőttképzési szolgáltatásokat tartanak fontosabbnak, s azokra koncentrálnak, illetve egyáltalán nincsenek is tisztában törvényi kötelezettségeikkel? A 2. számú diagram a felnőttképzési szolgáltatások igénybe vételét mutatja a felnőttek részéről százalékos arányban. Az esetek 32%-ában volt 100%-os igénybe vétel, valamint az intézmények 3%-a nyilatkozott úgy, hogy a felnőttképzési szolgáltatások egyikét sem vették igénybe intézményükben, továbbá 5% nem adott választ a kérdésre.



2. számú diagram

Számomra kissé ellentmondásosnak tűnik, hogy az intézmények többsége több éves akkreditációval rendelkezik, s mégis előfordulhat, hogy az évek során egyszer sem vettek igénybe felnőttképzési szolgáltatást a felnőttek. Ennek az oka talán az lehet, hogy nem fektetnek kellő hangsúlyt a szolgáltatások nyújtására, nem korrekt az információszerzés azok felé, akik potenciális érdeklődők lehetnének. Kérdés tehát, hogy az intézmények meg tudnak-e felelni törvényi kötelezettségeiknek, illetve hogy ezen kívül milyen más problémák merülnek fel?

Véleményem szerint az első és legfontosabb probléma, hogy az intézmények hibásan értelmezik a fogalmakat, feladataikat, ezért ezeket tisztáznunk kell számukra! Így többek között arra kell egyértelmű választ adnunk, hogy mi is az az előzetes tudás, mi lehet annak jelentősége, s hogyan lehet fel- és elismerni?

Az előzetes tudás lényegében olyan tudás, melynek elsajátítását egy-egy képzési program célként jelöli meg, azonban a képzésre jelentkező már a képzés megkezdése előtt birtokában van ezen tudás egy részének vagy egészének. Ebből következik, hogy amennyit tud, annnyival kevesebbet kellene megtanulnia. Hiszen ha tudását a kimeneti kompetenciákhoz igazítjuk, akkor tapasztalhatjuk, hogy tudása megegyezik egy-egy modul tartalommal, ez pedig mentességet nyújthat az adott modul elvégzése alól. Ez óriási előnyt jelenthet a tanulási folyamatban.

Az előzetes tudás mérésének és elismerésének előnyei és problémái

De az előzetes tudás elismerése és beszámítása számos más előnnyel járhat. Az egyén számára mindenképpen esélyegyenlőséget teremthet, hiszen olyan emberek válnak bevonhatóvá, akik addig ilyen jellegű képzésben nem tudtak részt venni. Társadalmi szempontból a hátrányos helyzetűek munkaerőpiacra történő integrációját, reintegrációját segítheti. A gazdaság részéről az emberi erőforrás hatékonyabb felhasználását emelhetjük ki. Míg az Európai Unió részéről ez egy szakpolitikai fejlődési tényező, hiszen a LLL stratégia és további uniós oktatási célok realizálását segíti elő. Oktatási szempontból a formális oktatáshoz való hozzáférést biztosíthatja, valamint az egyéni tanulási utak kialakítását, a tanulmányok ismétlődésének elkerülésével. Az állam, munkaügyi központok részéről a foglalkoztatás növelését szolgálja azzal, hogy a képzésben való részvételt biztosítja szélesebb körben. Demográfiai szempontból a bevándorlók és az idős aktív korúak foglalkoztatásba történő bevonását említhetjük. Technológiai oldalról pedig azt mondhatjuk el, hogy a formális oktatás nem tud lépést tartani a technológia rohamos fejlődésével, így a nem formális és informális úton szerzett tudás nagyon is jelentős szerepet kap.

Az egyén részéről az előzetes tudás beszámításának konkrét előnyei között kiemelhetjük, hogy felmentést jelenthet egy-egy modul elvégzése alól, tehát a képzésben résztvevő óralátogatás nélkül, akár azonnal vizsgára bocsáthatóvá válik. Ez kevesebb idő, kevesebb energia és kevesebb pénz ráfordítással jár, ami már önmagában motiváló hatású, nem beszélve arról, hogy ha figyelembe vesszük a felnőtt tapasztalatait, számíthatunk véleményére, akkor érintettnek érzi magát az adott témában, s ez szintén motiválja őt a tanulásra.

Azonban a felnőttképzési intézmények többsége profitorientált, tehát célja, hogy minél hosszabb képzési időben, minél nagyobb költségárfordítással vegyenek részt képzéseiken. Kérdés tehát, hogy az előzetes tudás elismerésében érdekeltek lehetnek-e ezek az intézmények? Jelenleg az előzetes tudás mérése és beszámítása számukra egy kötelező rossz, s a jogszabályi kényszerérzet mellett egyéb problémák merülnek fel.

Információhiány van a képző intézmények, valamint a képzésben résztvevők részéről. Fogalomértelmezésbeli problémák is felvetődnek, ehhez pedig attitűdbeli hiányosságok társulnak, továbbá

a módszertani fejlődés is hiányosnak tekinthető, s a problémák megoldására megfelelően képzett szakembergárda szintén hiányzik. Alapvető probléma, hogy még szakmai körökben is egymás szinonimájaként kezelik az előzetes tudás mérést és a bemeneti kompetencia mérést. A két fogalom azonban más célú és tartalmú folyamatot jelöl. A bemeneti kompetenciák mérésére abban az esetben van szükség, ha fel szeretnénk mérni, hogy a képzésre jelentkező rendelkezik-e a képzés megkezdéséhez szükséges alapvető kompetenciákkal, függetlenül attól, hogy nincs meg a belépéshez szükséges iskolai végzettsége. Előzetes tudást pedig olyan céllal mérünk, amikor a képzésben résztvevő azon tudását szeretnénk feltérképezni, ami egyező lehet a formális képzés során elsajátítandó tananyaggal.

Nilván számos más probléma merülhet az előzetes tudás mérése és elismerése kapcsán, tanulmányomban csak a legfontosabbakat emeltem ki. A következőkben pedig a megoldáshoz vezető széles út egy kis részét mutatom be, koncentrálna az információáramlásra. Ismertetésképpen fogalmazom meg, hogyan mérhetünk fel előzetes tudást, milyen metódusai lehetnek, bemutatva néhány jellemző mérőeszközt.

Az előzetes tudás mérésére használt eszközök

Az előzetesen megszerzett tudás és kompetencia felmérésére számos eszközt alkalmazhatunk, melyek közül a legismertebb a felmérő teszt, valamint a szóbeli feladatsor. Viszont a képességek meglétét vizsgáló, gyakorlatorientáltabb eszközöket – úgymint a portfólió, projektértékelés, megfigyelés, gyakorlatok, szituációk - többnyire kevésbé ismerik és használják a felnőttképzésben.

A 3. számú diagram alapján ugyanez mondható el a vizsgált intézményekről. Az adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a képző intézmények a felmérő tesztet valamint a szóbeli feladatsort preferálják, esetleg vizsgálják az ismeretek gyakorlatba történő átültetését.



3. számú diagram

Fontos hangsúlyozni, hogy a különböző tudásféléseket, kompetenciaelemeket más-más eszközökkel, vagy akár azok együttes alkalmazásával mérhetjük fel. Különbséget kell tennünk az ismeret jellegű (pl: fogalmak, tények, definíciók, törvények, elméletek stb.) és a képességjellegű tudásalelemek (készségek, jártasságok, képességek, intelligencia, kreativitás stb.) között. Míg előbbi mérésére inkább a papír alapú felmérő tesztek, valamint szóbeli feladatsorok szolgálnak, addig a képességeket különböző egyéni vagy csoportos gyakorlatokkal, összetett szituációs feladatokkal mérhetjük fel.

A tesztkészítés során különböző jóságmutatóknak kell megfelelni, melyek közül az objektivitás a tárgyilagosságot szolgálja, azt, hogy a teszt eredménye független legyen a mérést végző személytől. Ezt legjobban azzal érhetjük el, ha mindenre kiterjedő, pontos, egyértelmű megoldási útmutatót készítünk, részletes pontozással. Különösen fontos ez az esszé típusú kérdéseknél, ahol az értékelési útmutatóban ki kell emelnünk azokat a szavakat, kifejezéseket, melyeknek mindenképpen szerepelniük kell a helyes válaszban, ahogyan azt az 1. számú ábra is szemlélteti.

6. feladat

Fogalmazza meg 2-3 mondatban, hogy mi vezetett a kulcskompetenciák felértékelődéséhez!

(5 pont)

Helyes válasz:

A munkakörök megváltoztak, a szakmák fejlődtek, s a munkaerőpiac egyre kevésbé a formalizált szakmai tudást, sokkal inkább bizonyos kulcskompetenciák meglétét igényli a munkavállalóktól. Hiszen a **munkakörök betöltése**, a **feladatok ellátása** a szakmai tudáson felül egyéb készségek és kompetenciák meglétét igényli. **Nem elég a tudni mit, hangsúlyt kapott a tudni hogyan.** A **praktikus tudás**, a **gyakorlati használhatóság** értelmében a lényeges kérdések a következők: Az egyén alkalmas-e, eléggé motivált-e, együttműködő-e, be tud-e illeszkedni a munkahelyi és társadalmi környezetbe? Ezen kérdésekre lehet garancia a kulcskompetenciák megléte.

A helyes válasz tartalmazza a kiemelt szavakat, kifejezéseket, melyek helyettesíthetők szinonimákkal, a megfogalmazás lehet sajátos. Minden helyes szó, kifejezés 1-1 pontot ér.

1. számú ábra

A következő jóságmutató a reliabilitás, azaz a megbízhatóság, mely azt jelenti, hogy a teszt jól mérje azt, aminek a mérésére kidolgoztuk. A kérdések és válaszok illeszkedjenek a mért személyek tudásszintjéhez, tehát ugyanazon modul feladatai lehetnek különbözőek más-más végzettségű felnőttek tudásszintje alapján. A harmadik jóságmutató a validitás, azaz az érvényesség, hiszen cél, hogy a teszt valóban azt mérje, amit mérni szeretnénk. Ha egy teljes modul tudásanyagát akarjuk felmérni, akkor tesztünk fedje le az egész modul tartalmát. Egy-egy tesztet a három jóságmutató mentén érdemes kidolgozni, hiszen így kaphatunk tökéletes képet a felnőttek tudásáról. (Csapó, 2005.)

Vitathatatlan, hogy a teszt készítése óriási hozzáértést, kreativitást igényel a teszt készítőjétől, de hatványozottan igaz ez a kompetenciamérésnél. Minden mérendő kompetenciához egy vagy több mérőeszközt kell rendelni a kompetencia jellege, tartalma szerint. Ha megjelöltük, hogy mely kompetenciákat szeretnénk felmérni, s arra mely eszközök a legalkalmasabbak, akkor lefolytatjuk a mérést a kompetenciamérési dosszié alapján. Az egyes gyakorlatok mindegyikéhez tartozik egy értékelő lap, mely a különböző szempontok szerint sorra veszi a teljesítményeket, s az alapján adható kiváló, megfelelt vagy fejlesztendő értékelés. A mért teljesítményeket átvezetjük egy névre szóló, egyéni kompetenciakartonra, mely az egyes feladatok méréseit összesítve

tartalmazza, ahogyan a 2. számú ábra is mutatja. Az intézmény és a képzésben résztvevő számára jelzi, hogy az egyes kompetenciák birtoklásának mely szintén áll a mért személy. Eszerint nyújthatunk különböző lehetőségeket a felnőtteknek a képzés idejére.

„Próba Géza”
Kompetencia kártyája
 a/az modul
mérési eredményeiről

F/1 feladat	Értékelési szempontok	Értékelés
Kommunikáció	A érhető beszéd	
	B szöveg megértése olvasás után	
	C másoktól kapott információ felfogása, megértése	
	D kifejezőmód	
	E szókincs	
	F megjelenés, ruházat	
F/2 feladat	Értékelési szempontok	Értékelés
Önfejlesztés Tanulási képesség	A önismeret (ismeri-e erősségeit, gyengeségeit?)	
	B olvasottság	
	C a kérdésfeltevő észrevételeinek elfogadása	
	D Hasznosítja-e a kérdező észrevételeit	

Minősítés: K=kiváló M=megfelelt F=fejlesztendő vagy Minősítés a mért eredmény megjelölésével
 F/3 feladat

Minősítés a jellemző (mért eredmény) megjelölésével

A kompetenciamérést végzők egyéb észrevételei:

Dátum:

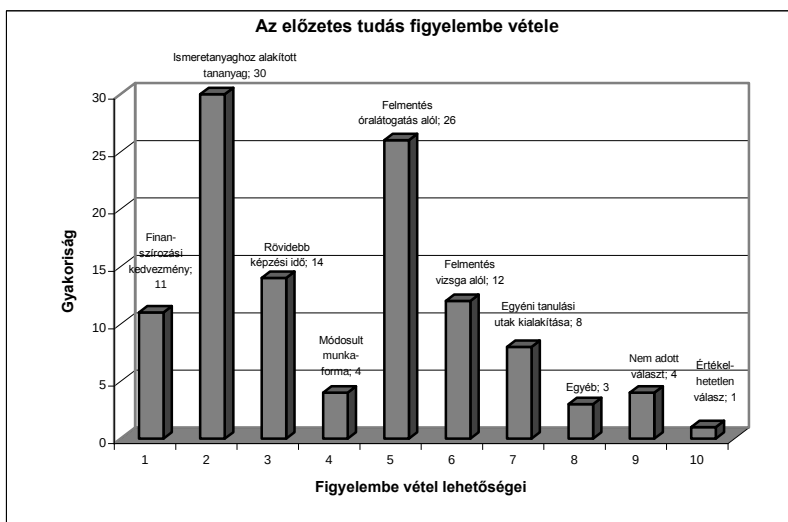
A kompetenciamérésben részt vettek:

A kompetenciakartont kiállította a mérési adatok alapján:

XY

2. számú ábra

A 4. számú diagram alapján elmondhatjuk, hogy a Dél-alföldi régió akkreditált felnőttképzési intézményei viszonylag sokféle lehetőségek nyújtanak a felnőttek előzetes tudásának figyelembe vételére. Többnyire az ismeretanyaghoz kialakított tananyagot választották, illetve felmentést nyújtanak az óralátogatás alól, melyek célja, hogy elkerüljük az ismétlődő tanulmányokat. Azonban a cél az lenne, hogy egyre több intézmény nyújtson finanszírozási kedvezményt, valamint rövidebb képzési időt.



4. számú diagram

Záró gondolatok

Összefoglalva a tanulmányt, a kutatás alapján elmondható, hogy jelenleg több probléma áll az előzetes tudás mérése és beszámítása útjában, azonban megfogalmazhatunk néhány alapvető lépést, melyet megtéve megtalálhatjuk a megoldást. Segítenünk kell az információáramlást különböző konferenciákon, szakmai fórumokon való megjelenéssel az intézmények részéről, valamint fontos, hogy egyre több tartalmas szakirodalom, publikáció jusson el hozzájuk. Szükséges az attitűdök megváltoztatása, hogy végre ne legyen kényszerérzet a jogszabályoknak való megfelelés. Valamint hangsúlyoznunk kell az andragógusi feladatokat mind azok számára, akik jelenleg valamilyen andragógusi képzésben vesznek részt, meg kell velük ismertetni az előzetes tudás mérésének, beszámításának módszertanát, jogszabályi hátterét.

De nincs ez másként azokkal a szakemberekkel sem, akik már jelenleg is felnőttképzési tevékenységet folytatnak. Esetükben talán megoldást nyújthat egy továbbképzési rendszer megvalósítása. S ha nem is a klasszikus értelemben vett továbbképzési rendszerre gondolunk, akkor is számos lehetőséget biztosíthatunk az intézmények számára, hogy az előzetes tudás mérése és elismerése végre mindennapi gyakorlattá váljon tevékenységükben.

Bibliográfia

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. In: http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0100101.TV (letöltve: 2010. 06. 15.)

A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról, 2005.

Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet. In: https://www.nive.hu/kutatas_fejlesztes/felnottkepzes_kutatas_20032007/2005pdf/16csapo.pdf (letöltve: 2010. 06. 18.)

MÁRKUS EDINA

A felnőttképzési szolgáltatások szerepe. Elvárások és valóság

A felnőttképzést, elhelyezkedést támogató szolgáltatások a 90-es években, de kifejezetten a 2001. évi CI.-es felnőttképzési törvény és a hozzá kapcsolódó rendeletek /(48/2001. (XII. 29.) OM rendelet; (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet)/ révén a felnőttképzési intézményrendszer munkájához kapcsolódóan is kiemelt szerephez jutottak.

A 2001. évi CI.-es felnőttképzési törvény 29§ 7. pontja értelmező rendelkezésének meghatározása szerint a felnőttképzési szolgáltatás olyan szolgáltatás, amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. A fentebb említett rendeletek és a törvény felnőttképzési szolgáltatások körébe az előzetes tudásszintfelmérést; a pályaeorientációs, pályakorrekciós tanácsadást; a képzési szükségletek felmérése és képzési tanácsadást; az elhelyezkedési tanácsadást; az álláskeresési technikákat, valamint egyéb szolgáltatásokat sorolja. Az egyéb szolgáltatások körébe olyan tevékenységek értendők, amelyek a képzési igényeknek megfelelnek, a képzés résztvevőinek érdekeit, az egyénre szabott tanulási utak kialakítását célozzák, és szorosan a képzéshez kapcsolódnak pl. mentorálás, mentálhigiénés tanácsadás, rehabilitációs tanácsadás.

A tanulmányunk célja a felnőttképzési szolgáltatások megjelenésének vizsgálata az Európai Unió és hazai felnőttképzési dokumentumokban, valamint a szolgáltatások hazai gyakorlatának áttekintése és a gyakorlatra vonatkozó vizsgálatok elemzése.

A következő kérdésekre keressük a választ. Mely dokumentumokban, milyen kontextusban jelennek meg a felnőttképzési szolgáltatások? Milyen elvárásokat fogalmaznak meg a téma kapcsán? Mi jellemzi a hazai gyakorlatot, a hazai gyakorlatra fókuszáló vizsgálatok milyen kritikákat javaslatokat fogalmaznak meg?

Elvárások

Az Európai Bizottság 2000-ben megjelent *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* című vitaanyaga 6 kulcsfontosságú üzenetet

foglalmaz meg, melyek közül a *tanulás értékelése és a tanácsadás* kifejezetten a felnőttképzési szolgáltatásokhoz kapcsolható.

A negyedik kulcsfontosságú üzenetben a tanulás értékelésének fontosságára mutat a vitaanyag. Az üzenet célkitűzése: jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain, különösen a nem-formális és informális tanulás területén. (...) Jelentős haladás történt az átláthatóságot és a diplomák kölcsönös elismerését szabályozó szerződések megszületésével, különösen a felsőoktatásban és a szabályozott szak- ill. műszaki tudáshoz kötött foglalkozások területén. (...) Nélkülözhetetlen jó minőségű rendszereket kifejleszteni az előzetes és tapasztalati tanulás akkreditációjához (APEL), és azok széles körű, a legkülönbélebb kontextusban való alkalmazását elő kell segíteni (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000:16).

Az ötödik kulcsfontosságú üzenet: az útmutatás/ orientálás és tanácsadás újragondolása. Az üzenet célkitűzése: mindenki számára, az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás biztosítása az Európa szerte létező tanulási lehetőségekről. Az útmutatást/orientációt mindenki számára folyamatosan rendelkezésre álló szolgáltatásként fogja fel. Az oktatási, szakképzési és egyéni útmutatás közötti különbségtétel felszámolásával új célcsoportokhoz lehet eljutni (...) a legkülönbélebb csoportok igényeit és szükségleteit ki tudják elégíteni. (...) Helyben elérhető szolgáltatásokra van szükség. A gyakorló szakembernek ismernie kell a tanácskerők egyéni és szociális helyzetét, de ugyanígy ismernie kell a helyi munkaerőpiac sajátosságait és a foglalkoztatók igényeit. (...) A tanácsadó szolgáltatásoknak szorosabban kell bekapcsolódniuk az egyéni, szociális és oktatási ellátást biztosító szolgáltatások hálózataiba, ami lehetővé tenné adott szakértelmek, tapasztalatok és eszközök közös alapba való helyezését (Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000:18-19).

Az EU közös LLL stratégiai dokumentuma *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* hat stratégiai célja – a tanulás elismerése; információ, orientáció és tanácsadás; az idő és pénz befektetése az oktatásba; a tanulók és a tanulási lehetőségek összehozása; az alapkészségek fejlesztése; az innovatív pedagógia – között kettő a felnőttképzési szolgáltatásokhoz kapcsolható.

A *tanulás elismerése*, mint stratégiai cél kapcsán a nem-formális és informális tanulás meghatározására, értékelésére és elismerésére,

illetve a formális képzések és oklevelek átadására és kölcsönös elismerésére összpontosítanak.

Az információ, orientáció és tanácsadás cél keretében főként európai szinten foglalkozik olyan javaslatokkal, amelyek célja a tanuláshoz való hozzáférés elősegítése a minőségi iránymutatási szolgáltatások elérhetősége révén.

Az Európai Bizottság 2006-ban kiadott *A Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő közleménye* is több felnőttképzési szolgáltatást fontosnak tart elsősorban a minőségi felnőttképzés szemszögéből. A közlemény szerint a nem megfelelő minőségű felnőttképzés gyenge tanulási eredményekhez vezet. A minőségbe sok minden beletartozik: a tájékoztatás és a tanácsadás; az igények felmérése; a valós igényekhez és a kereslethez igazított releváns tartalom; a megvalósítás módja; a tanulás támogatása; az értékelési módok; a kompetenciák elismerése, jóváhagyása és oklevéllel való tanúsítása (Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő. (2006:7)) Kétségtelen, hogy a felnőttoktatási szolgáltatási szektor minőségének emelése nagy mértékben múlik a képző és szolgáltató szakemberek szakmaiságán, szakmai képzésein is (Juhász 2008:11-18).

2000-től – az Európai Bizottság a nem-formális és informális tanulás elismerésére vonatkozó anyagának megszületését követően – egyre többen használják a Recognition of Non-formal and Informal Learning (RNFIL) (nem-formális és informális tanulás elismerése) kifejezést. Az Európai Unió különböző szervezetei és bizottságai az élethosszig tartó tanulással, a felnőttképzéssel, az informális és a nem-formális tanulással kapcsolatban számos ajánlást dolgoztak ki. Az Európai Unió egyik munkacsoportjának ajánlásában az informális és nem-formális tanulás validálásaként jelenik meg az előzetes tudás problémája. A dokumentum szerint a validálás (értvényesítés) az a folyamat, amelynek során az olyan készségek és kompetenciák széles skálájának felmérésére és elismerésére kerül sor, amelyeket az emberek az életük során különböző kontextusokban sajátítottak el, például az oktatás, a munka és a szabadidő tevékenységek keretében (Csapó, 2005:29).

Az OECD 2006-ban indult RNFIL (Recognition of Non-formal and Informal Learning) elnevezésű projektje 21 ország – köztük Magyarország – részvételével a már működő és még csak most formálódó nemzeti validálási (elismerési) rendszerek elemzésére vállalkozott (Derényi et.al, 2006:11)

A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról a második prioritása – „Az oktatás, képzés és a

gazdaság kapcsolatainak erősítése” – keretében tartalmaz elvárásokat a felnőttképzési szolgáltatásokra vonatkozóan.

A stratégia az oktatás, képzés és a gazdaság közötti kapcsolatokat szorosabbra fonását fontos célként emeli ki annak érdekében, hogy az oktatási és képzési rendszerek gyorsabban és rugalmasabban reagáljanak a munkaerő-piaci impulzusokra. Ehhez egyfelől országos, regionális és helyi szinten teljes körűen tartja szükségyszerűnek kiépíteni a formális, nem-formális oktatási, képzési rendszerek és a munkaügyi szolgálatok közötti együttműködés intézményes kereteit, s szisztematikusan össze kapcsolni az oktatás, képzés és a foglalkoztatáspolitikai alapvető folyamatait figyelemmel követő jelzőrendszereket. Másfelől azt fogalmazzák meg a stratégia megalkotói, hogy biztosítani kell a nem-formális tanulás keretei között megszerzett ismeretek és készségek elismerését és beszámítását (A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005:31).

Pályaaorientáció, tanácsadás és pályakövetés kapcsán a következő elemekre helyezi a hangsúlyt a stratégia. Az egyéni tanulási utak kidolgozásának, megtervezésének alappillérei a következők: az iskolarendszerű előfeltételek biztosítása; a tanulás eredményeinek átválthatósága munkaerő-piaci előnyökre. Megbízható és állandó információs és tanácsadói rendszer, mely segíti a tanulási út és a karrier tervezését, és amely által a szakemberek, tanárok, oktatók folyamatosan képesek segítséget nyújtani a diákoknak, hallgatóknak (A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005:42).

Az informális és nem-formális tanulás elismerésére vonatkozóan a stratégia több pontján is találunk említést (A Magyar Köztársaság Kormányának Stratégiája az egész életen át tartó tanulásról 2005:7-8, 31, 42, 44-46). Az informális és nem-formális tanulás elismerésének segítésére új szolgáltatási modell kialakítását és a szakmastruktúra átalakítását jelölik meg célul a stratégia készítői. Az új szolgáltatási modellen egy személyes tanácsadason, a meglévő kompetenciák elismerésén és rugalmas tanulási lehetőségek biztosításán alapuló rendszert értenek, kiemelve az ágazatközi együttműködés fontosságát. Megjelenik célként a stratégiában az egyéni oktatási azonosító és a tanulás elismerése, nyilvántartása érdekében kapcsolódás az Europass rendszeréhez, valamint a beszámítás teljes rendszerének kiépítése, amelynek kialakítását az uniós tagországok beszámítási és akkreditációs rendszereinek figyelembevételével tervezik.

Hazai gyakorlat

A felnőttképzési szolgáltatások hazai gyakorlatára jelentős hatást gyakorol az akkreditációs eljárás (24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet) előírása. A rendelet 4.§1. pontjában a következő szolgáltatások kerülnek felsorolásra: a) a már megszerzett kompetencia felmérése, értékelése és figyelembevétele, b) a pályaorientációs és korrekciós tanácsadás, c) az egyén képzési szükségleteinek felmérése és a képzési tanácsadás, d) az elhelyezkedési tanácsadás, e) egyéni vagy csoportos álláskeresési tanácsadás. A 4.§2. pontja szerint „Az akkreditációt kérelmező intézménynek a felnőttképzési szolgáltatások közül az (1) bekezdés a) pontja szerinti szolgáltatáson (a már megszerzett kompetencia felmérése, értékelése és figyelembevétele) túl legalább egy szolgáltatást nyújtania kell.

Kerékyártó (2008) 2008-as elemzésének a célja, hogy rámutasson a felnőttképzés terén érvényes jogszabályok ellentmondásaira. Az elemzés több a felnőttképzésre vonatkozó jogszabályra terjedt ki. Ezek a következők: 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről, 48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól, 22/2004. (II. 16.) Korm. rendelet a felnőttképzést folytató intézmények és felnőttképzési programok akkreditációjának szabályairól, 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól.

Kerékyártó a következő problémákra világít rá. Nem tisztázott a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás nyújtásának pontos feltételrendszere, ez lehetőséget ad az intézményeket ellenőrző akkreditációs szakértők eltérő értelmezésére, elvárására. A jelenleg legáltalánosabban elfogadott gyakorlat szerint az akkreditációs eljárást kérelmezőnek és az akkreditált intézményeknek azt kell dokumentálniuk, hogy a szolgáltatásokat minden résztvevő számára felajánlották, a résztvevők ennek megtörténtét (a jelentkezési lapon, a felnőttképzési szerződésben vagy külön nyilatkozaton) aláírásukkal igazolták, illetve nyilatkoztak arról, hogy a szolgáltatásokat igénylik-e vagy sem. Miután a szolgáltatások igénybevétele a felnőttképzésben résztvevők számára nincs kötelezően előírva, így ha a résztvevők azokat nem igényelik, úgy a képzőnek nincs lehetősége a szolgáltatás tényleges elvégzésére. A képzők számára nincs arra szabály, hogy a szolgáltatásnak ingyenesnek vagy térítéskötelesnek kell lennie, ami különböző megoldásokra ad lehetőséget a képzések jellegétől

függően. (...) Szükséges lenne a szolgáltatás nyújtás mikéntjének pontosítására (2008:54).

Felnőttképzők Szövetsége kutatása 2009-ben a felnőttképzési intézmények hatékonyságának vizsgálatát tűzte ki célul. A felnőttképzési szolgáltatások vizsgálata egy eleme volt a kutatásnak, ezentúl az intézményi akkreditáció, az éves képzési terv, a szakmai tanácsadó testületre vonatkozóan vizsgáldtak a kutatást végző szakemberek. A kutatás során szakértői és nemzetközi elemzéseket végeztek, valamint két empirikus vizsgálat is folytattak. Országos mintába 500 intézményt, illetve 250 szakmai tanácsadó testületet vontak be, ezen túl minisztériumi és szakmai szervezetek szakemberei körében mélyinterjúkat készítettek.

A felnőttképzési szolgáltatásokra vonatkozó előfeltevéseik vizsgálatakor a következő megállapításokra jutottak. A felnőttképzési szolgáltatások biztosítása a minőségi felnőttképzés fontos eleme. Az erőteljesen szakképzés-orientált szabályozási rendszernek azonban ez is egy olyan eleme, ami bizonyos képzéstípusok (pl. tréningek), felnőttképző intézmények esetében életszerűtlen, értelmezhetetlen. Amennyiben az állami irányítás a megfelelő színvonalú felnőttképzési szolgáltatások nyújtását valóban a minőségi képzés egyik fontos összetevőjének tekinti, elengedhetetlen az egyes szolgáltatásokkal szembeni követelményrendszer megfogalmazása, valamint módszertani segítség nyújtása a felnőttképző intézményeknek (Borsi, 2010).

Összegzés

A felnőttképzési szolgáltatásokkal kapcsolatos elvárásokat hazai és Európai Bizottsági dokumentumok tartalomelemzése révén vizsgáltuk. Az elemzés révén megállapíthatjuk, hogy leginkább a nem-formális és informális tudás elismerése, valamint a pályaorientáció, -tanácsadás jelenik meg, mint fontos teendő a felnőttképzés minősége, hatékonysága, eredményessége szempontjából.

A hazai gyakorlatot vizsgáló szakemberek egységes véleménye a pontosítás szükségessége, képzéstípusokra szabott követelményrendszer kidolgozása, de ennek módja még nem tisztázott. Így a következő kérdések továbbra is érdekesek lehetnek. Milyen módon lehetne működővé tenni a szolgáltatásokat? Hogyan lenne beépíthető a képzésekbe? Szükséges-e beépíteni? Mely képzésekbe lenne érdemes?

Bibliográfia

2001. évi CI.-es felnőttképzési törvény

24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelményrendszer részletes szabályairól

A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. 2005. Budapest, Magyar Köztársaság Kormánya

Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása. 2001. Brüsszel, Európai Bizottság

Borsi Árpád: A felnőttképzési intézmények hatékonyságának vizsgálata <https://www.nive.hu/rendezvenyek/index.php?pageid=2>
2010.05.20. 21.00h

Csapó Benő (2005): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet

Derényi András – Milotay Nóra – Tót Éva – Török Balázs (2006): A nem formális és informális tanulás elismerése Magyarországon. Egy OECD projekt tanulságai. Budapest, OKM

Felnőttkori tanulás: tanulni sohasem késő. A Bizottság Közleménye. 2006. Brüsszel, Európai Közösségek Bizottsága

Juhász Erika (2008): A felnőttoktatási szektor szolgáltatási minőségének emelése. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): „Továbblépni a tervezéstől a tettek felé” Javaslat a Cselekvési tervhez. Az élethosszig tartó tanulás népszerűsítése – az EU elvárások megismerése című program záró tanulmánya. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság, 11-18.

Kerékgyártó László (2008): Hibák, ellentmondások, nem életszerű előírások a felnőttképzés jogszabályaiban. Felnőttképzés 2.szám 51-59.

Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, 2000, Brüsszel, Európai Bizottság

MULITER MARIANN – NAGY KITTI

Felnőttképzési szolgáltatások egy projekt tükrében

Az Európai Községek Bizottságának Közleménye – A Felnőttkori tanulás: soha nem késő tanulni – „hangsúlyozza, hogy a felnőttkori tanulásnak milyen lényeges hozadékai vannak, kezdve a kulcskompetenciák mindenki által való elsajátításától a modern munkaerő-piac által igényelt foglalkoztathatóságon és mobilitáson át a társadalmi felzárkóztatásig.” „A felnőttkori tanulás nemcsak a hatékonyabb munkavégzést teszi lehetővé, hanem a jobb tájékozódást és az aktív állampolgári szerepvállalást is elősegíti, továbbá hozzájárul a személyes jóléthez.” (Európai Községek Bizottsága 2010. június 22.) A Közlemény is, mint számos hazai és európai dokumentum kiemeli, hogy tanulási folyamat során lehetővé kell tenni, hogy a felnőttek rendelkezésére álljanak tanulást támogató szolgáltatások.

A felnőttképzési szolgáltatások jogszabályi és társadalmi háttere

A felnőttképzési szolgáltatások már a '90-es években megjelentek, de kifejezetten a 2001. évi törvény és a hozzá kapcsolódó rendeletek révén kaptak nagyobb szerepet. A felnőttképzéshez kapcsolódó tartalmak és oktatási formák folyamatos átgondolást és specifikus fejlesztést igényelnek. E fejlesztő tevékenységek folyamatosan erősödnek mind a felnőttképzési törvény, mind az ehhez kapcsolódó kutatások eredményeinek hatására.

A felnőttképzési szolgáltatások szükségességét és elterjedését hazánkban tehát elsősorban a felnőttképzésről szóló **2001. évi CL.** törvény támasztja alá, ez alapján minden felnőttképzést folytató intézmény köteles felnőttképzési szolgáltatásokat nyújtani, s azokat dokumentálni.

A törvény meghatározza a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás fogalmát, amely alatt olyan szolgáltatást ért, „amely a képzések egyénre szabott kialakításának elősegítésére, a képzés hatékonyságának javítására vagy a munkavállalás elősegítésére irányul. Formái különösen az előzetesen megszerzett tudás felmérése, a pályaaorientációs és -korrekciós tanácsadás, a képzési

szükségletek felmérése és képzési tanácsadás, valamint az elhelyezkedési tanácsadás és az álláskeresési technikák oktatása”.

A felnőttképzési szolgáltatások meghatározó szerepet kapnak az akkreditációs eljárásban is, hiszen a 24/2004. (VI. 22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás feltételeként határozza meg a szolgáltatások, illetve azok személyi és tárgyi feltételeinek biztosítását. A rendelet továbbá előírja, hogy minden felnőttképzési programot lebonyolító szervezet köteles az általa nyújtott képzéseken túl a kínált szolgáltatásokat is nyilvántartásba vetetni az állami foglalkoztatási szerv adott térségben található regionális munkaügyi szervezeténél.

A törvényi szabályozás mellett viszont nem elhanyagolhatók, sőt számunkra elsődlegesen meghatározók a **társadalmi szempontok**, ugyanis sok felnőttél nem a szakképzettség, a képesítés hiánya okozza az elhelyezkedés során a legfőbb problémát, hanem az, hogy a megszerzett tudását, ismereteit nem tudja a munkaerőpiacon megfelelőképpen hasznosítani, amely hátráltatja a munka világában való érvényesülését. *„Különösen nehéz helyzetben vannak azok a hátrányos helyzetű csoportok, akik megfelelő képzettség nélkül nem tudnak megfelelni a munkaerőpiac által támasztott követelményeknek.”* (Magyar Köztársaság 2010. június 23.)

Az említett jogszabályok tehát megalapozzák a felnőttképzési szolgáltatások szükségességét, mivel ezek nagymértékben segíthetik és rövid időn belül eredményezhetik az egyének sikeres álláskeresését, elhelyezkedését a munkaerőpiacon. Napjainkban azt tapasztalhatjuk, hogy a 2001. évi törvény megalkotása óta eltelt közel 10 év sem volt arra elegendő, hogy a társadalom felismerje a felnőttképzési szolgáltatások jelentőségét, társadalmi hasznosságát, amelynek hátterében, sok esetben az egyének passzív és érdektelen magatartása, másrészt a képző intézmények nem megfelelő színvonalú szolgáltatás kínálata áll. A felnőttképzési szolgáltatások minősége nagy mértékben múlik a szolgáltató szakemberek szakmaiságán, szakmai képzésén is. Ezt a 2006-tól a felsőoktatásban megjelenő andragógia BA és 2009-től andragógia MA szakok nagy mértékben elősegítik, bár vélhetően képzési intézményenként különböző hangsúlyt fektetve a felnőttképzési szolgáltatásokra. (Juhász 2008:11-18)

A felnőttképzési szolgáltatások céljai

A szolgáltatásoknak támogató szerepük van, katalizáló hatásúak, ugyanis a felnőttképzési szolgáltatások alapvető célja az érdekeltek képzésbe való bekapcsolódásának és bennmaradásának segítése, a képzés hatékonyságának javítása, a képzés során megszerzett ismeretek, tudás elmélyítése és bővítése, valamint az általános kompetenciák fejlesztésének elősegítése. A szolgáltatások révén elsajátított új készségek és attitűdök birtokában az egyének képesek lesznek alkalmazkodni a gazdasági környezet változó igényeihez, így hatékonyabban tudják prezentálni a megszerzett tudásukat, korábbi munkatapasztalataikat, amely elősegíti a mielőbbi sikeres munkavállalásukat – belépést, esetleg visszatérést a munkaerőpiacra –, és ennek révén a karriercéljaik minél teljesebb valóra váltását.

A felnőttképzési szolgáltatások típusai

Korábban a 48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól volt irányadó a felnőttképzési szolgáltatásokra vonatkozóan. A rendelet a következő öt szolgáltatást határozta meg:

- 91.** Előzetes tudásszint felmérés
- 92.** Pályaorientációs, pályakorrekciós tanácsadás
- 93.** Képzési szükségletek felmérése és képzési tanácsadás
- 94.** Elhelyezkedési tanácsadás
- 95.** Álláskeresési technikák
- 96.** Egyéb

A felnőttképzéssel foglalkozó jogszabályok a meghatározott szolgáltatások közül dominánsan kezelték, kezelik az előzetes tudásszint felmérését és értékelését, valamint előírják ezen felül legalább egy szolgáltatás nyújtását. 2009. október 1. óta a korábbival ellentétben a jogszabályok nem határozzák meg konkrétan a képzőintézmények által nyújtandó főbb szolgáltatások körét. A felnőttképzést folytató intézmények igyekeznek az általuk kínált képzés tartalmához valamint elsősorban a képzésben résztvevők sajátosságaihoz, változó igényeihez igazodva kialakítani az igénybe vehető szolgáltatásokat, különös tekintettel a speciális célcsoportok (pl. alacsony iskolázottak, nők, különböző fogyatékkal élők stb.) szolgáltatási szükségleteire. Így napjainkban a felnőttképzési szolgáltatások széles palettájával találkozhatunk. Az előbbieken felsoroltak mellett a következők jelennek meg a leggyakrabban:

- Mentálhigiénés szaktanácsadás
- Jogi tanácsadás
- Rehabilitációs tanácsadás
- Mentorálás
- Tutorálás
- Help desk
- Gyermekfelügyelet
- Kommunikációs tanácsadás
- Korrepetálás
- Számítógépes gyakorlás lehetősége stb.

A felnőttképzési szolgáltatások a képzési tevékenységhez kapcsolódva és azt kiegészítve, valamint önállóan is, konkrét képzési programok lebonyolítása nélkül is nyújthatók az érdeklődők számára. A képzőintézmények egyénileg határozhatják meg, hogy a különféle szolgáltatások közül melyeket nyújtják szolgáltatási díjfizetés ellenében, illetve térítésmentesen, mivel ebben a kérdésben nem jött létre egységes törvényi szabályozás.

„Ariadné Program – Találd meg a saját utad az építő közösségekben @tanulás, képzés, önfejlesztés által”

A TÁMOP 3.2.3. keretében megvalósuló projektben az Egri Kulturális és Művészeti Központ és konzorciumi partnere, a füzesabonyi Városi Intézményi Központ hat képzés lebonyolítását vállalta.

A projekt keretében megvalósuló képzések Egerben a következők:

- Irodai alkalmazások, útban a távmunka
- Gyakorlati önmenedzsment és pályázati
- 5.- 6. osztályos felzárkóztató képzések

A projekt keretében megvalósuló képzések Füzesabonyban a következők:

- Vállalkozói készségek fejlesztése képzési program és szolgáltatásai
- Álláskeresést segítő informatikai és életvezetési ismeretek

A projekt céljai

A program *közvetlen célja* az intézmények képzési háttérének megerősítése, felnőttképzési profiljának kialakítása, így további képzések szervezése és felnőttképzési szolgáltatások kidolgozása, ill.

bővítése, egy korszerűbb intézményi környezet és hatékony képzési struktúra felépítése, a két szervezet felnőttképzési intézményakkreditációja, továbbá Egerben és a kistérségben a humán erőforrás-bázis megerősítése.

Közvetett cél a szakmai tapasztalatok erősítése, az együttműködés erősítése a települések, a kistérség intézményei és a lakosság között, partneri kapcsolatok építése és szorosabbá válása, a kistérség népességmegtartó erejének javítása.

A projekt célcsoportja

A projekt célcsoportjainak tekintjük elsősorban a hátrányos helyzetű társadalmi rétegeket, beleértve a munkanélkülieket (elsősorban romákat és nőket), GYES-en, GYED-en lévő nőket, pályakezdő fiatalokat, az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőket.

A képzésekhez kapcsolódó szolgáltatások

Minden képzéshez képzésközpontú szolgáltatási tervek készülnek, amelyekben igyekszünk a képzések tartalmához, valamint a képzések célcsoportjának sajátos jegyeihez nagymértékben igazodó szolgáltatásokat kidolgozni.

Az egyes képzésekhez kapcsolódó szolgáltatási tervek az alábbi szempontok figyelembe vételével kerülnek kidolgozásra:

- 1. rész: A képzés bemutatása** (képzés céljai, képzés célcsoportjai, szükséges előképzettségek, képzés ideje és időbeosztása, képzés helyszíne, a képzés felépítése, moduljai vagy fő tartalmi egységei; a képzés módszerei, a kötelező tananyag és elérési módja, a képzés oktatói, a teljesítés követelményei; a képzés során megszerezhető képesítés, a képzési csoport(ok) létszáma, részvételi díj, egyéb költségek, kapcsolattartó)
- 2. rész: A kapcsolódó szolgáltatások jellemzése** (a szolgáltatás neve, a szolgáltatás céljai, a szolgáltatás tartalma, a szolgáltatás módszerei, a szolgáltatás célcsoportjai, az igénybevevők létszáma, igénybevétel előfeltételei, a szolgáltatás időtartama, a szolgáltatás időbeosztása, a szolgáltatás helyszíne, a szolgáltatók, szolgáltatási díj, kapcsolattartók)

A projektben megvalósuló képzésekhez kapcsolódóan 12 félé felnőttképzési szolgáltatást nyújtunk. Ezek a következők:

- Előzetes tudásmérés és értékelés – egyéni fejlesztési terv
- Kommunikációs képességek felmérése és fejlesztése
- Álláskeresési technikák:
 - amerikai típusú és Europass önéletrajz készítése
 - állásinterjúra történő felkészítés
 - állástervezés
- Help-desk (számítógépes gyakorlás)
- Mentorálás
- Tutorálás
- Mentálhigiénés szaktanácsadás
- Pályázati tanácsadás
- Diszlexiás, diszkalkúliás, diszgráfiás problémák felmérése és kezelése

Szeretnénk kiemelni néhány jellegzetes szolgáltatást egy-egy konkrét képzéshez kapcsolódóan, hogy ezzel is szemléltessük a szolgáltatások sokszínűségét és célcsoporthoz igazítását.

Irodai alkalmazások, útban a távmunka felé

A képzés sikeresen lezajlott 2010 májusában, amelynek során több felnőttképzési szolgáltatás igénybevételére volt lehetőségük a képzés résztvevőinek.

- Egyrészt lehetőséget biztosítottunk a résztvevők számára előre kijelölt időpontokban a képzésben tanult ismeretek *számítógépes gyakorlására*. A szolgáltatást igénybevevők a 10 ujjas gépirást a számítógépekre feltelepített oktatószoftver alkalmazásával sajátíthatták el, ezáltal is elmélyíthették a képzés során szerzett ismereteiket. A szolgáltatással célunk a résztvevők eredményességének elősegítése, ezáltal a képzés hatékonyságának javítása.
- Másik szolgáltatásunk keretében *álláskeresési technikákkal* ismertettük meg a résztvevőket, amelyek javíthatják álláskeresési, elhelyezkedési esélyeiket. Így például a munkaerőpiacon való sikeres szereplésük érdekében állásinterjúra történő felkészítést tartottunk. A szolgáltatást igénybevevők olyan szituációs gyakorlatokon vehettek részt, amelyeken gyakorolhatták az állásinterjút, felvételi elbeszélgetést. Mindemellert az álláskeresési gyakorlatok által a résztvevők

kommunikációs képességei is fejlődhetnek, illetve elősegíthették a sikeres szereplést.

Vállalkozói készségek fejlesztése

- A képzés nagy hangsúlyt fektet a vállalkozásokhoz kapcsolódó hazai és EU-s pályázati ismeretek átadására. A képzés során elsajátított ismeretek elmélyítése érdekében *pályázati tanácsadást* biztosítunk, ehhez a szolgáltatás keretében több éves pályázatírási és projektmenedzselési tapasztalattal rendelkező tanácsadó segítségét vehetik igénybe. A résztvevők egy része már vállalkozó vagy dolgozott vállalkozásban, illetve vállalkozóvá szeretne válni, ezért kiemelten fontosnak tartják a pályázati ismeretek elsajátítását a vállalkozások fenntartása és fejlesztése érdekében. Ebből adódóan nagy érdeklődés mutatkozik a szolgáltatás iránt.
- Az előző képzéshez hasonlóan ennél a képzésnél is fontosnak tartjuk az *álláskeresői technikák* megismertetését. Így pl. amerikai típusú és Europass önéletrajz készítésével segítjük a résztvevőket az általuk megpályázni kívánt állás elnyerésében. A résztvevők képesek lesznek önállóan hagyományos és európai önéletrajz megírására, motivációs levél elkészítésére. A tapasztalat azt mutatja, hogy nagy szükség van erre a típusú szolgáltatásra, mivel sokan nem tudnak a munkahelyek által elvárt önéletrajzot készíteni.

„Fontos, hogy az alapkészségek fejlesztése folytatódjék az iskolai rendszerű oktatás egészében, és végső esetben felnőtt korban is legyen mód a hiányzó alapkompenciák kifejlesztésére, továbbfejlesztésére.” Ezt szem előtt tartva vállaltuk a projekt keretében az 5-6. osztályos felzárkóztató képzés lebonyolítását. (Magyar Köztársaság 2010)

5-6. osztályos felzárkóztató képzés

- A képzésbe bevont célcsoport helyzetét és sajátosságait figyelembe véve szükséges a képzéshez kapcsolódó szolgáltatások alapos átgondolása. A célcsoport igényli a folyamatos figyelmet és motiválást, így számukra a legideálisabb szolgáltatás az oktatók és a szolgáltatók által biztosított egyéni *mentorálás* lehet, ami folyamatos

segítségnyújtást, támogatást, együttműködést, akár közös házi feladat készítést is jelenthet.

- *Diszkalkúliás, diszgráfiás, diszlexiás problémák felmérése és kezelése.* A problémák kialakulásának fő oka a 8 osztályos általános iskolai képzés félbehagyása, ezért a szolgáltatással célunk a hátrányos helyzetű célcsoport felzárkóztatása a problémáik megfelelő kezelése révén, például egyénre szabott fejlesztési tervek kidolgozásával.

Álláskeresést segítő informatikai és életvezetési ismeretek

- A képzés célcsoportja elsősorban a roma és az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező lakosság köréből kerül ki, ezért a célcsoport jelentős része feltehetően nem rendelkezik számítógéppel, ill. internet hozzáféréssel. Ehhez igazodva a képzés ideje alatt *számítógépes gyakorlás* lehetőségét biztosítjuk előre meghatározott időpontokban, ahol oktatók és szolgáltatók segítik az igénybevevők munkáját.
- A pályázathoz készített előzetes felmérések alapján az említett célcsoport nagy része nem rendelkezik megfelelő életvezetési ismeretekkel. Így személyre szabott *mentálhigiénés tanácsadásokkal*, egyéni beszélgetésekkel igyekszünk a mindennapi higiénia szempontjait érvényesíteni.

A projekt keretében kiemelt figyelmet fordítunk a hátrányos helyzetű célcsoportok segítésére, ezért fontos szerepet kapnak a képzések jellegéhez és a képzések célcsoportjához igazodó szolgáltatások. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a projekttel és az akkreditált képzésekkel általában együtt járó tömérdek adminisztráció sok esetben háttérbe szorítja a szolgáltatások szakmaiságát, így amennyiben nem vesszük komolyan a képzési és szolgáltatási tevékenységet, fennáll a veszélye annak, hogy nem tudunk kellő segítséget nyújtani a sikeres elhelyezkedéshez.

A képzőintézmények jelentős része még ma is elsősorban kötelezettségként nyújt felnőttképzési szolgáltatásokat. A gyakorlati tapasztalat viszont azt mutatja, hogy igény és érdeklődés mutatkozik a szolgáltatások iránt, valamint nagymértékben elősegíthetik a képzés eredményességét is. Ezért fontosnak tartjuk, hogy a felnőttképzési tartalmakat, így a felnőttképzési szolgáltatásokat

szakmai minőségben biztosítsuk, folyamatosan fejlesszük, valamint a képzések résztvevőin kívül a lakosság körében szélesebb körre, minden érdeklődőre kiterjesszük.

Bibliográfia

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

24/2004. (VI.22.) FMM rendelet az akkreditációs eljárás és követelmény rendszer részletes szabályairól

48/2001. (XII. 29.) OM rendelet a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásba vételének részletes szabályairól

Európai Közösségek Bizottsága (2000. október 30.): MEMORANDUM az egész életen át tartó tanulásról. In: <http://www.okm.gov.hu/download.php?docID=270>, 2010. június 22.

Európai Közösségek Bizottsága (2006. október 23.): A Felnőttkori tanulás: soha nem késő tanulni. In: http://www.nepfoiskola.hu/MNT_hu/mnt.doc, 2010. június 22.

Juhász Erika (2008): A felnőttoktatási szektor szolgáltatási minőségének emelése. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): „Továbblépni a tervezéstől a tettek felé” Javaslat a Cselekvési tervhez. Az élethosszig tartó tanulás népszerűsítése – az EU elvárások megismerése című program záró tanulmánya. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság, 11-18. p.

Magyar Köztársaság (2005. szeptember): A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. In: http://klaszterek.tpf.hu/download.php?doc_name=CBI_NLLS/III_strategia_kormany_050921.pdf, 2010. június 23.

PETE NIKOLETTA

A tréningek hatékonysága

Hatékonyság és mérése az oktatás és képzés világában

A hatékonyság a közgazdaságtanból eredő szakkifejezés, amely ma már a hétköznapi nyelvben is általánosan elterjedt és használatos. Az oktatás és képzés világában leginkább a belső és külső hatékonysági tényezőkkel írható le. A belső hatékonyság ebben az esetben elsősorban a képzés résztvevői, oktatói és szervezői számára érzékelhető. Ide tartozik a képzés előkészítettsége, szervezési színvonala éppúgy, mint minősége. A belső hatékonyság mérésére azonban legadekvátabb információkat a tanulók adhatnak: egyrészt tanulmányi eredményeik, másrészt elégedettségmérések során kifejezett véleményük, tapasztalatuk alapján. A külső hatékonyság mérésekor kerülnek előtérbe a képzések esetén is a közgazdasági szempontok, amelyek elsődlegesen a képzés anyagi megtérülésének, valamint munkaerő-piaci hatásának vizsgálatára irányulnak. Nem elhanyagolható külső hatékonysági tényező azonban a szociológiai és kommunikációtudományi szempont sem. Előbbi a képzés hatását a résztvevők életminőségében bekövetkező változásokkal méri, utóbbi pedig a képzésnek és a képző intézménynek a külső megítélését: ismertségét és elismertségét állítja középpontba. A képzések külső és belső hatékonyságának minőségét összetetten, az előbbi szempontok különböző arányú figyelembevételével elsősorban akkreditációs eljárások során vizsgálják. Ez a mérési folyamat vizsgálja a képzés tartalmának és célrendszerének összhangját, a képzés tárgyi és személyi feltételrendszerét, valamint adminisztrációját éppúgy, mint megtérülését és marketingeszközeit. Az oktatás világában tehát akkor beszélhetünk hatékonyságról, ha a befektetett idő, energia, pénz, emberi erőforrások stb. és a jelentkező eredmények egymással egyensúlyban vannak, és ezt mind a résztvevők, mind a szolgáltatást nyújtók, mind a társadalom érzékeli. A képzéseken belül a tréningek hatékonyságának megállapítása és eredményeinek vizsgálta sem könnyű feladat. Egyrészt a tréningcsoport eredményességének korrekt értékelését nehezíti az a tény, hogy a foglalkozások hatása nem azonnal, hanem bizonyos idő elteltével esetleg hosszú távon jelentkezik csak. Másodszor a tréningek hatékonyságát befolyásoló személyi tényezők, mint

például a tréner szakmai felkészültsége, a résztvevők attitűdje, az előzetes elképzelések a tréninggel kapcsolatosan szintén fontosak. A tréning sikere vagy sikertelensége erőteljesen függ attól, hogy milyen személyiség típusú emberek gyűltek össze a csoportban, azok mennyire nyitottak egymásra és a tréningre, valamint a csoportdinamikai elemek hogyan működnek. A tréningek hatékonyságát *Vinkler Tamás* olyan folyamatként határozza meg, „*amely értékeli, hogy az a pénz és idő, amibe a tréning került elérte-e az elvárt eredményt, sikerült-e a tréning elején meghatározott célokat elérni*”. (Vinkler 2009)

A kimondottan tréningek hatékonyságának mérésére felállított rendszerét 1959-ban publikálta *Donald Kirkpatrick*, aki egy négy szintből álló modellt alakított ki, elsősorban a belső vállalati, munkahelyi tréningek elemzése alapján (Kirkpatrick 2006). A hatékonyság mérésének ilyen és hasonló módszerei során is általánosan elterjedt a számszerűsíthető, mérhető adatokkal történő értékelés. Ebben az esetben olyan kérdéseket, feladatokat tartalmazó mérőeszköz (pl.: kérdőív) összeállítása a célszerű, amelynek eredményei könnyen összegeezhetőek, és ezáltal következtetések vonhatók le belőlük. A tréning tartalmára, időbeosztására, az elvégzett feladatok milyenségére vagy a tréneri munka felmérésére gyakran alkalmazzák a gyakorlatban a rövid kérdőíveket, teszteket, amelyeket a résztvevők névtelenségük garanciája mellett általában őszintén töltenek ki a tréning végén. Az általuk adott válaszok alapján főleg szervezésbeli, és néhány a tréning céljainak elérését igazoló vagy cáfoló véleményt, eredményt tudunk leszűrni. Az egyéni, illetve kiscsoportos beszélgetések segítségével történő úgynevezett fókuszcsoportos beszélgetés szintén elterjedt forma. A tréningek befejezését követő személyes, informális beszélgetések során is értékes tapasztalatokat ismerhetünk meg közvetlenül a résztvevőktől. Hosszú távon az utánkövetéssel történő mérések mutatják a leginkább igazolható eredményeket. A tréning lezárását követő egy vagy három hónap, esetleg félév elteltével mérhető elsődlegesen a tréningcélok megvalósulása. Ekkor a résztvevőkkel újra érdemes kitölteni a tréning végén már kitöltött kérdőíveket, amelyeknek adatait összevetve következtetéseket vonhatunk le, és ideális esetben valamiféle fejlődési ívet tapasztalhatunk.

A tréningek hatékonyságának elősegítése

A tervezési kérdések általánosan felhasználhatóak bármilyen folyamat tervezésére legyen az rendezvény, képzés, turizmus, szervezeti folyamatok stb.. Jelenlegi tanulmányunkban a képzések tervezésére átdolgozott képzéstervezési kérdéssort (v.ö. Juhász 2009) értelmezzük a tréningek hatékonyságának elősegítése érdekében.

1. Ki? Milyen a tréner személyisége, tapasztalata?

A tréning eredményességét nagymértékben befolyásolja a tréner szakmai tudása, személyisége (empátia, figyelem, türelem, önmegvalósítás kontra önátadás stb.) és korábbi tréningtapasztalatai (vezetett tréningek típusa, célcsoportja, száma stb.) egyaránt. A tréning tartalmát érintő szakmai felkészültsége és az elméleti kérdések ismerete az eredményes tréning alapját jelentik, azonban fontos mindemellett az adott tréningterület naprakész és mély ismerete, valamint a korábbi tapasztalatok beépítése a gyakorlatba. A tréner nem tanári szerepben van jelen a tréningeken, a főszerep a résztvevőké. *„A tréner nem alkalmazhatja a hagyományos oktatói tekintélyelvűséget, sokkal inkább egy módszertani segítő, tanácsadó, aki együttműködő partnerként támogatja a tréningen zajló folyamatokat.”* (Légrádiné 2006:64) A trénert a hallgatókkal egyenrangú viszony jellemzi, kerüli a direkt értékeléseket, a saját szubjektív véleménye mellett képes elfogadni mások véleményét. A tréningcsoportozáshoz való viszonyulás, tehát a résztvevők szembeni megértés, elfogadás, igényeik felmérése és figyelembe vétele fontos feladat a tréning során. A vezető nem eshet abba a hibába, hogy az előre eltervezett tréningtematikát minden áron végig vigye, figyelmen kívül hagyva például a résztvevők egyes gyakorlatokkal szemben mutatkozó ellenállását vagy a szünetek igény szerinti meghosszabbítását, illetve gyakoriságát. A tréningtervet érdemes egyfajta útmutatónak tekinteni, amelyet a foglalkozás során a csoport igényeihez alkalmazkodva a helyszínen tudnia kell a trénernek felülről és például előre megtervezett pótfeladatok felhasználásával segíteni az eredményes megvalósítást.

2. Kinek? Milyen célcsoport számára?

A tervezés során elsődlegesen a célcsoport minél részletesebb feltérképezése, megismerése és definiálása a fő feladat, amelynek függvényében történik a célok meghatározása és a tematika összeállítása. A tréningcsoport összetételénél mindenképpen érdemes megvizsgálni a csoport homogenitását: mennyiben hasonló vagy eltérő a résztvevők neme, kora, végzettsége és tapasztalataik,

ismereteik a tréning témájában. A motivációk és résztvevői attitűdök a legtöbb esetben a tréning első félórájában felmérhetőek a bemutatkozó körökben, illetve az első néhány gyakorlat során. Az eredményesség garanciája nőhet abban az esetben, ha a résztvevő láthatóan saját indíttatásból választja a tréningen való részvételt, mert elismeri, hogy ezzel fejlődhetnek pl. önmenedzselési készségei, és ezáltal előrejuthat vagy sikeresebb lehet a munkájában. Ebben az esetben a résztvevői hozzáállások is pozitívabbak, szívesebben vesznek részt a csoportmunkában, illetve könnyebben nyílnak meg és formálnak véleményt az egyes kérdésekben. Az erősebb külső motivációval (pl. munkahelyi, családi) érkező csoporttagok „edzése” akkor válik igazán hatékonná, ha ez időközben belső motivációvá alakul át náluk. A csoporton belüli ismeretség és a hierarchikus viszonyok ismerete mindenképpen fontos tényező a hatékonyság szempontjából is. Az egymás számára egyáltalán nem vagy kevésbé ismerős csoporttagok együtt tartása és összehozása kiemelten fontos, amelyet páros, illetve csoportos gyakorlatokkal, esetleg fakultatív programok biztosításával lehet segíteni. A csoportmunka hatékonyságát leginkább az segíti, ha a résztvevőket egyenrangú viszony jellemzi. Persze vannak olyan esetek, amikor kifejezetten az a cél, hogy egy szervezet eltérő pozícióban dolgozó munkatársai egymást jobban megismerjék pl. egy csapatépítő tréning keretében. Ebben az esetben elkerülhetetlen az egymásnak alá-fölrendelt viszonyban állók részvétele. Ha erre kerülne sor, akkor mindenképpen javallott, hogy maximum két hierarchia szintről kerüljenek ki a résztvevők. Eltérő hierarchia viszonyok (pl. főnök-beosztott, fiatal-idős stb.) esetében a tréning kimenetele és hatékonysága érdekében mindenképpen érdemes még a tréning elején megállapodni néhány dologban, mint pl. magázódás-tegeződés, hogyan szólíthatják egymást a résztvevők stb..

3. Mit? Mi a tréning tematikája?

A tréning témájának meghatározásakor tekintettel kell lenni arra, hogy valós problémák orvoslására, az egyén számára is fontos célok elérésére szerveződjön a tréning. A résztvevők motiváltságának felkeltésében és a pozitív attitűd kialakításában fontos szerepe van az érintettségnek és az érdeklődésnek. A gyakorlatban sok olyan résztvevővel lehet találkozni, aki úgy érzi, hogy számára nem nyújt újat a tréning vagy nincsen rá szüksége, pl. a munkája vagy a magánélete során, mert ő nem ezen a területen dolgozik vagy nem tapasztalja azt, hogy ettől jobb lehetne a magánélete. Sajnos gyakran joggal érzi így a résztvevő, mert nem a legmegfelelőbb lett

tájékoztatva vagy nem kap folyamatos visszajelzést pl. a munkájával kapcsolatban a főnökétől. A felnőttek többsége praktikus, hasznosítható és rögtön felhasználható információkat igényel. A tréning sikerének egyik kulcsa, hogy a tréningcsoport tagjai érezzék és tudatosítsák az adott tréning témájának szükségességét és fontosságát. Felnőttképzési kutatások igazolják, hogy a felnőttek elkötelezettebbé válnak az ismeretszerzés iránt, ha számukra releváns problémákat kell megoldani, amelyek értelmezhetők személyes életükben, társas kapcsolataikban vagy a munka világában (Forray – Juhász 2010).

4. *Miért? Mik a tréningcélok?*

Egy tréning céljai nagyon sokfélék lehetnek. Célul tűzhetjük ki magunk elé új ismeretek átadását, meglévők bővítését vagy frissítését, új kompetenciák kialakítását, illetve meglévők fejlesztését. Mindemellett a különböző közösségi célok elérése is, mint például a valahová tartozás érzése, kulturális és társadalmi tőke teremtése szinte minden tréningtípusnál megfigyelhető. A tréning értékelése már akkor elkezdődött, amikor meghatároztuk, hogy milyen eredményeket várunk a tréningtől, egyáltalán miért volt szükség az adott tréningre. A jó célok megmutatják, hogy mit kellene elérni és mikorra. A jó célnak az ún. SMART kritériumok szerint specifikusnak, mérhetőnek, elérhetőnek, reálisnak és határidősnek kell lennie (v.ö. Görög 2001: Specific – Measurable – Achievable – Realistic – Time-based). Azaz a jó tréningcél megadja, hogy mit várhatunk el a résztvevőtől a tréning végére. Ha a tréning például gépírást tanít, akkor elvárás, hogy a program végére a résztvevő be tudjon gépelni egy 10 oldalas szöveget kevesebb, mint öt hibával egy órán belül. A mérhető célok meghatározása lényegesen nehezebb, amikor az a szándékunk a tréninggel, hogy javuljon a résztvevők kommunikációs hatékonysága vagy önmenedzselési készsége. A készségek mérését nehezíti, hogy nem számszerűsíthetők, így az összehasonlítás objektív adatok alapján nem mérhető. Ebben az esetben ki kell találnunk egy módszert arra, amivel az eredmények és célok összehasonlíthatók. Például, ha egy szervezet ügyfélszolgálati munkatársainak szervezünk konfliktuskezelő tréninget, azért, hogy a vásárlókkal való kommunikációjuk és problémamegoldó tevékenységük fejlődjön, elő kell vennünk az ügyfél-elégedettségi kérdőíveket vagy meg kell nézni a statisztikákat. Amennyiben a vásárlóink elégedettsége magasabb, mint a tréning előtt volt, vagy kevesebb a panaszkönyvi bejegyzés, esetlegesen nőtt a forgalom, akkor ezt nagy valószínűséggel tudhatjuk be a tréning hatásának.

5. *Miből? Milyen a tréning pénzügyi háttere?*

A tréningek szervezésének és megvalósításának költségei változó mértékűek lehetnek annak függvényében, hogy hány napos a tréning, milyen létszámú a résztvevői kör, hol tervezzük lebonyolítani és mennyire eszközigenyes. Az összköltséget és a résztvevői megelégedettséget, ezzel együtt pedig remélhetőleg a hatékonyságot is növelhetik az egyéb járulékos programok, mint például a kirándulás, hajókázás, borkóstoló, kiállítás látogatás, városnézés, stb.. A többnapos vagy bentlakásos tréningek esetében jótékony hatással bírnak az előzőekben említett plusz programok, amelyek alkalmával lehetőség nyílik a szórakozás és feltöltődés mellett a kapcsolatépítésre, kötetlen beszélgetésekre is. A költségek finanszírozása történhet a résztvevők önfinanszírozásából, a munkahely vagy pályázati keret támogatásából, egyéb forrásokból és ezek kombinációja által. A jó tréning nem feltétlenül drága is, de az indokolt költségek finanszírozásából nem szabad engednünk.

6. *Hol? Milyen a képzési helyszín és a környezet?*

Legyen szó bármilyen tevékenységről, a kellemes és kényelmes környezet, egy munka megfelelő elvégzéséhez szükséges feltételek, eszközök megléte az eredményesség fokmérője. Nincsen ez másképpen a tréningek esetében sem. A tréningcélok elérését minél inkább segíti a támogató, kényelmes, felszerelt tréning helyszín és annak környezete. A tréninghelyszín tekintetében változatos megoldások léteznek. A munkahelyen, illetve lakóhely szerinti településen megrendezett tréningek sok esetben kisebb hatásfokúak, mert a résztvevők kevésbé tudnak elszakadni a munkától, a családtól, a személyes problémáktól. A munkahelytől, lakhelytől távol, de központi helyszínen, pl. vidéki nagyvárosban, wellness szállóban megrendezett tréning némiképp előnyösebbnek mondható. A célcsoport minden tagja számára ismeretlen a környezet, senki nem rendelkezik a másikkal nagyobb terepismerettel, ez segíti az együttmaradást, ugyanakkor a szálloda alternatív programlehetőségei (uszoda, masszázs stb.) vagy a város megismerése elterelheti a résztvevők figyelmét a tréning témájáról, céljáról. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a munkahelytől, lakóhelytől távoli, „elzárt” helyszínre szervezett tréning a leghatékonyabb. Ezek a tréning helyszínek rendszerint a településektől távolabbi pontokon, erdőben, tanyán, vadászkastélyban, vízparti táborban kapnak helyet, ahol kevésbé jellemzőek az alternatív programlehetőségek, így a résztvevők sokkal inkább lépnek kapcsolatba egymással és zárnak ki minden zavaró tényezőt, és így a tréningcélok elérése is könnyebben

megvalósítható. A tréningterem felszereltségén is múlik a résztvevők megelégedettsége és a siker. Az ideális tréninghelyszín könnyen mozgatható bútorzattal, kényelmes ülőalkalmatosságokkal ellátott, tágas helyiség, amelyben lehetőség szerint természetes megvilágítás van. Tárgyi felszereltségét tekintve minimumként említhető a projektor, laptop, vetítővászon, tábla megléte és a szabad falfelületek, ahová a tréning során készített produktumok kifüggeszthetők.

7. Mikor? Milyen a tréning időintervalluma és időbeosztása?

A legtöbb felnőttképzés esetében és így a tréningek kapcsán is a résztvevők szempontjából az egyik legfontosabb tényező az idő, vagyis a tréning időbeosztása és időintervalluma. Ezért amikor az időtervezés kérdésével foglalkozunk, mindenképpen végig kell gondolnunk, hogy mi a résztvevők számára a legideálisabb idő, amely persze a célok elérését sem hátráltatja, és amely idő alatt valóban elérhető a kívánt mértékű fejlődés. Az időintervallum tekintetében három fő típusról beszélhetünk: egynapos, bentlakásos és meghatározott ideig rendszeresen ismétlődő (Rudas, 2007:103). Mindegyik típusnak megvannak az előnyei és a hátrányai a hatékonyság szempontjából vizsgálva. A gyakorlat és a kutatások azt mutatják, hogy az egynapos, eseti jelleggel megrendezett tréningek a legkevésbé hatékonyak. Kisebb eredmények érhetőek el vele, mint például az egymás számára kevésbé ismerős kollégák megismertetése vagy egy projekthez kapcsolódó tevékenységek hatékony felosztása. A bentlakásos, 2-3 napos tréningek már előnyösebbek lehetnek, a csoport ideje nagy részét együtt tölti, így könnyebben alakulnak ki új kapcsolatok, együttműködések és alakul ki csoportszellem (ún. mi tudat). A heti vagy kétheti rendszerességgel ismétlődő, legalább 10-12 alkalmas, általában egyszerre 3-4 órás tréningekkel érhető el komolyabb eredmény, mint például kommunikációs kompetenciák fejlesztése, ügyfélszolgálati munkatársak konfliktuskezelési készségének fejlesztése, környezettudatos gondolkodás kialakítása és fejlesztése stb.. A tervezés során a potenciális célcsoport napi időbeosztásáról sem szabad elfeledkezni, tehát ha motiválni szeretnénk a résztvevőket, akkor munkaidő és szabadidő arányos időbeosztást érdemes kialakítani. A résztvevők szívesebben vesznek részt „kötelező” munkahelyi tréningeken, ha nem csak a szabadidejükből kell beáldozniuk, hanem a munka idejükből is elengednek 1-2 órát a tréningen való részvétel érdekében. A tréningnap időbeli bontásánál elsődlegesen a felnőttek szemiségjegyeit kell szem előtt tartani, mint

például a koncentráció csökkenése, a reakcióidő meghosszabbodása, az információk feldolgozásához és bevésődéséhez szükséges idő stb. (Horváth 1990). Ilyen és ehhez hasonló tényezőket kell figyelembe venni a képzés ütemezésének kialakításakor, és például ezek kezeléséhez járulnak hozzá az egyes tréningblokkok között tartott rövidebb-hosszabb szünetek is, amelyek lehetőséget biztosítanak a csoport tagjainak, hogy reflektáljanak a hallottakra.

8. *Hogyan? Milyenek a tréning módszerei, gyakorlatai?*

A gyakorlott trénerek tudják, hogy a siker érdekében szükséges a tematikához jól illeszkedő módszertan kialakításakor a résztvevői kört is figyelembe venni, és az ő jellemzőik alapján felépíteni a tréninget. Mindenképpen egyfajta fokozatosságra kell törekednie a trénernek: bemelegítő, hangulatalapozó, ismerkedési célokat szolgáló gyakorlatok segítségével átlendíteni a csoportot a kezdeti nehézségeken, megalapozni a nap további részét. A csoporthoz és célokhoz igazodó gyakorlatok használata nagymértékben segíti a hatékonyságot. Fontos a változatosság szempontját is szem előtt tartani, hogy a résztvevők figyelmét a tréning ideje alatt végig meg tudjuk tartani. Így például vegyesen alkalmazzunk írásos egyéni, kiscsoportos problémamegoldó, plenáris megbeszélő és mozgásos feladatokat. Klasszikus probléma a tréningek módszertanában a szerepjátékok alkalmazása: bizonyos csoportok, illetve csoporttagok teljesen elzárkózhatnak az ilyen típusú feladatok elől, ezért csak akkor tervezzük ilyeneket, ha a csoport már összeszokott, és ismerjük a csoport reakcióit – például korábbi közös tréningtapasztalatokból.

9. *Mivel? Milyen a módszertani eszköztár?*

A tréningeknek meg van az a nagy előnyük, hogy rendkívül széles eszköztárral rendelkeznek. A tréningek alkalmával a lassan hagyományossá váló oktatástechnikai eszközök (projektor, laptop, TV, DVD stb.) mellett a különféle speciálisan tréningeszközök, mint pl. a csomagolópapír, színes filcek, lapok, újságkivágások segítenek az új ismeretek rendszerezésében, különböző készségek fejlesztésében, a csoporttagok közötti csoportkohézió és személyes kapcsolatok kialakulásában. Ezeket az eszközöket pedig mindenképpen érdemes használni, mert segíthetik a kívánt tréningcélok elérését, a feladatok és eredményeik jobb bevésését a vizualizáció segítségével. Az eszközök tekintetében is fontos a változatosság, azonban a túlzott eszközigénnyel megszervezett foglalkozás az eredményesség rovására is mehet, ha a tréner ezeket állítja a feladatok középpontjába. Alapvető tréneri feladat a tervezett

eszköztár alapos előkészítése, feladatonkénti rendszerezése, hogy a tréning idejét ne az eszközök felkutatásával és előállításával töltsük el.

Összegzés

A tréningek hatékonyságának értékelésénél fontos a visszacsatolás, ami több vonatkozásban is értelmezhető. Egyrészt a tréner folyamatos visszacsatolást ad a résztvevőknek, biztatja, segíti a fejlődési folyamatukat. Másrészt a résztvevők legalább a tréning végén, de hosszabb tréning esetén közben is véleményt nyilváníthatnak a tréningfolyamatról és javaslatokat, kéréseket is megfogalmazhatnak. Fontos, hogy ezeket a megszerzett információkat, tapasztalatokat hasznosítsuk, és igyekezzünk általuk a következő tréninget még hatékonyabbá tenni, bár elsődlegesen a módszertani eszköztárunkat és tapasztalatainkat tudjuk ezáltal gazdagítani, hiszen nincs két egyforma tréning, nincs két egyforma tréningcsoport. Ezért mondhatjuk, hogy a módszertan olyan mint a 2x2: néha 5. Azaz a tréningtapasztalatok segítségével egy újabb tréninget már máshogy, bár az előző tréningtapasztalatok felhasználásával, azokra alapozva tervezünk meg a hatékonyság folyamatos fejlesztése érdekében.

Bibliográfia

Görög Mihály (2001): *Általános projektmenedzsment*. Budapest, Aula Kiadó

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2010): *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12-37. p.

Horváth Margit (1990): *A felnőttkor pszichés sajátosságai*. In: Uő: A közművelődés pszichológiai, andragógiai alapjai. Bp., Tankönyvkiadó, 39-55. p.

Juhász Erika (2009): *A képzési folyamat tervezése és irányítása*. In: Heczi Lajos (szerk.) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Kirkpatrick, Donald L. – Kirkpatrick, James D.(2006): *Evaluating Training Programs: The four levels*. New York, McGraw-Hill Publ.Comp.

Légrádiné Lakner Szilvia (2006): *Tréningmódszer a felsőoktatásban*. In: Tudásmenedzsment, 1. szám, 60-67. p.

Rudas János (2007): *Delfi örökösei. Önismereti csoportok – elmélet, módszer, gyakorlat*. Budapest, Lélekben Otthon Kiadó

Vinkler Tamás (2009): *Tréningek, Tréningprogramok Értékelése*. In: <http://www.treningkereso.hu/trening-ertekeles-treningprogram-ertekelese.html> (Letöltve: 2010.05.19.)

RENDEK TÍMEA

Lehetőség kontra hozzájárulás Miért nem tanulnak a felnőttek?

A humán erőforrás, azaz az ember – a korábbiaknál jelentősebb mértékű – felértékelődése az 1990-es évek elejére tehető. Az emberi erőforrás egyre inkább mindennapi aktualitást élvez, jelentősége évről évre nő, és napjainkra nyilvánvalóvá válik, hogy nélküle, és fejlesztése nélkül a társadalmi és gazdasági fejlődés nem lehetséges. Kialakult a globalizált gazdaság, megjelent az internet és folyamatosan változnak az új információs és kommunikációs technológiák. Mindennek kiindulópontja a humán tőke, annak fejlesztése, naprakész tudásának megléte. (Farkas Éva, 2006)

Erre hívja fel a figyelmet már az 1990-es évek óta több, jelentős Európai Unió dokumentum, mint például az úgynevezett „Delors jelentés”, mely hangsúlyozza, hogy a ma felnőttjének széles alapokra és a témában való elmélyülésre van szükségük, valamint mindezek egész életen át tartó fejlesztésére:

„Napjaink igazán kiművelt felnőttjeinek széles alapokra van szükségük, és rendelkezniük kell azzal a képességgel, hogy néhány témában alaposan elmélyüljenek. E két követelménynek történő megfelelést az egész életen át fejleszteni kell.” (Delors, 1996)

A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról, hat kulcsfontosságú üzenete között megállapítja, hogy Európa legfontosabb tőkéje a humán tőke, ezért e erőforrásba való befektetés nélkülözhetetlen:

„Európa legfőbb tőkéjének – az embereknek – mindent megelőző elsőbbségét megteremteni a humán erőforrásokba történő befektetések szintjének látható emelésével” (Európai Közöségek Bizottsága, 2000)

A Lisszaboni Stratégia 2020, a még fennálló problémákat, és a megoldandó feladatokat írja le, melyeknek megvalósítási határidejét 2020-ra teszi. Megállapítja, hogy a gazdasági válság számos munkahely megszűnésével járt, az előtte jól működő cégek, hatalmas vállalatok megszűnésével több ezer főt bocsátottak el, akiknek egy

része sajátos okokból, így például az elavult szakmai tudásuk miatt, nem tudnak újra elhelyezkedni:

„A válság felrúgta a szabályokat. Sok, a válság előtt meglévő munkahely szűnt meg véglegesen. Európa nem képes prosperálni, ha a munkavállalók nem rendelkeznek megfelelő képességekkel ahhoz, hogy hozzájáruljanak a tudásalapú gazdasághoz, illetve haszonra tegyenek szert belőle.” (Európai Bizottság, 2010)

A javaslatok sora hosszú és bőséges, a felnőttek tanulásával, képzésével kapcsolatos dokumentumok száma évről évre nő. Mindezek alapján feltételezhetnénk, a felnőttképzés felértékelődésével maga a felnőttképzés rendszere is fejlődik? A továbbiakban e kérdéskörrel foglalkozom.

Az EUROSTAT statisztikai adatai szerint a 25-64 éves felnőtt európai lakosság 42 %-a vesz részt minimum egy képzésben vagy más tanulási formában. A nem formális tanulásban résztvevők átlaga körülbelül 21 %. Azonban a magyarországi adatok messze elmaradnak még ez utóbbtól is. Magyarországon ilyen magas részvételi aktivitásról nem beszélhetünk, és sajnos a felmérések szerint ez az arány nem is nő. (Henczi, 2009)

1. számú táblázat:

A 25-64 éves felnőttek oktatásban és tréningben való részvétele (%)

	1998	2001	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Belgium</i>	4, 4	6, 4	7, 4	8, 2	8, 3	8, 4	8, 4
<i>Dánia</i>	19, 8	18, 4	25, 6	27, 4	29, 2	29, 2	30, 2
<i>Németország</i>	5, 3	5, 2	7, 4	7, 7	7, 5	7, 8	7, 9
<i>Írország</i>	:	:	6, 1	7, 4	7, 3	7, 6	7, 1
<i>Spanyolország</i>	4, 2	4, 4	4, 7	4, 7	10, 4	10, 4	10, 4
Franciaország	2, 7	2, 7	7, 1	7, 1	7, 7	7, 5	7, 3
<i>Olaszország</i>	4, 8	4, 5	6, 3	5, 8	6, 1	6, 2	6, 3
Magyarország	3, 3	2, 7	4, 0	3, 9	3, 8	3, 6	3, 1
<i>Ausztria</i>	:	8, 2	11, 6	12, 9	13, 1	12, 8	13, 2
EU 27	:	7, 1	9, 3	9, 8	9, 7	9, 5	9, 5

(: nem elérhető adat) Forrás: EUROSTAT, 2010.

Az 1. számú táblázat azt mutatja, hogy a többi országtól eltérően, Magyarországon a 25 és 64 éves kor közötti felnőttek oktatásban

vagy tréningen való részvétele folyamatosan csökken. Csúcspontja 2004-ben, az Európai Unióhoz való csatlakozás évében volt.

Érdekes, hogy 1998-ban a magyarországi részvételi arány még 1 %-kal meghaladta a franciaországi adatot, azonban 2004 után a Franciaországban bekövetkező ugrásszerű növekedést Magyarország nem követte, ehelyett lassú, de biztos csökkenést mutatnak az adatok. A 2004-es magyarországi csúcspont közel az Európai Unió átlag fele volt, míg 2008-ban ez az arány nem érte el az Európai Unió arány egyharmadát sem.

A Magyar Kormány az Egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiájában felismeri és a gyengeségek oldalán hangsúlyozza a problémát, azaz Magyarország elmaradását az EU tagállamok átlagához képest a felnőttek képzésben való részvételében. Felhívja a figyelmet, hogy szükséges a korszerű tanulási kultúra kiépítése, annak elégtelen színvonalának emelése:

„A felnőttképzésben résztvevők Európai Unió összehasonlításban alacsony számaránya, az alacsony végzettségűek, az idősök és az, inaktívak alulreprezentáltsága.”

„A korszerű tanulási kultúra széleskörű elterjesztéséhez szükséges humán és infrastrukturális feltételek elégtelen színvonala” (Magyar Köztársaság Kormánya, 2005)

Mindez azért elgondolkodtató, mert törvények, javaslatok és stratégiák nagy számban foglalkoznak a kérdéssel, valamint az Európai Unió csatlakozással Magyarországnak is lehetősége nyílik több tőkét bevonni és ráfordítani a felnőttképzés fejlesztésére. A HEFOP (Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program), TÁMOP (Társadalmi Megújulás Operatív Program) és TIOP (Társadalmi Infrastruktúra Operatív Program) eddig sohasem látott összegeket fordít a felnőttek képzésének, felzárkóztatásának megvalósítására. Így a

- „A tudás esély”
- „A 21. század iskolája”
- „Rugalmas képzés”
- „Egyenlő esélyű hozzáférés Magyarországon”
- „Lépj egyet előre I-II.”
- „Út a munkába”
- stb.

programok megteremtésével lehetőségek tárháza nyílt meg a felnőttek számára tudásuk bővítésére, aktualizálására. Úgy gondolnánk, mindezek birtokában a részvételi arány folyamatosan nő, vagy legalább is nem csökken. Azonban, amint az 1. számú

táblázat adatai is mutatták, 2004-hez képes közel egy egész százalék ponttal esett vissza a képzésben résztvevők aránya Magyarországon. A felnőttek képzésének szükségét a 2. számú táblázat adatai is indokolják.

2. számú táblázat: Foglalkoztattak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint (ezer fő)

Év	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Szakiskola, szakmunkásképző	Gimnázium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem	Összesen
1998	29,4	772,6	1 129,5	423,9	737,9	355,7	246,6	3 695,6
1999	33,1	676,6	1 215,1	309,2	947,1	383,3	244,9	3 809,3
2000	27,0	644,9	1 246,0	332,6	940,1	389,9	275,7	3 856,2
2001	26,3	639,9	1 277,3	329,5	927,9	397,6	269,8	3 868,3
2002	20,3	612,9	1 290,4	329,0	935,7	416,7	265,6	3 870,6
2003	18,1	574,6	1 262,9	345,4	978,4	443,5	299,0	3 921,9
2004	14,9	544,8	1 220,8	334,8	974,4	478,0	332,7	3 900,4
2005	13,2	537,1	1 223,9	342,6	956,7	492,5	335,5	3 901,5
2006	13,2	506,0	1 243,2	348,4	976,7	511,8	330,8	3 930,1
2007	10,8	484,3	1 250,1	355,5	976,2	519,6	329,7	3 926,2
2008	10,3	473,4	1 190,8	344,8	963,4	541,3	355,4	3 879,4
2009	9,9	431,1	1 135,3	348,9	948,2	549,6	358,9	3 781,9

Forrás: KSHa, 2010.

A 2. számú táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy alacsonyabb iskolai végzettség esetén, azaz a 8 általános iskolánál kevesebbet vagy általános iskola 8. osztályát végzett felnőtteknél a foglalkoztatottá válás esélyei jóval kisebbek, mint a magasabb iskolai végzettségűek esetében.

A munkanélküliség minden esetben növekszik, melyet a 3. számú táblázat szemléltet.

3. számú táblázat: A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint (1998–2009) (ezer fő)

Év	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Szakiskola, szakmun- káképző	Gimná- zium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem	Összesen
1998	13,9	108,0	107,7	31,0	41,1	8,4	3,9	314,0
1999	9,7	91,3	107,4	20,8	47,0	6,4	2,7	285,3
2000	6,6	79,2	102,3	20,3	44,8	7,1	3,4	263,7
2001	6,6	76,3	87,2	15,1	39,3	7,0	2,6	234,1
2002	7,2	76,9	86,0	15,5	40,0	8,4	4,8	238,8
2003	7,6	74,2	91,9	17,4	40,3	9,6	3,5	244,5
2004	6,0	72,7	90,1	21,3	43,8	12,9	6,1	252,9
2005	7,2	84,7	107,8	26,1	55,1	15,3	7,7	303,9
2006	9,5	93,3	107,8	25,7	56,6	17,1	6,8	316,8
2007	9,3	94,0	103,1	22,4	57,8	18,6	6,7	311,9
2008	8,6	102,6	106,2	28,0	58,2	18,8	6,8	329,2
2009	7,2	125,9	142,3	33,1	74,7	28,2	9,3	420,7

Forrás: KSHb, 2010

Amint azt a táblázat kiemelt adatainál látjuk, 2004 óta a munkanélküliek száma folyamatosan és nagyszámban nő, a 2004-es összesített adathoz képest 2009-re közel a duplájára növekedett.

4. számú táblázat: A 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint (1998–2009) (ezer fő)

Évek	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Szakiskola és szakmunkás képző	Gimnázium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem	Összesen
1998	638,6	2 758,4	1 612,9	828,8	1 153,6	475,9	334,1	7 802,3
1999	600,5	2 543,2	1 707,5	685,8	1 414,7	504,5	331,5	7 787,7
2000	508,5	2 508,5	1 746,1	728,6	1 405,1	517,8	364,9	7 779,5
2001	484,1	2 502,0	1 787,5	726,3	1 398,6	524,9	349,0	7 772,4
2002	426,4	2 470,2	1 812,5	734,2	1 423,1	548,3	347,5	7 762,2
2003	358,8	2 369,0	1 807,0	762,6	1 474,3	585,3	387,9	7 744,9
2004	322,1	2 327,1	1 766,8	773,8	1 472,4	625,5	433,5	7 721,2
2005	288,2	2 308,6	1 797,5	794,2	1 454,1	641,4	438,5	7 722,5
2006	260,6	2 230,6	1 813,1	824,7	1 470,0	678,2	444,6	7 721,8
2007	222,7	2 177,8	1 843,4	850,1	1 476,6	706,6	442,2	7 719,4
2008	209,4	2 135,9	1 818,9	847,9	1 482,9	744,2	471,0	7 710,2
2009	186,9	2 072,7	1 808,8	867,6	1 499,0	763,2	491,5	7 689,7

Forrás: KSHc, 2010.

Pozitív eredményként állapíthatjuk meg, hogy az iskolázottsági szint évről évre nő, az alacsony végzettségűek száma folyamatosan csökken, míg a magasabb végzettségűek, így a középfokú és felsőfokú végzettséggel rendelkező felnőttek száma folyamatosan nő. Ennek ellenére továbbra is aggasztó tényként láthatjuk, hogy közel 200 000 fő nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel sem, és több mint kétmillió fő csupán az általános iskola nyolc osztályát végezte el.

5. számú táblázat: Az egyes végzettséggel rendelkezők esetében a munkanélküliek aránya (%)

Évek	8 általános iskolánál kevesebb	Általános iskola 8. osztálya	Szakiskola és szakmunkás képző	Gimnázium	Egyéb érettségi	Főiskola	Egyetem
2004	1,8	3,1	5,0	2,7	2,9	2,0	1,4
2009	3,8	6,0	7,8	3,8	4,9	3,6	1,8

Forrás: saját számítás

Az 5. számú táblázatban látható mutatókat a 3. és 4. számú táblázat kiemelt sorainak adatából számítottam. Az egyes iskolai végzettséggel rendelkező munkanélküliek számát osztottam az adott végzettséggel rendelkezők számával. Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy az iskolai végzettségek növekedésével csökken a munkanélkülivé válás esélye.

Bár a munkanélküliek aránya mindegyik iskolai végzettség tekintetében nőtt, viszont ez az arány az alacsony iskolai végzettségűek esetében – így a 8 általános iskolánál kevesebb, és a 8 osztályt végzettek esetében – nagyobb mértékben nőtt, közel a duplájára növekedett, míg magasabb iskolai végzettség esetében – így az érettségivel, főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkező felnőttek esetében – kisebb mértékben növekedett. Ennek oka többek közt lehet a szakmák elavulása, azaz a munkanélkülivé vált felnőtt a meglévő szakmáját, tudását már nem tudja felhasználni, mert elavult, esetleg túltelítődött az adott munkakör, így a felnőttnek a szakmai tudásának aktualizálására lenne szüksége, hogy újra el tudjon helyezkedni.

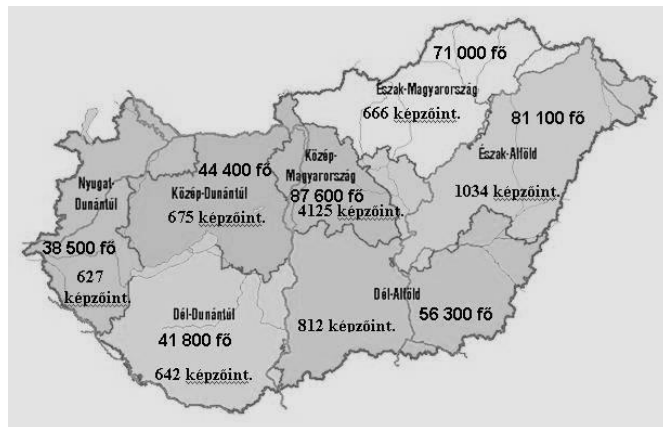
Ebből, mint evidenciát állapíthatjuk meg, hogy a képzettség és a foglalkoztatottság között szoros összefüggés van, egy felnőtt minél képzettebb, annál inkább foglalkoztatott.

Ez a megállapítás szintén alátámasztja, hogy szükséges a felnőttek folyamatos képzése, a felnőttképzés fejlesztése és hozzáférhetővé tétele.

Lehetséges, hogy a felnőttek azért nem fejlesztik tudásukat, mert nincs rá megfelelő intézmény? Esetleg nincs rá lehetőségük?

A következőkben e kérdésre adok választ.

1. számú ábra: A felnőttképzési intézmények és a munkanélküli felnőttek száma Magyarország régióiban (2009)



Forrás: KSHb, 2010., ÁFSZ, 2010

Mint látjuk, a legkevesebb képzőintézmény a Nyugat-Dunántúli régióban található, a legtöbb pedig Közép-Magyarországon, 4125 képzőintézmény, melynek nagy része a fővárosban, Budapesten működik.

A munkanélküliek száma is a Közép-Magyarországi régióban a legmagasabb, valamint az is elmondható, hogy ahol a képzőintézmények száma a legalacsonyabb, tehát a Nyugat-Dunántúlon, ott a legalacsonyabb a munkanélküli felnőttek száma is. Azonban, ez csupán egy mutató, a probléma összetettebb. Figyelembe kell venni az össznépességhez számított munkanélküliségi mutatókat és az egyes gazdasági adatokat, foglalkoztatási viszonyokat. Mindez további kutatásokat kíván.

Megállapíthatjuk, hogy bár a felnőttek képzésére szolgáló intézmények száma magas, tehát lehetőség van a felnőtt számára tudásának bővítésére, illetve aktualizálására, a részvétel mégsem ilyen nagyszámú. A kérdés az, hogy miért? Ha van lehetőség, miért nem élnek vele a felnőttek? Feltételezem, a hozzáférés a probléma. Vizsgálódásom során azt találtam, hogy a legtöbb intézmény az egyes megyeszékhelyeken, valamint a nagyobb városokban található. Azonban a képzésre szoruló felnőttek főleg falvakban, kisebb városokban élnek.

Ezek alapján, a hozzáférés problémái lehetnek:

- a távolság, mely az utazás módjában,
- anyagi okok, mely a távolság megtételében illetve a képzés megfizetésében korlátozzák a felnőttet,
- az időbeosztás, mely ha a felnőtt munkában áll, gyermeket nevel, állatokról gondoskodik, mezőgazdasággal foglalkozik stb. nehezen beosztható aszerint, hogy képzésben vegyen részt,
- a motiváció, mely többek közt azt is mutatja, hogy a felnőttek egy része nem látja szükségesnek képzését, tudásának frissítését,
- valamint az útmutatás, tanácsadás hiánya, hiszen a legtöbb felnőtt nincs tisztában lehetőségeivel, illetve nem tudják milyen úton induljanak el a felnőttképzés világában.

Javaslatom, hogy

- a képzési lehetőségek igénybevételére ne csak a nagyobb városokban legyen lehetőség, hanem kisebb községekben, falvakban, kisvárosokban a művelődési házak adta lehetőségeket kihasználva vigyük közelebb a felnőttek számára a képzési lehetőségeket,
- hétvégi vagy esti, rövid, rugalmas időpontokban,
- kedvezőbb költségekkel,
- és az önkormányzatokkal való szorosabb együttműködés fenntartásával szerveződjenek a képzések.

Ez utóbbit, az önkormányzatokkal való állandó és meghatározó kapcsolatot azért látom fontosnak, mert a városok irányító szervei azok, ahol a problémák megjelennek, ezek a szervezetek azok, melyek segíthetik a képzéssel foglalkozó intézményeket képzési igényeik feltárásával, és a képzésre szoruló felnőttet tanácsadással és lehetőségeinek bemutatásával.

E kérdéskört kutatva az Országos Tudományos Diákköri dolgozatomban során kérdőíves felmérést készítek, arra vonatkozóan, hogy a felnőtteket mi motiválja, vagy akadályozza a felnőttképzésben való részvételben, illetve hogy milyen problémák nehezítik a felnőttek képzéséhez való hozzáférését.

Bibliográfia

ÁFSZ (2010): Felnőttképzési intézmények a magyarországi régiókban In: http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=munkaadoknak_kepzes&switchcontent=ma_kepzes_kepzointezmeny&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full (2010. május 29.)

Delors, Jaques (1996): Learning: The Treasure Within. Paris, UNESCO Publishing., 266 p.

KSH.: A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint (1998–2009) In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_ves/tabl2_01_11i.html (2010. május 21.)

Henczi Lajos (2009): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Európai Bizottság (2010): Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Brüsszel, Európai Bizottság.

Európai Közösségek Bizottsága(2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Brüsszel, Magyar fordítás: OM kézirat, 6. p.

EUROSTAT (2010): Percentage of the adult population aged 25 to 64 participating in education and training (%). In: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsiem080&plugin=1> (2010. május 20.)

Farkas Éva (2006): A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

KSHa, (2010): Foglalkoztatottak száma legmagasabb iskolai végzettség szerint http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/tabl2_01_06i.html (2010. május 21.)

KSHb, (2010): A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettségük szerint (1998–2009). In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/iqlf22.html (2010. május 29.)

KSHc, (2010).: A 15–74 éves népesség száma legmagasabb iskolai végzettség szerint (1998–2009). In: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/tabl2_01_14i.html (2010. május 21.)

Magyar Köztársaság Kormánya (2005): Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról. Budapest, Magyar Köztársaság Kormánya

SÁRI SZILVIA

*Az eredményesség mindennapi értelmezése a hazai
felnőttképzésben*

Az eredményesség értelmezésének vizsgálata során célszerű kiindulni abból a mindennapi szakmai kontextusból, amelyen belül a felnőttképzéssel, vagy a felnőttek tanulásával kapcsolatban az eredményesség kérdése általában felvetődhet. A felnőttképzésben **oktatók szakmai kommunikációjában** rendszerint **elvál**ik egymástól a **potenciális képzés** és a **potenciális hallgató létének, eredményességének és perspektíváinak megítélése**.

Azt tapasztalhatjuk, hogy az oktatók képzéssel, a mindenkori tanulás és a képzés jövőjével kapcsolatos képe általában optimista, amelyet erősít a life long learning – felkapott, de többnyire meg nem értett, vagy csak felszínesen értelmezett – jelszava és egyre erőteljesebben megfogalmazódó társadalmi elvárása.

Ugyanakkor a hallgatók megítélése már kevésbé optimista. A képzésbe belépők előzetes tudását az oktatók általában évről évre fokozatosan csökkenőnek érzékelik, az önálló tanulásra való képességüket akadályozottnak ítélik, így a képzésben előre elvárt eredményességük is ambivalens. Ez a megítélés a felnőttképzés **mindennapjaiban a hallgatók potenciális eredményességének a lebecsüléséhez, a teljesítmény-visszatartás, illetve a csökkentett teljesítménykésztetés** gyakorlatához vezethet. Az felnőttoktatók egy viszonylag nagy csoportjával (850 fővel) készített interjúk alapján az előzőekben mondottak adatokkal is alátámaszthatóak.

Az **oktatók** az intézményük, önmaguk és hallgatóik **eredményességét** elsősorban az alapján ítélték meg, hogy **a vizsgákon milyen sikerrel szerepeltek tanítványaik**. A **hallgatók** viszont többnyire a **bizonyítvány megszerzésében** látták önmaguk eredményességét. Ez arra utal, hogy az oktatók a stúdiumokat lezáró szakmai-jogi aktust tekintették az eredményesség kritériumának, a hallgatók viszont az ezt követő adminisztratív-közigazgatási aktust.

A felnőttképzésben oktatók és tanulók eredményességgel kapcsolatos vélekedése megegyezik abban, hogy ugyanannak a tanulmányokat lezáró aktusnak a két oldalát (vizsga, bizonyítvány) említik alapvető szempontként. Azonban **mindkét szereplő** – bár különböző hangsúllyal – érzékeli ennek az aktusnak a feltétel-jellegét is, és

többszörre számba veszik azt is, hogy a **letett vizsga**, vagy a megszerzett **bizonyítvány** eredményesen **felhasználható-e a munkaerő-piacon** új, vagy használható-e jobb munkahely, munkakör megszerzésére. Ha a megszerzett végzettség nem használható fel a munkaerő-piacon, akkor az éppen befejezett képzés az érintett hallgató rövidtávú perspektívái szempontjából eredménytelennek tűnhet (ilyen képzésekként emlegeti a szakmai közvélemény például a munkanélküliek számára szervezett kosárfonó stúdiumokat). Ebben az esetben azonban egy meghatározott ideig tartó tanulási folyamat előfeltétele, vagy inspirálója lehet egy újabb tanulási szakasznak, amely a munkavállalás szempontjából is eredményes lehet.

A felnőttképzésben jelenleg tanulók attitűdjeiben és eredményesség-szemléletében ez utóbbi lehetőség egyelőre megfigyelhető (lásd: Kutatási beszámoló). A képzés eredményessége tehát értékelhető a végzetteknek a munka világába való belépési arányaival is. Mindez arra utal, hogy **a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás eredményességének megítélése a társadalmi és gazdasági makro-folyamatok felől, illetve azok egyik feltételi tényezőjeként is elemezhető.**

A felnőttképzés gyakorlatában elfogadjuk a képzés eredményességét a vizsgák, vagy a bizonyítványok alapján. A vizsgákat megelőző tanulási folyamatban az iskolakészültség különböző szintjein álló hallgatók vesznek részt, rendszerint eltérő életkori, szakmai és tanulási tapasztalatokkal. Ebből adódhat esetleges kimaradásuk, sikertelen tanulási gyakorlatuk vagy vizsgájuk, illetve új elsajátítási motivációk épülhetnek ki, a saját szakmai perspektívákat felismerhetik, és az oktatók folyamatos szakmai, pedagógiai technológiai és transzformációs pedagógiai önképzése is megvalósulhat.

Mindez arra utal, hogy a képzés eredményessége megítélhető a végzettek aránya, a tanulási folyamatok hatékonysága és a tanulásirányítási technikák sikere, azaz a képzés mikro-folyamatai felől is.

Az eredményesség mindennapi szakmai értelmezése mellett a továbbiakban vizsgáljuk meg a társadalmi és gazdasági makro-folyamatok közvetlenül elemezhető következményeit, és térünk ki az externális hatásaira is. A makro-folyamatok mellett ezt követően elemzem a vizsgák eredményességének feltételeit, a képzés mikro-folyamatait is.

A hazai oktatáspolitikában lassan elfogadottá válik az a nézet, hogy a közoktatásnak és felsőoktatásnak elsősorban **nem** a korábbi hazai tantervekből következő **ismeret-centrikus elsajátításra** és annak reprodukciójára kellene felkészítenie a tanulókat, hanem azokra az **általános kompetenciákra**, amelyek az **önálló ismeretszerzés – az egész életen át tartó tanulás**, a folyamatos informatikai és technológiai fejlődéssel való lépéstartás –, szempontjából fontosak. A felnőttoktatás programok legnagyobb részében a szövegértés aktuális szintjével általában nem, vagy csak közvetve foglalkozunk, ugyanakkor a közoktatásból gyenge vagy elégtelen szövegértési kompetenciával kikerült fiatalok természetes módon válnak a felnőttképzési rendszer hallgatóivá.

A lehetséges analógiák illusztrálása érdekében említjük, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók esetében is rendelkezünk olyan mérési adatokkal, amelyek a szövegértés aktuális szintjével kapcsolatosak. 2005-ben és 2006-ban az andragógia szak indításában érdekelt 15 felsőoktatási intézményben közel **5000 hallgató vizsgálata azt mutatta**, hogy a fokozatosan **tömegessé váló felsőoktatásban hasonló problémák tapasztalhatóak, mint a közoktatásban**. A négy feladattípusban – ismeretterjesztő szöveg, szakszöveg, nyelvhelyesség, fogalommagyarázat (közelítő definíció) – elért teljesítmények átlagos szintje nem éri el az 53%-ot (21. ábra). Ez azt jelenti, hogy a vizsgált hallgatók 32%-a – a szokásos ötfokú skálával értékelve – elégséges szinten, vagy az alatt oldotta meg az említett feladatokat, azaz esetükben felmerülhet az általános kompetenciák fejlesztésének igénye, vagy feltétlen kényszere. Valószínűleg ez a felnőttképzésre is érvényes.

A mikro-folyamatokon belül szólni kell a tanulás eredményességéről, illetve a tanuló-képesség fejlesztéséről. Az induktív gondolkodást a szakirodalom általában megismerési módszerként, az új ismeretek megszerzésének egyik legfontosabb eszközeként, a tanulóképeség legfontosabb alapjaként említi (Csapó, 1998.). A **felnőttképzés területén** született ilyen irányú vizsgálatok azt mutatják, hogy **a hallgatók induktív gondolkodásának szintje közel azonos a közoktatási rendszerben rögzített 7-8. osztályos szintekkel**. Ez arra utal, hogy a felnőttképzésben az eredményesség a tanuló-képesség fejlődésével is mérhető, illetve az **induktív gondolkodás fejlesztése** – a további tanulmányok eredményességének érdekében – **a képzések állandó feladatává tehető**.

A **felnőttképzésben** való eredményes részvétel azonban nem csak a tanuló kompetenciáin, habitusán, induktív tanulási folyamatán múlik, hanem a tanulási tanítási folyamat másik tényezőjén, az **oktatón** is. A felsőoktatásban a **hangsúly** ere inkább a **tanulási** (önvezetés, öntevékenység, önálló tanulás, stb.) **folyamatra**, mint a tanítási folyamatra helyeződik át. Az oktató munkája úgy válik fontosabbá, hogy a hierarchiában háttérbe szorul, vagy vonul. Egyre fontosabbá válik a tanuló felnőtt személyisége, tudásának mélysége, az új társadalomnak megfelelő kompetenciái, és az oktatás módszere, technikái. Az oktató célja már nem a számonkérés, a tananyag „leadása”, hanem egy **öntanulási folyamat beindítása**, melynek alapja a hallgató belső igénye, a motiváció. Ez nehezebb feladat, mint a korábbi klasszikus tanári szerephez tartozó feladatok végrehajtása, speciális technikákat, módszereket igényel.

A következő adatsorból láthatjuk, hogy a személyre szabott technikáknak még nem jött el az ideje. A személyre szabott, egyéni értékelés, vagy a habitushoz alakított egyéni oktatási formák a felsőoktatási módszerek nagyjából 20%-át képzik. A hagyományos pedagógiai módszerek csupán 17%-ban szerepelnek az adatok között, a hagyományos előadásformák, tesztek, dolgozatok arányszámából kiderül, hogy leggyakrabban ezeket használják az oktatók. Az viszont, hogy nem jelölték magát a kategóriát, azt jelenti, hogy már megfogalmazódott bennük is, hogy modernebb, hatékonyabb, felnőttoktatási módszereket kellene használni a pedagógiai módszerek helyett. A technikai eszközök, a felhasználható infrastruktúra, a kiscsoportos és tréning módszerek tekintetében, azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás lemaradt, annak ellenére, hogy a legtöbb fokozattal rendelkező szakemberrel ez a terület rendelkezik. A munkaerő-piaci képzések (nyilván erősebb oktatáspolitikai és anyagi támogatottságuk miatt) általában modernebbek, jobb infrastrukturális háttérrel rendelkeznek, és megfelelőbb felsőoktatási módszereket használnak.

Ebben a részben néhány adatsor segítségével megvizsgáltam a felnőttképzésnek a tanítási-tanulási mikro-folyamatokban is értelmezhető eredményességét.

Itt vázlat-szerű megközelítésben érintettem a felnőttképzés eredményességét:

- a lemorzsolódás szempontjából;
- a vizsgák tartalma és gyakorlatorientáltsága szempontjából;
- az intézmények között és az intézményen belüli különbségek szempontjából;

- az induktív gondolkodás aktuális szintjeinek szempontjából.

Ugyanakkor az elemzések csak a lehetőségek megnevezésének szintjéig jutottak – még akkor is, ha több esetben a nemzetközi környezet adatai az értelmezés esélyét is felkínálták – mindegyikük önálló, részletes és feltáró tanulmányt igényel.

Eredményesség értelmezése a felnőttoktatásban

Ebben a tanulmány részben arra vállalkoztam, hogy a rendelkezésünkre álló empirikus adatok ismeretében értelmezsem a felnőttképzés és a felnőttkori tanulás kontextusában az eredményesség fogalmát. A felnőttképzés alkotó tényezőinek – elsősorban az intézményvezetők, oktatók és hallgatók – körében végzett kérdőíves vizsgálatok és interjúk azt mutatták, hogy az **eredményesség** általánosan elfogadott mutatói a **vizsgák**, illetve a megszerzett **bizonyítványok** számszerűsíthető eredményei, a makro-folyamatok és mikro-folyamatok irányában is további elemzési lehetőségek nyílnak.

A felnőttképzés eredményességének egyik legfontosabb értékelési szempontja a tanulóképesség – ezen belül az induktív gondolkodás és a szövegértés – fejlődése, amely közvetlen hatással van a tanulás, ezen keresztül pedig a vizsgák eredményességére. A **tanulóképesség** magasabb szintje ugyanakkor további tanulmányok eredményességét növeli, elősegítve azoknak az externális hatásoknak – elsősorban életminőségnek és élettartamnak – az irradiációját, amelyek kumulált hatásként a gazdaság versenyképességének növekedéséhez vezethetnek. Mindezekhez azonban a felnőttképzést alakító tényezők reformja szükséges.

Végül vizsgáltam, hogy a szakemberek mi alapján ítélik meg a felnőttoktatás, a felnőttoktatási intézmény, a hallgatók és önmaguk sikerességét. A felnőttoktatók 89.3%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik, de ebből csupán 1.1%-uk rendelkezik tudományos fokozattal.

Ebből a „kezdőnek” mondható oktatók aránya, akiknek kevesebb, mint öt év felsőoktatási tanítási gyakorlatuk van, 30.82%, arányaiban a többi gyakorlatban eltöltött évek száma alapján vizsgált oktatóhoz képest ez igen magas arány. A következő kategóriában is (6 és 10 év közé esik a felnőttoktatásban tanárként eltöltött évek száma) hasonló a létszám, 31.17%. Ha a felsőoktatás jogi szabályozását figyelembe vesszük, tanársegédként nyolc évet, majd adjunktusként négy (ez

meghosszabbítható) évet oktathat egy személy tudományos fokozat szerzése nélkül. A következő két kategóriában (tíz évenként felfelé haladva), mondhatjuk, hogy harmadolódik az oktatói létszám, így ezekben a kategóriákban legnagyobb a „lemorzsolódás”.

A képesítéshez rendelt tantárgyi területek szerint a legtöbb felnőttoktatásban dolgozó oktató az idegen nyelvi képzések területén dolgozik (20.8%). Emellett magas az aránya a gazdasági-, gépjármű vezetési-, és az egyéb, ágazatba nem sorolt képesítés területén oktató felnőttképzési szakembereknek. Ez arra utal, hogy a **drill képzések területén található a legtöbb képzés**, itt van szükség a legtöbb szakemberre, ehhez pedig **nem feltétlenül szükséges magas kvalifikáció, vagy tudományos fokozat**.

A felnőttoktatásban a tanári motiváció szempontjából igen fontos a saját intézménnyel való kapcsolat, és az, hogy mi alapján ítéli meg az oktató saját szervezete sikerességét. A legtöbb oktató (18.4%) szubjektív tényezőt választott, a vizsgák eredményességét és sikerességét. Ennél racionálisabb, de inkább az externális hatások eredménye a résztvevők számának növekedése a képzésben. Természetesen ez attól is függ. Hogy milyen „életperiódusban” van az intézmény, és milyen kapcsolati tőkével rendelkezik, milyen viszonyban van a munkaerőpiaccal, milyen presztízsű oktatói vannak, hol található, milyen a marketingtevékenysége, stb. A harmadik (választott) kategória a pozitív tanulói visszajelzések voltak, amely a tanári szakma motivációjának egyik legerősebb eleme is egyben. Legkevesebben jelölték a legnagyobb ’tudományos hírnevet’ hozó kategóriát, a TDK-t, tudományos kutatást és a hallgatói munka szakmai sikereit.

A felnőttoktatásban tanítók önmaguk sikerességét (önmagukkal szemben még elnézőbben) szintén szubjektív tényezők alapján ítélik meg, a vizsgák eredményessége, sikere, valamint a pozitív tanulói visszajelzések alapján (ez összesen 49%). A két objektíven mérhető tényezőt, az oktatói testület minőségét és eredményességét a tudományos életben, az oktatók szakmai tapasztalatait, valamint a TDK eredményeket, tudományos kutatási eredményeket, és a hallgató egyéni szakmai sikereit választották a legkevesebben (ez összesen 1.9%). Ez az attitűd annak is tulajdonítható, hogy a drillképzések „hasznosabbnak tűnnek” a munkaerőpiacon, ezzel szemben a felsőoktatásban, ahol a tudományos eredmények fontosak, a hasznosság szempont a háttérbe szorul.

Amennyiben az oktatók a sikerességet mind az intézmény, mind önmaguk tekintetében inkább szubjektív, érzelmi alapú tényezőkre

építik, meg kell vizsgálni, hogy mi alapján ítélik meg a hallgatói sikerességet, ha a tudományos eredményeket eddig az utolsó, legkevesbé figyelembe vett szempontok közé sorolták. A fenti adatokból egyértelműen látszik, hogy az írásbeli és szóbeli vizsgákkal, ellenőrzésekkel ítélik meg a hallgatók sikerességét.

Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a felsőoktatás sikeressége mind az intézmény, az oktatók és a hallgatók tekintetében is vélekedésen alapszik, és nagyon kevés köze van az objektív tudományos eredményekhez.

Ebből adódik, hogy meg kell vizsgálni azokat a nézeteket is, hogy **mivel lehetne javítani a felnőttoktatás eredményességén, és a felnőttkori tanulás eredményességén.** Ugyanis így nem hivatkozhatnak a fent megjelölt szubjektív elemekre, pl.: jobb osztályzatokat szeretnék a képzést záró vizsgán, stb., ezen kívül a zavarótényezők is megfogalmazódnak, amelyet az felnőttoktatási munka során tapasztalnak a szakemberek.

A fenti eredmények már szakmai racionalitásról tanúskodnak. A felnőttképzés eredményességének javítását legtöbbször az infrastrukturális háttértől teszik függővé (11.2 %), a második feltétel pedig a fejlesztés irányában a szakmai gyakorlatok, illetve gyakorlati képzések (8.6 %) minőségének és mennyiségének fejlesztése. **A két legkevesebbet jelölt kategória a felnőttoktatási attitűdről árulkodik, mivel az alapkompétenciák fejlesztését (0.8 %), és az önálló tanulásra nevelést (0.6 %) szerepeltették az utolsó helyen.** Ennek oka a már említett porosz pedagógiai módszerek alkalmazása (túlsúlya) a felnőttképzésben, ahol a tanulási folyamatban még mindig az oktató és nem a hallgató a fontos (még mindig az ismeret alapú és nem a kompetencia alapú képzések dominálnak).

A felnőttkori tanulás eredményességének vizsgálatával még közelebbről vizsgálhatjuk az ismeret-, vagy kompetencia alapú képzés ellentéit és összhangját (önmagában mindkét képzési forma szélsőséges eredményeket produkálhat, a felnőttoktatás minősége ezek harmonikus egységével alakítható ki).

Összességében leírható az adatsor alapján, hogy a legfontosabb szempont **a hallgatói eredményesség szempontjából a felnőttkori tanulási társadalmi megbecsülésének növelése,** vagyis a személy életkörülményeinek, személyes tanulási feltételeinek figyelembe vétele (11.5 %), valamint a gyakorlatorientált, a munkaerőpiachoz alakított curriculum (9.4 %) válik fontossá.

A vizsgálatokból kiderült, hogy mind a felnőttoktatásban dolgozó szakemberek, mind a hallgatók véleménye labilis, könnyen befolyásolható és érzelmi alapon működik. Ennek oka lehet, hogy a rendszerváltás óta még mindig nem sikerült a hazai felnőttoktatóknak és hallgatóknak a piacodott oktatáshoz és munkaerő-piaci kihívásokhoz szocializálódni. Értékrendjük, véleményük nem egyértelmű, a feltett kérdések és lehetséges válaszok megértése sem bizonyos. Ez a hiányosság egy hosszú társadalmi átalakulás kísérője, amit megnehezített az európai integráció és a Bolona-folyamat, amely a hazai oktatási rendszerektől idegen.

Bibliográfia

KOCSIS Mihály: A felnőttek tanulási motivációi. In: Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 2006.

SÁRI Mihály: A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása az egyetemeken, főiskolákon. Kultúra és Közösség, 1999.1.sz.

SOÓS Pál: A közművelődési szakemberképzés nemzetközi tapasztalatairól és hazai korszerűsítésének problémáiról. Acta Andragogicae et Culturae 3.sz, KLTE, Debrecen, 1981.

SZABÓ JÓZSEF

Komplex megoldások a médiaszakemberek képzésében

Új képzések az oktatási piacon

Az egyetemek és főiskolák az elmúlt évek változásai ellenére folyamatosan küzdenek azzal, hogy a hallgatói és munkáltatói visszajelzések alapján az általuk nyújtott tudásnak csak kis része hasznosul a gyakorlatban. Különösen igaz ez olyan területeken, ahol a gyakorlat által megkívánt ismeretek gyorsan változnak. Ilyen többek között az informatika és a média világa is. A digitalizáció, az új információtovábbító eszközök, a lakosság elvárásai olyan gyors reagálást kívánnak meg a szakemberektől, amihez a szükséges gyakorlati felkészítést a felsőoktatás rendszere nem mindig képes nyújtani. Az utóbbi időben megjelent az az új média (SZAKADÁT 2010) ami a digitális hálózati kommunikáció alapján működik, elvárja a működtető maximális szakmai felkészültségét, és szolgálja a dinamikus változó fogyasztói igényeket. Ez az új média a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, a hozzá ajánlott eszközöket, a különféle továbbítási lehetőségeket jelöli, illetve az ezekhez kapcsolódó újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat. (BAILEY 2009)

Az informatikai háttérrel egyre jobban kihasználó média területén a gyorsuló változást mutatják az alkalmazott szoftverek és hardverek cserélődése, mivel ma már ezeknek a használati élettartama alig egy év. Az új technológia nem csak a műszaki szakemberektől követeli meg a folyamatos felkészülést, hanem a szerkesztőségek munkatársaitól is. Mindenki számára jól látható, hogy az üzenet közvetítésére alkalmazott formák is megváltoztak, tehát itt is elvárt a folyamatos tanulás. A hírek rövidülnek, informatívabbak lesznek, a vizuális elemek, a képes és mozgóképes kiegészítések jelennek meg, az internetes tartalmak aránya növekszik, több a multimédiás elemet, más nyelvezetet várnak az olvasók. Természetesen ehhez az újságíróknak is meg kell tanulni a technikai eszközök kezelését és a kommunikáció új formáit. A hagyományos egyetemi képzések esetén a hosszú akkreditációs folyamat és az oktatók magas szintű elméleti tudásától elmaradó gyakorlati ismeretek miatt szinte

megvalósíthatatlan az azonnal használható tudás megszerzése. Az új technológiák és az alkalmazási lehetőségek a szakirodalomban sem jelennek meg a gyors változás miatt. Inkább a konkrét felhasználói kézikönyvek és néhány elszánt újságíró cikkei adhatnak útmutatást, ám ez legtöbbször az egyetemi oktatók számára csak akkor elérhető, ha egyáltalán tudomást szerezhetnek róla. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha maguk az oktatók is közvetlen kapcsolatban állnak a médiával. A végzett hallgatók véleménye szerint a diplomát adó képzések megfelelő elméleti tudást adnak, de a végzett hallgatók szakmai felkészültsége az alkalmazhatóság szintjén messze elmarad a médiacégek várakozásaitól. Ezért is indultak el több helyen olyan média iskolák, továbbképzések, amelyek az elméleti háttérre építve elsősorban a gyakorlati ismereteket részesítik előnyben, tehát elsősorban a frissen diplomát szerzett szakembereknek szólnak.

Magyarországon az oktatás ilyen jellegű problémáit már a kilencvenes évek elején felismerték a külföldi felsőoktatási intézmények, mivel szoros kapcsolatban álltak a betelepülő multinacionális cégekkel, ismerték azok elvárásait, és látták a magyarországi képzés gyakorlati ismeretekre vonatkozó hiányosságait. Több külföldi egyetem kiváló piaci lehetőségeket ismert fel abban, hogy a piac által keresett szakmákban (pl.: MBA) gyakorlatorientált képzéseket indítson a távoktatás valamilyen formájában, elsősorban azért, hogy a szakemberek munka mellett azonnal hasznosítható ismereteket szerezhessenek. Már ekkor megjelentek a képzésben a médiatámogatás különféle változatai és az e-learning alapjai. Az hamar kiderült, hogy a külföldön bevált, az önálló tanulásra építő módszerek hazánkban nem megfelelő hatékonyságúak, ezért kombinált formákat érdemes választani. A hallgatók többsége nem ismerte az önálló tanulás folyamatát, hiányzott a megfelelő motiváció, a tananyagot saját maguk nem tudták feldolgozni. Ennek felismerésével az Oxford Brookes University George Igler vezetésével print és elektronikus tananyagokat használt, de megtartotta a hagyományos előadási formát a téma felvezetésére, és a feldolgozáshoz biztosította a tanári felügyeletet elektronikus levelezés formájában. A számonkérési időszakokat pontosan behatárolta, és az egyes zárási időszakok között is adott ki részfeladatokat, ami támogatta a hallgatók előmenetelét. Minderről minden hallgató jelentést is készített az intézmény felé. Ebből a példából is látható, hogy az e-learninggel támogatott vegyes típusú oktatásban a tér- és időbeli korlátokat már digitális (off-line, on-line) technológia-technika alkalmazásával

valósítják meg, melyek a papíralapú tananyagok mellett kezdetben kiegészítő, napjainkban azonban egyre inkább alternatív módon jelennek meg az elektronikus tanulásban (BENEDEK 2007). Az e-learning fogalma és a rendszere az utóbbi időben átalakult. **„Az e-learning olyan számítógépes hálózaton elérhető nyitott - tér- és időkorlátoktól független -, képzési forma, amely a tanítási tanulási folyamatot megszervezve hatékony, optimális ismeretátadási, tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor-tanuló kommunikációt valamint a számítógépes interaktív oktatószoftvert, egységes keretrendszerbe foglalva, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi.”** (FORGÓ 2005)

Ez az új meghatározás rámutat arra, hogy a tanulási folyamatban a hallgató egyre nagyobb önállóságot kap, az oktatás helyett egyre fontosabb lesz a felkészülés segítése, a tutorálás.

Médiaképzés és gyakorlat

A Debreceni Egyetem Európa Tanulmányok Intézete három éve dolgozik azon, hogy a piaci igényeket felismerve gyakorlatorientált média továbbképzést valósítson meg. Ehhez kereste meg partnereként a legnagyobb és legjobban felszerelt helyi televíziót, a Debrecen Televíziót, mivel a tényleges igények itt a működési folyamat közben láthatók. Sikerült rávennie a televízió szakembereit arra, hogy a tudásukat írott formában is megjelentessék, így elkészülhetett egy az oktatást segítő bő vázlat, ami az előadásokra való felkészülést támogatta. A gyakorlati tudás megszerzéséhez azonban ez is kevésnek bizonyult, ráadásul figyelembe kellett azt is venni, hogy a hallgatók egy része munkája mellett nem tud minden órán részt venni. Ezért határoztak úgy a projekt vezetői, hogy a kor kihívásainak megfelelően elektronikus könyvet írnak sok példával és az anyag elsajátítását segítő kiegészítő szöveggyűjteménnyel. Ehhez kapcsolnak kifejezetten a már megszerzett ismeretek alkalmazását segítő gyakorlati foglalkozásokat. Az órák nagy részét televíziós szakemberek tartják, és a legmodernebb eszközökkel segítik az ismeretek elsajátítását. A hallgatók ténylegesen a legmodernebb eszközökkel és módszerekkel találkozhatnak, lehetőségük nyílik önálló média anyagok készítésére. Az egyes részterületek riportjait, cikkeit vezető szakemberek irányításával csoportosan elemzik, feltárják az esetleges hibákat, a lehetséges javítási változatokat. Az órákon a hallgatók így több tucat anyagot elemeznek, és emellett önállóan készíthetnek egy-egy témában akár több anyagot is. Az

eredmény egy azonnal hasznosítható tudás, ami jelenleg egyedülálló. A képzés hármas rendszere eltér az eddig megszokott formáktól, az elméletet az e-tananyag alapján önállóan kell elsajátítani egy nagyon rövid bevezető előadás után. A speciális ismeretek bevésése gyakorlatorientált szemináriumokon történik, míg a tényleges gyakorlati tudást konkrét együttes feladatok segítségével tanulják meg a résztvevők.

Ez az új képzési forma felhívja a figyelmet arra, hogy milyen nagy szükség van a szakmai továbbképzésre. Nem véletlen, hogy elsőként a média oktatás területén jelenik meg jelentős piaci igény. A technika fejlődése miatt itt avulnak el leggyorsabban az ismeretek, Bár az alaptudás továbbra is fontos, és csak erre lehet építeni a gyakorlati ismereteket, de pontosan ezek a gyakorlati ismeretek avulnak el leggyorsabban. A digitalizáció, a webes alkalmazások, a szélessávú internet terjedése, a tartalom előállítás és a tartalom szolgáltatás szétválása, a klasszikus műsorszolgáltatás átalakulása, a print média háttérbe szorulása mind azt mutatják, hogy a szakembereknek fel kell készülni az igen gyors változásokra. Gondoljunk csak arra, hogy a széles sávú internet már szinte mindenütt elérhető, alkalmas mozgóképes információk átvitelére, illetve a televíziózásban a digitalizációt 2012 január 1-től kell megvalósítani, ami számos új, részben eddig nem is ismert lehetőséget nyújt a piaci szereplőknek. Ma még nem tisztázott, hogy a tartalom előállító és tartalom szolgáltató kötelezően elválik egymástól, illetve lesz-e értelme a hagyományos értelemben vett műsorszolgáltatásról beszélni. Ma még azt sem tudjuk, hogy milyen új fogyasztói szokások jelennek meg. Nagy reményt fűztek sokan a mobiltelefonos televíziózáshoz, mára azonban kiderült, hogy ez iránt igen mérsékelt a kereslet, tehát sok szolgáltató megszüntette ezt az információs lehetőséget. A jelenlegi trend a hagyományos televíziózás és a számítástechnikai eszközök összekapcsolása, összeépítése. Megjelentek azok a televíziók, amelyek a tartalom tárolására és előre megadott időben történő lejátszására alkalmasak, csatlakoznak az internethez, interaktivitást biztosítanak, így a fogyasztó számára lehetővé teszik a tartalmak tudatos válogatását. A másik oldalról egyre több olyan számítógéppel, konzollal találkozunk, amelyek alkalmasak a televíziózásra akár önmagukban, akár kiegészítő berendezésekkel. Ezek közül is kiemelkedik a projektorral egybeépített mobil egység, ami telefon, tv vevő, palmtop és még nem is tudjuk, mi minden egyben. A felméréseink azonban azt mutatják, hogy a nézők többsége továbbra sem tudatos tartalom válogató, hanem az előre

gyártott kínálatból, tehát a televíziós műsorokból választ. A televízió, mint média ez alapján továbbra is műsorszolgáltatói funkciókat lát el, függetlenül a technikai lehetőség által kínált új szerepektől, így az újságírókat is erre kell felkészíteni, viszont tudatosítani kell a lehetséges új fejlődési irányokat is.

Összegzés

Fontosnak tartom ebben az anyagban is hangsúlyozni, hogy az új továbbképzési forma nem teszi feleslegessé az egyetemi tanulmányokat, sőt belépési szintként elvárja a szakmai alapismeretek meglétét. Tehát nem alternatívája és nem versenytársa akar lenni a jelenlegi felsőfokú tanulmányoknak, hanem egy arra épülő kiegészítése. Azt nyújtja többletként, ami a klasszikus felsőoktatásban nem szerezhető meg, viszont a tanfolyam elvégzése azonnali piacképes tudást biztosít, tehát javítja az egyetemet végzettek elhelyezkedési lehetőségeit. Azt azért érdemes hangsúlyozni, hogy a felsőfokú munkanélküliséget ez a képzés nem befolyásolja, csupán ahhoz járul hozzá, hogy felkészültebb, a gyakorlatban jártasabb szakemberek dolgozzanak a médiában.

A várakozások szerint más egyetemi képzések esetén a piaci elvárások függvényében szintén megjelennek azok a szakmai továbbképzések, ahol a gyakorlati tudás megszerzése érdekében hasonló oktatási programot célszerű megvalósítani. Igazán sikeres akkor lehet minden ilyen továbbképzés, ha szorosan össze tud kapcsolódni az egyetemi oktatással, mivel így mindkét fél oktatói hasznos kiegészítéseket kaphatnak egymástól, tapasztalatokat gyűjthetnek.

Bibliográfia

BAILEY, Richard: <http://prbooks.pbwiki.com/PR-and-new-media>.
Letöltve: 2009. március 02.

BENEDEK András: Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás In.: Világosság, 2007/9. p. 25.

FORGÓ Sándor: Az eLearning fogalma. In: HUTTER Ottó – MAGYAR Gábor – MLINARICS József: E-LEARNING 2005. (eLearning kézikönyv), Műszaki könyvkiadó, 2005. p. 14.

SZAKADÁT István: Új média, hálózati kommunikáció. In: BME Média Oktató és Kutató Központjának honlapja, http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet_newmedia). Letöltve: 2010. június

T. MOLNÁR GIZELLA

***A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített
ismeretek tartalmi változásai***

Aligha van még egy szakma, melynek társadalmi megítélése, illetve a művelőivel szemben támasztott követelmények, elvárások olyan sokat változtak volna, mint a kultúraközvetítő, felnőttképző szakembereké. Már maga a szakma kialakulása, önállósodása – a pedagógus szereptől való elválása – sem volt bonyodalommentes (T. Kiss 2000, T. Molnár 2008), hiszen hosszú évtizedek kellettek ahhoz, hogy egyáltalán külön szakterületként kezeljék, s elismert foglalkozássá váljon, s azt is tudjuk, hogy a szakterület differenciálódása még korántsem fejeződött be. A szakma története során számtalanszor fogalmazódott meg a kérdés: mit csinál a népművelő, a művelődésszervező? Mi a feladata az andragógusnak? Utóbbi kérdés arra is utal, hogy napjainkban sem zárultak le a viták, melyeket ez a kérdésfelvetés elindított. Kifejezi ugyanakkor azt a bizonytalanságot is, mely a társadalmat jellemzi ezzel kapcsolatban: egyrészt ma már kevesen vitatják az élethosszig tartó tanulás szükségességét, másrészt – legalábbis elvben – mindenki fontosnak tartja a művelődést, pláne az önművelést, a személyiség folyamatos gazdagítását. Ugyanakkor viszont azok, akik csak kívülről látják a szakmát, mégiscsak bizalmatlanok azokkal szemben, akik hivatásul választják mindezek elősegítését, megvalósítását.

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

hetvenes évektől új szerepfelfogás kezdett a szakmán belül körvonalazódni, mégpedig a fejlesztő szerepe, aki a szükségletekből, s az ezekből adódó feszültségekből kiindulva, a közösséggel együttműködve próbál értékeket közvetíteni. Nem véletlen tehát a közvélemény bizalmatlansága, s az sem, hogy a kultúrákövetítő szakemberek maguk is bizonytalanok voltak a társadalmi elvárásokat és a megvalósítás módszereit illetően egyaránt.

A fent vázolt problémák még inkább jellemezték – és napjainkban is jellemzik – a szakmához kapcsolódó felsőfokú képzést. Miközben egyfelől nagy sikerként könyvelhető el, hogy több mint öt évtizede elindult és ma is folyik a hazai egyetemeken és főiskolákon kultúrákövetítő szakemberképzés, másfelől látnunk kell, hogy a képzés megindítása nem jelentette egyben azt is, hogy a leendő, vagy akár a végzett szakemberek azonnal kialakult pályaképpel rendelkeztek. Megmaradt és állandósult a foglalkozás funkciózavara, melyből egyszer a kultúráterjesztő szerep látszott kivezető útnak, máskor a kultúra menedzselésének erősítése, vagy éppen a felnőttkori tanulás támogatása.

A népművelés önálló szakká válása, a terület felsőoktatáson belüli megítélése, elfogadása sem volt zökkenőmentes, belső szakmai viták és a korabeli kultúrpolitika törekvései egyaránt befolyásolták. A konszolidálódó Kádár-rendszerben először a KLTE-n, majd az ELTE-n önálló népművelés szakos képzés folyhatott, a hetvenes évek közepétől pedig a tanárképző főiskolákon is megjelenhetett a népművelőképzés. Azonban a kultúrpolitika ideológiai elvárásokat fogalmazott meg vele szemben, és változatlanul tisztázatlanok maradtak komoly szakmai kérdések. A kidolgozatlan elvárás- és teljesítményrendszer, a munka eredményességének, társadalmi megítélésének problémái, a kiforratlan jövőkép, a bizonytalanság a tudományokhoz való kapcsolódásban egyaránt problémát jelentett.

Nem segítette a helyzet feloldását az sem, hogy a képzéssel foglalkozó intézmények népművelői szerepfelfogása között különbségek voltak, ami a képzésben is tükröződött. Így Durkó és az akkori KLTE-s képzés a felnőttnevelőkben gondolkodott, az ELTE Maróti Andor-féle iskolája a társadalmi folyamatokat megismerő és azokat befolyásoló népművelőkben, míg Szombathely (Horváth Margit) és néhány követője az igényeket felkeltő és kielégítő szervező népművelőkben látta a megoldást. A kisebb intézmények vagy a fenti képzési tendenciák valamelyikét követték, vagy – ami gyakoribb volt – ezek valamilyen keverékét próbálták kialakítani,

többszire attól függően, hogy az ott működő oktatók melyik egyetemen végeztek, s így melyik felfogáshoz kapcsolódtak. A tudományok szempontjából a felnőttnevelést preferáló irányzat inkább a neveléstudományhoz kötődött, az ELTE a társadalomtudományokhoz, míg a szervező népművelő ideálját követők egyfajta – ma így neveznénk – kompetenciaképzésben gondolkodtak. Persze a képzéshez – a kor elvárásainak megfelelően – kapcsolódott a hivatalos kultúrpolitika ismerete, elfogadása, a szocialista műveltségismény képzésbe való emelése, hiszen enélkül maga a képzés sem működhetett volna. Maga Aczél György is kiállt a szakemberképzés korszerűsítése, színvonalának emelése érdekében, amivel hozzájárult a képzőhelyek számának növeléséhez is a hetvenes évek közepén. Ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy *„pártszervezeteinknek a közművelődés jelentőségének megfelelő igényességgel kell törődniük az e területen dolgozókkal, ...annak tudatában, hogy a megválasztott vagy kinevezett kulturális vezetők egyben politikai-ideológiai munkások is.”* (Füleki-Herczeg 1977: 85-88)

Mindez megnehezítette a tudományterülethez tartozás tisztázását, ami a klasszikus szakterületek művelőiben és tudományos képviselőiben eleve gyanút keltett: milyen ismereteket közvetítenek a népművelők számára, ezek mennyire tekinthetők tudományosnak, és ha igen, akkor melyik tudományterülethez sorolandók? Mit ér a népművelő diploma? (Mely persze önállóan nem létezett, hiszen többszire valamelyik tanárszakkal párosítva lehetett e szakon oklevelet szerezni.) Birtokosai a hivatalos kultúrpolitika terjesztőinek, vagy képzett szakembereknek tekinthetők? Súlyosbította a helyzet megítélését, hogy maga a szakma, és – ennek tükrében – a képzés sem volt teljesen egységes, bár a modernizációt, a képzés reformját a nyolcvanas évek végére mindenki egyaránt szükségesnek tartotta.

A rendszerváltás megújulást hozott ezen a területen is, alapjaiban változtatta meg a szakmát és a képzést is. Utóbbinak még a megszüntetése is felmerült, arra hivatkozva, hogy a társadalom nem igényli ezt a típusú szakembert. Szerencsére a képzés és a szakma is túlélte ezeket a támadásokat, de a megváltozott társadalmi környezet megújulást eredményezett. A kulturális szférában megjelent a fogyasztói magatartás, a szórakoztatóipar, s az egész folyamat meghatározta az immár működő munkaerőpiac is. A szakemberképzés is váltásra kényszerült ennek következtében, s ennek során igyekezett megfelelni az új, egyre erőteljesebben ható

társadalmi igényeknek. Ez a szakképzés differenciálódásához vezetett. A felnőttoktatás, a kulturális szolgáltatás, illetve a kultúra értékeinek a menedzselése volt az a három irány, amerre a képzés az átalakulás során kitörési pontokat keresett. A szakemberképzés általános megújulása mellett további differenciálódást jelentettek az egyes intézményekben kidolgozott szakirányú képzések, melyek részben a kihívásokra adott válaszokra törekedtek, részben piacképesebbé kívánták tenni a szakot is. Megváltozott a szak elnevezése is: 1991-től a művelődési és közoktatási miniszter utasítása értelmében művelődésszervező szakos képzés kezdődött a felsőoktatásban. (T. Kiss 2000: 135-149) A fent vázolt folyamatok eredményeképpen rendkívül sokszínűvé vált a szakma és a képzés is. A képző intézmények a helyi sajátosságoknak megfelelő kínálat kialakítására törekedtek, volt, aki a menedzser szemléletet részesítette előnyben, volt, aki a felnőttképzést, az emberi erőforrás fejlesztését helyezte a képzés középpontjába, ismét másutt a média, a kommunikációs szakemberek képzése került előtérbe. Maga a szak minden probléma ellenére egyre nagyobb népszerűsége tett szert, a hallgatói létszám látványosan növekedett, különösen a kilencvenes évek második felében.

A változások következtében a szakma differenciálódása lényegében a korábbi törésvonalak mentén folytatódott, azonban a tudományos életben való elfogadottsága nem valósult meg továbbra sem.

Ilyen körülmények között érkezett el a képzés története a legújabb fejezetéhez, amely azonban már nemcsak a kultúráközvetítéshez kötődő szakokat, hanem az egész felsőoktatást érintette. Bolognai folyamat – ha ezt a kifejezést halljuk, sokféle asszociáció merülhet fel az emberekben. A sokszor kárhóztatott, de a hazai felsőoktatást mégiscsak az európai felsőoktatási térséghez kötő folyamat kialakította a kétszintű képzést, s egyben alkalmat adott arra is, hogy a hazai felsőoktatás rendszere bizonyos meghatározott erővonalak mentén alakuljon át. Csökkent a szakok száma, bizonyos további szakokat a megszüntetés fenyegetett. Ezek között volt természetesen a művelődésszervező is, és a további kultúráközvetítő szakok. A nagy átalakítási lázban ismét a tudományhoz való kötődést kérték számon a képzésen, elfeledkezve arról, hogy a kultúráközvetítés sokszínűsége, mely magát a szakmát jellemzi, a képzésben is meg kell, hogy jelenjen. Mindenáron tudományterülethez kívánták kötni az új képzést, így emelkedett ki a többi közül az az irány, mely a felnőttképzést jelentette, és amely a neveléstudományhoz kapcsolódott. Ezért aztán a többi szakmai irányvonalat képviselők is

lépésváltásra kényszerültek, hiszen nyilvánvalóvá vált: vagy andragógia lesz az új szak, vagy megszűnik minden ilyen jellegű képzés. Mégis kompromisszumot jelentettek a szakirányok: az andragógia alapszakot négy szakiránnyal akkreditálták, melyek többé-kevésbé a korábbi szakmai irányokat fedték le.

A képzés fentiekben bemutatott rövid történeti összefoglalása után érdemes megnézni, hogy a különböző szakaszokban hogyan alakult a közvetített tananyag: milyen ismereteket sajátítottak el a leendő népművelők, művelődésszervezők, illetve mit tanulnak az andragógus jelöltek? A feladat nem is egyszerű, hiszen a képzés rendszerváltást követő átalakítása a különböző képzőhelyeken – ahogyan láttuk is – eltérő módon zajlott le, ami egyben azt is jelenti, hogy a közvetített tananyag sem volt azonos. Szinte lehetetlen feladatra vállalkozna, aki ezeket maradéktalanul fel akarná térképezni. A változások bemutatását ezért az alábbiakban a Szegedi Tudományegyetemen, illetve korábban Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán folyó képzések tananyagának összehasonlítására alapozom, hiszen ezt ismerem legjobban, s hallgatóként, és később oktatóként magam is részese voltam/vagyok a folyamatoknak. Igaz, hogy ez csak egy képzőhely, egy példa, de jól szemlélteti a módosulásokat.

Legegyszerűbb a hetvenes években a '74-es párthatározat szellemében kialakított népművelő képzés tananyagának bemutatása, hiszen a határozat magát az oktatást is befolyásolta. A cél az volt, hogy az elvárásoknak megfelelő ideológiai és szakmai ismereteket kapjanak a hallgatók. Az oktatás tartalmát a központi tanterv határozta meg, ennek alapján szerveződött a képzés. Ideológiai szempontból kiemelkedő szerepet kapott a művelődéstudomány-művelődéspolitikai című tantárgy, ugyanakkor a szaktantárgyak keretében az alapvető szakmai ismereteket elsajátíthatták a hallgatók. Az Óra- és vizsgaterv az országosan kötelező rendszerhez igazodott, s megegyezett a központilag kiadott követelményrendszerrel.

A végzettséget igazoló oklevélben "okleveles népművelő" bejegyzés szerepelt.

A hallgatók heti óraterhelése népművelés szakjukon általában 7-11 óra között mozgott. Szigorlat a nyolc félév alatt kettő volt, a harmadik félév végén művelődéstudományból és művelődéspolitikából volt összevont szigorlat, a nyolcadik félév végén pedig vezetéstudományból számíthattak komolyabb számonkérésre a

T. Molnár Gizella

A népművelőtől az andragógusig – a hallgatóknak közvetített ismeretek tartalmi változásai

hallgatók. A többi tantárgy jellegétől függően kollokviummal, vagy gyakorlati jeggyel, esetleg aláírással zárultak az egyes félévek.

A tantárgyak rendszere a következő volt:

A népművelés szakon oktatott tantárgyak

1. félév	2. félév	3. félév	4. félév
művelődéstudomány és politika	művelődéstudomány és politika	művelődéstudomány és politika	a művelődéstudomány pedagógiai és pszichológiai alapjai
művelődés- és népműveléstörténet	művelődés- és népműveléstörténet		
a művelődéstudomány intézményrendszere	művelődéstudomány-szociológia	művelődéstudomány-szociológia	kommunikációelmélet szociológia
	esztétika	esztétika	
	művelődéstudományi technikai ismeretek és gyakorlatok	művelődéstudományi technikai ismeretek és gyakorlatok	művelődéstudományi technikai ismeretek és gyakorlatok

5. félév	6. félév	7. félév	8. félév
andragógia	speciálkollégium (választható)	vezetéstudomány	vezetéstudomány
népművelés módszertana	népművelés módszertana	népművelés módszertana	művelődéstudomány és politika
gyakorlat	gyakorlat	gyakorlat	gyakorlat
természettudományok főbb kérdései	természettudományok főbb kérdései		

A művelődés- és népművelés történet tantárgy feladatát a szilárd és korszerű történetnézet kialakításában jelölték meg, amit „a szocialista kultúra és művelődéstudomány megértéséhez, gyakorlati feladatainak megoldásához” tartottak szükségesnek, valamint azért,

hogy a népművelés-történet tanulságai segítségével felkészítsék a jelölteket az ideológiai állásfoglalásra. Hasonlóképpen jelölte ki a tanterv a művelődéstudomány, művelődéspolitikai tantárgy feladatát is: korszerű művelődéspolitikai szemlélet kialakítását, a szocialista kultúra és művelődésügy legfontosabb kérdéseinek megismertetését, a szocialista művelődéspolitikai elveinek helyes alkalmazására való felkészítést várta el az oktatástól.

A közművelődés intézményrendszere tantárgy a kultúraközvetítő intézményeket mutatta be, a művelődésszociológia az általános- és művelődésszociológia törekvéseit, kutatásainak fontosabb eredményeit, a szociológiai vizsgálatok módszereit ismertette meg a hallgatókkal. Az esztétika a „korszerű esztétikai szemlélet és önálló ítélőképesség kialakítását és a művészeti nevelés végzésére való felkészítést” vállalta. Az általános esztétikai ismereteket szabadon választható szakasztétikai képzés (film-, dráma-, zene- és képzőművészet esztétika) egészítette ki, valamint az esztétikai nevelés módszertana. A közművelődés technikai ismeretek és gyakorlatok keretében a népművelő munkában használatos szemléltető és technikai eszközök kezelését oktatták, a természettudományok főbb kérdései a zömében humán tanár szakos népművelők természettudományos ismereteit volt hivatva bővíteni – kevés sikerrel. A népművelés pszichológiai és pedagógiai alapjai (andragógia) feladata az volt, hogy „tegyen képessé az egyének és csoportok tudatának és magatartásának szocialista szellemben való formálására, permanens nevelésére”, de megtanították a felnőttkor pszichikai sajátosságait, és a vonatkozó szociálpszichológiai ismereteket is. A kommunikációelmélet feladata az emberi kommunikáció lényeges sajátosságainak, a társadalom kommunikációs rendszerének megismertetése volt. A népművelés módszertana is kifejezetten hasznos szakmai tantárgy, hiszen feladata volt, hogy a közművelődési intézményekben folyó ismeretterjesztő tevékenység módszereit, szervezeti formáit és kereteit megismertesse a hallgatókkal. (E tárgyhoz kapcsolódott a szakmai gyakorlat.) A vezetéstudomány feladata volt, hogy vezetési, szervezési, tervezési ismereteket nyújtson, melyek a közművelődési intézmények irányítását, szakmai vezetését segítették elő. (Felnőttképzési Intézet 2010a)

Látható, hogy a közvetített ismeretekben nagy szerepet kapott az ideológia, a kultúrpolitika érvényesülése. A művelődéspolitikai c. tantárgyat három féléven keresztül tanulták a hallgatók, a végén

szigorlattal, de az utolsó, államvizsga előtti félévben még egyszer előkerült „a biztonság kedvéért”, megismételve és összefoglalva a korábban tanultakat, de az államvizsgán is komoly számonkérés folyt e tárgyból. Emellett azonban a szakmai tárgyakat is áthatotta az ideológiai tartalom. Ez sokkal fontosabbnak tűnt, mint pl. az, hogy a művelődésszociológiát megelőzően általános szociológiát is hallgassanak a jelöltek, és bár az esztétika esetében megvalósult a szakesztétika előtt az esztétika oktatása, az inkább a marxista szellemű ideológiai alapozást jelentett, és a polgári filozófusok esztétikai elveinek a kritikáját helyezte előtérbe.

A tananyag modernizálására, a mindennapi élethez való igazítására persze lett volna igény, amit az oktatók egy része és a tanszéki tanácsba delegált hallgatói képviselők már a hetvenes évek végén, és a nyolcvanas évek első felében is szorgalmaztak. Az akkori viszonyok természetesen kevés lehetőséget adtak ezeknek az igényeknek a megvalósítására, sőt arra is, hogy ezek nyilvánosan megfogalmazódjanak. Ezért is meglepő, hogy a Szegedi Egyetemen mégis napvilágot látott egy cikk a népművelők képzésének hiányosságairól. (V.T. 1983) A cikk írója – igaz, hogy csak nevének kezdőbetűit aláírva és Leninre is hivatkozva – felhívja a figyelmet az értelmiség felelősségére, s ezen belül is kiemeli a népművelők felelősségét. Bírálja a kultúrpolitika túlzott érvényesülését, amennyiben „a kultúrpolitika kisajátítja magának a kultúrát...a kultúra alakítását a politika szabja meg”, s ez persze kihat a képzésre, annak színvonalára (néhány óra inkább örsi foglalkozáshoz, semmint felsőoktatási képzéshez hasonlít) illetve a képzett népművelők későbbi munkájára is, aminek eredményeképp „a népművelő számára is fontosabb lesz a kultúrpolitika, mint az ember... a végén már nem is kultúrát terjeszt, hanem politikát”. Kárhoztatja az elméleti képzés túlsúlyát és a gyakorlat hiányát: „Lenin logikai idealizmusnak nevezte a gyakorlat nélküli elméletet. Úgy látom, a mi népművelő képzésünk csak elméleti jellegű, a fogalmaink csak a levegőben lógnak.” – írja. Mint volt hallgató, csak megerősíteni tudom a korabeli krónikást: az elmélet túlsúlya nyomasztó volt a képzésben, a hallgatók közművelődési intézményt közelről ritkán és keveset láttak, a gyakorlati képzés alacsony óraszámában történt, és meglehetősen formális volt. A gyakorlóléhelyként kijelölt intézmények számára terhet jelentettek a hallgatók, konkrét feladatot alig kaptak. Ebben változás csak a nyolcvanas évek közepére történt, amikor a szorosabb, szakmaibb kapcsolat alakult ki az intézmények és az akkori tanszék között. A hallgatók ennek során konkrét gyakorlati

feladatokat is végeztek, s tevékenyen bekapcsolódhattak egy-egy intézmény mindennapi munkájába is. Az 1980-as években a gyakorlati képzés bázisát a Bartók Béla Művelődési Központ és hálózati intézményei, majd az Ifjúsági Ház jelentették. A gyakorlatok hároméves tematika alapján folytak, a tanév végén záró foglalkozásokkal. (Laczó 1986) A gyakorlati képzés jelentőségéről, a hallgatók közművelődési intézményekben végzett konkrét munkájáról a helyi sajtóban többször is olvashattunk. (Polner 1981)

Az élethosszig tartó tanulás elvét ugyan a szocialista kultúrpolitika is hangoztatta (az önmagát folyamatosan művelő szocialista embereszmény összefüggésében), andragológiát azonban csak egy féléven keresztül oktattak a jelölteknek.

Ha a fent idézett tananyagot kritikusan szemléljük, el kell ismernünk, hogy a tudományos alapokat és a szakmaiságot számon kérő kritika nem volt alaptalan.

1989 után a megfelelő szakmai ismeretek közvetítése került első helyre az oktatási célok közül. A reformok nyomán új képzési struktúra alakult ki, mely jobban megfelelt a társadalmi elvárásoknak, s a közművelődési intézményrendszer változásainak, melyek a politikai változások nyomán kezdődtek meg.

A szak elnevezésének változása (művelődésszervező) komoly tartalmi átalakulást is jelentett. A képzési terv kidolgozása több év munkája volt, bevezetése, illetve a kínálat bővítése fokozatosan történt. Végső formáját 2002-ben, a bölcsész képesítési követelmények életbelépésével és beépítésével nyerte el, s 2009-ig, az utolsó művelődésszervező évfolyam kimeneteléig ez a struktúra maradt meg a szegedi képzésben. A hallgatók továbbra is tanár szakjukkal párosítva végezhettek művelődésszervező szakon, éppúgy, ahogyan korábban a népművelésen.

Az oktatás két részből állt: az első szakaszban minden hallgató általános szakmai alapozó- és törzsképzést kapott, majd a második szakaszban a választott szakterületének megfelelő speciális képzést. A reform nyomán ugyanis a művelődésszervező végzettség megszerzése mellett módjuk lett a hallgatóknak először kulturális menedzser, illetve média speciális képesítést szerezni, 2002-től további két szakirányban nyílt lehetőségük differenciáltabb ismeretek megszerzésére, a speciális képesítés kínálata ugyanis ekkor bővült a rendezvényszervező és a vallásismeret szakiránnyal.

Oklevelük szerint a hallgatók így művelődésszervező végzettséget szereztek, a speciális képzésükről emellett külön bejegyzés szerepelt az oklevélben.

A kurzusokat kollokviummal, illetve gyakorlati jeggyel zárták a jelöltek, valamint a képzés során két komplex szigorlat adott alkalmat az ismeretek számonkérésére. Az első a negyedik félév végén a törzsképzés tárgyaihoz kapcsolódva, a második a szakirányú képzés lezárásaként, a nyolcadik félév végén kellett letenni. Mindehhez járult még egy harmadik szigorlat is a pedagógia és pszichológia összevont számonkérés, amely a tanárszakhoz is, és a művelődésszervező szakhoz is szükséges volt.

A képzés úgy épült fel, hogy az alapozó modult, valamint az erre épülő törzsképzést minden hallgatónak el kellett sajátítania, ezen kívül a menedzser, a média, a rendezvényszervező és a vallásismeret modul közül választhattak a hallgatók, ami a speciális képzést biztosította. (Felnőttképzési Intézet 2010b) Ilyen módon a képzés új struktúrája nemcsak a társadalmi és a szakmai elvárásokhoz próbált alkalmazkodni, hanem a hallgatói igényekhez is, önállóságot biztosítva a jelöltek számára azok kiválasztásában. Hogy milyen nagy vonzerőt jelentettek az alapképzéshez kapcsolódó szakirányú képzések, azt a folyamatosan növekvő hallgatói létszám, valamint a végzősök pozitív visszajelzése is mutatta.

A képzés felépítése a következő volt (a táblázat csak a művelődésszervező képzés kurzusait tartalmazza, a hallgatók a tanárszakjukhoz is kapcsolódva hallgattak pedagógiát, pszichológiát és általánosan művelő tárgyakat, mint pl. filozófiatörténet, politológia, stb.)

A művelődésszervező szakon oktatott tantárgyak

Alapozó képzés (1-2. félév)	Törzsképzés (1-6. félév)	Szakirányú képzés (5-8. félév)
Kultúrfilozófia Kulturális antropológia Szociológia Jogi ismeretek Művelődés- gazdaságtan Közművelődés intézmény- rendszere	Művelődéstörténet Művelődésszociológia Esztétikai alapismeretek Szakesztétika Kommunikációelmélet Andragógia A kultúráközvetítés elmélete Szervezés- és vezetéselmélet Művelődés-gazdaságtan 2.Közművelődési módszertan és gyakorlat	Kulturális menedzser Média Vallásismeret Rendezvényszervező szakirányok – speciális ismeretek és gyakorlat a szakirányhoz kapcsolódva. Ezek tartalmát területi korlátok miatt nem részletezzük.

Kétségtelen, hogy ez a tananyag a korábbinál sokkal koherensebb, sokkal inkább a szakmai szempontok szerint szerveződő ismeretek rendszerét tartalmazta. Politikai szempontok nem érvényesültek benne, ezzel szemben a szakma elméleti alapjait és a gyakorlati képzést (szemináriumok, szakmai gyakorlatok) igyekezett egyensúlyba hozni. Az elméleti alapokat a kultúrfilozófia, a művelődéstörténet és a szociológia hármasa jelentette elsősorban, de jelentős szerepet kapott a kulturális antropológia alapjainak megismerése, az esztétikai alapok elsajátítása is. Látható az is, hogy ez a tanterv elsősorban a művelődésszervező irányultságot mutatja, bár andragógiát több féléven át tanultak a hallgatók, a szegedi képzés nem a felnőttnevelés irányába indult el a rendszerváltást követően.

A korábbinál jelentősebb óraszámban kellett gyakorlatot teljesíteni a hallgatóknak, és a gyakorlatok során a hallgatók képet kaptak a kultúra intézményrendszeréről, amihez Szegeden igen jó adottságok vannak, lévén, hogy a városban lehetőség volt és van szinte mindenféle működésű és fenntartású közművelődési intézmény megismerésére. A negyedik évfolyamon a tanárszakon előírt februári tanítási gyakorlathoz szervesen kapcsolódott a közművelődési intézményekben végzett kéthetes szakmai gyakorlat is. Mindezek eredményeként megismerhették a jelöltek a rétegintézményeket, a korosztályhoz kötött intézményeket, a városi művelődési központok feladatait, a gazdasági társaságok formájában létező közművelődési tevékenységeket, tapasztalatot szerezhettek a művészeti

intézményekben, illetve a közgyűjteményekben folyó közművelődési munkáról. Megismerhették a civil szervezetek és a közművelődés kapcsolatát, a különböző egyesületek kultúrát szervező tevékenységét, valamint a felsőoktatásban folyó közművelődési munkát.

A tananyagról továbbra is megállapítható, hogy nem egy tudományterülethez kötődött, és ez természetes is, hiszen a kultúráközvetítés sokszínűségét a multidiszciplináris alapok segíthetik elő legjobban.

Az akadémiai tudományok képviselői továbbra sem ismerték el a művelődésszervező szakot, mint tudományos megalapozottságú képzést, holott a hallgatók immár komoly felkészültséget szereztek egyszerre több tudományterület, illetve tudományág alapjaiból is. Ez a képzés egyaránt tartalmazta a korábbi irányzatok közül a társadalmi folyamatok megismerését és a kultúra eszközeivel való befolyásolását szem előtt tartó, és az igényfelkeltő, szervező kultúráközvetítő szakember ideáját. Legkevésbé a felnőttnevelési iskola érvényesült, hiszen ennek a hagyományosan kiemelkedő Debreceni Egyetem mellett Pécsen is komoly bázisa volt, így Szeged felemelkedésére a „kicsik” közül inkább az előbbi lehetőségek adódtak.

Végezetül röviden a jelenleg aktuális andragógia alapszak hallgatói számára közvetített ismeretekre vessünk egy pillantást!

Mindenképpen ki kell emelni, hogy a felsőoktatásban egyedüli módon a bolognai folyamat során létrejött Andragógia Konzorcium, melyet 19 képző intézmény alkotott, a szakalapítás során nagyon komoly együttműködést tanúsított, amit az is mutat, hogy a sikeres szaklétesítést követően Andragógia Szakbizottsággá alakult, és továbbra is szakmai fórumot biztosít a képzőhelyek számára.

A szakalapítást követően a szakindítás már az intézmények feladata volt, azonban ezeknek igazodniuk kellett az akkreditált szak Képesítési és Kimeneti Követelményeihez. Ennek okán az intézmények korábban kialakított és többé-kevésbé működő profilja kevésbé érvényesülhetett. Ez elsősorban csupán abban fejeződhetett ki, hogy a négy szakirány közül melyek szerepelnek az adott intézmény kínálatában, illetve, hogy a szabadon felhasználható krediteket hogyan szervezik tananyaggá. Így történt ez a szegedi képzés esetében is.

Szerettünk volna eleget tenni a KKK-nak is, ugyanakkor arra törekedtünk, hogy képzésünk hagyományai is érvényesüljenek. Ezért

az andragógia alapszak művelődésszervező szakirányának indítása mellett döntöttünk. A jelenlegi társadalmi környezetnek megfelelően egyre inkább jelentőssé válik az élethosszig tartó tanulás elve és gyakorlata, tehát fontosnak tartottuk a felnőttnevelési irányzat korábbinál erősebb érvényesülését, és persze követtük a szaklétesítési trendet. Az andragógia szak művelődésszervező szakirányának elindítását ugyanakkor nemcsak a korábbi képzés iránti igény indokolta, hanem az új társadalmi kihívásokkal, a szabadidő növekedésével együttjáró kulturális feladatok is. Úgy éreztük, hogy az egyre differenciáltabbá váló társadalmi-kulturális szükségletek feltérképezésében és kielégítésében, az egyes társadalmi csoportok felzárkóztatásában, a különböző kultúrák közvetítő szakterületeken kibontakozó műhelymunkában komoly szerepe lehet a művelődésszervező szakterületnek. Emellett szeretnénk volna olyan képzési területeket is ajánlani a leendő andragógusoknak, amelyeket csak a mi intézetünkben kaphatnak meg. Ebből a szándékból nőtt ki a speciális képzések rendszere.

Abból indultunk ki, hogy az igények differenciáltsága indokolja a specializációk elindítását, hiszen az andragógus-művelődésszervező szakterület általánosabb ismeretein kívül ma már egy-egy részterület elmélyültebb ismeretére is szükség van. Speciális ismereteket is követelnek pl. az egyházak által fenntartott kultúrák közvetítő intézmények, de az idegenforgalom keretében végzett kultúrák közvetítésépp, mint az egyes régiókhoz, vagy éppen a múzeumokhoz kapcsolódó kultúrák közvetítő tevékenység. Így a MAB-hoz benyújtott és általa jóváhagyott szakindítási dokumentumban külön szerepelt a speciális szakterülethez kötődő képzés, mint olyan képzési terület, melynek keretében a hallgatók a kultúrák közvetítés, a művelődésszervező szakirány egy-egy részterületéhez szereznek speciális ismereteket. Itt érvényesülhetnek leginkább az intézményspecifikus sajátosságok és intézetünk korábbi hagyományai. Azokat a krediteket ugyanis, amelyeket a szakalapítási dokumentum az intézményekben szabadon felhasználható kreditként jelöl meg, nem egyszerűen szabadon választható kurzusokhoz rendeltük, hanem egy-egy modulba rendeztük, és ez jelenti az egyes specializációk hálótervét. A záróvizsgán a hallgató külön számot ad az adott szakterületen szerzett ismereteiről, oklevelében külön is szerepel az adott területből szerzett képesítés. A speciális képzés 25 kreditből áll, mely az alap- a törzs- és szakirányú képzések intézmények által szabadon választható elemeiből tevődik össze.

T. Molnár Gizella

A népművelőtől az andragógusig – a hallgatónak közvetített ismeretek tartalmi változásai

Ezért a szegedi képzés részben igazodik az országos tendenciához, részben egyéni arculatot is mutat.

A képzés kurzusai (Felnőttképzési Intézet 2010c)

Az andragógia BA szakon oktatott tantárgyak		
Alapozó képzés	Törzsképzés	Szakirányú képzés (művelődésszervező)
Bevezetés a pszichológiába I-II. Fejlesztéslélektan A felnőttkor pszichológiája Szociálpszichológia A nevelés elméleti és történeti alapjai Neveléstudomány Oktatástudomány Informatika I-II. Európa-tanulmányok Könyvtáristudomány Filozófiatörténet Kultúrfilozófia Szociológia Művelődésszociológia Kutatásmódszertan Kommunikációtört. Kommunikációelmélet Kommunik. tréning Vezetéstudomány	Egyetemes művelődéstörténet Magyar művelődéstört. A felnőttképzés elméleti alapjai A felnőttképzés tört. A kult. közv. és a felnőttképzés intézm. Komparatív andragógia A felnőttképzés didaktikája és módsz. Közgazdasági alapsz. Művelődésgazd. tan Jogi alapismeretek Vállalkozási jog Nonprofit menedzsment Munkaerőpiaci képzések Minőségbiztosítás Szakmai gyakorlat (2 x 50 óra)	Civilizációk és kultúrák A kultúrák közvetítés történeti funkciói A kultúrák közvetítés formációi A kultúrák közvetítés szervezetei Médiaismeret Szabadidőszociológia Kulturális antropológia Esztétika Szakessztétika Művészettörténet Marketing Üzleti kommunikáció, PR Közösségelmélet Animáció Pályázati írás Szakmai gyakorlat (50 óra)

Első ránézésre a legszembevetőbb, hogy a tananyag mennyisége jelentősen megnőtt a korábbiakhoz képest. Hiszen a fenti táblázatban foglaltak mellett még számolnunk kell a 25 kreditnyi szabadon választható tananyaggal (Szegeden a specializációkkal). Ez a tananyag mennyiség jól mutatja a szakma szorongását, mely a bolognai rendszerre való áttérés során tapasztalható volt: görcsös bizonyítását a szak tudományos megalapozottságának, színvonalának. A konzorcium minden ide vonatkozó ismeretet bele

akart szervezni az alapképzésbe, ami azután azt eredményezte – ma már jól látható módon –, hogy némiképp „túlképezzük” a hallgatókat, és amikor a mesterszak alapítása bekövetkezett, a tananyag meghatározása komoly nehézségekkel küzdött, hiszen alig maradt „tanítanivaló”.

A kurzusok részletes ismertetésétől eltekintek, hiszen mint minden képzőhely, a szegedi is az alapítás során közösen meghatározott tananyagot használta az indítási dokumentumok elkészítésénél. A kurzusok felsorolása azért lehet érdekes, mert egy példa arra, hogyan realizálhatók a KKK-ban foglaltak.

A szak tudományterülethez és tudományághoz való kapcsolódása immár vitathatatlan, hiszen a bölcsészettudományon belül a pedagógiához kötődik. Ugyanakkor ez a tény nem jelenti azt, hogy az akadémiai tudományok egy csapásra befogadták volna maguk közé, és egyenrangú szaknak tartanák. Hogy ezt elérje a felsőoktatáson belül a szakma, még számos problémát meg kell oldani, és vélhetően hosszú út vezet majd odáig. Mi sem mutatja ezt jobban, mint a mesterszakok alapítása, illetve indítása körüli huzavona. Nehézségek árán ugyan, de az andragógia MA megalapítása megtörtént, és ma már több képzőhelyen indítani is sikerült a szakot. Ugyanakkor a kulturális mediáció MA szak esetében már a szaklétesítés is komoly nehézségekbe ütközött, indítani pedig eddig még nem sikerült egyetlen intézménynek sem. (Jelenleg a SZTE indítási dokumentuma vár elfogadásra a MAB-nál.)

A mesterszakokon közvetített ismeretek bemutatása azonban már egy újabb tanulmány tárgya lehet.

Bibliográfia

Füleki József-Herczeg Ferenc (szerk.) (1977): Aczél György előadói beszéde. In.: Közművelődési Kézikönyv. Budapest, Kossuth Kiadó, 85-88.p.

Laczó Katalin (1986): Tízéves a közművelődési képzés a szegedi főiskolán. In: Népművelés, 1. szám

Nyilas György (1983): Az értelmiségi lét peremén. In: Sarlódi-Nyilas (szerk.): Közoktatási- és művelődési pályákról. Budapest, 88.p.

Óra- és vizsgaterv a népművelés szakos hallgatók számára Tankönyvkiadó é.n

Polner Zoltán (1981): Főiskolai hallgatók a közművelődés szolgálatában. In: Csongrád Megyei Hírlap, december 10.

SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet (2010a): A Felnőttképzési Intézet iratai. Szeged (Felnőttképzési Intézet)

SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet (2010b): A művelődésszervező képzés hálótérve I. In: www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmu (Felnőttképzési Intézet)

SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet (2010c): Az andragógus képzés hálótérve 1. In: www.jgytf.u-szeged.hu/tanszek/kozmu (Felnőttképzési Intézet)

T. Kiss Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Budapest, Új Mandátum Kiadó

T. Molnár Gizella (2008): A kultúrákövetítő szakemberek identitásának változásai. In.: Juhász Erika (szerk.): Andragógia és közművelődés. Debrecen, Debreceni Egyetem

V.T. (1983): A népművelésképzés értelméről. In: Szegedi Egyetem, szeptemberi szám

MIKLÓSI MÁRTA – VÁMOSI TAMÁS

***Minőségügyi ismeretek – két felsőoktatási intézmény hallgatóinak
szemszögéből***

2009 őszén közös kutatást végeztünk a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar (a továbbiakban: DE BTK), valamint a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (a továbbiakban: PTE FEEFK) andragógia alapszakos hallgatóinak körében a minőségmenedzsmenttel és minőségkultúrával kapcsolatosan. A kutatással hozzájárulunk ahhoz, hogy a felnőttképzési szektor szolgáltatási minőségéhez hogyan járul hozzá az andragógia alapképzés a két intézményben (v.ö. Juhász 2008:11-18). Kutatásunkban kérdőíves módszerrel gyűjtöttünk adatokat, teljes lekérdezéssel a két felsőoktatási intézmény összesen 295 hallgatóját bevonva (PTE FEEFK 170 fő, DE BTK 125 fő).

Felmértük azt, mennyire tájékozottak saját szakjukkal, szakirányaikkal kapcsolatosan, milyen indokok vezettek ahhoz, éppen erre a szakra esett a választásuk. Információt szereztünk konkrét, minőségügyről, akkreditációról szerzett tapasztalataikról és arról, mennyire érzik ezt a területet meghatározó jelentőségűnek a munkaerőpiacon. Hipotéziseink a következők voltak:

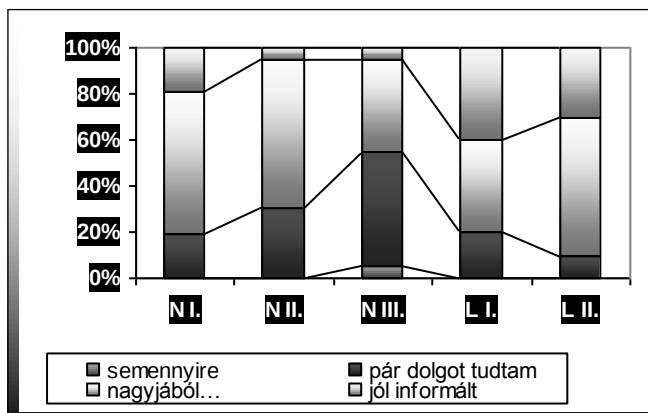
- Az évfolyam növekedésével a minőségkultúrával kapcsolatos tájékozottság növekszik,
- A levelező tagozatos hallgatók esetében nagyobb az informáltság/tájékozottság a munkatapasztalatok miatt,
- Az andragógia szak tartalmával nincsenek tisztában, csak felületes ismereteik vannak, a szakválasztás nem kellő informáltsággal történt,
- Fontosnak tartják a minőségirányítási rendszereket, de nem látják át ezeket, annak valódi hasznát,
- A két egyetem "eredményei" között nincs jelentős eltérés.

Jelen tanulmány szűk kerete csak a fontosabb gondolatok kiragadására elegendő, a teljes kutatási anyagot több konferencián ismertettük.

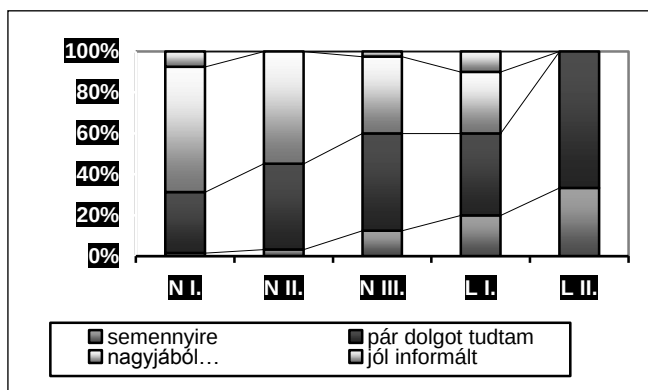
Talán nem megalapozatlan a kijelentés, hogy magának az andragógia kifejezésnek (és szakmának) az értelmezése, a szak tartalmának kommunikációja a felsőoktatás irányából a társadalmi és

munkaerőpiaci szereplők felé nem tökéletes. Adódott a kérdés, hogy a jelentkezési lap beadásakor mennyire voltak tisztában a hallgatók az andragógia szak tartalmával, annak munkaerőpiacon való megjelenésével, az eredmények az 1. ábrán láthatók:

1. ábra: Szak tartalmának ismerete



DE BTK



PTE FEEFK

Nappali tagozaton érezhető volt az évfolyamokkal összefüggő változás, az elsősök közel 4/5-e kimondottan informáltnak tartotta magát, feljebb haladva ez az arány csökkent, nagyjából a hallgatók harmadáig. Érdekes jelenség, hogy bár a hallgató informáltnak tartja magát a szak elkezdésekor, idővel elbizonytalanodik, elsősorban a széles bölcsész alapozó képésnek köszönhetően.

Az andragógia alapszak négy szakirányt foglal magába, ezek a személyügyi szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező és felnőttképzési szervező. Úgy gondoljuk, hogy magának az andragógus szakmának a munkaerőpiaci levetülését is elsősorban a szakirányok tartalmán keresztül célszerű megragadni, ezért fontos kérdés, hogy a szakválasztás pillanatában milyen rálátással rendelkeztek a hallgatók a szakirányok tartalmára. A válaszok esetében megfigyelhető volt, hogy a Debreceni Egyetem hallgatói kifejezetten tudatosabbak és informáltabbak voltak pécsi hallgatótársaikhoz képest, a jobb tájékozottság mellett ezt az is mutatja, hogy a hallgatók közel 40% konkrét szakirány elvégzésének igényével kezdte meg az alapszakot. Más kérdés, hogy nehéz azt mérni, milyen mélységű munkaerőpiaci és szakmai informáltság birtokában hozták meg ezt a döntést. Természetesen a szakirányválasztást az is árnyalja, hogy csak kevés intézmény tud valós választási lehetőséget felmutatni, értjük ez alatt azt, hogy 3-4 szakirányt indít, nem csak kettőt. Ennek kapcsán azért felvetődik az a kérdés, hogy mekkora létjogosultsága van az andragógia alapszaknak egy olyan felsőoktatási intézményben, amely csak egy (és nálunk 7-8 ilyen intézmény is van...) szakirány indítását „vállalja be” a négyből...

A minőségkultúrával kapcsolatos ismeretek és véleményeket vizsgálándó, feltettünk egy nagyon alapvető (legalábbis annak tartott...) kérdést, miszerint mit jelent az akkreditáció kifejezés. Elvárásaink szerint az évfolyamok emelkedésével kapunk csak jó választ, tulajdonképpen a minimális aránytól haladva a maximálisig. Az elvárás első fele be is igazolódott, az elsőéves hallgatók közel 15%-a adott jó definíciót, ugyanakkor a végzős hallgatók közel 10%-a nem tudott mihez kezdeni a fogalommal, ami azért elgondolkodtató.

Az intézményi akkreditáció egyik alappillére az infrastrukturális felszereltség, nyitott kérdésben rákérdeztünk arra, hogy a hallgatók szerint mivel lehet azt mérni, mi biztosítja egy felsőoktatási intézményben folyó képzési folyamat minőségét és hatékonyságát. A két egyetem hallgatói által megjelölt válaszok tendenciája nem tért el egymástól, a legfontosabbnak ítélt tényezők az oktatók száma, képzettsége, felkészültsége (módszertana), illetve az infrastrukturális feltételek (termek száma, felszereltsége, IKT). Fontos még a végzett hallgatók elhelyezkedési aránya (ennek mérési módszertanát nem ártana végre egységesen és országosan kidolgozni, lévén nem kevés

közpénz beruházását jelenti a felsőoktatás), illetve a könyvtár megléte és felszereltsége, szakirodalom rendelkezésre állása. Kevésbé fontos a hallgatók szerint a képzési curriculum és a tankönyvellátottság, és futottak még” olyan szempontok, mint a hallgatók száma (adott intézményben), intézmény hírneve, tanulmányi átlag (karonként, szakonként), OTDK-eredmények, nemzetközi vérkeringésben való részvétel, felvételi ponthatár, kutatási lehetőségek, tehetség-gondozás, MEP-i visszajelzések, egyéb szolgáltatások...

A minőségkultúra, minőségirányítási rendszer megítélése elég vegyes képet mutat. A JELENLEGI állapotot tekintve a hallgatók 41, ill. 43%-a szerint (bármilyen) MIR stratégiai szerepet tölt be az oktatási rendszerben, ugyanakkor 49, ill. 52% szerint csak jelképes szerepe van, a többiek pedig felesleges papírmunkának ítélik a jelenlétét.

2. ábra: MIR megítélése



DE BTK

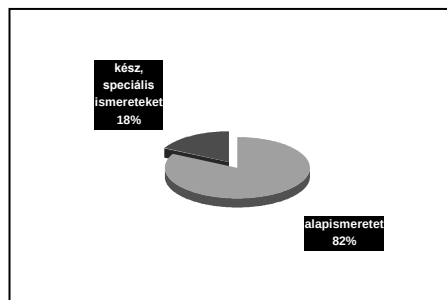
PTE FEEFK

Pedig a fontosságát az oktatásban a többség aláhúzza (68, ill. 76% a két egyetem hallgatóit tekintve), a minőségirányítási ismereteket fontos tudáselemnek tartják a munka világában (96, ill. 95%), de – leszámítva a harmadéves hallgatókat – se a funkcióját nem látja pontosan, se létező MIR-t nem tud megnevezni (a hallgató alig negyede tudott megnevezni konkrét példát, ezeket tekintve toronymagasan „nyert” az ISO).

Örök visszatérő kérdés, hogy milyen típusú tudást kell elsősorban átadni a képzési folyamatokban. Alapismeretet, tanulási kompetenciát, készségeket kell fejleszteni, hogy a végzett hallgató be tudjon illeszkedni a majdani munkakörébe és tudjon fejlődni (a

vállalat speciális igényei szerint), vagy azonnal alkalmazható, kész ismeretek kellene (de ezek többnyire lexikálisak és elavulhatnak a gyors piaci folyamatok miatt, így nehezebb lehet az egyéni fejlődés).

**3. ábra: Ismeretkör jellege a felsőoktatásban
(DE BTK és PTE FEEFK andragógia szakos hallgatói egybevéve)**



A két egyetem hallgatóit egybevetve, 82% voksolt az alapismeretek, kompetenciák mellett, ami nagy valószínűséggel egybeesik a munkáltatói véleményekkel is, illetve nagymértékben felértékeli a képzési folyamatba ültetett szakmai gyakorlat szerepét és funkcióját. Röviden összefoglalva, a hipotéziseket vizsgálva elmondhatjuk, hogy egy részük megerősítést nyert. Az évfolyam növekedésével a minőségkultúrával kapcsolatos tájékozottság valóban növekszik, ugyanakkor – bár fontosnak tartják a minőségirányítási rendszereket -, nem látják át ezek valódi hasznát és funkcióját. Amiben viszont a kutatás korábbi elvárásainkkal nem megegyező eredményt hozott: A levelező tagozatos hallgatók esetében nem tapasztaltunk nagyobb informáltságot/tájékozottságot minőségkultúra területén, pedig többnyire rendelkeznek munkatapasztalatokkal. Az eredmények szerint elhamarkodottan állítottuk azt, hogy az andragógia szak tartalmával nincsenek tisztában a hallgatók és a szakválasztás nem kellő informáltsággal történik. „Szerencsére” ugyanis mérhető a hallgatói aktivitás e téren, ami azért felveti az intézményi kommunikáció fontosságát is, hiszen a döntések allokációja nagyon fontos a források felhasználása, egyéni karriercélok elérése és munkaerőpiaci utánpótlás szempontból, illetve a két egyetem hallgatóinak eredményeinek esetében megfigyelhető, hogy a Debreceni Egyetem hallgatói több témakör esetében mérhetően nagyobb tudatosságot tudtak felmutatni (pl. informáltság, minőségkultúra ismeretek), mint pécsi kollégáik.

Bibliográfia

Juhász Erika (2008): *A felnőttoktatási szektor szolgáltatási minőségének emelése*. In: Sz. Tóth János – Mihályfi Márta (szerk.): „Továbblépni a tervezéstől a tettek felé” Javaslat a Cselekvési tervhez. Az élethosszig tartó tanulás népszerűsítése – az EU elvárások megismerése című program záró tanulmánya. Budapest: Magyar Népfőiskolai Társaság, 11-18. p.

Miklósi Márta – Vámosi Tamás (2009): *Minőségügyi rendszerek és alkalmazásuk az oktatásban*. Tudásmenedzsment, PTE FEEK, 2009/2. 76-83. p.

Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): *Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés*. PTE FEEK, 2007, 247 p.

A kultúra elméleti és gyakorlati aspektusai

IKT az iskolákban

Minden nemzet, etnikai vagy akár foglalkozási csoport sajátos, rá jellemző kultúrával bír. Az egyedi jellegzetességek számtalan területen kimutathatók, ennek megfelelően jó néhány tanulmány, kutatás (pl. Watkins, 2000; Gordon Györi, 2004) mutatott már rá arra is, hogy a különböző kultúrák tanítási-tanulási folyamathoz kapcsolódó értékrendje meglehetősen eltérő. Ráadásul a társadalmi, gazdasági átalakulások következtében, az értékrendek, az elvárások változnak, az iskoláknak, pedagógusoknak pedig folyamatosan igazodniuk kell(ene) a változó körülményekhez. Az alkalmazkodás már egyetlen település iskoláiban is eltérően mehet végbe, két ország intézményei között pedig várhatóan még nagyobb lesz a különbség. Tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy az információs és kommunikációs technológiák (IKT) iskolai megjelenéséhez és elterjedéséhez hogyan viszonyulnak a leideni (Hollandia) Da Vinci College iskolaközösség tanárai és debreceni középiskolákban oktató pedagógusok. A kutatáshoz mindkét országban egy általunk összeállított on-line elérhető kérdőívet használtunk fel, az első különbség pedig már a kitöltési hajlandóságban jelentkezett. Leidenben a pedagógusok 21 százaléka, Debrecenben viszont csak 11 százaléka válaszolt a kérdésekre. Mivel a leideni iskolaközösség öt intézményéből 69-en töltötték ki a kérdőívet, a debreceni intézményekből úgy válogattunk, hogy a válaszadók száma a lehető legjobban közelítse ezt az értéket, úgy véltük, hogy a két minta közötti hasonlóságok és különbségek leginkább így válnak megragadhatóvá, plasztikussá. Az összevetéshez végül kilenc iskolát választottunk ki, melyekből 68-an válaszoltak a kérdésekre. Az átlagéletkor is hasonló (41 illetve 43 év), a többi alapadat tekintetében viszont már különbözik a két minta. A leideni iskolaközösségben ugyanis csak 16 az átlagos heti óraszám, Debrecenben viszont ugyanennyi időszak alatt 20 órát tartanak a pedagógusok. A magyarországi előnytelenebb helyzet abban is megmutatkozik, hogy míg leidenben a tanárok közel kétharmada egyetlen tantárgyat tanít, addig a debreceni pedagógusoknak csak 40

százaléka mondhatja el ugyanezt, sőt náluk magasabb a kettőnél több tantárgyat tanítók aránya is.

Elemzésünkben elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy a pedagógusok hogyan viszonyulnak a tanításhoz, az IKT eszközök iskolai alkalmazásához, illetve hogy hogyan látják kollégáik helyzetét ebben a folyamatban. Az attitűdök megismeréséhez különböző állításokat használtunk fel, az egyetértés mértékét négyfokozatú Likert skálán lehetett megjelölni, ahol a négyes jelentette a teljes egyetértést, az egyes pedig az elutasítást.

A pedagógusok attitűdje

Állítások	Leiden	Debrecen
Szeretek tanítani	3,66	3,74
Felkészültnék érzem magamat a számítógép oktatási célú alkalmazására	3,63	2,97
A tanítás mellett az önképzésre is marad időm	3,21	2,56
Jól kezelem a számítógépet	3,16	3,04
Tanítási módszereimet, eszközeimet folyamatosan frissítem	3,06	3,24
Érdekelnek a technikai újdontságok	2,68	3,40
A kollégák eredményesen használják a számítógépet az oktatásban	2,42	2,52
A tantestületi értekezleten nem merül fel a számítógép tanórai használatának kérdése	2,40	2,10
Érdeklődöm az informatikai eszközök oktatási alkalmazása iránt, de nem értek hozzá eléggé	2,19	2,38
Az iskolám technikailag jól felszerelt	2,09	2,97
A hagyományos "tábla-kréta" tanítási módszer híve vagyok	2,01	1,98
Az iskolában kevesen érdeklődnek a számítógép oktatásban történő felhasználása iránt	1,94	1,99

A listát mindkét városban a tanítás szeretete vezeti, de a többi állítás sorrendje jelentősen eltér. Leidenben sokkal inkább azt érzik a pedagógusok, hogy van idejük az önképzésre, ez egyenes következménye lehet a kevesebb heti óraszámnak. Ezen eltéréssel szoros összefüggést mutat a számítógép oktatási célú alkalmazására történő felkészültség mértéke is, hiszen a folyamatosan változó, fejlődő programokkal csak permanens tanulás révén lehet lépést tartani, erre pedig a szabadidőből kell(ene) áldozni. Az időhiányt támasztja alá az is, hogy a debreceniek kevésbé érzik magukat

felkészültnek, annak ellenére, hogy a leidenieknél sokkal jobban érdeklődnek a technikai újdonságok iránt. Ráadásul Magyarországon iskolájuk technikai felszereltségével is sokkal elégedettebbek a pedagógusok, tehát a feltételek adottnak tűnnek a számítógépek iskolai alkalmazásához. A módszertani megújulás igénye viszont mindkét csoportnál jelentős, ahhoz azonban, hogy ez megvalósulhasson, szükség van megfelelő ismeretekre és modern eszközökre.

Mivel vizsgálódásunk középpontjába az IKT eszközök iskolai megjelenését állítottuk, a továbbiakban arról kérdeztük a pedagógusokat, hogy honnan származnak számítógépes ismereteik. Az ismeretforrásnak öt lehetséges területét neveztük meg, melyből többet is bejelölhettek a válaszadók.

A számítógépes ismeretek megszerzésében szerepet játszó tényezők (%)

Az ismeretek forrása	Leiden	Debrecen
önképzés	79,7	76,5
családtagok, ismerősök	50,7	22,1
főiskola/egyetem	47,8	38,2
tanfolyam	40,6	7,4
pedagógus továbbképzés	15,9	44,1

Az önképzés mindkét csoportnál kiemelkedő szerepet játszik, a csekély eltérés önmagában nem magyarázza a számítógép oktatási célú alkalmazására történő felkészültségben tapasztalt különbségeket. A többi ismertforrás szerepében ugyanakkor jelentős eltéréseket tapasztalhatunk, melyekben minden bizonnyal kulturális, társadalmi különbségek is szerepet játszanak. A debreceni mintánál például a családtagok, ismerősök hatása kevésbé jelentős, amit nagyrészt az magyaráz, hogy több felmérés szerint a magyar társadalom közel kétharmada „digitális írástudatlannak” minősül: 60 százalékuk nem rendelkezik számítógépes felhasználói ismeretekkel, nem képes kezelni a programokat, nem tudja használni az internetet. Az adatokból ugyanakkor az is kiolvasható, hogy a pedagógusok számítógépes ismereteinek fejlesztését központilag is szorgalmazták, ennek köszönhető a pedagógus továbbképzések jelentős szerepe. Az ilyen típusú képzések elterjedését az is elősegítette, hogy a főiskolai, egyetemi képzésből sokáig hiányoztak ezek az ismeretek, képzési programban történő megjelenésük esetleges volt, az adott intézmény

gyakorlatától függött. A Bologna rendszerű képzés ebben is változást hozott és további előrelépést jelentett, hogy kiírásra kerültek olyan Európai Unió által is támogatott pályázatok, melyek a pedagógusképzés módszertani, tartalmi megújulását segítették elő.*

Az IKT eszközök iskolai alkalmazásához szükséges ismeretek mellett természetesen szükség van magukra az eszközökre illetve a használatukra irányuló szándékra. Korábbi kutatásainkból (Buda, 2007) egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok jelentős része nincs tisztában azzal, hogy a különböző technikai eszközök milyen számban érhetők el iskolájukban. Éppen ezért nem is a konkrét szám adatokra kérdeztünk rá, hanem a válaszadók számára elérhető eszközöket vettük alapul, így az erre irányuló kérdést a következő módon fogalmaztuk meg: „Mennyire tartja szükségesnek az alábbi eszközöket az oktatási folyamatban? Válaszához vegye figyelembe, az iskolájában rendelkezésre álló eszközmennyiséget! 1 = teljesen felesleges, 2 = kevesebb is elég lenne, 3 = a mennyiség elegendő, 4 = több kellene”

* Pl. HEFOP 3.2.2 vagy TAMOP 4.1.2 (repetha.detek.unideb.hu)

A különböző taneszközök tanórai szükségességének megítélése

Eszköz	Leiden	Debrecen	Különbség
interaktív tábla	3,72	3,55	0,17
számítógép	3,70	3,71	- 0,01
nyomtató	3,55	3,70	- 0,15
fénymásoló	3,49	3,55	- 0,06
zsúrkocsi/laptopkar*	3,46	3,32	0,14
projektor	3,36	3,71	- 0,35*
DVD lejátszó	3,16	3,44	- 0,28*
laptop	3,10	3,60	- 0,50*
szkenner	3,08	3,36	- 0,28
CD lejátszó	2,45	3,32	- 0,87*
videó magnó	1,85	2,80	- 0,95*
fax	1,83	2,83	- 1,00*
írásvetítő	1,70	2,61	- 0,91*
diavetítő	1,41	2,29	- 0,88*
magnó	1,41	3,03	- 1,62*

* $p < 0,05$

A leideni pedagógusok összességében interaktív táblából, számítógépből és nyomtatóból szeretnének többet, míg videó magnóból, faxból, írásvetítóből kevesebb eszközt is elegendőnek tartanak (sőt a többség a CD lejátszót is idesorolja). A diavetítőt és a magnót pedig gyakorlatilag oktatásban szükségtelen eszköznek tartják. Ezzel szemben a debreceni válaszadók csak a diavetítőről gondolják azt, hogy kevesebb is elegendő lenne, az összes többi eszköz számával vagy elégedettek, vagy pedig többet szeretnének belőle. Ez az eredmény egyrészt összhangban van az iskola technikai felszereltségével való elégedettséggel, másrészt mutatja, hogy az elégedettség nem egyszer inkább csak látszólagos. Egy átlagos magyar tanintézmény felszereltségét figyelembe véve nem meglepő, hogy a legalapvetőbb IKT eszközök (számítógép, projektor) vezetik a leginkább vágyott eszközök listáját, de alig marad le ebben a

* A digitális zsúrkocsi egy olyan kereken mozgatható tároló egységet jelent, mely tartalmaz egy laptopot, projektort, DVD lejátszót és sok esetben még a vetítővásznat is. Leidenben ilyen eszköz nincs, ott laptopkar-t alkalmaznak, melyben a tanulók által használható laptopokat viszik be a tanórára.

„versenyben” a laptop és az interaktív tábla. Hogy a digitális kultúra térnyerése mellett a Gutenberg galaxistól sem szakadtak el teljesen az iskolák, azt jól mutatja, hogy a hagyományos, papír alapú információhordozók előállításához szükséges gépek (nyomtató, fénymásoló) szintén a kívánságlista elején helyezkednek el. A két minta leginkább a fax gépek megítélésében különbözik. Míg a holland iskolák tanárainak nagy része szerint kevesebb is elegendő lenne ebből az eszközből, addig a magyar iskolák pedagógusai szerint inkább elegendő a számuk. Az eltérés mögött jelentős kommunikációs különbségek húzódnak meg, hiszen a fax a hagyományos kommunikáció eszköze, sok helyen ezt már inkább digitális eszközökkel helyettesítették.

Megismerte a kérdezettek iskolai IKT használatával kapcsolatos attitűdjét, számítógépes ismereteik forrásait és vélekedésüket a technikai eszközök oktatási felhasználásáról, megvizsgáltuk, hogy a taneszközök közül mit és milyen gyakorisággal alkalmaznak napi gyakorlatukban. A felsorolt eszközök használatának intenzitását egy ötfokú Likert skálán kértük megjelölni. (5=szinte minden órán, 4=hetente többször, 3=hetente, 2=ritkán, 1=egyáltalán nem) Igyekeztünk a használat gyakoriságára helyezni a hangsúlyt, ezért az átlagszámításnál nem vettük figyelembe az „egyáltalán nem” válaszokat.

A különböző taneszközök tanórai alkalmazásának gyakorisága

Eszköz	Leiden	Debrecen	Különbség
tankönyv	4,19 (6)	4,19 (5)	0
tábla+kréta	4,09 (4)	4,21 (4)	- 0,12
számítógép	3,95 (4)	3,54 (12)	0,41*
interaktív tábla	3,89 (11)	3,07 (52)	0,82*
projektor	3,75 (14)	3,48 (22)	0,27*
internet	3,67 (6)	3,08 (14)	0,59*
DVD lejátszó	3,37 (11)	2,74 (22)	0,63*
CD lejátszó	3,24 (31)	3,32 (29)	- 0,08
diavetítő	3,00 (61)	2,44 (59)	0,56
feleltető rendszer	3,00 (66)	3,23 (52)	- 0,23*
videó lejátszó	2,85 (33)	2,67 (26)	0,18
magnó	2,83 (55)	3,45 (39)	- 0,62*
szakkönyvek	2,66 (27)	3,25 (13)	- 0,59*
szépirodalom	2,60 (33)	2,87 (37)	- 0,27
írásvetítő	2,50 (51)	2,52 (44)	- 0,02

* $p < 0,05$ (zárójelben az „egyáltalán nem” válaszok száma)

Az adatokból következő első – és talán legfontosabb – megállapítás, hogy az elmélet és a gyakorlat jelentős különbségeket mutat. A válaszadók ugyanis módszertani megújulást állítottak önmagukról, sőt kifejezetten tagadták, hogy a hagyományos tábla-kréta módszer hívei lennének, ennek ellenére a tankönyvvel együtt ezeket az eszközöket használják a legtöbben és a leggyakrabban a tanórákon. A leideni mintánál az IKT eszközök folytatják a sort, Debrecenben viszont jóval összetettebb a kép, hiszen a klasszikus hármast (tábla-kréta-tankönyv) követő számítógép-projektor páros után a magnó, a CD lejátszó és a szakkönyvek következnek. Hollandiában az internet és a DVD lejátszót is gyakrabban alkalmazzák, Debrecenben viszont a magnó és a szakkönyvek preferáltabbak. Sokak számára meglepő lehet, hogy az írásvetítőt mindkét mintánál a lista végén találjuk. Az okok között két elemnek lehet kiemelt szerepe: egyrészt az írásvetítőhöz szükséges fólia meglehetősen költséges, másrészt a gazdasági megfontolások mellett a jobb képminőség is azt segíti elő,

hogy a legtöbb intézményben a számítógép-projektor páros vette át az írásvetítő szerepét.

Az eszközök tanórai használatának intenzitásában az interaktív táblánál tapasztaljuk a legjelentősebb eltérést. Míg a magyar iskolákban átlag heti egy alkalommal, addig a holland intézményekben hetente többször is használják ezt az eszközt. Másrészt nagy különbség van a felhasználók számában is, szinte felcserélődnek az értékek: míg Leidenben 11-en nem alkalmazzák ezt a találmányt, addig Debrecenben csak 16-an használják ezt a technikai segédeszközt. A legújabb fejlesztést, a feleltető rendszert azonban mindkét városban kevesen alkalmazzák, mely azt jelzi, hogy a különbségek ellenére egyaránt akad még fejlesztendő terület a vizsgált pedagógusok számára. Ugyanakkor egészen biztos, hogy azok sem pihenhetnek már sokáig, akik az összes felsorolt eszközt aktívan használják tanóráikon (ha ugyan vannak ilyenek), mert hamarosan megjelennek azok az új technikák, melyek használatát szintén el kell majd sajátítani.

Bibliográfia

Balanskat, A. – Blamire, R. – Kefala, St. (2006): A review of studies of ICT impact on schools in Europe. In: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf

Buda András (2007a): A pedagógusok és az IKT kompetenciaterület. In: http://bmf.hu/conferences/multimedia2007/17_BudaAndras.pdf

Buda András (2007b): IKT a debreceni iskolákban. In: http://www.nk7.hu/nk7_files/File/szekciokanyagai/budaandras.ppt#257,1,IKT a debreceni iskolákban

Gordon Győri János (2004): A kulturális összehasonlító pedagógia alapjai, eredményei, valamint jelentősége a magyar pedagógiában. Iskolakultúra 2004. 2. szám 66-75.

Hunya Márta (2006): Országos Köznevelési Informatikai Felmérés 2006. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

Watkins, David. (2000): Learning and teaching. a cross cultural perspective. School Leadership & Management, Volume 20, Issue 2 May 2000, pages 161-173.

BUJDOSÓNÉ DANI ERZSÉBET

Népművelő túlélés: a kultúra, mint a túlélés záloga a Trianon utáni Erdélyben

„Mert lehet egy nemzetet szegénnyé, koldussá tenni, de ha a nemzetben lakozó szellemi és erkölcsi erőket megtartani és gyarapítani képesek vagyunk, akkor a nemzet nincs elvészve és mindent vissza lehet szerezni.”

Gróf Klebelsberg Kunó

Senki nem vonhatja kétségbe a kultúra szerepét a nemzet formálásában, nevelésében, sok esetben megmaradásában. Voltak ugyan periódusok a magyar történelemben, amikor anyaországon belül és kívül a kultúra ezen szerepét nem hogy nem tartották fontosnak, hanem mindent megtettek annak érdekében, hogy a nép nevelésének ezen eszköze más értelmet nyerjen, és ezáltal másként működjön. A magyarság azonban mindig kitermelte magából azokat a vezéregyéniségeket, akik, dacolva a körülményekkel, a kényszerítő dogmákkal, megteremtették azokat a műhelyeket, iskolákat, lehetőségeket, melyekkel a nép nevelésének szolgálatába állhattak. Ilyen egyéniség volt Karácsony Sándor és Durkó Mátvás, kiknek emléke előtt tisztelgünk ezen a konferencián.

A kultúra szerepe a Trianon utáni Magyarországon nem lehet kérdéses, és a népnevelés történetét sem kérdőjelezheti meg senki. Mert mi is történt az elszakított országrészekben? Betöltötte-e a kultúra a nép nevelésének szerepét Erdélyben, Felvidéken, Vajdaságban, Kárpátalján – és hogyan? Ezek közül az erdélyi történetekkel kívánok foglalkozni, hiszen fő kutatási témám szerves részét képezik, nevezetesen az erdélyi közgyűjtemény- és művelődéstörténettel foglalkozom. Ez a téma természetesen színesebb és szerteágazóbb annál, ami itt előadható, de ennek az előadásnak a kereteibe is belefér talán annyi, hogy felvillanjon az a néhány kezdeményezés, próbálkozás, az a néhány ember (bár, rajtuk kívül kétségtelenül még nagyon sokan voltak, ismert egyéniségek és

ismeretlenek egyaránt), akik minden megtettek annak érdekében, hogy a magyar kultúrát, a magyar nép nevelésének ügyét a kisebbségi létben a túlélés szolgálatába állítsák.

Az 1880-as évek elejének magyarosítási és nacionalista mozgalmai hozták létre a kor a nagy közművelődési egyleteit, így a Dunántúli Közművelődési Egyesületet (DKE), a Felvidéki Közművelődési Egyesületet (FEMKE), és az Erdélyi Közművelődési Egyesületet (EMKE). Voit Krisztina: *Fejezetek a közgyűjtemények és a könyvkiadás történetéből* című tanulmánykötetében többek között a magyar közgyűjteményrendszer történetével is foglalkozik. Ő fogalmazza meg azt, hogy ezeknek az egyesületeknek többek között az volt a célja: növeljék a magyar nyelvű iskoláztatás mértékét, és minél nagyobb számban próbáljanak a magyar kultúrát terjesztő alapításokat létrehozni. Ezen célok megvalósításának egyik eszköze a népkönyvtárak létrehozása volt, melyeknek telepítését, megalapítását az egyesületek szívéüknek tekintették. (Voit 2002)

Az EMKE



Az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesület 1885-ben alakult meg Kolozsváron. Létrehozói az erdélyi magyar polgárság és nemesség. Céljai közé tartoztak:

- ✓ a magyar nyelv és nemzeti öntudat erősítése,
- ✓ kulturális intézmények létesítése,
- ✓ gazdasági felemelkedés előmozdítása.

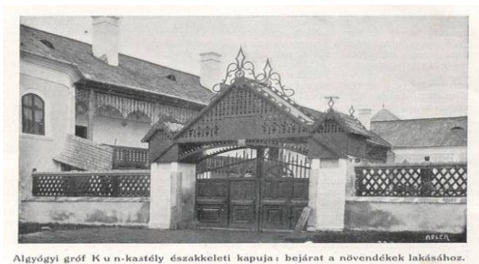
Talán a Kárpát-medence egyetlen olyan társadalmi, mai értelemben vett civil szervezete, mely a legnagyobb eredményeket tudja felmutatni működésének során. Sok forrásban úgy találkozni vele, mint a legmagyarabb egyesület a Kárpát-medencében. Az 1885-1910 közötti periódus a felemelkedés korszaka. Tevékenysége báró Eötvös

József királyi vallás- és közoktatási miniszter modern népművelési koncepciójának követendő mintapéldája. Mindenben megpróbált eleget tenni annak az ötvösi gondolatnak, mely szerint a társadalom szerepvállalása és áldozathozatala a kultúra terjesztésében a magyar államiság és alkotmányosság keretei között elsődleges fontosságú. Olyan kulturális erővonalakat húzott meg Erdély magyar művelődéstörténetében, melyek a mai napig kitörölhetetlenül megmaradtak.

Az EMKE eredményei:

1. 163 elemi népiskola, 77 kisdudóvó, 118 községre kiterjedő lelkesi segély létrehozatala;
2. 1 nagy földműves iskola (az ország legnagyobb ilyen iskolája – Algyógyon, a Kun Kocsárd birtokon létrehozott Székely Földműves Iskola) alapítása;
3. 203 nép- és 24 katonai könyvtár, 154 daloskör, számos ifjúsági egyesület létrehozatala;
4. 349 község felnőtt analfabéta tanfolyam, 500 néptanító jutalmazása, 77 honismertető kiadvány kiadásának megszervezése;
5. az Erdélyi Kárpát Egyesület és az Erdélyi Irodalmi Társaság létesítése és a Székely Szövetség életre hívása.

A Székely Földműves Iskolát 1891-ben hozták létre Algyógyon, Kun Kocsárd gróf nagylelkű adományából, majd később az Oktatási és Vallásügyi Minisztérium hatáskörébe ment át.



Sokrétű tevékenysége:

- ✓ odatelepített magyar emberek számára munkalehetőség, egyben a magyarság számának emelése;
- ✓ felpezsdülő magyar élet;
- ✓ a felnőtt lakosság különböző szinteken történő képzése, tanítása – három szinten: mozgalom a magyar nyelv oktatására és gyakorlására, a Kolozsvári Tudományegyetem

ifjúságának „University Extension” mozgalma és a felnőtt analfabéta, avagy alfabetizáló tanfolyamok. (Dáné 2010)

Ezt a virágzó, minden területen értéket teremtő folyamatot törte derékba a Trianoni békeszerződés, amikor is Erdély Románia fennhatósága alá került.

A magyarság erejének legfőbb tényezője a magyar művelődés, így természetes, hogy a magyar iskolák és egyéb magyar művelődési intézmények ellen indult meg a legelszántabb román támadás. A román művelődéspolitikai irányelveit teljes mértékben magyarázó céljait dr. Maniu Gyula magyar országgyűlési képviselőnek, mint a második nagyszebeni román nemzetgyűlés elnökének energikus kijelentése, híres-hírhedt mondatai foglalják össze: „Erdélynek elrománosítása a legsürgősebb cél, amely nem ismer sem demokratikus, sem önkormányzati, sőt még kiváltsági szabályokat sem.” (Olay 1929)

1921-1940 között megtörténik a teljes ellehetetlenítés. Az EMKE nem szűnik meg, de működésképtelenné válik. 1940-1945 között (második bécsi döntés hatására) újra működni kezd, a magyar kultusztárcához kerül, elkezdődik az írók falujárási akciója.

1945-1947 között a Magyar Népi Szövetség kulturális szakbizottsága felügyelete alá kerül, majd rövid, eredmények nélküli tevékenység után 1947-ben megszűnik.

1948-1990 között nem működik, majd 1991-ben újraindul Brassóban. Nyíltan felvállalt célja a kulturális autonómia, 1885-ös alapelveit maradéktalanul megtartva. 2001-ben leválik az RMDSZ-ről, önálló szervezetként működik tovább, vezetője Dávid Gyula. (Dáné 2010)

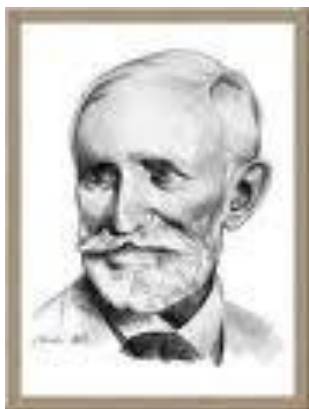
A Székely Nemzeti Múzeum



A bemutatott szervezet példájából arra a következtetésre juthatunk, hogy a trianoni döntés után az erdélyi közművelődés, a magyar kultúra ápolása, a népművelés különböző lehetőségei fokozatosan,

majd teljesen megszűntek. Ezt a negatív folyamatot igazolta a történelem. Én azonban szeretnék bemutatni egy pozitív példát, mely példán keresztül érzékelhető, hogy a magyar túlélésnek igen is voltak lehetőségei.

Az 1875-ben alapított Székely Nemzeti Múzeum jelenleg Erdély, és szélesebb értelemben egész Románia egyik legjelentősebb közgyűjteménye. Története szerteágazó, érdekes mozzanatokat magában foglaló, de ezúttal pusztán a nép művelésében, a magyar kultúra megtartásában és átadásában játszott szerepéről fogok szólni. 1920-ban, a békeszerződés évében a múzeum élén Csutak Vilmos (1878-1936) állt, aki az intézmény történetének kimagasló egyénisége. Csutak (a Székely Mikó Kollégium tanára) volt az az ember, akinek sikerült megvalósítania azt, hogy a Székely Nemzeti Múzeum életének legvirágzóbb korszakát élhette a két világháború közötti években. A múzeum, alaptevékenysége mellett, hatalmas részt vállalt a népnevelés területén. Csutak, szerteágazó kapcsolatainak köszönhetően, hihetetlenül jó politikai érzékével (mai szóhasználatlal lobbizási tevékenységével) elérte a magyar és román hatóságoknál egyaránt, hogy míg előbbi anyagilag segítette, utóbbi nem szüntette meg önállóságát, nem lehetetlenítette el sem közgyűjteményi, sem közművelődési, népnevelői tevékenységét. Még a román szakmai felügyelet, és Angelescu, a románosítási törekvések kapcsán híres-hírhedt közoktatási miniszter is követendő példaként említette a múzeum tevékenységét. Csutak meghívására olyan előadások, kiállítások, tanfolyamok kerültek megrendezésre, melyeknek hátterében ott állt a tudatos népművelői tevékenység. (Boér 2002)



Benedek Elek

Benedek Elek (1858-1929) 1921-ben úgy döntött, hogy idegen uralom alá került szűkebb hazájának nagyobb szüksége van rá, mint a székesfővárosiaknak, ezért hazaköltözött Kisbaconba. A szeretett nejéről elnevezett Mari-lakban szerkesztette egészen halála napjáig a *Cimbora* című képes hetilapot, melynek irodalom és nemzettörténeti jelentősége egyértelműen bizonyított. 1922-től

kezdve egyre gyakrabban lép fel a nyilvánosság előtt, megítélése szerint a közönségnek az irodalomba való bekapcsolása nemcsak megtartó erővel bír, hanem a nyelven keresztül túlélést is biztosít. Így indul az a legendás irodalomnépszerűsítő körút, melynek elsődleges népnevelő hatásán túl az is a célja, hogy a munka nélkül maradt székely költőknek, íróknak anyagi segítséget nyújthasson. A művelődési élet fellendítése céljából felveti a székely népművelő társaság megalapítását, melynek kivitelezésében halála gátolja meg. Akkor esik ki a toll a kezéből, amikor Szentimrei Jenőnek megfogalmazza a népművelő társasággal kapcsolatos gondjait. Örökül hagyott tanáccsal felérő sorokkal búcsúzik a világtól, melynek alapgondolata „fő, hogy dolgozzanak.”

Márton Áron



A népnevelés, az iskolapolitika és a nemzeti nevelési törekvések másik nagy erdélyi képviselője Márton Áron (1896-1980).

Nézzük, mi történt 1948 után a kulturális és társadalmi folyamatokban: a társadalomban végbemenő szerkezeti változások szoros összefüggést mutatnak a művelődési viszonyokkal, a kultúra szerepének és helyzetének átrendeződésével.

Magyarországon a II. világháború után rövid, demokratikus periódus következett, aztán 1948-ra egyértelművé vált, hogy a polgárosodási folyamatok kibontakozására, a társadalmi önszerveződések autonómiájának fenntartására, a koalíciós korszak sokszínűségének megőrzésére nincs lehetőség. Fellép a marxizmus-leninizmus platformjára épülő társadalom-, kultúr-, és művelődéspolitika, melynek célja a totális ellenőrzések kialakítása, a társadalmi csoportok homogenizálása, az önálló társadalmi-kulturális kezdeményezések felszámolása, a kultúra uniformizálása, az oktatási rendszer átalakítása. Cél volt továbbá a társadalom gyökeres átformálása, melyet a kommunikáció átalakításával, a nyelv jelentéstartalmainak megváltoztatásával akartak elérni. Valamennyi társadalmi, kulturális és művészeti jelenség politikai kérdés lett, szélsőségesen átpolitizálódott. A domináns európai, hagyományelvű tradíciót 1948-tól a szovjet mintára átalakított kulturális szervezet- és értékrendszer váltotta fel. Az 1950-es években „szocialista kultúrforradalom” vette kezdetét,

ekkor jöttek létre a művelődési otthonok. 1951-ben a Népművelési Intézet. 1960 után az oldódás és a nyitás jellemezte a magyar kultúrát.

Romániában ezekkel szemben: 1944-1948-ban történtek bizonyos pozitív lépések. A magyar közoktatás vezetésére magyar nemzetiségű államtitkárt neveztek ki. 1945. június elsején egy román törvényrendelet alapján, Bolyai Magyar Többs nyelvű Állami Tudományegyetem jött létre, melyet decemberben Bolyai Tudományegyetemnek neveznek át. Az 1872-ben alapított magyar egyetem visszaállítása a párizsi békeszerződések aláírásához volt szükséges a román hatalom számára. 1947-ben nemzetiségellenes politikai harc kezdődik, támadásokat indítanak a Magyar Népi Szövetség ellen. 1945-ben Nemzetiségi Statútumot írnak alá, melyben kollektív jogokat fektetnek le a nyelvhasználat kérdésében, ott, ahol a lakosság legalább 30%-a nem román. 1948-ban megtörténik az államosítás, 1952-ben módosítják az Alkotmányt, és új területi közigazgatási rendszert hoznak létre. 1965-ben új Alkotmány következik, mely elvben garantálja a nemzetiségi egyenjogúságot, de a beolvasztási kísérletek érdekében 1968-ban az új közigazgatási reformmal megszüntetik a Maros-Magyar Autonóm Tartományt.

Románia három Alkotmánya a következőképpen kezeli az oktatáshoz való jogot:

1. 1948 – az anyanyelvi oktatás szervezésének joga (az első szocialista alkotmány),
2. 1952 – az oktatáshoz való jog (sztálini minta szerinti alkotmány),
3. 1965 – nemzetiségi jogok külön nincsenek.

Márton Áron tudta mi a nevelés és az iskola. Felismerte, hogy Trianon után Erdélyben a templom és az iskola nem csupán pedagógiai vagy vallási ügy, hanem az erdélyi magyarság megmaradásának kulcskérdése. 1937-ben a Vásárhelyi találkozót Márton Áron nyitotta meg. Áron püspök számvetést készített: 1921-ben 45 000 volt az elemi iskolások száma, 1939-ben ez a szám 14 897-re csökkent. A katolikus iskolák látogatottsága húsz év alatt 70%-kal csökkent és a gyermekek mindösszesen 25%-a jár katolikus iskolába. Nem vádolt senkit, csak felmérte a helyzetet, és megpróbált tenni ellene valamit. A népéért aggódó pedagógus volt, aki azt vallotta, hogy a többségi nép elbírja a diplomákkal ellátott középszerűek nagy tömegét, a kisebbségi helyzetben azonban a középszerűek rászabadítása a vezető helyekre nemzeti katasztrófát

jelenthet. A középiskolának ennek megakadályozásában van fontos szerepe.

Az iskolák tekintetében a Nyugat kipróbált gyakorlatához fordult, abból indulva ki, hogy az angol világirodalom legtöbb nagy embere az ún. „nyilvános iskolákból” (public school) került ki. Ezt az angol nyilvános eszmét követve, Erdélyben az egyházi iskolákban látta azt az intézményt, mely ezt a célt elérhetné.

Áron püspök szeretete népét, egyházát, hazáját. Terve az volt, hogy a két nagy világegést követően és az azokat követő erkölcsi nyomort átélte kis erdélyi népet a kereszténység szárnyai alatt megmentse a művelt Európa számára. Törekvésében elment a végsőkéig: a templom és az iskola segítségével szeretne volna kiszélesíteni népművelői programját. „Templom és iskola” című írásában a népművelés fontosságát a dán példával mutatta be. Először Dániában ismerték fel, hogy azok az erkölcsi és tárgyi ismeretek, melyeket a gyermek 14 éves koráig megtanul, nem elégségesek ahhoz, hogy a későbbiekben, mint felnőtt ember a családját vagy a társadalmat megfelelőképpen szolgálni tudja. Felismerte a népfőiskola jelentőségét, társadalomformáló hatását.

Márton Áron még fiatal korában, 1933-ban György Lajossal együtt megalapította az *Erdélyi Iskola* című folyóiratot, mely kiszélesített iskolájának katedrája volt. Ennek első számában vetette fel nyilvánosan a népművelés gondolatát és foglalta össze feladatait.

Nem rajta múltott, hogy nem tudta megvalósítani. Annyi bizonyos, hogy gondolatai időtállóak, az általa kijelölt út járható és a mai fiatal nemzedéken múlik, elindul-e és tovább megy-e rajta. (Baróti 2010)

Ugyanis forog a történelem kereke, változnak az idők és lehetőségek, egy dolog azonban örök érvényű marad: nyelvében, kultúrájában, hitében él a nemzet.

Következtetések: mindegyik általam felhozott példa, intézmény illetve magánszemély esetében is, célja közös: nevezetesen a magyar nyelv és a nemzeti öntudat erősítése, különböző eszközökkel. Az eredményesség, eredmények csökkenő tendenciát mutatnak, az idő múlásával egyre kevesebb eszköz állt a rendelkezésre. Sehol nem érzékelhető az együttműködésre való törekvés, így a kezdeményezések elszigetelődve maradtak. Munkásságukat mindvégig a klebelsbergi és az eötvösi gondolat alapelvei szerint szervezték. Hátrányban, megtorlásban bőven részesültek.

Bibliográfia

Baróti László-Sándor (2010): Márton Áron iskolapolitikája és nevelési törekvései. In: <http://www.hhrf.org/gyrke/ma-isropol.html>, Letöltés dátuma: 2010. május 18.

Hering József (2010): Benedek Elek halálának 80-ik évfordulójára. In: <http://mukomu.lapunk.hu/?modul=blog&a=45174>, Letöltés dátuma: 2010. május 26.

Boér Hunor (2002): Adatok a Székely Nemzeti Múzeum két világháború közötti történetéhez. In: Emlékkönyv a Székely Nemzeti Múzeum százhuszonöt éves jubileumára. 1. kötet. Sepsiszentgyörgy, T3 Kiadó

Dáné Tibor Kálmán (2010): Százhusz éves az EMKE. [elektronikus dokumentum] In: www.nepfoiskola.hu/mintlap/archiv/2005.4/szazevemke.html, Letöltés dátuma: 2010. május 25.

Olay Ferenc(1929): A magyar művelődés kálváriája az elszakított területeken 1918-1928. [s.l.], [k.n.]

Voit Krisztina (2002): Közgyűjtemény-történet. In: Fejezetek a közgyűjtemények és a könyvkiadás történetéből. Budapest, Argumentum

DOMINEK DALMA

Múzeum – Múzeumpedagógia – Környezeti nevelés

A múzeum egy „összetett” közgyűjtemény, mely gyűjt, kiállít, közzétesz és pedagógiai programot tervez, de ezeken kívül található benne ismeretterjesztő könyvtár, előadóterem is. Máskor egyszerűen „kétarcú” intézménynek nevezik. A múzeumi tevékenység alapja a tudományos munka és az eredményeit közzé tevő kultúraközvetítő közművelődési tevékenység. A múzeum elnevezés a görög museion szóból származik, amely a múzsák ligetét, szentélyét jelentette, de a mai értelemben a múzeum a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményéből álló intézményt jelent. Olyan intézményt, amely egyben a kulturális örökséghez tartozó javakat, a múlt és jelen megismerésének pótolhatatlan forrásait gyűjti, nyilvántartja, megőrzi, restaurálja, és a tudományos feldolgozás során közzé teszi. A múzeum egy kultúraközvetítő intézmény, egy olyan hely, ahol minden látogató másképp éli át ugyanazt a „látványt”. „Magyarországon a múzeumügy több mint 200 éves múltra tekint vissza” (Vásárhelyi, 2009:6).

A múzeumi funkciók folyamatosan bővülnek. A XVIII. században a fő szerepet a múzeumok a kincsek és a ritkaságok felhalmozásának, és az emocionális élmények szerzésének szentelték, míg a XXI. században a fő funkciók között megjelenik az oktatás, a szórakoztatás és a múzeumi nyelvtanulás is. A múzeumi paradigmaváltás lényege, hogy múzeumaink aktívabb szerepet töltenek be az emberek, a múzeumi közönség, a társadalom szabadművelődésében, közösségfejlesztésében, kielégítve a dinamikus ütemben fokozódó önálló tanulási-közösségi igényeket és szükségleteket, amely egyidejűleg jelenti a személyiségfejlesztést, személyiségformálást. A múzeumok ma a tudás- és a nevelésközpontú szerepkörét, a belső képzések, a továbbképzések, az átképzések mellett rendszerszerűen kapcsolódnak a formális – non-formális – informális oktatás és nevelés feladataihoz, és ahhoz a múzeumi gyakorlathoz, amely a felnőttek, idősök számára is „visszatanítja” a magyar hagyományokat, az erkölcsös élet értékeit annak céljából, hogy az európai és a globális térben megmaradjon a magyar nyelvű kultúra.

A tanulmányban szereplő legfontosabb fogalmak a következők:

- *Kultúra*: Az emberiség szellemi és fizikai tevékenysége által felalmozott eszmei és materiális javak összessége (*Lükő*, 2003:232).
- *Pedagógia*: A személyiség fejlődés tudománya. A nevelés elméletének és gyakorlatának jelölésére használt komplex fogalom.
- *Környezet*: A bennünket körülvevő világnak azon része, amelyben az ember él és tevékenységét kifejti. A környezetünk élő, élettelen és mesterséges alkotóelemeket tartalmaz (*Moser – Pálmai*, 1999:25).
- *Környezeti nevelés*: „A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémájával. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásain és az újabbak megőrzésén” (*McCrea*, 1994.).
- *Múzeum*: A mai értelemben a múzeum a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményéből álló intézményt jelent. Olyan intézményt, amely egyben a kulturális örökséghez tartozó javakat, a múlt és jelen megismerésének pótolhatatlan forrásait gyűjti, nyilvántartja, megőrzi, restaurálja, és a tudományos feldolgozás során közzé teszi. A múzeum egy kultúraközvetítő intézmény, egy olyan hely, ahol minden látogató másképp éli át ugyanazt a kiállítást.
- *Múzeumpedagógia*: A múzeumpedagógia az intézményeken kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat. Közvetlen célja nem más, mint a múzeumi anyag sokoldalú és élményszerű megismertetése. Hosszabb távú célja a múzeumok által nyújtott kulturális ismeret és élmény igénylésére és ez által múzeumlátogatóvá nevelés. (*Múzeumpedagógia* [letöltés dátuma: 2010.02.02]). A múzeumpedagógia a neveléstudomány sajátos területe, mert egy intézményformához kötött, s közben más oktatási formákkal kerül kapcsolatba, ám elméleti vonatkozásai az adott múzeum gyűjtési köréhez illeszkednek.

A magyar múzeumpedagógia az utóbbi harminc évben kétszer lépte át azt a küszöböt, amely a megsemmisülést a továbbfejlődéstől

elválasztja. A hetvenes évek elején ugrásszerűen emelkedett a múzeumok közönségkapcsolatokra fordítható költségfedezete. Ebben az időben számos múzeumpedagógiai műhely jött létre. Autóbuszok szállították a gyermekcsoportokat óvodai és iskolai időben és a gyermekek százai jártak a főváros és néhány nagyobb vidéki város múzeumainak óvodaidőn/iskolaidőn kívüli foglalkozásaira. Az államszocializmus hervadásával, pénz és energiák fogytán és a múzeumok válsága következtében csak 1990-ben éledt újjá a múzeumpedagógia egy sokkal nehezebb helyzetben lévő kulturális közegben. Megindult a magyarországi múzeumpedagógiai képzés. Az 1990-ben megújuló múzeumok közönség centrikussá, kiállításorientáltá váltak. A múzeumpedagógia olyan területe a múzeumi és iskolai/felnőtt életnek, melyben két szakterület talál egymásra (oktatás-nevelés, illetve muzeológia), hatja át egymás tevékenységi köreit. Az ebben résztvevő munkatársak egyszerre pedagógusként/andragógusként és kultúraközvetítőként alkotják meg a jövőre nyílt tanítási centrumok bázisait. „A múzeumpedagógia foglalkozik a kiállított tárgyakon keresztül kifejtett nevelési-oktatási tevékenység formáival, hiszen ez a terület a pedagógiai eszközrendszer mozgósításával, kiscsoportos keretben, a múzeumi bázison, meghatározott témában végzett tevékenység” (*Foghtűy – Szepesházy*, 2006: 254).

A környezeti nevelés szó összetételében a „környezet” szó az egész világot jelenti, mely lehet természetes, az ember alkotta és a társadalmi környezetünket egyaránt. A „nevelés” személyiségformálást jelent (*Havas*, 1994). A környezeti nevelés egyfajta környezeti kultúrára nevelés, amely magába foglalja a környezetre vonatkozó ismeretektől a környezetbarát életmódig tartó teljes skálát. Hogyan lehet a környezeti nevelést megjelentetni a múzeumban? A környezeti nevelés jogi alapját Magyarországon a Környezetvédelmi Törvény 1995. évi LIII. törvény 54§ 1. cikkelye, az első (1996) és második (2003) Nemzeti Környezetvédelmi Program teremtette meg. Ezekben a környezeti nevelés állami feladatként jelenik meg (*Varga*, 2004).

A múzeum és a környezeti nevelés a Magyar Természettudományi Múzeumban megjelenik. Alapadatként megemlítendő, hogy a múzeum 1802 óta áll fenn. A kiállításai 1996 óta a Ludovika épületeiben (Budapest VIII. kerület, Ludovika tér 2-6.) látogathatók. Nyitva tartás reggel tíztől este hatig, kivéve keddet, mert akkor zárva tart a múzeum. A Magyar Természettudományi Múzeumban körülbelül 200 fő dolgozik Holler Judit a Közönség Szolgálati

Osztály vezetőjének elmondása szerint, amelyből mindössze 3 fő múzeumpedagógus, továbbá 20 fő host/hostess, akik a különböző kiállításokon tárlatvezetőként dolgoznak.

A múzeum hármas funkciót lát el, ezek a következők:

- a gyűjtemények megőrzése és gyarapítása,
- tudományos kutatómunka,
- a gyűjtemények és az új tudományos eredmények bemutatása időszaki és állandó kiállítások által.

A múzeum gyűjteményei:

- Állatár
- Ásvány- és Kőzettár
- Embertani tár
- Föld- és Őslénytani Tár
- Növénytár
- Könyvtár

A múzeumban található egy különös terem, amelyben megtalálható sokféle, ami a környezeti neveléshez szükséges, ez a Természetbúvár-terem. A múzeumpedagógus ebben a teremben van igazán otthon, meghatározó szerepet kap. A tárgyak mind valódiak és kézbevehetők, amelyek nagy élményt biztosítanak a látogatóknak. Elekes Éva a Magyar Természettudományi Múzeum múzeumpedagógusa, aki a Természetbúvár-teremben dolgozik minden tudását átadja a hozzá betérőknek. Egy foglalkozás 50 percig tart. A terem négy különböző csoportot fogad, melyek a következők: nagycsoportos óvodás, kisiskolás 1-6. osztály, nagyobb iskolások 7-12. osztályos, felnőttek. Minden foglalkozás tartalmaz egy bevezetőt, egy egyéni felfedezés lehetőségét majd a látottak megbeszélését. Egy ilyen foglalkozás teljes elmélyülést biztosít minden korosztály számára. A teremben az állatoktól az ásványokon át, a növényekig minden megtalálható, így mindenki megtalálja a maga számára leginkább érdekeset. A gyermekek nagy érdeklődéssel húzzák, magukra az állatok bőrét, például egy kenguru bőrét, vagy egy gepárdét, majd utánozzák az állatnak a mozgását, hangját. A saját élmény mindig jobban rögzül. A gyermeknek saját tapasztalással kell meggyőződnie egy-egy dolog jelentőségéről – gondolja Dewey (*Németh - Ehrenhard, 1999.*).



Óvodáskorú gyermek ismerkedik a gepárdbőrrel
Készítette:
Dominek Dalma Lilla, 2009.



Óvodapedagógusok vizsgálják a medvét
Készítette:
Dominek Dalma Lilla, 2009.



Elekes Éva múzeumpedagógus az óvodapedagógusokkal
Készítette:
Dominek Dalma Lilla, 2009.



Óvodapedagógusok a rovargyűjteménnyel
Készítette:
Dominek Dalma Lilla, 2009.

A felnőttek inkább vizsgálják az üvegbe zárt növények illatát, hogy ki tudják-e találni az illatból, hogy mit is szagolnak, vagy olvassák a tudományos szakkönyveket, vagy éppen mikroszkópon vizsgálják a fogakat. A játék mindig valami képességet, készséget fejt ki a látogatóban. Például, ha az érzékelést szeretné fejleszteni a múzeumpedagógus, akkor a „Szimatszonda” vagy a „Láss a

kezeddel” nevű játékot játszatja, ha a logikus gondolkodást szeretné fejleszteni, akkor például a „Fatörzskirakót”. Ezen kívül a játék másik szerepe az, hogy a múzeumpedagógus irányított foglalkozáson rá vezetheti a látogatót egy-egy aktuális környezetvédelmi problémára, hogy elérjék azt, hogy a múzeumba betért emberek a hétköznapijaikban valamit másképp csináljanak. A múzeumoknak figyelembe kell venniük, hogy kiállításuk felhasználható legyen és az ott átélteket a látogatók a hétköznapi életükben is használják.

A környezettudatos gondolkodást el kell érni, mert mindenki felel a környezetéért. A múzeumok szerepet vállalhatnak és vállalnak is, hogy a foglalkozások során a környezettudatos gondolkodás erősödjék a látogatókban. A foglalkozások képesek lehetnek megváltoztatni a felfogást a természetről, a környezetről, a világról. Az emberek felelősek a jelen környezetért, hogy a jövő generációi számára is élvezhető környezetet biztosítsanak.

A tanulmányomat egy idézettel zárom:

„Én hiszek a múzeumok értelmében. Értelmében és hivatásában. Hivatásában és szépségében. Nem az idő kriptái a múzeumok! Nem a történelem halottas-könyvei!

Nem a múlandóság szarkofágjai! Én hiszek bennük, mert nemcsak a jövőben hiszek, de hiszek a múltban.

(Juhász Ferenc: A múzeumok szerelme)

Bibliográfia

Foghtűy Krisztina – Szepesházyiné Kurimay Ágnes (2006): Múzeumpedagógiai Tanulmányok II. Gondolat Kiadó, Budapest.

Havas Péter (1994): Érték és értékátadás a környezeti nevelésben. In: Iskolakultúra 4 (9): 3-15. o.

Juhász Ferenc (1970): A múzeumok szerelme. In: Vázlat a mindenségről. Budapest, 189. o.

Lükő István (2003): Környezetpedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

McCrea, Edward J.(1994): A környezeti nevelés fogalma. Michigan.

Moser Miklós – Pálmai György (1999): A környezetvédelem alapjai. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Múzeumpedagógia In:
<http://www.kislexikon.hu/muzeumpedagogia.html> (letöltés dátuma:
2010.02.02)

Németh András – Ehrebbhard Skiera (1999): Reformpedagógia és az iskola reformja. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Varga Attila (2004): A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. PhD-disszertáció. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

(http://www.okoiskola.hu/hirlevel/news_upload/publikaciok_2edb.vargaattiladissz.zip letöltés dátuma: 2009.06.20.)

Vásárhelyi Tamás (1993): A múzeumpedagógia lehetőségei a Magyar Természettudományi Múzeumban In: Új Pedagógiai Szemle 10. szám, 71-77.o.

Vásárhelyi Tamás szerk. (2009): Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Szabadtéri Néprajzi Múzeum, Múzeumi Oktatási és Képzési Központ Szentendre.

DRABANCZ M. RÓBERT

Illeszkedés vagy elkülönülés
Vélemények a zsidóság integrációjáról az 1920-as évek
kulturális- és politikai elitjében

1. Bevezetés

Veszélyben a magyar kultúra- írja Hornyánszky Gyula a Társadalomtudomány című lapban. (Hornyánszky, 1932) A szerző fejtegetésében a nagy háború utáni összeomlás politikai zűrzavarának, erkölcsi megrázkódtatásának és gazdasági bajainak a műveltségre gyakorolt hatását mutatja be. Az apokaliptikus erejű változások valóban élő erővé tették a dualizmus kori világ elvont és vélelmezett veszélyeztetését. Kitérésre kellett kerülnie a nemzeti katasztrófa okozta kilátástalannak tűnő helyzetből. A stratégiai célok felvázolásában a kulturális szakigazgatás lett a megszerveződő autokratikus politikai struktúra egyik kulcságazata. A fojtogató gazdasági nehézségek leküzdése után az állam megteremtette a pénzügyi alapot az oktatás és a tudomány új intézményei számára. A nemzeti érdekként értelmezett cél, a történelmi Magyarország integritásának visszaállítása a kultúrát a hatalmi struktúra tengelyébe helyezte. A nemzeti célok elérésének érdekében a magyar politikai elit törekedett a különböző társadalmi csoportok beillesztésére, és a társadalmi kohézió erősítésére az új hatalmi rendben.

Napjaink nyilvánosságában is egyre nagyobb szerepet kap a társadalmi integráció kérdése, így az 1920-as évek vitáinak értelmezésével történeti távlatokat adhatunk a kérdéskörnek. A vizsgált időszakban a társadalmi integráció még nem vált a társadalmi fejlődés eszközévé, hanem hatalmi és politikai érdekek mentén jelentkezett.

2. A numerus clausus és politikai környezete

Az első világháború után a magyarországi zsidó népesség helyzete, illetve a hivatalos magyar zsidó politika a korábbiakhoz képest

drasztikus változáson ment keresztül. A korábban is létező, de a politika világának peremén helyet foglaló antiszemita ideológia először 1919 után vált a rendszer meghatározó elemévé. Az 1918–19-es eseményekben, a történelmi Magyarország felbomlását követő kaotikus állapotokban a társadalmi közgondolkodás meghatározó erejévé váltak az antiszemita érzelmek, melyek a politikai harcok egyik központi témáját adták a húszas évek második felében is. A Trianon utáni helyzetben a magyarországi zsidóság helyzete is jelentősen megváltozott, egyrészt lélekszáma a több mint kilencszázezerről közel félmillióra csökkent, a népesség közel fele pedig most már Budapesten élt. Másrészt a békediktátum természetes módon gerjesztette a nacionalizmust, a veszített háború és a forradalmak kora pedig a liberalizmust kompromittálta. A disszimilációt hirdető keresztény nemzeti gondolat és a hungarizmus mellett megjelentek már a fajvédelem kirekesztő jellegű elképzelései is. A Bethlen István köré szerveződött politikai csoportok azonban a közmegegyezés érdekében és a hazai zsidó vagy zsidó származású gazdasági-pénzemberek támogatása miatt is törekedtek a zsidóság körül kialakult állapotok konszolidálására.

Az izgatott politikai közbeszéd centrumában a *numerus clausus*-törvény rendelkezései és annak módosításai álltak. A törvény kvótarendszerű korlátozás bevezetését jelentette a magyar felsőoktatási intézményekbe történő bejutásnál. A rendelkezés szerint az országban élő „*népajok és nemzetiségek*” arányszámának megfelelő hallgatók felvételét engedélyezte az egyes egyetemi karokra. Magyarország ekkorra már a nemzetiségek által lakott területek nagy részét elvesztette, így a korlátozás egyértelműen a zsidóságot érintette. A törvény szorgalmazói többször hivatkoznak a zsidók a felsőoktatásban való erőteljes felülreprezentáltságára. A jogszabály vitája erősen megosztotta a hatalmi elitet, de a rövidtávú politikai érdekek miatt a kormányzó koalíció támogatta a törvény bevezetését.(Haller,1926)

A húszas évek végén a kormány úgy ítélte meg, hogy a *numerus clausus* módosítása kül- és belpolitikai okokból nem szenvedhet tovább késedelmet. Bethlen 1928. november 16-án már ismertette is az 1920. évi XXV. tc. 3. paragrafusa harmadik bekezdésének módosítására irányuló, Klebelsberg által kidolgozott szövegváltozatot. A változat szerint a nemzethűség és az erkölcsi megbízhatóság mellett figyelmet kell fordítani arra, hogy „*a közalkalmazottak és a különféle foglalkozási ágakhoz (mezőgazdasághoz, iparhoz, kereskedelemhez, szabadfoglalkozáshoz*

stb.) tartozók gyermekei az ezen foglalkozáshoz tartozók számának és jelentőségének megfelelő arányban jussanak a főiskolákra.” (Bethlen, 1928) A keresztény középosztály védelme mellett természetes célként fogalmazta meg az egyes tudományágakban tapasztalható aránytalanságok (zsidóság magas arányszáma) megszüntetését. A numerus clausus látványosan csökkentette a hazai felsőoktatásban tanuló zsidó származású hallgatók számát a világháború előtti időszakhoz képest, de egyes szakokon még mindig túltreprezentáltak ítélték meg a jogalkotók.

A miniszterelnök két okot sorolt fel, amiért a numerus clausus törvényt továbbra is fenn kell tartani. Az első, a jól ismert szociálpolitikai érvelés volt, amely az értelmiségi túltermelést hivatott megakadályozni, és amelyre különleges helyzetünk miatt továbbra is szükség van. A másik, a szakigazgatás által képviselt elv, szintén megtalálható az 1920-as törvényszövegben: csak annyi diákot szabad felvenni, amennyinek az alapos kiképzése biztosítható. A jobboldal nagy része viszonylagos megnyugvással tekintett a törvényjavaslatra, még a szélsőségesek is csökkenő ellenállással fogadták az addigra „*úgyszólván egyetlen ellenforradalmi vívmány*” mérséklését. Reménykedtek, hogy a végrehajtás, az egyetemi ifjúság és a tanárok biztosítják a numerus clausus eredeti intenciójának megvalósulását. Az országgyűlésnek november 18-án beterjesztett törvényjavaslat napirendre kerülése ezek után már nem tűnt annyira sürgősnek, így a képviselőházi vitára 1928. február 9–28. között, a felsőházi tárgyalásra pedig március 13–14. között került sor. A parlamenti vitában a baloldal a módosító javaslat kétértelműségét hangsúlyozta. A liberális érvelés szerint a numerus clausussal kapcsolatban a fő probléma addig sem a törvény szövegéből, hanem a gyakorlatból adódott, ugyanis míg a harmadik paragrafus fajról és nemzetiségről beszélt, az egyetemeken ezt egy hitfelekezet kárára alkalmazták. Ezért egy formai módosítással nem lehet a helyzetet megváltoztatni. Úgy vélték, a numerus clausus nem oldotta meg sem a zsidókérdést, sem a magyar középosztály védelmét, mert gyengítette a magyarság összefogását, és nem kényszerítette a keresztény ifjakat gazdasági pályákra. A jobboldali bírálók természetesen a szöveg változtatásával a törvénynek a keresztény középosztályt védő, a zsidóság térnyerését akadályozó szerepét látták megszűnni. Tagadták, hogy a numerus clausus megsértené a békeszerződést, mivel a felvétel korlátozására Trianon következményeként és az egyetemek szűk befogadóképessége miatt szükség volt, s a zsidók sem foglalhattak el arányszámuknál nagyobb

helyet a magyarok sérelme nélkül. Elégtelennek tartották a nemzeti középosztály preferálását, s azt állították, gazdasági téren fordított numerus clausus uralkodik a keresztények kárára. Azért is elutasították a módosítást, mert az az addigi törvény világos arányszámai helyett olyan rendszert vezetne be, amelynek „*nemzeti szellemű*” betartása teljesen a végrehajtó hatalomtól függ. A vita lezárásában a kultuszminiszter elismerte, hogy az 1920-ban született törvénycikk a zsidóságot felekezetről fajjá minősítette, és a kormány most ezt a sérelmet akarja módosítani, éppen ezért nem tekinthető antiszemitának.

A következő években az 1927–28-as 8%-os mélypontról 1932–33-ra 12%-ra emelkedett az izraelita vallású diákok száma az egyetemeken. Ezután újra csökkenni kezdett a zsidó hallgatók aránya, annyira, hogy az 1936–37-es tanévre már a korábbi mélypont alá került (7,4%). Végeredményben tehát a kozmetikázott törvény is lehetőséget adott a zsidó fiatalok számának visszaszorítására az egyetemeken. Az 1928. évi XIV. törvénycikk tehát tipikus példája a bethleni konszolidáció törvényalkotásának: a külföld felé igyekezett kedvező képet mutatni a magyarországi viszonyok „*európaiságáról*”, belpolitikailag pedig kompromisszumra törekedett a különböző társadalmi erők között, nem titkolva a jobboldallal való szimpatizálását.(Varannai,1997)

3. Vélemények az zsidóság integrációjáról

Bethlen István, a kor politikai elitjének mértéket adó vezetője, a kérdéskörben mindig is, mint gyakorlati politikus nyilatkozott meg. Nézeteit az agrárius-konzervatív felfogás és a jogállami keretekhez való ragaszkodás határozta meg, és a tízes évek közepére szilárd alakzatot vett fel. A nagyrészt zsidónak tartott kereskedelmi és banktőke, illetve a radikális demokratizáló mozgalmak elleni küzdelemben Bethlen óvatosan alkalmazta az antiszemitizmus fegyverét. A húszas években hatalmi pozícióba kerülő arisztokrata már egyértelműen jelzi elkötelezettségét a polgári jogrend mellett: *”Én ellene vagyok mindenféle lármás antiszemitizmusnak. A jogrendet minden körülmények között fenn fogjuk tartani. Ha volnának hatóságok, amelyek túllépik saját hatáskörüket, azokat vissza fogjuk szorítani arra a hatáskörre, amelyet a törvény számukra megállapít.”*(Bethlen,1933)

A korszak másik irányt mutató alakja Klebelsberg Kunó is a jogegyenlőség híveként cselekedett, és nem szavazta meg a

törvényt. Meglátása szerint a zsidókérdés megoldását nem lehet mesterséges eszközökkel megtalálni, de az ország érdekei megkívánták a húszas évek elején a korlátozások bevezetését. Azonban az ország hosszú távú érdekei azt kívánják, hogy minden polgára egyenlő lehetőséget kapjon a tanulásra. A kultuszminiszter a zsidóasszimilációt járható útnak tartja, de elzárkózik a fajvédelem gondolatától, mely szemben áll a politikai ésszerűséggel és a polgári jogegyenlőség eszméjével. (Klebensberg,1927) Értelmezésében azok, akik nem hajlandók a nemzeti célok érdekében az asszimilációra, megtartják zsidó identitásukat, vagy a kozmopolita ideológiákat követnek, azok veszedelmet jelentenek az országra és ellenük védekezni kell. A politika világának számolnia kell ezzel a veszedelemmel, de a jogfosztást nem látja járható útnak. Az 1928-ban módosított numerus clausus törvény kapcsán jegyzi meg, hogy a törvényt valóban revideálni kell alkotmányossági szempontból, de nem azért, hogy „ *a zsidó egyetemi hallgatók ezreit megint nyakára bocsássuk a nemzetnek, hanem azért, hogy bizonyos racionális enyhítéssel az intézmény lényegét megmentsük.*” (Klebensberg,1926)

A zsidókérdés már a törvény megszületése előtt a kor sajtónyilvánosságában is előkelő helyett kapott. A katolikus közvélemény alaphangját Prohászka Ottokár modern katolicizmusa adta meg, melyben szerves elemként jelent meg a magyar kultúra megújulásának kérdése: a zsidó kulturális hegemoniát felváltó új, keresztény értelmiség felnevelésének szükségessége. „ *Menjünk végig a frontok gyűrődésein, tapasztaljuk meg, hogy minél közelebb jutunk a tűzhöz, annál több ott a keresztény nép, s minél közelebb jutunk a tűzhöz annál több ott a zsidó. Az pusztul, ez óvja az irháját – a jövődő magyar kultúra számára!*” (Prohászka,1918)

Prohászka antiszemitizmusának alapját a hazai zsidóság egyenjogúsításának kritikája adta. Megítélése szerint az emancipáció következményeként a zsidók elárasztották az értelmiségi pályákat és a gazdasági pozícióknál fogva kizsákmányolják a keresztény magyarokat. A zsidóságot olyan jelenségként írta le, mely megmérgezi a keresztény moralitást.(Prohászka,1929) A fehérvári püspök egyértelműen faji kérdésként kezeli a zsidóság szerepvállalását a modern Magyarország történetében. Álláspontja szerint nem felekezeti kérdésként kell kezelni a kérdést, hanem faji és nemzeti problémaként. (Monori,2002)

Nem feledkezhetünk el a korszak szellemi környezetét meghatározó Szabó Dezsőről, Szekfű Gyuláról és Horváth Jánosról sem. Az időszak szellemi aurájának megteremtésében Szabó Dezső kiemelt

helyet kapott. Regényében, *Az elsodort faluban* (1919) a magyar (paraszti) faji mítoszt erősítette, ugyanaz a Szabó Dezső – még a húszas évek elején – azt is megfogalmazta, hogy: „*A zsidókérdés csak egyik része a magyar demokrácia problémájának... Ha egyszer megvalósítjuk a magyar demokráciát, ha egyszer lehetetlenné teszünk intézményeinkkel minden kizsákmányolást: akkor a zsidókérdés és minden faji kérdés önmagától elesik.*” Az antiszemitizmus a „*gőrénykurzusban*” csak ürügy arra, hogy a tömegeket elriasszák a demokráciától, és elfedjék a rezsim bűneit. (Szabó, 1991)

A szóban forgó korszak legnagyobb hatású tudományos értékelése Szekfű Gyula *Három nemzedékében* található. (A könyv 1920-ban jelent meg először, 1922-ben újra kiadták; s egy bővített fejezettel – és ami utána következik – 1934-ben is nagy visszhangot váltott ki a magyar szellemi életben.) Szekfű három, majd az új kiadásban négy fejezetet szentel a magyarországi zsidóság történetének, szerepének a honi gazdasági és szellemi-kulturális életben. Ez utóbbi szerepet egyértelműen károsnak, sőt – nemzeti szempontból – veszedelmesnek tartja. Azt írja, hogy a századvégen s az új század elején a zsidó értelmiség „*illúziók és kapitalizmus szolgálatában s mindkettőt saját érdekei szerint hasznosítva, ráteszi kezét Budapestre mint szellemi központra is*”. (Szekfű, 1934)

Ugyancsak számottevő szellemi hatása volt Horváth János 1921-ben megjelent irodalomtörténeti könyvének, az *Aranytól Adyig*. E tanulmány a magyar klasszicizmust – küzdelem során – felváltó század eleji modernség természetét vizsgálja s bírálja mindenekelőtt. Továbbá: hangsúlyosan szól a magyar zsidóság szerepéről ennek a modern életérzésnek megjelenésében és megerősödésében. Horváth János szerint a magyar zsidó értelmiség nyelvében megmagyarosodott ugyan, de ösztönében nagyrészt idegen maradt. Örömmel állt az új szellem mellé, de mivel kiemelkedő írói tehetségei nem voltak, ezért a magyar tehetségek mellé szegődve kaptak teret az irodalomban. Meglátása szerint: „*A Nyugat a zsidó és hangsúlyozottan filozsemita írók csoportosulása; kicsiben: egy zsidó beolvadással telített magyarság; egy végbement zsidó beolvadás.*” Véleménye szerint Ady Endre volt az a kapocs az irodalomban, aki beemelte a zsidó értelmiségieket a magyar kultúra világába, és ezzel ártott az ország érdekeinek. (Horváth, 1921)

A politika mezején az ellentétes oldalon elhelyezkedő Jászi Oszkár, a Huszadik Század szerkesztője, körkérdéseiben faggatta a kor neves közéleti személyiségeit erről a rendkívül kényes és bonyolult

problémáról. Jászi vizsgálta a zsidókérdés történelmi-társadalmi okait, gyökereit, s a normalizáláshoz vezető útnak megfelelő feltételeket sorakoztat fel. Álláspontjának lényege: Magyarország politikai demokratizálása, melynek eredményeképpen minél több és minél kiválóbb „parasztivadék” kerüljön be „*a szellemi erők küzdőterére, s ezáltal csökkentse a zsidóság anormális arányszámát némely értelmi foglalkozásban*”. (Jászi,1920) Jászi a Magyar Kálváriájában részletesen fejtette ki, hogy a zsidókérdés Magyarországon élő probléma és orvosolandó kérdés. Nagyrészt abban látta a nehézségek megoldási lehetőségét, hogy a magyarok kulturális és gazdasági szintjét a zsidókéhoz hasonlóvá kellett volna tenni. Jászi Oszkár tudatosította, hogy a magyar zsidóság talán soha nem volt még kitéve annyi atrocitásnak és olyan antiszemita nyomásnak, mint éppen a „*keresztény nemzetihez címzett betyáruralom*” idején. Ugyanakkor azt is írta, hogy a mértéktelen antiszemitizmus kialakulásában a zsidóság és a liberális politikai világ is felelőssé tehető. A politikai hatalom tabujá merevítette és elhallgatta a zsidóság magyarországi beilleszkedésének nehézségeit. Minden kritika és tényfeltárás a politikai hatalom rosszallását váltotta ki. Ez azzal járt, hogy aki megállapította a magyar zsidóság számbeli túltengését a szellemi élet vezető pozícióiban, az ilyen ember rögtön közveszélyes, durva, műveletlen antiszemitaaként lett beállítva, akit az egész sajtó lehurrogott. (Jászi,1920)

A liberális gondolkodók köréhez tartozó Szende Pál a keresztény Magyarországról és a zsidó kapitalizmusról írt tanulmányában a zsidó magyar viszonyrendszer gazdasági elemeit vizsgálta, mellyel új dimenziókat adott a kérdéskör értelmezéséhez. (Szende,1986) Hangsúlyozta, hogy a magyar gazdaságpolitika alapjait a kiegyezés után az arisztokrácia, a földbirtokos nemesség és a pénzarisztokrácia szövetsége határozta meg. A felvázolt képben plasztikusan mutatta be, hogy a zsidók által alapított bankok valamint gazdasági vállalkozások igazgatói és elnöki székébe az arisztokrácia tagjai kerültek. A haszonért és a részesedésért cserébe a törvényhozásban, valamint a közigazgatásban meglévő befolyásukat vállalataik érdekében kamatoztatták. A kialakult társadalomszerkezetben a dolgozó emberek túlnyomó többsége keresztény, míg a munkáltatók között igen magas volt a zsidók számaránya. A magyarországi földbirtokok tulajdonosai és nagybérleti között is nagy számban találtunk zsidó vállalkozókat. A kialakuló új rend, mely rémisztően hatott a zsidó társadalomra, kényszerpályákra terelte a zsidó és magyar politikai elitet is. „*Létezik-e Magyarországon egyáltalán*

antiszemitizmus... A gazdag zsidók szempontjából: nem; a szegény vagy morális és intellektuális értékekkel rendelkezők szempontjából: igen... Az új Magyarország vezetői keresztények és antiszemiták voltak, mégis zsidó bankárok szája íze szerint dolgoztak.”(Szende,1986)

A megosztott zsidóság képe, melyről Szende olyan plasztikusan írt, meghatározóvá vált az évtized második felében. Menni, maradni vagy asszimilálódni kérdésköre a dualizmus világához képest bonyolultabb alakzatokat vett fel a tárgyalt időszakban.

4. Összegzés

Az integrációra törekvő bethleni politikai elit jellemző alkotóelemét a „*numerus clausus*” törvény körül kialakult disputa adta. Az első világháború után a magyarországi zsidó népesség helyzete, illetve a hivatalos magyar zsidó politika a korábbiakhoz képest drasztikus változáson ment keresztül. Az előtte is létező, de a politika világának peremén helyet foglaló antiszemita ideológia először 1919 után vált a rendszer meghatározó elemévé. Az izgatott politikai közbeszéd centrumában a „*numerus clausus*” törvény rendelkezései és annak módosításai álltak. A disputa szerteágazó elemei jól mutatták, hogy a dualizmus időszakának viszonylag békés időszaka végét ért, és a magyar politikai- és kulturális elit a zsidó integráció kérdését önmeghatározásként is használta. A kérdéskörrel foglalkozva határozta meg a korszak elitje az új hatalmi pozíciókat, és a politikai erőviszonyokat.

Bibliográfia

Haller István, 1926: *Harc a numerus clausus körül*. Budapest, a szerző kiadása.

Hornyánszki Gyula, 1932: *Veszélyben a magyar kultúra*. Társadalomtudomány, IX. évf.

Bethlen István, 1933: *Bethlen István gróf beszédei és írásai*. I-II. Budapest, Génius Kiadó.

Horváth János, 1921: *Aranytól Adyig*. Budapest, Pallas.

Jászi Oszkár, 1920: *Magyar Kálvária, Magyar Feltámadás*. A két forradalom értelme és jelentősége és tanulságai. Bécs, Bécsi Magyar Kiadó.

Klebelsberg Kunó, 1927: *Értelmi proletariátus*. Pesti Napló, június 19.

Klebelsberg Kuno, 1926: *Klebelsberg Kuno gróf levele Bethlen Istvánhoz*. In.: *Bethlen István titkos iratai*. Szerkesztette: Szinai Miklós-Sándor László. Budapest, Kossuth Kiadó, 1972.

Monori Áron, 2002: *A Numerus clausus és a magyar katolikus sajtó 1919-1920*. Médiakutató.

Prohászka Ottokár, 1929: *A zsidó recepció a morális szempontjából*. In: *Összegyűjtött munkái*. Sajtó alá rendezte Schütz Antal. XXII. Budapest, Szent István Társulat.

Prohászka Ottokár, 1918: *Pro juventute catholica*. Alkotmány, május 26.

Szabó Dezső, 1991: *Rokámból romantika*. In: *Szabó Dezső: Az egész látóhatás*. II. kötet. Budapest, Magyar Élet Kiadása.

Szekfü Gyula, 1934: *Három nemzedék és ami utána következik*. Budapest, Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1934.

Szende Pál, 1985: *Keresztény Magyarország és zsidó kapitalizmus*. In: *Zsidókérdés Kelet- és Közép-Európában*. Budapest, ELTE Állam- és Jogtudományi Kar.

Varannai Zoltán, 1997: *Numerus clausus. Rubicon*.

HARTL MÓNKA

A tanulás lehetőségei a borturizmus során

I. Bevezető

A szlovák-magyar határ menti terület kitörési lehetőségeit keresem a turizmus dimenziójában.

A határ menti területeket a gazdasági, társadalmi különbségek mozaikszerűsége jellemzi. A területi egyenlőtlenségek kialakulásának előidézői a gazdasági folyamatok, infrastruktúra, a megközelíthetőség, és a humán tőke állapota.

Az EU csatlakozással felértékelődött a vidéki lakosság helyben maradását elősegítő gazdaság. A lehetőségek egyike: a természettel szoros összhangban lévő ökoturizmus, falusi és agrárturizmus fejlesztése. A turizmus fejlesztése kiemelt a szlovák-magyar határ menti terület gazdaságának diverzifikációjában.

A Mária Valéria-híd szimbolikus híd. A hídszerep kiteljesedése függ a határ átjárhatóságától a határon átívelő kapcsolatok sokszínűségétől.

II. A határmenti együttműködés az Európai Unióban

Az idők folyamán a határok funkciói és jellemzői folyamatosan változnak. A határfogalom értelmezése sokrétű fogalom. Az államhatár olyan övezet, sáv, vonal, amely az államok területét egymástól elválasztja (SÜLI-ZAKAR I. 2003.).

A határ mentén fekvő települések életét, lehetőségeit meghatározza a határ jellege. A határ elválaszt és egyben összeköt, előnyöket és hátrányokat is jelenthet a határ két oldalán élők számára. A határok ambivalens megítélése változik, ahol a határ elválaszt, ott a periférikus jelleg dominál, ahol az összekötő szerep erős, ott az átjárhatóság jellemző nyomon követhető helyi fejlesztésekben, térségi együttműködésekben, valamint az együttműködő határrégiókban (RECHNITZER J. 2000).

A határ menti terület fogalma: „A természetes tér azon részére vonatkozik, ahol a gazdasági és társadalmi életet direkt módon és jelentősen befolyásolja egy nemzetközi határ jelenléte. Ebben az

értelemben megkülönböztetünk nyitott vagy potenciálisan nyitott régiókat, elzárt régiókat” (HANSEN 1977.).

A zárt határ periférikus folyamatokat indít el földrajzi, gazdasági és társadalmi dimenzióban. A védekező politika megakadályozza az infrastrukturális, gazdasági beruházásokat, gátolja a piackörzetek kialakulását. A határellenőrzések nehezítik a lakosság határátlépéseit. Periférikus területté alakul a határmenti terület, jellemzője a lakosság elvándorlása, elöregedése, a romló életkörülmények kialakulása.

A nyitott határ olyan államhatár, ahol a lakosság üzleti-, gazdasági kapcsolata és a határátlépés nincs korlátozva. Ebben az értelemben a határ nem akadályt jelent, hanem fejlődési potenciált. Háromféle kategória állítható fel milyen térségek találhatók a határ két oldalán: periféria találkozik perifériával, periféria-centrummal, vagy centrum találkozik centrummal (HARDI, T. 1999.).

A periférikus térségek esetében a kapcsolatok ritkábbak. Két ország között a településközi kapcsolatokat segítik a határátkelők, melyek indukálják a természetes térségi interakciókat. Jól példázza az interakció erősödését a Mária Valéria híd megnyitása. A legmagasabb szintű együttműködési struktúrának az eurorégiókat tekintjük,

III. Szlovák-Magyar határmenti együttműködések

A 679 km hosszú szlovák-magyar határ mentén négy eurorégiós szerveződés alakult. A magyar és a szlovák törvények támogatják az önkormányzatok együttműködését (testvérvárosi, kistérségi és regionális szinten). A határon átnyúló együttműködéseknek nem csupán diplomáciai, protokoll-szerepük van, hanem az eurorégió egy adott térben a társadalmi-, gazdasági integrálódást, fejlődést elősegítő formaként működik. Az eurorégiók létrejöttét, működését, fejlődését az Európai Unió támogatja. Az egyes eurorégiós szervezetek működése, feladata sokban eltér egymástól.

Az eurorégiók az államhatáron átvívelő együttműködésnek Magyarország és Szlovákia eurorégiós kapcsolatainak az 1995. március 19-én Párizsban aláírt alapszerződés ad keretet. Az alapidokumentum segíti a határ menti kapcsolatok alakulását és az Európai Unióhoz való csatlakozást. Az alapidokumentum elismeri a határok átjárhatóságát.

IV. A határon átnyúló turisztikai fejlesztési programok az ISTER- GRANUM Eurorégióban

Geológiaiailag hasonló adottságúak, de a határ jelenléte nem gerjesztette, sőt gátolta az infrastrukturális és gazdasági fejlesztéseket. A határtérségből jelentőssé vált az elvándorlás a centrumterületek irányába. Az egymáshoz kapcsolódó gazdasági, politikai, technológiai, infrastrukturális, demográfiai, szociális és kulturális folyamatok közül a fejlődést elsősorban a gazdasági folyamatok gerjesztik.

A térségfejlődés, - fejlesztés egyik tényezője a turizmus.

Az országhatárok jelenléte negatívan befolyásolja az idegenforgalom alakulását.

A közlekedési és gazdasági infrastruktúra hiánya miatt a határ menti területek fizikai elérhetősége igen rossz. A határ növelte a határátlépési nehézségeket, ezen hatások összeadódása miatt a terület halmozottan hátrányossá vált az idegenforgalom szempontjából is. A határ menti fejlesztésekben lassító tényezőként szerepel e térségek felkészületlensége, információhiánya, és a marketingfolyamatok kihasználatlansága. Legtöbbször nincsenek meg a hálózati kapcsolatok a határ két oldalán lévő közintézmények, idegenforgalmi képviselők között. A turizmus globálissá válásával erősödik a szomszédos desztinációk egymásra utaltsága, hiszen csak így maradhatnak állva az egyre terjedő piacon.

A fogadó terület, azaz a desztináció egy komplex, sajátos termék, amely több másik termékkel van szoros kapcsolatban

A desztináció marketing a turizmus marketing alapja, hajtóereje a turisztikai ágazatok marketingjének.

A határ menti terület speciális desztináció. A határmenti területek fejlesztésénél a legfontosabb feladat együttműködés kialakítása, a közös tervek kidolgozása, a közös turisztikai termék kialakítása és a közös turisztikai stratégiák megvalósítása.

A regionális gazdaság fejlesztésében elengedhetetlen tényező a turizmus, mely lehetőséget teremt a helyi áruk és szolgáltatások értékesítésére pl. falusi turizmus, ökoturizmus. Az idegenforgalomnak magas a humántőke igénye, így pozitív hatással van a regionális munkaerőpiacra is. Az idegenforgalom fejlesztéshez elengedhetetlen az infrastruktúra és a szolgáltatások magas színvonala.

A határ menti desztinációk további vonzerőt tudnak gyakorolni a külső befektetőkre, vállalkozásokra, ezáltal teljessé válik a turizmusnak az adott régióra vonatkozó multiplikátor hatása.

A határon átnyúló desztináció esetében a fogadóterület attrakció ellátottsága eltérő, infrastrukturális kiépítettsége változó. A határon átnyúló desztináció esetében összehangolt szolgáltatási csomagot turisztikai terméket kell kínálni. Ki kell alakítani a határ két oldalán lévő eltérő terület egységes desztináció image-t, márka potenciálját.

V. Az ISTER- GRANUM Eurorégió

Az Ister-Granum Eurorégió egy határ menti együttműködés, mely 2003. okt. 13-án kötött (Ister-Granum Önkormányzati Társulás, Déli Régió Önkormányzati Társulás 100 település önkormányzati társulása), területe meghaladja a 2000 km²-t. 2/3-a Magyarországhoz, 1/3-a Szlovákiához tartozik lakossága 216 ezer fő. Központja Esztergom, aminek egyre erősödik a regionális szerepe az újjáépült híd révén.

Az Ister-Granum Eurorégió a magyar-szlovák határon fekszik. Európa második legnagyobb folyójába itt torkollik a Garam és az Ipoly. A Mária Valéria híd 2001-ben történt átadása hívta életre az Esztergom- Párkány központú eurorégiót.

V.1. Az együttműködés célja a régió vonzóbbá tétele

A gazdaság és idegenforgalom összehangolt fejlesztése oktatási, tudományos és innovációs bázisok közötti kapcsolat fejlesztése, területfejlesztés és a területrendezés összehangolása, együttműködés a természet környezet és vízvédalom, katasztrófák elhárítása területén, közlekedésfejlesztés összehangolása, humanitárius és szociális együttműködés biztosítása. A térség két nagy európai fejlődési övezet találkozásában helyezkedik el: egyrészt a Bécs-Budapest tengely, másrészt a Velence Trieszt Ljubljana – Budapest tengely.

Jellemző továbbá, hogy Nyitra kerülete a Nyugat Szlovákiai régió része, ami Szlovákia második legdinamikusabb gazdasági térsége – gazdasági politikai és kulturális életben fontos helyet foglal el. Dinamizmusa a pozsonyi régiót követi.

A terület gazdasági potenciálja igen erős dinamikus, fejlődési pozíciója igen jó. Komárom-Esztergom megye az eurorégió gazdasági-társzerkezeti fejlődésének rugója.

Az Ister- Granum Eurorégió várhatóan a gazdasági piacképesség tájszerkezete szerint alakul. Az Ister- Granum Eurorégió szempontjából a Duna nem elválaszt, hanem összeköti a térségeket, régiókat, a Duna mint VII. korridor, növekedési hatóerő, hiszen a történelem során társadalmi-gazdasági erőkoncentráló szerepe volt, kultúrák halmozódtak fel, mely ezt a térséget meghatározó tájszerkezeti elemmé tette. Napjainkat a gazdasági modernizáció jellemzi. A gazdasági fejlődés, növekedés katalizátora a fejlett feldolgozóipar mellett a szolgáltató üzleti szektor, elsősorban a fejlett szolgáltatások, így a turizmus.

Természetesen nemcsak a termelő és üzleti szolgáltatások gyakorolhatnak hatást a régió gazdasági növekedésére. Az Ister-Granum Eurorégió kedvező lehetőségeket tudhat magának. A vonzó földrajzi környezet nem csupán tájképi szépséget, kellemes természeti környezetet jelent, hanem attraktív hatásai igen jelentősek. A Duna, mint folyó hozzájárul az attrakció erősséghez.

V. 2. Az Ister- Granum Eurorégió turisztikai dimenziója

1989 után Szlovákiában jelentős volt a turizmus extenzív fejlődése. Az érdeklődést fokozta az újonnan alakult ország iránti kíváncsiság, illetve a nyitott határ és a Szlovákia területén lévő természeti vonzerő. A jól működő idegenforgalom feltétele a kedvező geológiai, geomorfológiai viszonyok a flóra, fauna, természetes és mesterséges tavak, hévízforrások és számos történelmi-kulturális nevezetesség. A régió idegenforgalmi adottságai kedvezőek mégis látogatottsága alul marad. Az Ister- Granum Eurorégió számos turisztikai célterülettel rendelkezik. A természetjáró turizmus, az üdülő,- vízparti és vízi turizmus, vadász-és kiránduló turizmus, kulturális -és örökség turizmus, gasztroturizmus, de a feltételei megvannak a falusi turizmusnak is.

Az eurorégióban a sok műemlék és pezsgő kulturális élet adja a fő attrakciót, és fontos szerepet tölt be a gyógyturizmus is (Párkány). Nyitra kerületét 2002-ben 190447 turista kereste fel az eltöltött éjszakák száma 2,9.

A szálláshelyek legnagyobb részt a nagyvárosokban vannak: a Szlovák oldalon a tradicionális fürdővárosokban, a járási székhelyeken, Magyarországon is elsősorban a városokhoz köthető.

Az országhatárt átlépő utazási motiváció tranzit és üzleti célú utak, illetve rokonok és barátok felkeresése, ezt követi a szabadidős célú utazás, amit a vízhez kötődő rekreációs igény motivál. A víz mellett üdülők egyaránt keresik fel a környező hegyeket, történelmi emlékeket, jelentős a gyógyhelyek gyógyászati és wellness szolgáltatások felkeresése, a termál és gyógyturizmus elsősorban a családok és idős korosztály számára igen hangsúlyos. Az Ister-Granum Eurorégió szempontjából jelentős fogyasztói célcsoportot alkot a kerékpáros és természetjáró turizmus, valamint erősödő motivációt mutat a kulturális- örökség turizmus is.

Nagy lehetőség rejlik az üzleti ill. konferencia turizmusban is.

A rendszerváltást követően csökken a diszkrecionális jövedelem, amit a szabadidős kiadásokra fordíthatnak a családok, felszámolódott a szociális üdülési rendszer. A határok megnyitásával a fizetőképes turista rétegek sok esetben tengerparti, vagy exkluzív környezetet választottak kikapcsolódásuk színhelyévé. A belföldi vendégforgalom jelentősen visszaesett, elsősorban az erős desztináció image-ra területekre koncentrálódott – ezzel tovább szélesíti a kínálatban nyomon követhető területi különbségeket – még súlyosabban érinti a határmenti depressziós területeket.

A turisztikai termék sajátos ága, hogy az idegenforgalmi vállalkozás csak részben képes azt előállítani. A turizmus a terciér szektor reményteljesebb ágazata, mert a turista nem magáért a szállodai szállás szolgáltatásért indul útnak, hanem a desztináció faktorát (táj, éghajlat) veszi mérvadók. Az idegenforgalmi kereslet fontos pontja a fogadóterület, amihez alkalmazkodnak a turisztikai szolgáltatások.

A turizmus és a kapcsolódó szektorok a GDP és a foglalkoztatás 7%-át adták. Egy főre jutó idegenforgalmi bevételhez 2001-ben elérték a 120 eurót Szlovákia a világ idegenforgalmi bevételének 0,7%-átadja.

ERŐSSÉGEK

- Természeti vonzerő geológiai, geomorfológiai adottságból adódnak hegyvidéki és alföldi területek. Nemzeti parkok, tájvédelmi körzetek, arborétumok sajátos faunával és flórával.
- Termálvizek magas sókoncentrációjú langyos és melegvizek kedvező feltételeket biztosítanak az egészség, gyógy- és wellness turizmus számára a Nyitra kerület déli részén Párkány, az eurorégió magyar oldalán a Visegrádi hegység részein.

- Az ember alkotta vonzerők: igen nagyszámban találhatóak kulturális és történelmi emlékek, ami a turizmus egyik alapfeltétele. A műemlékvédelem alatt álló városok, várak, kastélyok, kolostorok, tájházak melyek a kulturális örökség turizmusát reprezentálják. A búcsújáró helyek, ahol a vallási és zarándok turizmus keretén belül várják a látogatókat. Több ezer építészeti és kultúrtörténeti emlékekről tanúskodik az eurorégió.
- A természetjáró rekreációs turizmus színterei a nyitrai kerület északi hegyvidéki területe Guta és Zsitva menti dombvidék, Pilis, Vértes. A Duna, mint határfolyó meghatározó turisztikai erőforrás, de fontos a vízi sport, a vízparti turizmus kedvelői számára az Ipoly, Garam is.
- Meglévő vadász, horgász, lovász területek.
- A lovaglás, lovas íjászat a falusi turizmushoz kapcsolódó termécsomaggá válhat.
- Az agroturizmus jelentős potenciállal rendelkezik. A Duna mindkét partján erős és fejlődő a minőségi borászat, Párkány környéki, Nyitra környéki borvidék a „bor útja” program, a Mária Valéria Nemzetközi Borút: Hilltop Neszmély és Dél - Szlovákiai.
- Élő hagyományok a bor és gasztronómia kultúra terén Bélai kastély- és bormúzeum.
- Jó megközelíthetőség, földrajzi közelség, elérhetőség: több európai közlekedési folyosó szeli át az eurorégiót.
- Kerékpárral jól bejárható útvonalak. Hosszú távú kerékpáros útvonal – Euro Velo áthalad a régión.

LEHETŐSÉGEK

- Az utazási irodák együttműködése. Nemzetközi és hazai utazási vásárokon, kiállításokon közös megjelenés.
- Gyógyturizmusban rejlő lehetőségek, hozzá kapcsolódó szolgáltatások növelése.
- Témacsomagok kiajánlása.
- Térkapcsolatok fejlesztése, vízi, közúti, légi hálózatok bővítése, összekapcsolása, hajókikötők, sport reptülőtér, kerékpáros út.
- Borturizmus dinamikusan fejlődik; borutak szervezése, történelmi borvidékek megújítása.

- Duna menti vízi-és kerékpáros turizmus fellendülőben van. A belföldi kerékpárutak bekapcsolása a nemzetközi Duna menti kerékpártúra, útvonalba.
- A határok formálissá válása következtében a nemzetközi turizmus feltételei javulnak.
- A városi turizmus fejlesztése: sok történelmi nevezetesség, fesztiválok vásárok, kiállítások, konferenciák.
- Európai pályázati források elérése.
- Határon átnyúló fejlesztése (Interreg program segítségével).
- Kapcsolódás a Bécs-Budapest-Pozsony tengelyhez.
- A falusi turizmus és a termálturizmus lehetőségeinek jobb kihasználása.

GYENGESÉGEK

- Nincs olyan idegenforgalmi szerkezet, mely hatékonyan foglalkozna az eurórégió propagálásával. Gyenge a kommunikáció és a marketing tevékenység.
- Az utazási irodák alacsony aktivitása a térségi idegenforgalomban.
- Természeti és kulturális történelmi nevezetességek elégtelen propagálása.
- Kevés a komplex csomagban kínált turisztikai termék
- Gyenge jogi megalapozottság (nincs turisztikai törvény Szlovákiában)
- A potenciális és meglévő turisztikai vonzerőkhöz hiányos irányító táblák, nyelvi akadályok.
- A turisztikai vonzerők infrastruktúrája a további fejlesztést igényel.
- Épületek, népi építészeti emlékek lepusztulása, az archeológiai emlékek kiépítettségben nem szolgálja a turizmus fejlődését. Környezeti rendezetlenség, elhanyagolt épületek.
- A térség idegenforgalmi potenciáljának gyenge kihasználtsága.
- Nem kielégítő az információáramlás a felügyeleti szervekkel.
- A megnyújtott szezonra turisztikai adottságok nincsenek kihasználva.
- Kapacitások kihasználtsága szezonális, túlzott időbeli, térbeli koncentráció.

- Melegkonyhás vendéglátóhely kínálata nem képes kielégíteni a jelentkező igényeket. Szegényes gasztronómiai kínálat.
- Szállás kínálat több kistelepülésen nem működik.

VESZÉLYEK

- A dunai térség idegenforgalmi adottságainak szervezett kommunikációja.
- Tisztázatlan jogi tulajdonviszonyok.
- Színvonalas vendéglátóhelyek hálózatának kialakítása.
- Közlekedési hálózat szűk keresztmetszete, úthálózat nem megfelelő minősége, települések elérhetősége.
- Regionális turisztikai menedzsment és marketing hiánya.
- A kihasználatlanul maradó kedvező turisztikai adottságok.
- A régió települései között a megfelelő kommunikáció partnerség hiánya.
- A környezet tűrőképességét meghaladó fejlesztés.
- Kiéleződő versenyhelyzet.
- Kiegyenlítetlen területi fejlettség „túl hangsúlyos Esztergom”.
- Lassú infrastrukturális fejlesztések mozaikszerű kiépítettség.
- Összehangolt tervezés megvalósítás.

V.3. Borturizmus az ISTER-GRANUM Eurorégió területén

A turizmus folyamatosan bővülő mégis erős versenyhelyzetű piacon két terméknek van sikeresélye:

1. megbízhatóság és hagyománytisztelet

Olyan idegenforgalmi terméket kínál, amely bejáratott, ismert és kipróbált.

A vevő, az üdülni vágyó számíthat a minőségre, ezt a termék kialakulása során nyert tapasztalatok garanciája jelenti.

A kínálat lógója védjeggyé vált a turisták szemében.

2. újdonság iránti örök vágyakozás

Ez olyan kínálat, mely az első pillantásra csábító, erős az újdonságértéke, ha kellő a marketing tevékenysége, tehát jól menedzselik, kellően informálják, akkor hozzá férhető és megismerhető.

Egyszerre kell jelen lennie a stabilitásnak és az újdonságnak.

A borút, mint idegenforgalmi termék tartalmazza e sajátosságokat:

- Újdonság, hiszen a fogalom kevésbé közismert, új üzenet tartalma van a turisták számára.
- Minőségi termék (helyi bor, vinotéka, kóstoltatás, boreladás, kapcsolódó rendezvények, gasztronómia élvezete, sütések- főzések, pincészer).
- Minőségi szolgáltatásokkal kapcsolatba kerülni a helyi hagyományokkal (falusi-turizmus: vadászat, horgászat, lovaglás, fafaragás, csuhézés, csipkeverés, kékfestés).
- Kapcsolatba kerülni a hagyományokkal, a vidéki élettel, egyedi élmények.
- Hagyományos, mert a történelmi borvidék ősidők óta fogad vendégeket (borkóstolás, borvásárlás megjelent már a borvidéken).
- A jó- kiváló minőségű borra alapozva jelentős vendéglátást lehet kiépíteni. Belső fejlődéssel, Esztergom, Párkány vendégeire alapozva idegenforgalmi kínálatok szerveződhetnek.
- Újdonság+hagyomány=Borturizmus (borra épített turizmus).
- Magánérés termékfejlesztést össze kell kapcsolni a háttér szolgáltatásokkal, ezt erősíti a tudatos image, az információ, a minőség, a propaganda és a kapcsolódó oktatás.
- Szükséges az egységes borúti arculat kialakítása, megjelenése.

A helyi lakosság többsége nem tud eladóként kilépni a turizmus piacára. Legfontosabb adottság a bor nem tudja mozgásba hozni a települések gazdaságát, népességét. A benne rejlő adottságok kibontakozást, a helyi lakosság és a települések „helyzetbe hozását”, a térség dinamizálását segítené a borút program kidolgozása, elindítása, működtetése.

Borutak tipizálása:

- *Nyitott borút:* borkóstoló helyek laza hálózata. Borkóstolásra és étkezésre, vendéglátásra felkészült egységek az idegenforgalmi régióban.

- *Tematikus borút:* a borkóstoló helyek speciális programokkal egészülnek ki. Leggyakrabban: kultúra, természet, gasztronómia kapcsolódik hozzájuk.
- *Klasszikus borút:* konkrétan bejárható útvonal, „borkörút”, ahol minősített borkínáló és eladóhelyek, vendéglők, szálláshelyek, látnivalók, programok várják a turistákat. A látogatókat információs táblák irányítják a keresett szolgáltatáshoz.

A borászatban és a turizmusban meg lévő adottságokra építve a borturizmus egy különleges térségi megoldás. A mai terminológiát alkalmazva: területfejlesztési és vidékfejlesztési célokat szolgál. A borászat és a kapcsolódó turizmus fejlesztése révén erősödhet a helyi gazdaság, ösztönzi a helyi vállalkozásokat és vonzza a külső befektetéseket.

Borút program várható előnyei:

- Minősített szolgáltatások számosságának növekedése (magánberuházások, melyek növelik a térség kínálatát).
- A minőségi bortermelés térségi bázisa megerősödik, összekapcsolódik a turizmus fejlesztési irányával.
- A turizmus és a bor kölcsönösen és hatékonyan növeli a tájegység ismertségét. A borok piaci megítélése a turizmus révén tovább erősödik.
- Borúti kiadványok születése, borkatalógusok, borúti egyesület működése.
- A turizmus pezsdítő hatása digitális, a térségi fejlődés nem kiegyenlített (borászattal foglalkozó településeken generáló hatású, környező falvakban kedvezőtlenebb helyzet várható).
- Jelentős fejlődést mutat az image, ez egységes arculatú megjelenés az invitatív- kiadványokban és az információs irányítótáblákban, várhatóan a kommunikációban, média-megjelenésben.
- Szervezetfejlesztés, együttműködés:
 - borvidékek borszakmai szervezetek (hegyközségek)
 - bor kultúrával foglalkozó szervezetek (borrendek)
 - civil szerveződések (borkultúra alapítványok, egyesületek)
 - borút egyesületek
 - képzések.

A kínálat legerősebb szegmense a borkóstoltatás és eladás, ezt követi a gasztronómia és a szálláshelykínálat.

Borúti minősítések:

- boreladás
- kóstoltatás
- étterem, csárda
- vinotéka
- panzió, hotel
- falusi turizmus
- kemping
- kézműves bemutató
- lovaglás, kocsikázás
- rendezvény, program
- múzeum, kiállítás
- egyéb szolgáltatás

VI. A Borturizmus legfőbb tényezője az élményszerzés

A tanulás lehetőségei a borturizmus során:

Formális tanulás: oktatási rendszer keretein belül → tudatos

- vendéglátó: oktatási rendszer keretein belül: diploma, bizonyítvány
- turista: oktatási rendszer keretein belül: diploma, bizonyítvány OKJ, Fsz., Ba., Ma., Ph.d. képzések

Non formális tanulás: iskola rendszeren kívüli képzés- oktatás
→ tudatos

- vendéglátó: iskolarendszeren kívüli képzés- oktatás
- turista: iskolarendszeren kívüli képzés- oktatás

Képzettséget nyújt, legtöbbször nem zárul végzettséggel: borismereti tréningek, étel és a bor előadások, borbemutatók, borestek.

Bor-schola: borkultúra iskola, Magyar Borok Háza: borismereti képzés

Informális tanulás: minden napjainkban jelen van, folyamatosan „tudást” sajátítunk el → tudatos/nem tudatos

- vendéglátó: minden napjaink
- turista: minden napjaink

borfesztiválok, borkóstolók, pincester, borválasztás, bor-étel párosítás, utazás megszervezés, borút programok

VII. Összegzés

Az Ister- Granum Eurorégió turizmusa figyelemre méltó, hiszen Magyarország és Szlovákia turista forgalmának jelentős részét adja. Az eurorégió idegenforgalmi adottságai alulhasznosítottak, fejlesztendő az idegenforgalmi marketingtevékenység, marketing-kommunikáció, egységes arculat kialakítás. Hangsúlyozni kell az összefogások, hálózatos szolgáltatások fontosságát, a tematikus kínálati csomagok kidolgozását.

A gyógyturizmus wellnes programok, a kulturális turizmus, a falusi turizmus és a borturizmus a települések számára fejlődést, munkahelyek létesítését jelentheti. Az eurorégió ereje a nemzetközi fellépésben rejlik. A közös célok megfogalmazása és megvalósítása erősíti az eurorégió gazdasági stabilizálódását.

Az eurorégió együttműködésének fő célja a regionális fejlesztés, mely Európa pénzügyi támogatásokkal valósítható meg.

Az államhatár már nem akadályozza a térszerkezeti vonalak összekapcsolódását, ezt segítik a térségben létrehozott eurorégiók sokasága.

Bibliográfia

HANSEN, N. (1977): Border regions: a critique of spatial thlory and a European case study Annaes of Regional Science 15. pp. 255-270.

HARDI T. (1999): Államhatárok és regionális együttműködések. In: Horváth Gy. – Rechnitzer J. Szerk. Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón MTA RKK, Pécs pp. 600-601.

RECHITZER, J. (2000): A határ menti regionális együttműködések sajátosságai és a fejlesztés lehetséges irányai. Pro mimorate könyvek, Osiris Kiadó, Budapest. pp. 7-23

SÜLI – ZAKAR I. (szerk.) (2003): A terület és településfejlesztés alapjai. Budapesti-Pécs MTA RKK. DIALOG CAMPUS Kiadó. pp.233-264

Internethasználat és kommunikáció a Debreceni Egyetemen

Bevezetés

Korunk társadalmának megértésében fontos szerepet játszanak az elektronikai, info-kommunikációs eszközök hatásai, azonban a legtanulságosabb maga a társadalmi élet változásainak nyomon követése és megértése az internet és számítógép keltette közeg tükrében. Az internet és a számítógép az egyéni szocializáció részévé vált. Amennyiben a család az elsődleges, az iskola a másodlagos szocializációs szintér, úgy az információs társadalmat tekinthetjük a harmadik szocializációs közegnek, amelynek nagy előnye - különösen a mostani fiatalok számára - hogy míg az iskola csak tanuló éveink alatt közvetít mintákat és értékeket, addig az információs társadalom a családhoz hasonlóan egy életfogytig tartó formálódást biztosít.

Az információs korban élünk, ami magyarázatul szolgál arra, hogy az internet képes a társadalmi-gazdasági változások erőteljes motorjaként funkcionálni (Komenczi 2002). Egy olyan médium esetében pedig, ami valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzóna korlátainak áthágásával, nem véletlen a központi szerep. Ez a médium nem csupán kulturális értékek és mintázatok elsajátítására hivatott, hanem képes közösségformálóként, akár társadalmi hagyomány teremtként is fellépni (Strangelove 1994). Az emberek milyen összetételű és mennyire kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkeznek? Az utóbbi időben hazánkban is egyre több vizsgálat irányul az internet és számítógép használat társadalmi és kapcsolati tőke összefüggéseinek feltárására. A kutatások arra a tényre világítanak rá, hogy a számítógép és internet-használat terjedése nagymértékben függ az egyének kapcsolathálójának kiterjedtségétől. Minél nagyobb az egyének kapcsolati rendszere, annál hamarabb sajátítják el a számítógépes és internetes ismereteket.

A hallgatói vizsgálat

Egy olyan sokrétű és szerteágazó témánál, mint az információs társadalom beköszönte nehéz kiválasztani azt a szűk irányt, amelyhez kutatást illesztünk. A mi kutatói figyelmünket jelen esetben ez új társadalomtípus generálta kommunikációs mintázatok, lehetőségek és az adott technológiai eszközökkel szembeni attitűdök és azok kihasználtsága keltette föl.

A vizsgálandó téma szempontjából gyakorlatilag minden egyén, idősök és fiatalok, tanárok és hallgatók, egyaránt izgalmas csoportnak tűnt. Miért pont a tanár szakos hallgatókra esett a választás? Több okból is: egyrészt elérhető, heterogén érdeklődésű, beállítódású hallgatói csoportról van szó, akik korban azonban homogénnek tekinthetők, így biztosítva kutatásunk reprezentativitását és akik számítógépes-tudása, kommunikációs eszközhasználata, ezekkel kapcsolatos attitűdjei, éppen majdani tanári képzésüknek köszönhetően felnövekvő generációk számára válik majd mintaadóvá az oktatás folyamatában. Ezek a hallgatók már eltöltöttek néhány évet az egyetemi közegben így már kialakították alapvető kapcsolati és kommunikációs csatornáikat az adott oktatási intézményben. Ezen hallgatók egy része oktatási intézményekben fog elhelyezkedni, értékeket, normákat fog közvetíteni egy fiatalabb generáció számára, így fontosnak gondoljuk a számítógép használathoz és internethez való hozzáállásuk és ezzel kapcsolatos attitűdjeik ismeretét.

Kutatásunk alapsokaságának, a már fent említett okokból, az adatfelvétel időszakában (2009) a Debreceni Egyetemen tanárképzésben résztvevő hallgatókat választottuk.

A mintát alapvetően két nagy alcsoportra lehet bontani: a kredites tanár-szakos hallgatókra és az új, bologna rendszerű képzésben a tanári mesterszak előfeltételeként megszerzendő tanári 10 kreditet teljesítő, alapképzésben résztvevő hallgatókra.

A minta elemszáma 385 fő, amelyből 92 fő férfi, 289 fő nő, 4 fő pedig nem nyilatkozott a nemére vonatkozóan.

Életkori megoszlások tekintetében a legfiatalabb megkérdezett 19, a legidősebb 32 éves volt, de a legnagyobb arányban a 21 és 22 éves hallgatókat találhatjuk meg.

Családi állapot tekintetében elhanyagolható a házastársi kapcsolatban élők és elváltak aránya (bár minimálisan mindkettő megtalálható a mintában), míg a többségnek (58, 7%) van párkapcsolata, 39,2% pedig egyedülálló a megkérdezés időszakában.

A mintába a jelenlegi képzés vegyes mivoltának, valamint a bologna rendszerű képzés bevezetésének köszönhetően nem csupán az öt éves képzésben részt vevő, tanári képesítést szerző hallgatók kerültek be, hanem a bachelor képzés során a tanári modul tárgyakat teljesítő hallgatók is, akik a majdani Master képzésben tanári diplomát kívánnak szerezni.

A lakóhely-jelleget vizsgálva megerősítést nyertek az egyetemek vonzáskörzetét illető országos statisztikák. A hallgatók jelentős többsége megyeszékhelyről és városokból érkezik, feltételezhetően Debrecen és környékéről származik, beleértve a régióbeli városokat, községeket. Alacsonyabb számban megjelennek a Fővárosból érkező hallgatók is.

A jelenlegi lakóhely típusát szemlélve, valamint a lakóhely-jelleg bemutatásából adódóan azt tapasztalhatjuk, hogy a minta nem mutat eltérést a korábbi regionális hallgatói felmérésektől¹, legnagyobb részük otthon családdal, kollégiumban és albérletben lakik és csupán egy igen kis százaléka az, aki a saját lakás „luxusát” élvezheti.

A gazdasági státuszról történő információ szerzés mellett a technikai eszközökkel való ellátottságát is vizsgáltuk a hallgatóknak. A családtól való gazdasági függést mutatja többek között az alacsony ingatlan- és gépkocsi-tulajdonlási arány. A hallgatók alapvető technikai, szórakoztató-elektronikai eszközökkel való ellátottsága igen nagyarányú (lásd. Számítógép, laptop, internet-előfizetés, mobiltelefon, dvd-lejátszó, hifi, cd- és mp3-lejátszó), míg a relatív nagy értékű, státusz szimbólumként megjelenő eszközök, mint pl. gps, pda, ipod, xbox alacsony gyakorisággal bukkannak fel saját tulajdonban.

Hálópolgárok a Debreceni Egyetemen

Amikor hálópolgárokból, a hálózatra lépők társadalmi típusaiban gondolkodunk a hálózati társadalom felépítését a valós társadalmi rend alapján gondoljuk el. Leképezünk egy számunkra létező világot annak minden elemével és digitális tartalmakkal ruházzuk fel azt. Amikor így teszünk ugyanúgy számolnunk kell azzal, hogy a valós életünkben, világunkban megjelenő egyenlőtlenségek minden formája digitális világunkban is helyet kap. A digitális megosztottság generálta egyenlőtlenségek megjelennek az írástudásban, a munkavégzésben, az életmódban, életstílusban, időben és térben és

¹ Például a Regionális Egyetem (NKFP-26-0060/2002) kutatási eredményei, melyek Régió és Oktatás címmel kerültek publikálásra 2005 és 2007 között. A hallgatói statisztikai felmérés 2009-10-ben is folytatódott Kozma Tamás és Pusztai Gabriella vezetésével.

ahhoz hogy társadalmunk valós információs társadalomként tudjon funkcionálni, az egyenlőtlenségek ellenére, meg kell jelennie a hálón a különböző attitűdökkel és szakmai-technikai háttérrel rendelkező eltérő generációknak, korosztályoknak is (Castells 2000).

Az információ, mint elemi szervező egység, annak birtoklása, vagy a birtoklásának hiánya meghatározó érvényűvé válik az információs társadalom polgárai számára. A fiatal generációk azok, amelyek számára a technológiai újítások, a mobil-, és info-kommunikációs eszközök szocializációs sztenderdként lépnek. Azt mondhatjuk, hogy kialakuló félben van az a digitális generáció, aki képes megfelelni és képes felelni az információs társadalom generálta technológiai, szocializációs, társas-kommunikációs kihívásokra.

Hogy hogyan is alakul ma a Debreceni Egyetemen a digitális generáció sorsa, arra maguk a hallgatók adtak választ a kutatásunkban. Azt feltételeztük, hogy válaszadóink többségükben az életük szerves részeként kezelik a számítógépet és az internetet, éppen ezért nem táplálják ellenérzést, nem idegenkednek a kor meghatározó eszközétől:

Számítógéppel kapcsolatos vélemények.
(1 {egyáltalán nem ért egyet}-4 {maximálisan egyetért})

1. Érdekelnek a technikai újítások.	2,8
2. Az egyetem technikailag jól felszerelt.	2,64
3. Jól kezelem a számítógépet.	2,87
4. A számítógép megkönnyíti az életemet.	3,48
5. Érdeklődöm az informatikai eszközök iránt, de nem értek hozzá eléggé.	2,59
6. A számítógép egy szükséges rossz, amit el kell viselnem.	1,39
7. A számítógép a mindennapi életem nélkülözhetetlen részévé vált.	3,06
8. A számítógép csupán munkaeszköz.	1,88
9. A számítógép önmagában az internet nélkül nem ér semmit.	2,07

A táblázatból kiderül, hogy a hallgatók számára a számítógép mankó, a mindennapi életük részévé vált, megkönnyíti az eligazodást a világban.

Úgy tűnik továbbá a válaszokból hogy nem csupán használják és élnék vele, de saját bevallásuk szerint rendszeresen és rendeltetésszerűen használják, érdeklődők a technológia iránt és a feltételeket is adottnak tekintik, hiszen többségükben az egyetem felszereltségét kielégítőnek találják. Érdekes kettősségre bukkanunk, amikor tovább szemléljük a táblázatot: noha a hallgatók a

számítógép-kezelését kellőképpen elsajátították és nyitottak az informatikai eszközök, az újdonságok iránt, mégis jelentős többségük ezen eszközök kezelésében úgy érzi nem elég jártas.

Internettel kapcsolatos vélemények
(1 {egyáltalán nem ért egyet}-4 {maximálisan egyetért})

1. Információs korban élünk.	3,79
2. Az internet túltermeli az információt.	2,89
3. Az internet megkönnyíti az életemet.	3,44
4. Az internet elmélyíti az emberek közötti társadalmi különbségeket.	2,01
5. Könnyen rátalálok az engem érdeklő információkra az interneten.	3,36
6. Az internet számomra az első számú információforrás.	2,73
7. Az interneten található információk megbízhatatlanok és manipulálhatók.	2,65
8. Az internet nyelvezete trágár.	1,99

Az, hogy elérkeztünk az információs társadalom korszakába, már megkérdőjelezhetetlen tény, ugyanúgy az is, hogy az internet segítség a mindennapi élethez és fontos, sőt sokszor kizárólagos információ forrás.

A fiatal generációk számára egyre inkább ez a felület válik az elsődleges információs csatornává, noha az összegyűjtött, böngészett adatok hitelességéről körültekintőbben kell meggyőződnünk. A felület szabados nyelvezete és a „rekordok” átszerkeszthetősége, formálhatósága, valamint a található információk tömegessége némi kritikus szemléletet követel meg a használatól, bár hozzátesszük, hogy könnyebben lekövethetőek, mint a közvetített média egyéb hír és információ forrásai.

Elgondolkodtató még az internet társadalmi különbségeket mélyítő hatására vonatkozó megállapítás közel 50%-os értékmegoszlása. Valószínűsíthető, hogy ennek kiinduló pontja a hallgatói eszközhasználat és eszköz ellátottság beli homogenitás lehet. Az egyetem diákjainak adott a mindenkori hozzáférés lehetősége az infokommunikációs eszközökhöz, sőt az alapmegoszlásokból kiindulván otthonaik is felszereltek számítógéppel és a legtöbb esetben internet-hozzáféréssel egyaránt, így csak közvetve, vagy legalábbis árnyaltan, a saját, szüleik, valamint nagyszüleik

generációs különbségeit tapasztalva szembesülhetnek korlátokkal vagy negatív attitűdökkel a digitális egyenlőtlenségek kapcsán.

Hallgatói kommunikáció

Az interneten alapvetően három kommunikációs típust különíthetünk el egymástól: offline, szöveges alapú valós idejű, valamint hang alapú valós idejű kommunikációt. Megvizsgáltuk, melyiket részesítik előnyben a hallgatók és milyen gyakorisággal.

e-mail, levelezés	Összesen %	Fiúk %	Lányok %
Naponta használja	62,2	57,6	63,7
Hetente többször használja	25,5	27,2	24,9
Hetente	5,5	5,4	5,5
Havonta többször	4,7	6,5	4,2
Havonta, vagy ritkábban	2,1	3,3	1,7
Nem használja	0	0	0

Az e-mail a legegyszerűbb levelezési forma, hiszen akkor is rögzíti a levelezőpartner postafiókja a beérkezett szöveges üzenetet, ha a címzett éppen nem tartózkodik a gép előtt.

Gyakorlatilag nemtől függetlenül minden hallgató küld és fogad e-mailt. A legnagyobb arányban napi rendszerességgel kommunikálnak offline módon, még hozzá 63,7%-ban a lányok, szemben a fiúk 57,6 %-ával, úgy tűnik nagyobb részt a lányok a rendszeres, napi kommunikációs kapcsolatok hívei.

e-mail címek %	1 db	2 db	3 db	4 db	5 db	6 db	7 db	8 db
fiúk	22,7	40,9	21,6	9,1	3,4	1,1	0	1,1
lányok	27,4	48,6	17,4	4,5	0,7	1	0,3	0
összesen	26,3	46,8	18,4	5,6	1,3	1,1	0,3	0,3

Az internet előfizetésekhez kapott regisztrált tárhelyeknek és az ingyenes szolgáltatóknak köszönhetően egy személy gyakorlatilag korlátlan mennyiségű postafiókot készíthet magának, a határt csak a fiókok kezelhetősége, és a megjegyezhető jelszavak száma szabja. Készíthetünk hivatalos e-mail címeket, olyat, ami csak a barátoknak szól, olyat, amire csak a hírleveleinket és megrendelt információs anyagokat kapjuk, olyat, aminek segítségével csak a banki ügyeinket

intézhadjuk, szolgáltatások igénybevételéhez használjuk, repülőjegyeket foglalunk, stb...

A hallgatók átlagosan két e-mail címmel rendelkeznek, amelyek megoszlanak a hivatalos kommunikáció, ügyintézés, oktatókkal való kapcsolattartás és a barátokkal, ismerősökkel történő információcsere között. Számottevő arányt képvisel még az egy darab és a három darab postafiók, az ennél nagyobb számok már egyre kevésbé relevánsak.

Chat, csevegés	Összesen %	Fiúk %	Lányok %
Naponta használja	30,5	28,6	31,1
Hetente többször használja	13,4	18,7	11,8
Hetente	11,3	13,2	10,7
Havonta többször	5,3	5,5	5,2
Havonta, vagy ritkábban	13,2	12,1	13,5
Nem használja	26,3	22	27,7

Az offline kommunikációt használati gyakoriságban a szöveges alapú kommunikációs programok követik (mint például a skype, vagy az msn messenger, yahoo messenger stb.). Napi rendszerességgel nagyobb részt a lányok használják, a heti csevegési alkalmak esetében pedig inkább a fiúk járnak elől.

Internet alapú telefonálás	Összesen %	Fiúk %	Lányok %
Naponta használja	10	5,4	11,4
Hetente többször használja	6,6	5,4	6,9
Hetente	4,5	8,7	3,1
Havonta többször	7,3	8,7	6,9
Havonta, vagy ritkábban	19,9	26,1	18
Nem használja	51,7	45,7	53,6

A legkisebb népszerűségnek a hang alapú internetes kommunikációs eszközök örvendenek a hallgatók körében, összesen 51,7%-uk egyáltalán nem használja őket, míg az e-mail 100%-os kihasználtságú, valamilyen online szöveges felületen pedig kevesebb, mint 80%-uk kommunikál.

Az internetes telefon-programok azok, amelyekhez speciális felszereltség szükséges; jó minőségű hangkártya, fülhallgató, mikrofon és maga a hely is viszonylag szűken behatárolt a használhatóságuk szempontjából, hiszen egy internet-kávézóban, egyetemi környezetben, könyvtárban nehézkes hangos beszélgetések folytatása. Ezzel szemben egy e-mailt bárhonnan és bármikor küldhetnek a hallgatók, csevegésbe is nyugodtan belekezdhetnek akár egy egyetemi kurzuson is, ha az oktató nem veszi észre.

Összegzés

Jelen tanulmányunkban a Debreceni Egyetemen folytatott hallgatói-vizsgálatunk alapjainak rövid bemutatására vállalkoztunk, amelyben többek között arra kerestük a választ, hogy hová soroljuk be magunkat az információs szupersztráda polgáraként, hogyan építünk és tartunk fenn kapcsolatokat és milyen jellegű társadalmi kapcsolatokra van szükség ahhoz, hogy valaki hamarabb kerüljön érintkezésbe az informatikai eszközökkel? A gyakorlati tapasztalat azt mutatja, hogy egy számítástechnikában jártas személy ismeretsége növeli az egyéni számítógépes és internetes ismeretek sikeres elsajátításának valószínűségét. A számítógép-használat terjedésének egyik magyarázó ereje a személyes kapcsolat. Azonban nem csupán a kapcsolatháló kiterjedtsége befolyásolja a számítógép és internet-használatot, a folyamat visszafelé is működik. Azok az inkább extrovertáltnak mondható személyiségek, akik a valódi világban is kiterjedt kapcsolati hálóval rendelkeznek, az interneten sem fognak falakba ütközni, ha kapcsolatteremtésről van szó (Wallace 2002). Az internet képes szorosabbra fűzni a köteléket két ember között, vagy akár egy fórumon tömöríteni azonos érdeklődésű, beállítódású egyéneket.

Mindenek fölött információszerzésre és kommunikációra használjuk az internetet, meglévő kapcsolataink erősítésére, fenntartására, valamint újak kialakítására, kapcsolati tőkénk reprodukálására. Nem mellőzhető szempont mindezek mellett az sem, hogy az egyének tudatos egyéni, ún. autonóm tanulásának legfőbb eszköze az internet. (Forray – Juhász 2009:23)

Bibliográfia

Castells, Manuel (2000): The Information age. The rise of the network society. Blackwell Publishers.

Castells, Manuel (2000): The Information age. The power of identity. Blackwell Publishers

Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, DE, 12-37. p.

James R. Beniger (2004): Az irányítás forradalma. Az információs társadalom technológiai és gazdasági forrásai. Gondolat-Infonia Kiadó, Budapest.

Komenczi Bertalan (2002): Információ és társadalom. EKF Líceum Kiadó, Eger.

Sterling, Bruce (1997): Az Internet rövid története, In: Buldózer, Média Research, Budapest.

Strangelove, Michael (1994): A nélkülözhetetlen Internet, Replika 1994/ 13-14.

Ulrich Beck (2003): A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba. Századvég Kiadó, Budapest.

Wallace, Patricia (2002): Az internet pszichológiája. Osiris Kiadó. Budapest.

HERVAINÉ SZABÓ GYÖNGYVÉR

***A minőség kultúrájának oktatása a Minőségfejlesztő tanár
mesterképzésben***

A közoktatás, szakképzés, felnőttoktatás, felsőoktatás szolgáltatási menedzsment folyamataiban egyre inkább kitapinthatóak a minőségirányítás nézőpontjai, modelljei, a minőségkultúra elemei. A képzés célja olyan pedagógusok képzése, akik rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek szükségesek a közoktatási intézmények minőségirányítási rendszerének kialakításához, bevezetéséhez és folyamatos fejlesztéséhez. Megfelelő tudással rendelkeznek a rendszerépítés és - tervezés, folyamatszabályozás, értékelés és fejlesztés területén. A képesítési követelmények részletes leírása az OKM honlapjáról letölthető.(1)

Alapvetően tehát a minőségfejlesztő tanárképzés olyan szakemberek esetében hatékony, akik az oktatásmenedzsment, az oktatásvezetés kérdéseiben már ismeretekkel bírnak. Ezzel szemben a gyakorlat a menedzsment, az oktatásmenedzsment ismeretek és készségek teljes hiányát mutatja.

A minőségfejlesztő tanár oktatásának kialakítása a magyar felsőoktatásban lényegében hasonló feladatot jelentett, mint a minőségirányítás és minőségmenedzsment bevezetése volt a műszaki képzésben. A céges környezetben a minőségügy folyamatosan a szervezeti és menedzsment kultúra részévé vált, és alapvetően a menedzsment technikák közé soroltatott. A feladat hasonlósága azonban csak látszólagos, hiszen a minőségtanár képzés esetében alapvető kérdés volt az oktatási, tanulási környezet minőségelvű formálása, a hallgatók és oktatók identitása alakítása, az interakciókat meghatározó diszciplináris tudás kérdése, a képzést meghatározó felsőoktatási intézmény szervezeti kultúrája, amelyben az interakciók zajlanak. Ugyanakkor a képzési tematika leszűkítése kizárólag a minőség témáira nehézkessé teszi a hallgatók számára a minőségügy és a minőségmenedzsment, mint az általános menedzsment gondolkodás egy speciális területe értelmezését.

A minőség nézőpontjából egyrészt kiemelten fontos a hallgatók elkötelezettsége vagy idegenkedése a képzés témaköreit illetően, másrészt jelentős befolyásoló tényező a hallgatói identitás, mint

komplex rendszerek egésze; harmadrészt a szakirodalom ismerete – azaz, miként konstruálja a hallgatói identitást a szakmai értelmezés, miként konstruált az oktatási-tanulási folyamat a minőség nézőpontjából.

A minőség az oktatók és a hallgatók identitása felől

A minőségtanár képzés esetében alapvetően hiányzik a szakirodalmi olvasottság, a minőség kérdését ritka kivételtől eltekintve, mint külső, bürokratikus élményt élik meg, mint adaptációs kényszert. A tanári társadalom női társadalom, míg a minőség és minőségi kultúra férfitudás. A minőség a legmagasabb menedzsment ismeretekhez tartozik, miközben a pedagógus társadalom a legelemibb szervezeti és vezetési ismereteknek is hiányában van. A minőség tanár ismeretek alapján idegenek az iskola világától, abban nem elfogadottak a szakmai menedzsment kevésbé autoriter kultúrái. A levelező hallgatók többsége az oktatásmenedzsment világából is keveset hallott. A minőségi szakemberektől erőteljes írástudás követeltetik meg, a stratégiai menedzsment kultúra képességei, programkészítés, szervezés, projektmenedzsment, kiemelkedő írásos és szóbeli kommunikáció, miközben a pályájukon egy-két évtizedet eltöltő oktatók egy része még a legelemibb fogalmazási alapelveket is elfelejtette.

A minőségtanár képzés fontos feladata a szakmai tudásközösségek kialakítása: a közös terület, téma, közös gyakorlat, a diskurzusközösség létrehozása révén. Nem az a kérdés, mit tud a minőségről, mint szakmáról, hanem az, hogy miként tanul ebben a gyakorlatközösségben. A felsőoktatás folyamataiban, ha új területek beemeléséről van szó, szétvált írástudás és a szétvált tanulás folyamata. A kérdés az, miként jelenti a képzés a szakma társadalmi világa megismerését, a tanulás gyakorlatba beágyazott jellegét, mennyire közvetíti az értelmezés a minőségi tevékenységben megélt interakciókat, a tapasztalati folyamatok mennyire egyediek, mennyire kollektív és mennyire egyedi az értelmezés.

A minőség tanár képzés esetében a kérdés az, hogy mennyire tudják az oktatók beemelni a szakmai nézőpontokat, miként képesek megteremteni a perifériális, de legitim tagság lehetőségét a diszciplináris közösség felé való elmozdulással.

A szakmai és írástudás kérdései: a minőség kultúrája a minőségtanár képzésben

A szakmai írástudás nézőpontjai azt kutatják, miként alakultak az identitások a szakirodalom írása és olvasása révén. Az egyének eltérő diskurzusközösségek részei életük eltérő területein, a területek strukturált, szokás jellegű kontextust teremtenek, amelyeket a szakmai írástudás rendszerez. E tudásokat szakmai intézmények szervezik és tartják fenn. A felsőoktatásban mindez azt jelenti, hogy a szakmai írástudás fenntartása a szakma intézményeivel való kapcsolattartásban lehetséges. A felsőoktatási intézmények nem homogének, az eltérő intézményeket eltérő episztemológia jellemzi, ami a hallgatók eltérő identitásához vezet. Ugyancsak más lesz az is, miként alakítják ki a hallgatók identitásukat a szakma felsőoktatáson kívüli szervezeteihez. Ez utóbbiakra erőteljesen kihatnak az oktatás-tanulás folyamatában kialakított nézőpontok.

A professzionális minőségfejlesztési szakember kompetenciáinak megközelítését a szakirodalom Wildt nézőpontja alapján értelmezi.

A professzionális szakember kompetenciái: (Wildt:2)

				Kompeten- cia	Pro- fesszio- nalizmus Felelős- ség
			Cselekvés	Alkalmas- ság	
		Képesség	Motiváció		
	Tudás	Alkalmazá s			
Informá- ció	Kapcsolódás				

A minőségfejlesztési szakember az oktatási intézményekben a minőségügy témakörében való informáltságon túl szakmai tudással, minőségirányítási képességekkel, a tanultak alkalmazási képességeivel, kellő motiváltsággal, kompetenciával a minőségi tevékenységeket illetően, személyes alkalmassággal (szakmai hitelesség, minőségi értékek), megfelelő hatás és felelősségkörrel, eljárásaiban szakmai professzionalizmussal bír.

A minőségfejlesztő tanár hatékonysága ennél sokkal összetettebb koncepció, mivel a minőségfejlesztő tanár az oktatásszolgáltatási tevékenységben oly módon kell, hogy eredményeket érjen el, hogy nem kívülálló a szolgáltatási folyamatban, hanem az oktatási

szolgáltatás egyik szereplője. Az iskolai szervezetekben általában nincs a minőségirányításért felelős egység, a minőségirányításért felelős tanár nem része az intézménymenedzsmentnek, az oktatásban nem alakultak ki a professzionális intézményi szolgáltatások, az oktatási tapasztalat eltérően válogatott oktatókhoz kötődik, nincs lehetőség optimális osztályhoz kötött, állandó oktatói szolgáltató csoportok kialakítására.

Mindez alapvetően új struktúrát jelent a minőségfejlesztő tanár értelmezése szempontjából. A hatékony minőségfejlesztő tanár koncepciója a következő módon értelmezhető a fenti problémák következtében:

A hatékony minőség-fejlesztő tanár koncepciója	
• Előfeltételek: verbális képességek, minőségi tartalmi tudás, intézményi minőségi tapasztalatok • Eredményes tanulás • Megfelelő minőségi munkakör, felelősségi kör és hatáskör • A tanár, mint személyiség minőség iránti elkötelezettsége • A tanulók/szülők iránti elkötelezettsége, • Minőségi attitűd, és értékek elfogadtatása, • a szervezeti tanulói környezet megteremtése az intézményben	• Példamutató osztályszervezés, tanulói tanulásszervezés, • Tanulást támogató oktatás módszertani kultúra • Hallgatói várakozásoknak megfelelés • A minőségfejlesztés és tervezés módszertanának illesztése az intézmény stratégiai folyamataiba • A minőségfejlesztés módszertanára való fókuszálás, • A módszertani idő maximalizálása, • A hallgatói részvétel folyamatainak megteremtése • Minőségfejlesztési stratégiaalkotás, újraalkotás, a tanulók bevonása a stratégia fejlesztésbe • A minőségfejlesztés megvalósítása: tartalom és képességek kommunikálása, módszertani komplexitás
	• A minőségfejlesztés monitoringja: • A hallgató monitoringja, az intézményi értékelési kultúrában, a hallgatói kompetenciák fejlődésének értékelése, a fogyasztók és kockázatviselők szükségleteinek való megfelelés igénye, arra reagálás.

A fentiek alapján a minőségfejlesztő tanár esetében nem csupán a tudás és képességek, hanem a részvételi folyamatok képességének a megszerzése is fontos. A minőségfejlesztő tanár eltérően más ipari

minőségi rendszerektől, szolgáltató szervezetektől, valószínűleg tartósan nem professzionális személyekkel kell, hogy együtt dolgozzon, hosszú távon nem lesznek külön erőforrások, munkakörök a minőséggel kapcsolatos szolgáltatásokra, ezért tevékenységét alapvetően szervezeten kívüli hálózatokra és szolgáltatásokra alapozva tudja professzionalizálni. Emellett, nem egyszerű feladat a minőség oktatási szolgáltatásokban való értelmezése. A jó minőségű oktatás alapelveinek megértése a következőt jelenti:

- A tanulók, a hallgatók, a helyi társadalom alapvető szükségleteinek megértése (alapvető szakmai kiszámíthatóság, érdekeltség, tanulási motiváció és minőség összekapcsolása);
- A tanulók minőségérzékenysége kialakítása, a hatékony és eredményes tanulás szükségleteinek kifejlesztése;
- A jó minőségi oktatás naprakész jellege (oktatási tartalom, tananyag, munkamódszerek naprakész jellege) biztosítása.

Az oktatásban a minőségfejlesztő tanár személyes koncepciójának értelmezése

Általános kompetenciák:

- Minőségi tárgyismeret, a tárgyismeret konstruktív alkalmazásai;
- Minőségfejlesztési módszertani képességek;
- Minőségi szolgáltatásszervezési képesség;
- Vezetési képességek és professzionalizmus összekapcsolása: az interakciók tervezése és menedzselése révén;
- A szervezeti kultúra fejlesztésének képessége;
- A szervezet partnerségi kapcsolatrendszerének alakítása.

A fenti kompetenciák közül, alapvető gondot jelent, hogy a tanári társadalomban nincsenek jelen azok az alapvető ismeretek, amelyek a minőség elemi tárgyismeretét jelentik. A mestertanár hallgatók körében nagyon nehéz annak a megértetése, hogy a minőség külön szakma, amiben a történet nem állhat meg ott, hogy olvasgatunk a minőségről, és egy-két minőségguru téziseiből idézet szintjén kiemelünk valamit, ami nekünk tetszik. Alapvetően hiányzik a készség és hajlandóság a minőségi technikák, és a minőség módszertani készségeit, a módszertani eljárások kompetenciáinak elsajátítását illetően. Alapvetően nehezen értelmezett az oktatás szolgáltatás jellege, a szolgáltatások esetében a minőségi

szolgáltatásszervezés értelmezése. A szervezeti kultúra értelmezése rendkívül nehéz a gyakorló pedagógusok körében, mivel a szervezeti ismeretek szinte teljesen hiányoznak. A partnerségek között a fenntartó partnerségi érdekei és a minőség követelményei nehezen összekapcsolhatóknak tűntek.

Szubkompetenciák:

- kommunikációs, információtechnológiai írástudás,
- tanácsadási, és reflektív értékelési képességek,
- a minőségfejlesztési munkakör és szerepkörök különbsége megértése,
- a minőségfejlesztési teljesítmény reflektív értékelési képessége.

A képzési programba bekerült hallgatók fele kiválóan bánt az infotechnológiákkal, sokkal gyengébbek voltak a tanácsadási kompetenciákban, igazából alapvető mentális gátak jelennek meg, amikor a kollégák tevékenységét értékelni, abban tanácsot adni, vagy a saját tevékenységre reflektálni. Az önértékelés, a saját tudás értékelése, a prezentációk révén nyújtott teljesítmény elemzése, a kritika elfogadása képessége alapvető magatartási gátakba ütközött. A szubkompetenciák esetében nagyon nehéz a minőségfejlesztéssel kapcsolatos szerepkörök értelmezése, hiszen eddig egyetlen hallgató sem volt korábban olyan feladatokkal megbízva, amelyek révén a szerepkörökbe tartozó kompetenciákat áttekinthették volna. Különösen nehézkessé vált annak megértetése, hogy a minőségi tevékenységnek eltérő szintjei vannak, az eltérő szintek eltérő minőségi ismereteket, vezetési menedzsment képességeket és gyakorlatot, eltérő értékelő képességeket, eltérő kommunikációs szintet igényelnek.

A minőségfejlesztő tanár szakmai professzionális kompetenciái

A minőség társadalmi beágyazottsága, értelmezése, megértése elérése alapvető cél kell, hogy legyen. Ezért a képzési folyamatban a professzionalitás alapvető elemei között elértük annak megértését, hogy

- a minőség a komplex társadalmak, komplex szervezetek összefüggés rendszerében értelmezett társadalom-és szervezetfejlesztési koncepció. A minőség társadalmi környezetbe ágyazott, a társadalomelmélet és társadalomkoncepció része, multidimenzionális jellegű;

- A minőség közpolitikai programok része a többszintű irányítási rendszerekben, közpolitikai szabályozási, fejlesztési programokkal támogatott, a szakpolitikák természetétől függően eltérő minőségkoncepciók bontakoztak ki. A minőség egyszerre makro (földrajzi, makro-regionális minőségkultúrák és díjmodellek), mezo- (eltérő nemzeti díjrendszerek és szakpolitikák), valamint mikro-szinten (a szervezetek maguk döntenek a modellről, minden szervezet egyedi). Funkciója a globális és nemzeti, a szervezeti kiszámíthatóság, a folyamatos adaptáció és versenyképesség megteremtése.
- A minőség az oktatási környezetben a többszintű szakpolitika része (európai, nemzeti, helyi igazgatási), a szervezeti versenyképesség eszköze. A minőségfejlesztés részvételi és kooperatív természete: az oktatás mediált, produktív, aktív interakciós és szolgáltatási folyamat. Az oktatási szolgáltatás nem abszolút folyamat, hanem olyan minőségi potenciál, amely a tanuló/hallgató aktív bevonásával érhető el, és amelyben a kockázatviselők (szülők, helyi közösség, szakmai szervezetek) mint minőségi szakértők funkcionálnak.
- A magas minőségű tanulói környezet megteremtése képessége: a folyamatok összességének, mint tanulási lehetőségnek értékelése, amelyben a minőségstratégia aktív tárgyalási folyamat, amely a minőségfejlesztés speciális feltételeit és támogató rendszereit kialakítja. A minőség folyamatorientált, ami kompetencia és szakemberfejlesztést igényel.

A minőségtanár képzés a pedagógus képzés olyan szakmai professziót, identitást fejlesztő modellje, amely nem egyszerűen egy új tudást, új tapasztalatot ad, hanem a pedagógus egész személyiségét kell, hogy új vágányra állítsa. A minőségfejlesztő tanár képzése alapvetően segíthet megújítani a tanári szerepköröket, az iskolai tevékenységet, az oktatási szolgáltatás egész rendszerét. Mindez az oktatási intézmény nézőpontjából is új követelményeket jelent, amelyek a felsőoktatásban a tanszéki szakmai munkaközösség újraformálását igénylik. A tanszék maga is csak akkor képes hiteles praxis közvetítésére, hiteles technológia transzferre, ha az oktatók maguk is részesei voltak a minőségfejlesztés részvételi folyamatainak.

Bibliográfia

A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 2010. május 14-i módosításai után.

Wildt, J., (2006). Kompetenzen als Learning Outcomes. Journal Hochschuldidaktik, 17 (1), 6-9.

MÁTÉ KRISZTINA

Kistérség és kultúra

A tanulmány elsődleges célja az, hogy a manapság igen sokat elemzett, több oldalról bemutatott kistérségi rendszer működését a közművelődés szempontjából is megvizsgálja egy konkrét példán keresztül. A téma felvetése elsősorban azért is fontos, mivel az önkormányzati integrációk napjainkban meglehetősen gyors strukturális fejlődésen mennek keresztül, nem csak a közigazgatás tekintetében. A kistérség, kistáj és a közművelődés kapcsolatával többen is foglalkoztak, elsőként említenénk Beke Pált, aki több tanulmányában is hangsúlyozta, hogy a közösségi művelődésről leszoktatott helyi társadalmakban szükség van a közművelődés ébrentartása érdekében cselekedni. (Beke 2004, 2005) Egyik cikkében jelzi, hogy az egykori járási, „gyakorlatilag a falusi népművelői munkát gyámolító, a falvakban élők közművelődési lehetőségeit fejlesztő tevékenykedés” (Beke 2005) hiányzik a mai kistérségi rendszerekből. Több helyütt olvashatunk példákat, hogy az ország egyes térségeiben milyen megoldásokat találtak a közösségek művelődésének szervezésére, fejlesztésére, megtartására.

Kérdés viszont az, hogy valamennyi kistérségben vannak-e hasonló elképzelések, tervek az integrált települések többségében hiányzó közművelődési tevékenység pótlására, fejlesztésére? Erre keresve a választ vesszük vizsgálat alá a Szatmári Többcélú Kistérségi Társulást, vagy statisztikai nevén a Mátészalkai kistérséget. Ebben a térségben 2007-ben végeztünk egy kutatást a lakosok kulturális szokásairól, igényeiről, de konkrétan nem mértük fel a kistérség kulturális intézményrendszerét, tevékenységi körét. Nem kerestünk meg intézményvezetőket, csupán a lakosok véleményét vettük alapul. Most arra vállalkozunk, hogy ezt a hiányt pótolva készítünk egy általános helyzetképet a kistérségről és annak kulturális életéről, vagy legalábbis a térségben folyó közművelődési tevékenységről. Ehhez egy SWOT – elemzést készítve, mintegy összefoglaljuk a főbb megállapításokat, amelyekkel megalapozhatjuk a kistérség kulturális életében a fejlesztés lehetőségéről és elképzelhető menetéről szóló elképzelést.

A mátészalkai kistérséget a térképen elhelyezve az Észak-alföldi régió belül Szabolcs-Szatmár-Bereg megye déli, keleti részén találhatjuk. Periférikus elhelyezkedéséből fakadóan a fővárostól legtávolabb eső térségek egyike. A mátészalkai kistérség 26 településsel rendelkezik, központja a 18 ezer főt számláló Mátészalka, amely a megye második legnagyobb városa. A kistérség, mint statisztikai egység területileg megegyezik a térségben létrehozott területfejlesztési társulással, vagyis a Szatmári Többcélú Kistérségi Társulással. A „Szatmár fővárosa”-ként emlegetett Mátészalka körül mintegy gyűrűszerűen helyezkednek el az egyes települések. (Megakom 2005, Balcsók 2003) A kistérség, területét és lakónépességét tekintve a harmadik helyet foglalja el a megyében. Földrajzi fekvése periférikus, ami hátrányos helyzetének elsődleges forrása. Az ország gazdasági vérkeringésébe való integrálódás nehézsége, a területi munkamegosztásba való bekapcsolódás akadozása, ill. a határmenti kapcsolatok elvesztése okaként elsőként ez a centrum-periféria viszony alakulása említhető. Kutatások nyomán a következő jellemzők sorakoztathatók fel az ország keleti határszélére, így az ide eső kistérségekre: megyeközpontok gyenge vonzása, munkanélküliség, fejletlen infrastruktúra, rossz elérhetőség, roma népesség magas aránya, ill. kedvezőtlen természeti adottságok. (Baranyi 2004) A felsorolt jellemzők közül kiragadjuk a kistérség munkaerő-piaci mutatóit, amelyeket összefüggésbe állítjuk az iskolázottsági adatokkal, mivel azok szorosan kapcsolódnak a munkaerő jellemzőihez, ugyanis a munkanélküliek esélyét növeli a képzettség, az egyre magasabb iskolai végzettség. (Polónyi 2002) Általánosságban véve a hátrányos helyzetűnek nyilvánított régiókban, kistérségekben a munkanélküliek és inaktívak magas száma mellett kedvezőtlenek az iskolázottsági mutatók, magas ugyanis a 8 osztállyal, vagy az azzal sem rendelkezők aránya, ezzel arányosan pedig a tartósan munkanélküliek magas száma is. A térségi foglalkoztatás helyzetét több szempont együttese határozza meg úgy, mint földrajzi helyzet; történelmi, kulturális hagyományok; jelenlegi gazdasági helyzet; infrastrukturális ellátottság; népesség száma és összetétele. (Füsrtné 2005) A kistérség külső környezetét vizsgálva igazolódnak a fentiekben megállapított tények a centrum-periféria és az iskolázottság kérdésében, ugyanis az Észak-alföldi régió magas számú álláskeresői rétegét az alacsonyabb iskolai végzettség jellemzi a 2000 és 2007 közötti időszakban, ekkor a legfeljebb 8 osztályt végzettek aránya 4 százalékponttal nőtt (49%). (KSH 2008) A régió munkanélküliségi rátája mellett Szabolcs-

Szatmár-Bereg megye mutatói szintén az országos átlag alatt mozognak, 2003 és 2008 között megsokszorozódott a munkanélküliség az amúgy is hátrányos helyzetű megyében, a foglalkoztatottság pedig csökkent. Az alacsony iskolai végzettségűek aránya Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a legnagyobb a régión belül (51%). (KSH 2009) A megyén belül szintén eltérések mutatkoznak az egyes kistérségek között, esetünkben a mátészalkai kistérség munkanélküliségi rátája 2003 (10,25%) és 2008 (20,92%) között duplájára nőtt, és meghaladta az országos átlagtól elmaradó megyei átlagot is.

Kistérségek/megye /régió	2003			2008		
	Mnk. ráta	Fogl. ráta	Akt. ráta	Mnk. ráta	Fogl. ráta	Akt. ráta
Baktalórántházi	12,23%	37,5 %	42,7%	23,93%	32,2%	42,4%
Csengeri	12,46%	42,5%	48,5%	23,92%	37,6%	49,4%
Fehérgyarmati	11,46%	42,5%	48%	23,27%	36,5%	47,6%
Kisvárdai	7,89%	46%	49,9%	15,5%	43,8%	52,1%
Mátészalkai	10,25%	40,1%	44,7%	20,92%	37,6%	47,6%
Nagykállói	8,11%	42,7%	46,5%	15,81%	37,2%	44,2%
Nyírbátori	10,59%	43,7%	48,8%	20,21%	35,8%	44,8%
Nyíregyházi	5,38%	42,5%	44,9%	6,74%	49,9%	53,5%
Tiszavasvári	8,7%	43,9%	48%	13,11%	42,8%	49,3%
Vásárosnaményi	13,78%	36%	41,8%	23,14%	35,8%	46,5%
Szabolcs-Szatmár-Bereg	8,38%	42,2%	46%	15,59%	41,4%	49%
Észak-alföldi régió	7,02%	45,1%	48,5%	12,15%	44,3%	50,5%

**Forrás: ÁFSZ Észak-Alföldi Regionális Munkaügyi központ,
www.afsz.hu, saját készítés**

Ez területi, így gazdasági és társadalmi különbségekből fakad (cégek kivonulása a térségből, intézménybezárások, stb.). A munkanélküliség mértékén túlmenően fontos annak vizsgálata is, hogy a munkanélküliek között milyen arányban vannak jelen a hosszú ideje munkát kereső, de nem találó személyek, mivel az elhelyezkedés időtartama olykor éveket vesz igénybe, ezért egyre kisebb annak a valószínűsége, hogy valaki a munkanélküli járadék lejártáig munkát találjon. (Juhász 2006) A tartósan munka nélkül lévők magas aránya súlyos társadalmi problémát jelent, minél hosszabb ideje munkanélküli valaki, annál nehezebben kapcsolódik vissza a munkaerőpiacra, ami az egész személyiségre hatással lesz az

anyagi problémákon túlmutatva. (Bánfalvy 2003) A tartós munkanélküliek magas aránya a munkanélküliségi ráta alacsony rugalmasságát is jelzi, azaz ha magas a tartósan munka nélkül lévők aránya, akkor kedvező gazdasági folyamatok esetén is csak kisebb mértékben várható a munkanélküliségi ráta csökkenése. (Megakom 2005) Ebben az esetben fontos tehát megvizsgálni azt is, milyen iskolázottsági mutatókkal rendelkezik a kistérség.

Az iskolai végzettség tekintetében a mátészalkai kistérség értékei kedvezőtlenebbek a megyei átlagnál a népességen belüli arányokat tekintve. A 2005-ös adatokat nézve magas az általános iskola első osztályát sem (1,9%), vagy a nyolc osztályt be nem fejező lakosok (19,7%) aránya a kistérségben. Mind a közép- és felsőfokú végzettséggel (6,9%) rendelkezők aránya a Mátészalkai kistérségben jelentősen elmarad a megyei, a regionális vagy az országos (12,6%) értékektől. Magyarázható ez a kistérség régión és megyén belüli periférikus elhelyezkedésével, a keleti határszél közelségével is. (Megakom 2005) Mi az oka a rossz mutatóknak? Elsősorban az, hogy a kistérségben a hagyományos szakmák oktatása a meghatározó, a felnőttképzés pedig eseti jelleggel működik a kistérségben, elsősorban az igényeknek megfelelően folynak képzések. (MKKI 2008) A közölt adatok tehát nagyon szoros összefüggésben állnak egymással, az iskolai végzettségről tanúskodó számok egyfajta magyarázatként is szolgálnak a kistérség jelenlegi munkahelyi helyzetéről.

A kistérség társadalmi, gazdasági jellemzése után a közművelődés színtereinek vizsgálata alapján a 2007-es vizsgálatainkra (Máté 2008) valamint jelenlegi adatainkra építve igyekeztünk feltérképezni a Társulást alkotó 26 település kulturális életének helyzetét és kistérségi szinten való megjelenését. Ezek tükrében egy SWOT - analízist készítettünk abból a célból, hogy összegezzük a kistérség közművelődésének főbb jellemzőit, főképp gyengeségei és erősségei mentén.

Erősségek:

- Jelenleg mind a 26 településen van egy művelődési ház
- 23 településen 243 bejegyzett civil szervezet működik, amelyek közül 117 Mátészalkán tevékenykedik
- Gazdag kulturális, természeti értékekkel (az Ecsedi-láp, és a Holt-Szamos), mint turisztikai vonzóerők és épített örökséggel rendelkezik a térség

- Bővülő pályázati források nyújtanak lehetőséget a közművelődés fejlesztéséért pl. TÁMOP, ÉAOP
- A hagyományörző programok fokozatosan jelentkeznek kistérségi szinten is

Gyengeségek:

- Hiányos a közművelődés intézményi háttere, a 26 művelődési házból 7 inaktív, ez az elmúlt időszakban növekvő tendenciát mutat, a magas képzési arányok ellenére az mondható, hogy kevés a közművelődési szakember
- A kistérség nem lát el koordináló funkciót az egyes települések között a közművelődés területén, nincs kapcsolata a községi művelődési házakkal, civil szervezetekkel
- A kistérség nem rendelkezik átfogó kulturális koncepcióval, nem létezik kistérségi közművelődés
- A jelentős számú civil szervezetek ellenére kevés kulturális célú civil szervezet működik a térségben
- A kulturális programokat zömmel az oktatási intézmények végzik, ezért egyes községekben a belterjes közművelődés a jellemző
- A térségben működő kulturális célú civil szervezetek munkája nem összehangolt
- A civil szervezeteket széles körben még nem ismerik a kistérségben
- Nem megfelelő az információáramlás a térség központja (Mátészalka) és a 25 község között, amiből az is következik, hogy nem megfelelő a települések programjainak marketingje sem

Lehetőségek:

- Európai Unió és hazai támogatási források felzárkóztatás, munkahelyteremtés, kulturális értékek megőrzése, ápolása céljából pl. LEADER, TÁMOP, ÉAOP
- A turizmus alternatív formáinak előtérbe kerülése, pl. falusi, örökség, ökoturizmus
- Civil közreműködés hatására egyre zavartalanabb információáramlás: civil-lakos, civil-önkormányzat, civil-civil
- TÁMOP-3.2.3/09/2 - „Építő közösségek”- közművelődési intézmények az egész életen át tartó tanulásért 2. kör: A

közművelődés a nem formális és informális tanulás
szolgáltatában c. pályázati felhívás – Szatmári Épülő
Közösségek (SZÉK)

Veszélyek:

- Képzett munkaerő elvándorlása a munkahelyek hiányában, és az alacsony kereseti lehetőségek miatt
- Motiválatlan fiatalság kiábrándultsága →diplomás értelmiség csökkenése
- A települések, civil szervezetek közötti információáramlás hiánya elszigetelődéshez vezet
- Egyre inkább gazdátlanná válnak a művelődési házak, funkciójukat veszítetté válnak
- Kulturális értékek egy idő elfeledetté válnak, elhomályosulnak
- A közösségi művelődés fokozatosan hanyatlásnak indul a szervezethez hiányában

A SWOT elemzés pontjai kellően prezentálják a kistérség közművelődésének helyzetét, a lehetőségekkel együtt. Jelen helyzetben azt láthatjuk, hogy az egyes pályázati források teremthetik meg a lehetőséget a közös gondolkodásnak, amely egyelőre csak nagyon szűken, lokális szintre lebontva jelenik meg. Ilyen lehetőség a fenn felsoroltak között a TÁMOP-3.2.3/09/2 - „Építő közösségek”- közművelődési intézmények az egész életen át tartó tanulásért 2. kör: A közművelődés a nem formális és informális tanulás szolgáltatában c. pályázati felhívás, amelyet kihasználva a kistérség egy települése (Géberjén) nyújtott be abból a célból, hogy a mátészalkai kistérség lakosságát bekapcsolja ez egész életen át tartó tanulás folyamatába. A benyújtott pályázattal lehetőséget kívánunk teremteni a kistérség számára a közösségi művelődés fejlesztésére és fenntartására, valamint a népességmegtartás, helyi identitáserősítés és a lakosság általános kompetenciáinak fejlesztésére nonformális tanulási alkalmak által.

Bibliográfia

Balcsók István (2003): „Szatmár fővárosa” és környezete. In: Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle, 2. szám, 138-152. p.

Baranyi Béla (2004): A határmentiség dimenziói. Magyarország és keleti államhatárai. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó

Bánfalvy Csaba (2003): A munkanélküliség szociálpszichológiája. Budapest, Akadémiai Kiadó

Beke Pál (2004): Megoldanivalóink: Az aprófalvak, kistérségek, kistájak közösségi művelődése. In: SZÍN, 3. szám, 1. p.

Beke Pál (2005): Kistáj, kistérség, közművelődés. In: Zempléni Múzsza, 1. szám, 5-17. p.

Fürstné Preier Erzsébet (2005): Térségfejlesztés, regionalitás, térségi foglalkoztatás. In: Kozma, Béla (szerk.): Foglalkoztatáspolitikai. Pécs, Comenius Kft.

Juhász Erika (2006): A XX. század kihívása a munkanélküliség. In: Balipap Ferenc (szerk.): Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás. Budapest, Magyar Művelődési Intézet, 128-136. pp.

Központi Statisztikai Hivatal (2008): Munkaerő-piaci folyamatok az Észak-Alföldön, 2000–2007. In: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/stattukor/regiook/debrecenmpiacfoly07.pdf>, Letöltés: 2009. 12.18., KSH

Központi Statisztikai Hivatal (2009): Statisztikai Tájékoztató – Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, 2009/3. In: <http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xftp/megy/093/szab093.pdf>, Letöltés: 2009.12.20., KSH

Máté Krisztina (2008): A mátészalkai kistérség és kulturális helyzetképe (egy lakossági felmérés tükrében). Tudományos Diákköri Dolgozat. Debrecen. Kézirat

Mátészalkai Kistérségi Koordinációs Iroda (2008): Ismertető anyagok, prospektusok. Mátészalka, MKKI

MEGAKOM Stratégiai Tanácsadó Iroda (2005): A mátészalkai kistérség átfogó területfejlesztési stratégiája és programja. Konceptió. Mátészalka, Megakom

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

Sztereotípiák és valóság
Helyzetkép az andragógus hallgatók Oroszország-képéről.

1. A kutatás előzményei

Globalizálódó, gyorsan változó világunkban egyre fontosabbá válik az információ. A politikában, a gazdaságban, de a mindennapi életünk során is azt tapasztaljuk, hogy aki megfelelő információ birtokában van, annak hatalma van. A fiatalok egyre több ismeretet szereznek a világhálóról – és egyre kevesebb ismeretet könyvekből, társasági kapcsolatokból –, kibővült azon források köre, ahonnan megismerhetik a világot, más népeket, országokat, kultúrákat. Feltételezhetnénk, hogy ez pozitív is lehet, hiszen más népek kultúrájának megismerése jelentős mértékben csökkenti előítéleteinket, kialakult sztereotípiáinkat. Különösen fontos ez olyan képzési programok esetében, amely a kultúrával, kultúráközvetítéssel foglalkozik, legyen az tanári pálya, közművelődés, felnőttoktatás, művészet vagy média.

Magyarországon a rendszerváltás idején megjelent a nyugati embereszmény, a nyugati kultúra, mellyel párhuzamosan egyre erőteljesebbé vált az orosz-ellenesség. A jelenség nemcsak a politikában, hanem a kultúra, az oktatás és a tudomány területén is éreztette hatását: megszüntették az orosz nyelv oktatását, egyre kevesebb diák jutott oroszországi tanulmányi lehetőséghez, a közös kutatások, kulturális együttműködések akadozva, formálisan működtek.

2004-2005-től változás figyelhető meg e téren: élénkülnek a magyar – orosz kulturális kapcsolatok: magyar kulturális évad megrendezése Moszkvában, orosz kulturális évad Budapesten, sárospataki könyvek hazakerülése, Magyar – Orosz Történész Vegyes Bizottság megalakulása, az orosz nyelv oktatásában mutatkozó előrelépések, magyar – orosz felsőoktatási kapcsolatok újjáéledése (művészeti, műszaki, gazdasági, tanárképzés), Ruszisztikai Központ aktív szerepvállalása (Alapítvány az Orosz Nyelvért és Kultúráért, Ruszisztikai Módszertani Kabinet és Könyvtár, Orosz Negyed – az

ELTE Ruszisztikai Kutatási és Módszertani Központ Tájékoztató Magazinja) az orosz kultúra magyarországi terjesztésében. Az élénkülő kulturális kapcsolatok hozadéka – a kulturális diplomácia egyik célkitűzésével összhangban – az orosz kultúra, az orosz emberek és Oroszország népszerűsítése, megismerése.

Az élénkülő kulturális kapcsolatok, programok, rendezvények hallatán joggal vetődnek fel a következő kérdések:

1. Napjaink fiataljai mennyire ismerik Oroszországot?
2. Tudják-e milyenek az orosz emberek?
3. Van-e bennük ellenszenv Oroszországgal, az orosz emberekkel szemben?
4. Nyitottak-e egy „régí – új” kultúra befogadására?

A téma, amellyel jelen tanulmányomban foglalkozok egy nem lezárult kutatás eddigi eredményeit – részeredményeit – foglalja össze. A felmérést a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karon tanuló andragógia szakos hallgatók körében végzem.

A szakon tanuló 337 nappali tagozatos hallgató közül 133 fő (39,5%) adta le a kitöltött kérdőívet. A megkérdezettek korösszetétele 20-25 év közé tehető, kivétel két hallgató (27 és 35 év). A 133 hallgató közül 12 fő részt vett a Regionális tanulmányok speciális képzésen, ahol a Kultúraközi kommunikáció és a Régió- és országtanulmányok: Oroszország című kurzusokon betekintést nyertek az orosz történelembe, kultúrába, mentalitásba, viselkedésbe.

A szemináriumokon feltűnően nagy érdeklődést tapasztaltam Oroszország és az orosz kultúra iránt. Kiderült ugyanakkor az is, hogy a hallgatók nem ismerik az orosz nyelvet – 2 hallgató tanul(t) oroszul –, de többen jelezték, hogy szeretnének oroszul tanulni. A válaszadókra nem jellemző, hogy élő kapcsolatuk lenne az oroszokkal, vagy Oroszországgal – nem jártak még Oroszországban; 45 hallgató (33,8%) találkozott, beszélgetett Magyarországon élő orosz emberrel. Alapvetően az információikat a középiskolából (történelem, irodalom és földrajz óra), vagy ritkább esetben a médiából szerzik, vagyis másodlagos információforrásra támaszkodnak. A korösszetétel is jól mutatja, hogy a rendszerváltás idején születtek, ami megkérdőjelezheti a múltból táplálkozó orosz-ellenességet.

A kutatásban a következő három kérdést vizsgálom:

1. Milyen véleményük (képük) alakult ki hallgatóinknak az oroszokról, illetve Oroszországról a szerzett információik alapján?
2. Érezhető-e a körükben orosz-ellenesség?
3. Mennyire nyitottak – mint leendő kultúraközvetítő szakemberek – egy „rég – új” kultúra befogadására?

A vizsgálat részeredményeinek ismertetése előtt fontosnak tartom, hogy szó essen a sztereotípiák fogalmáról, az oroszok magukról kialakított elképzeléseiről, és az oroszokról kialakult elképzelésekről.

2. Sztereotípiák Oroszországról

2.1. Sztereotípiák fogalma

Tanulmányomban az empirikus sztereotípiakutatások eredményeként megfogalmazódott definícióból indulok ki, miszerint „a sztereotípiák a különféle társadalmi nagycsoportokra jellemzőnek tartott tulajdonságokra utaló megállapítások, amelyek egy-egy csoport viszonylatában nagyfokú közmegegyezésen alapulnak, és időben meglehetősen szívósan fennmaradnak”. (Csepeli 2002:475.)

A megállapítások időtállóságát bizonyíthatja Rónay Jácint nemzetkarakterológiával foglalkozó természettudós, bencés tanár 1847-ben Győrben íródott műve, mely a *„Jellemisme, vagy az angol, francia, magyar, német, olasz, orosz, spanyol nemzet, nő, férfiú és életkorok jellemzése lélektani szempontból”* címet viseli. Kutatásai alapján az orosz ember küllemére jellemző a magas termet, erős, munkabíró testalkat, rövid homlok, apró szem, pisze orr, egyenes tartás. Az orosz ember „az időnek minden viszontagságait, az életnek minden terheit eltűri; elleneivel s a természettel egyiránt bátran szembeszáll; de szenvedéseiben, nélkülözéseiben sokkal kitartóbb, mint munkában. Az orosz többet tud tűrni, mint tenni. (Rónay 2003:167.)

Az oroszok a mulatságokat kedvelő emberek, de nemzeti zenéjükre az egyhangúság jellemző, viszont táncuk annál élőbb és elevenebb. „Az orosz századokig harcolt Európa mívelt nemzetei ellen, s dacolt az európai míveltséggel; de elvégre kitombolta vadságát, s a míveltség és haladás szeretete fellobbant szívében, ámbár mindkettőről sajátos nézetei vagynak.” (Rónay 2003:168.)

A köznép szorgalmas, takarékos, rendszerető, tiszta. Az idegenekkel szívélyes, kedves, de szavát nem mindig tartja. (Rónay 2003:169.)

2.2. Milyenek látják magukat az oroszok napjainkban?

Az oroszok hangulatfüggő emberek, ha megkérdezik őket arról, milyenek látják magukat szélsőséges válaszokkal találkozhatunk: ha éppen rossz kedvükben találjuk őket, akkor a világ legszerencsétlenebb népének tartják magukat, gyakran hangoztatják, hogy a kommunizmus idején jobb volt az élet, de még jobb volt a forradalom előtt, a Kijevi Rusz idején pedig egyszerűen kiváló. Ha jó kedvük van, akkor a világ legvendégszeretőbb, legbarátságosabb, jóindulatú népének festik le magukat. Az oroszok szájából gyakran elhangzik, hogy a világnak nincs szüksége Oroszországra, a legbutább, legelmaradottabb ország, a civilizált világ egy eldugott helye. De bármely oroszt is kérdezzük hangulattól függetlenül mindegyik remegő és elcsukló hangon mondja, hogy Oroszország egy különös, szokatlan ország. (Zselvisz 2002:6-8.)

Vlagyimir Salak 2002-2006 között egyetemisták körében végzett felmérést, melyben 15 az orosz kultúrában használt személyiségjegypárt választott ki:

1. jóindulatúság: gonoszság, embertelenség – jóság, szívélyesség
2. intelligencia: buta, ostoba – felvilágosult, művelt
3. extrovertáltság: egykedvűség, közömbösség – élénk, érdeklődő
4. önkontroll: hanyag, gondatlan – kötelességtudó
5. függetlenség, önállóság: gyenge, „rongy ember” – erős, harcos
6. nyugodtság: kiegyensúlyozatlan, ingerlékeny – engedékeny, alkalmazkodó, nyugodt
7. gyakorlatiasság hiánya: tapasztalt, gyakorlatias – naiv
8. igazságosság: hazug – makulátlan, jámbor, igaz
9. dominancia: megalkuvó – hajthatatlan, makacs
10. elkényeztetettség: elkényeztetett, kiszámíthatatlan – igénytelen, szerény
11. tevékenység: aktatologató, bürokrata – ügyes, rátermett, szakszerű
12. nyitottság: emberkerülő, barátságtalan, mogorva – felszabadult
13. egoizmus: szerény – büszke, önérzetes, hiú
14. durvaság, faragatlanság: választékos, udvarias – szemtelen, arcátlan, udvariatlan
15. szokatlanság: tipikus, jellegzetes – szokatlan, nem megszokott

A skála sajátossága, hogy tükröződik benne az orosz nemzeti karakter sztereotípiája. A skála felállításával nemcsak az ellentétpár végletei (buta – okos, szerény – büszke stb.) mutathatóak ki, hanem az árnyalt tulajdonságok is, amelyek e végletek között helyezkednek el (pl. kicsit kedves, kicsit okos, nem nagyon udvarias stb.).

A vizsgálat eredménye szerint az orosz emberek magukat nagyon szimpatikusnak tartják, fő jellemvonásaik: az ész, kedvesség és az igazságosság. (Salak 2004)

2.3. Milyennek látjuk mi magyarok az oroszokat?

Az átlag magyarnak Oroszországról a hideg, a nagy hó, usanka, a vodka „szeretete”, a szamovár, a szétszedhető színes matrjoska babák, a trojka, balalajka, a színes népviseletbe öltözött emberek, vagy éppen orosz parasztingbe bújt szakállas öregember, arcpirosítás, rúzsos szájú barisnyák jutnak eszébe. Ha a médiahangokra is figyelünk az előbbi kép politikai elképzeléseinkkel is kiegészül: kommunizmus, Lenin, Sztálin, Gorbacsov, peresztrojka, glasznotty, Csernobil, Jelcin, korrupció, Putyin, gáz, nagyhatalom, piac.

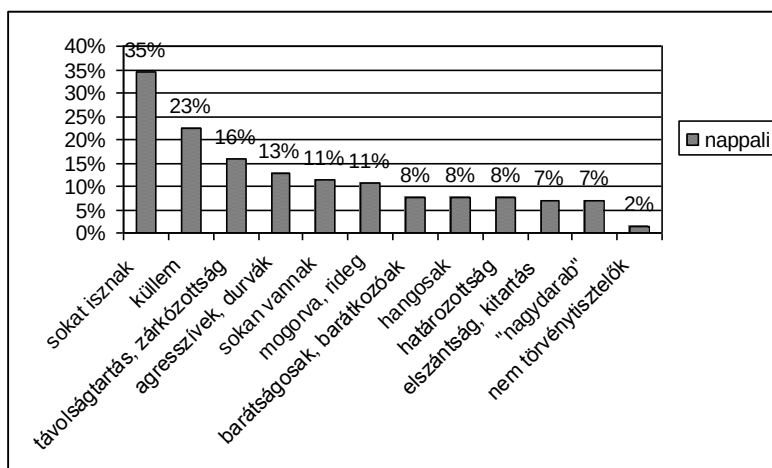
A magyar ember az orosz kultúra értékeit is felidézi Oroszország hallatán: Csehov, Tolsztoj, Dosztojevszkij, sajátos orosz építészeti, csodás paloták, hagymakupolák. Általában két várost említünk meg Moszkvát, mint az ország fővárosát és jelképét, valamint Szentpétervárt, ami képzeletünkben az európaisággal, vagyonnal, gazdagsággal asszociálódik.

Az andragógia szakon tartott kurzusaimon szembesülnöm kellett azzal, hogy hallgatóink elképzelései és a rendszerváltás előtt született és felnőtt korosztály elképzelései között különbség mutatkozik. Ez a felismerés sarkallt arra, hogy a kutatásom elvégezzem.

3. Milyennek gondolják a nappali tagozatos andragógia szakos hallgatók az orosz embereket, milyennek képzelik el Oroszországot?

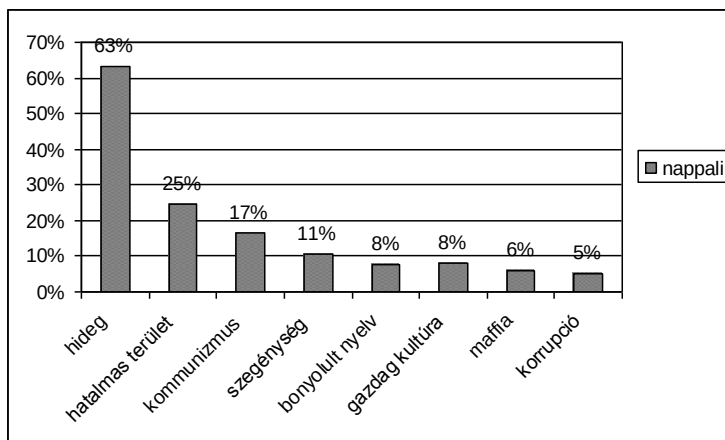
A hallgatók fejében az orosz emberekre jellemző tulajdonságok és az országra jellemző tulajdonságok gyakran keveredtek. Nem lehet azt állítani, hogy 4-5 tulajdonságot tartanak a hallgatók kiemelendőnek.

Sokféle, az oroszokra jellemző tulajdonságot említettek. Leggyakrabban az alkoholizmust, vodkafogyasztást emelték ki. De a leggyakoribb 12 tulajdonságban olyan jellemzőket említene a válaszadók, amelyek valóban jellemzik az orosz embert. A várakozásaimmal ellentétben ezek a válaszok kis százalékarányban jelentek meg.



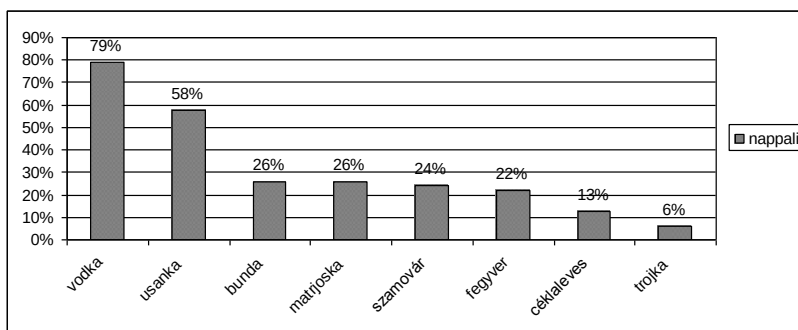
1. ábra: Az orosz emberek tulajdonságai

Oroszországgal kapcsolatos 8 leggyakrabban előforduló asszociációban szerepelt a hideg, nagy területi kiterjedés, kommunizmus, szegénység és korrupció. Elgondolkodtató, hogy a válaszadók – leendő kultúráközvetítő szakemberek – csupán 8%-a említi a gazdag orosz kultúrát. Arra számítottam, hogy a középiskolában szerzett ismereteik alapján Oroszországról feltétlenül eszükbe jutnak az orosz realizmus kiváló írói, a csodálatos paloták, az aranyárga hagymakupolák, Ermitázs, Kreml.



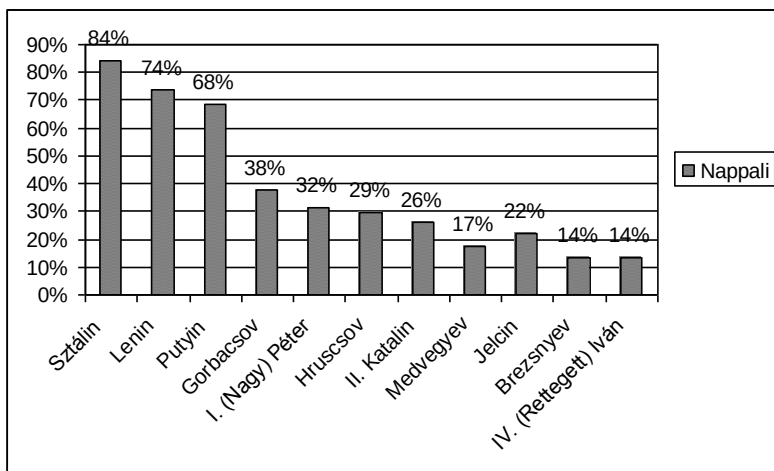
2. ábra: Oroszország jellemzői

Az országhoz kapcsolható tárgyakat nagyobb százalékban nevezték meg a hallgatók, mint az elvontságra utaló tulajdonságokat. Több hallgató említi az orosz kultúra néhány jellemző tárgyát (öltözködés, ruházat, gasztronómia, népművészet), de a média közvéleményformáló hatása is kimutatható: Oroszországgal kapcsolatban még mindig erősen él a fegyverkezés, háború képze. A fegyverek közül a kalasnyikovot, a katjusát, a tankot és a rakétát említették mindkét nem képviselői.



3. ábra: Oroszországhoz kapcsolható tárgyak

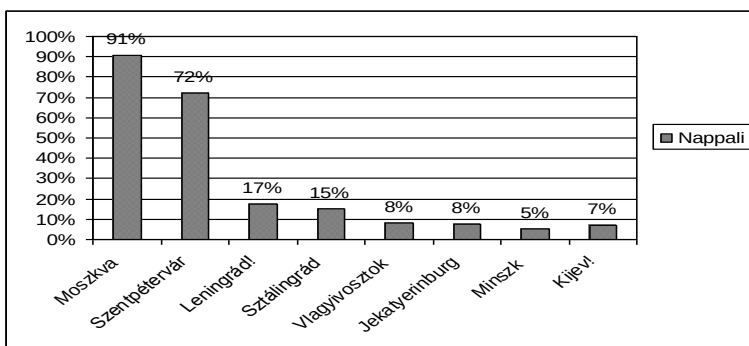
Ugyancsak érdekes eredményt mutat az orosz vezetők „népszerűsége” hallgatóink körében. Egyértelműen érződik a középiskolai történelem óra és a média egymást erősítő hatása: a dobogós helyeket Sztálin, Lenin és Putyin foglalja el.



4. ábra: Orosz vezetők

Szomorú képet mutat ugyanakkor az orosz városokra vonatkozó ismeretük. Sajnos a hatalmas kiterjedésű ország 2 európai városát tudták többségében megnevezni. Sajnos a válaszadók 17%-ánál még nem tudatosult, hogy Szentpétervár és Leningrád egy és ugyanazon város. Minszk és Kijev Oroszországhoz sorolása is elgondolkodtató: Oroszország és Szovjetunió azonos ország? Ukrajna és Beloruszia mint független szuverén állam nem léteznek?

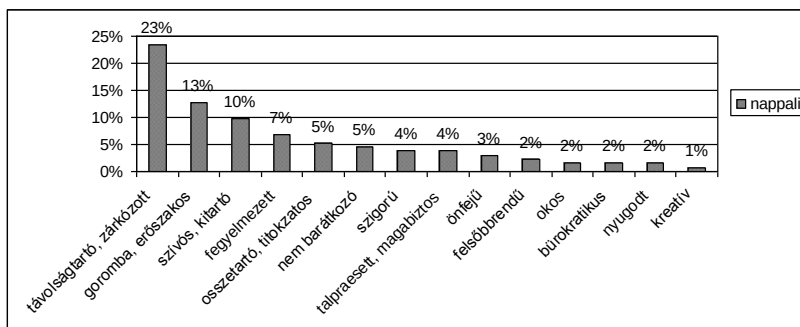
Figyelemre méltó a százalékos arány is, hiszen egyetlen vizsgált területen (orosz emberekre jellemző tulajdonságok, Oroszországra jellemző sajátosságok, tárgyak, orosz vezetők) sem talákoztam 91%-os aránnyal.



5. ábra: Orosz városok

4. Zárszó

Az eddig feldolgozott adatok alapján érdekesnek tartom megvizsgálni Vlagyimir Salak felmérésében szereplő tulajdonságok milyen arányban fordulnak elő hallgatóink válaszaiban. A diagramm is jól mutatja a két elképzelés távolságát. Mivel magyarázható ez? Az oroszok magukról alkotott képe torz? A nappali tagozatos hallgatónk elképzelései a valóságtól elrugaszkodottak? Nincs előítélet a fiatalok körében?



6. ábra: Orosz – magyar felmérés összevetése

Felidézve Rónay Jácint oroszokról tett megfigyelését, megállapítható, hogy az általa leírt nemzetkarakterológia időtálló kijelentéseket tartalmaz, de fiataljaink asszociációban lényegesen kisebb arányban fordulnak elő ezek a sztereotípiák. Ez magyarázható-e a korukkal, vagy inkább tájékozottságukkal (vagy tájékozatlanságukkal) jelen felmérésből nem derül ki, de a további felmérésekből választ kapunk.

Oroszország iránti érdeklődés, kíváncsiság a hallgatók részéről markánsan jelen van, a válaszadók 63%-a szeretne megismerkedni Oroszországgal, az orosz kultúrával egyetemi tanulmányai során, 9% zárkózna el a lehetőség elől, és 28% nem válaszolt a kérdésre. A felmérés jelenlegi szakaszában az adatokat ismerve kijelenthető, hogy a rendszerváltás után született hallgatóink változatos Oroszország-képpel rendelkeznek, de orosz-ellenességről nem beszélhetünk, kifejezetten nyitottak az orosz kultúra befogadására.

Bibliográfia

Csepeli 2002 – Csepeli György: Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest, 2002.

Nagy 2008 – Nagy Angelika: Politika és kultúra. Magyar – orosz kulturális kapcsolatok a rendszerváltástól napjainkig. XI. Apáczai Napok konferenciakötet, Győr, 2008.

Rónay 2003 – Rónay Jácint: Jellemisme, vagy az angol, francia, magyar, német, olasz, orosz, spanyol nemzet, nő, férfiú és életkorok jellemzése lélektani szempontból. In: Nemzetkarakterológiák (szerk.: Hunyady György) Osiris Kiadó, Budapest, 2003.

Orosz nyelvű források:

Beljanko – Trusina 2003 – О.Е. Белянко – Л.Б. Трушина: Русские с первого взгляда. Что принято и что не принято у русских. Издательство «Русский язык», Москва, 2003.

Salak 2004 – Владимир Шалак: Стереотипы национальных характеров. <http://www.vaal.ru/print.php?id=91>

Zselvisz 2002 – Владимир Жельвис: Эти старинные русские. Издательство «Эгмонт Россия Лтд.», Москва, 2002.

PONYI LÁSZLÓ

*Megújuló közművelődés
Az Egri Kulturális és Művészeti Központ és projektjei*

A közművelődés jelentős változáson megy keresztül a rendszerváltást időszakban. Egyes vélemények szerint paradigmaváltásról is beszélhetünk a területen, hiszen mind a szervezetben, mind a finanszírozásban, mind a tevékenységben alapvető változások mennek végbe.

A szervezeti változások tekintetében a rendszerváltás időszaka után megjelent művelődési otthonok negyedik generációja jelentős változáson ment át (Sári 2007). Az 1989-es évek végétől lényegében ugyanazokat a szervezeti formákat találhatjuk meg, mint a rendszerváltást megelőzően, azonban új szervezetekkel is bővült a struktúra. A nagyobb városok művelődési központjai helyén multifunkcionális szabadidő központok jelentkeztek. Elsősorban a kisebb településeken az Internet, mint szolgáltatás megjelenését és elterjedését segítette a „Sulinet” és a „Teleház” program. A helyi önkormányzatok a költségvetési források szűkössége miatt lényegében a legkülönbözőbb szervezeti formákat találták, találják ki. Az összevonások általában a településen belül zajlanak, de már van példa arra is, hogy több település közösségi színtere lett összevonva egy mikrotérségi központba (Talata-Dudás 2009). Nem egy esetben összevonják a művelődési házat a könyvtárral, vagy az iskolával. A takarékoság miatt tendencia az Általános Művelődési Központok számának növekedése. Nem egy esetben a közösségi színtér a polgármesteri hivatalban kerül megnevezésre, mivel a jogszabályok a közösségi színtér esetében semmiféle előírást nem tartalmaznak annak nagyságára, személyi és infrastrukturális ellátottságára. Összességében azonban kijelenthető, hogy a jelenlegi szervezetrendszer rugalmas, sokszínű, tagolt és a település igényeinek és sajátosságainak megfelelő szervezeti formában működik. (Sári 2007)

A rendszerváltást megelőző negyven évben a kultúra szinte kizárólagos állami finanszírozása lényegében változatlan maradt. A

rendszerátalakítás időszakában több olyan tanulmány is született, amelyek egyrészt láttelepet adtak a változás időszakáról, másrészt pedig koncepcióként elképzelték a jövő kultúrafinanszírozásának módjait (Kuti (1989), Koncz – Kuti – Lovas (1989), Kuti – Marshall (1991).

Kuti Éva és Marshall Miklós (1991a, 1991b) a kultúra finanszírozásában az alábbi változásokat jelzi a rendszerátalakítás időszakában:

- a kulturális területen is megjelentek a vállalkozások, egyes területeken ez meghatározóvá is vált (kulturális ipar, média),
- egyrészt megfigyelhető a szándék az állami kulturális vállalatok privatizációjára, másrészt pedig elkezdődött az állami vagyoni alapítványokba történő áttérítés,
- magánszemélyek és a nem kulturális szférához tartozó vállalkozók is nem kis számban alakítottak kulturális alapítványokat,
- a kulturális területen, ha nem jelentős anyagi tőkével is, de nagy számban jelentek meg a civil szervezetek, egyéb szervezetek,
- a készülő önkormányzati reform drasztikusan meg fogja növelni az önkormányzatok kultúrafinanszírozásban játszott szerepét, ezzel összefüggésben a kulturális autonómiájukat is,
- változni a fog a lakosság fogyasztási struktúrája, ezen belül a kulturális fogyasztás is,
- a technikai fejlődés megváltoztatja a lakosság kulturális kiadásait,
- a rendszerátalakítást követően kialakuló társadalmi kontroll kikényszeríti egy demokratikusabb finanszírozási rendszer kialakulását.

A finanszírozás gyökeres változását jelzi a Nemzeti Kulturális Alap megalakulása, amely 1993-ban jelentős szellemi erők összefogásával jött létre.

A rendszerátalakítást követő időszak leglátványosabb fejlődése a 2007-től kezdődő időszak, amelynek eredményeként, mintegy 70 milliárd forint kerül felhasználásra a területen a szervezet, a tevékenység és az infrastruktúra fejlesztésére. 2006 és 2009 között mintegy 15.5 milliárd forint állt a tevékenység megújítására. Ebben a hangsúlyos támogatások a kulturális vidékfejlesztés, a népi hagyományok megőrzése, a határon túli és a hazai közművelődési alaptevékenység támogatása, a felnőttképzés megerősítése, valamint az informatika továbbfejlesztése volt. További 62 milliárd forint került

infrastrukturális fejlesztésekre. Az összeg túlnyomó része, majd 50 milliárd forint az Agóra és az Agóra Pólus beruházásokra fordítódik, valamint a kistelepüléseken az integrált közösségi és szolgáltató terek kialakítására (Németh 2010).

A közművelődési tevékenység vizsgálata szempontjából a 2005-2008-as adatok összevetése alapján, a rendszerváltást követően a következő tendenciák figyelhetők meg a hagyományos közművelődési tevékenység változásában:

- az alkotó művelődési közösségek száma, tagságuk, foglalkozásaik száma és a bemutatkozásaik száma nőtt,
- a klubok, körök, szakkörök száma csökkent, ugyanakkor a tagság létszáma emelkedett,
- a tanfolyamokat tekintve a csoportok, a résztvevők és az alkalmak száma is erőteljesen csökkent,
- mindezek mellett erősen növekedett az olyan képzések száma, amelyet együttműködő partnerrel közösen valósítottak meg a közművelődési intézmények,
- az ismeretterjesztés folyamatos és nagymértékű visszaszorulása figyelhető meg a nyolcvanas évektől kezdődően,
- a kiállításokon, műsorokon, rendezvényeken, vetélkedőkön, versenyeken, falunapokon adatok alapján csökkent az alkalmak és a látogatók száma (Talata – Dudás 2009).

Meg kell említenünk azokat a korszerű elemeket is, amelyek a hagyományos közművelődési tevékenységet mélyítik el, töltik fel újabb tartalmakkal az ezredforduló időszakában. Ezeket az elemeket a terület Közművelődési Stratégiája (2007) foglalta egybe. Jellemzőjük, hogy egyszerre szolgálják a közművelődés tartalmi, infrastrukturális és pénzügyi megújulását.

A közművelődési terület fejlesztendő tartalmai:

1. A közművelődés hangsúlyos szerepvállalása a kulturális vidékfejlesztésben, területfejlesztésben. Cél a területi kulturális egyenlőtlenségek csökkentése, a közművelődési feladatellátás igazítása a modern területfejlesztési mintákhoz.
2. A közművelődési intézményrendszer szocio-kulturális szolgáltatásainak fejlesztése. Cél a művelődéshez való jog biztosítása, a társadalmi különbségek csökkentése, a

közművelődés tevékenységének és szolgáltatói körének bővülése.

3. A közművelődés feladatai az élethosszig tartó tanulás területén. Cél a területen jelentkező informális tanulás, nem formális és formális képzési tevékenység megerősítése. Cél az intézményrendszer felkészítése a felnőttképzési tevékenység végzésére.
4. Az öntevékeny alkotók és közösségek működésnek, társadalmi elfogadottságának segítése.
5. A modern info-kommunikációs technológia bevezetése a területen helyi, területi és országos szinten.

Az Egri Kulturális és Művészeti Központ – három korábbi közművelődési intézmény összevonását követően – 2008. évi megalakulásakor, a jelentkező feladatok ellátására, mintegy kilenc munkacsoportot hozott létre. Az életmód és kultúra (1) munkacsoport elsősorban a hagyományápoló kézműves, alkotó, kreatív, az informális tanulást segítő diák- és felnőtt közösségek foglalkozásait, a táncos és zenei közösségek kulturális aktivitásait, családi programokat, előadássorozatok, felolvasóesteket, a néptánchoz és a népzenehez kapcsolódó országos, ill. regionális nagyrendezvényeket szervezi.

Az ifjúsági és gyermek rendezvények (2) munkacsoport tevékenységébe a kézműves klubok foglalkozásai, óvodás, napközis kézműves alkotó játszóházak, mesevetélkedők, játszóházak tartoznak. A munkacsoport gyereknapokat, tanévzáró fesztiválokat, amatőr zenekarok koncertjeit szervezi. A sport és egészséges életmód (3) munkaterület kollégái túrákat, kirándulásokat, sport és környezetvédelmi táborok, játszónapokat, versenyeket szerveznek. A képző-, ipar-, fotóművészet munkacsoport (4) elsősorban a területen megvalósuló kiállításokért, múzeumpedagógiai foglalkozásokért, a nyári alkotótáborokért, a különböző tematikájú országos biennáléké, triennáléké felelős.

A színházi terület (5) kamaraszínházi előadásokat, bábfesztiválokat, nonverbális fesztivált, táncszínházi produkciókat szervez, valamint az intézményben két ifjúsági, illetve gyermekszínpadot működtet. A zenei területen dolgozók (6) jazz klubot működtetnek, komoly-, könnyűzenei, valamint a folkzenei programok szervezéséért felelősek. Az intézményben működik továbbá mozgóképkulturális szakterület (7), amely filmklubot üzemeltet és nemzeti filmheteket szervez. Egyre jelentősebbé válik a felnőttképzési munkacsoport (8)

feladatköre is az úgynevezett, a későbbiekben bemutatásra kerülő „támopos” pályázat sikerének köszönhetően.

Végül a művelődő közösségek munkacsoport (9) feladata a mintegy 50 művelődő közösség szakmai segítése.

A közművelődési statisztikát tekintve az alábbi adatok jelentkeztek a 2009. évben:

Alkotó művelődési formák:

(46 csoport, 762 fő, 1 657 foglalkozás, 282 bemutakozás):

1. **művészeti csoportok** (29 csoport, 531 fő, 1186 foglalkozás, 167 bemutakozás),
2. **népművészeti csoportok, előadóművészet** (11 csoport, 148 fő, 370 foglalkozás, 105 bemutakozás),
3. **tárgyalkotó népművészeti csoportok** (6 csoport, 83 fő, 101 foglalkozás, 10 bemutakozás).

Klubok, körök, szakkörök: 23 db, 13 928 résztvevő, 632 foglalkozás, 1 430 órában.

Ismeretterjesztés: 113 alkalom, 7 768 résztvevő, 313 órában.

Táborok: 24 tábor, 571 résztvevő.

Kiállítások, műsorok, rendezvények: 396 db, 87 585 résztvevő.

Összlátogatói létszámadatok (fő):

Rendszeres művelődési formák: 34 544

Ismeretterjesztés: 7 768

Táborok: 571

Rendezvények, kiállítások, műsorok: 87 587

Szolgáltatások: 17 999

Külső szervek tevékenysége: 41 154

Mindösszesen: 189 621

Az intézmény a TÁMOP 3.2.3/08/1 "Építő közösségek" – közművelődési intézmények az élethosszig tartó tanulásért programra benyújtott pályázata közel 90 millió forintos támogatást nyert. A program megvalósítási időszaka: 2009. szeptember 1. – 2011. június 30. Konzorciumi partner a Füzesabonyi Városi Intézményi Központ.

A pályázat írása közben közvetlen célként jelentkezett az intézmények képzési háttérének megerősítése, szolgáltatások bővítése, egy korszerűbb intézményi környezet és hatékony képzési struktúra kialakítása, a két pályázó szervezet felnőttképzési intézményi akkreditációja, további piacképes képzési programok

akkreditációja. További célként fogalmazódott meg egy sajátos, a területre jellemző közművelődési képzési profil kialakítása, a minőségbiztosítás bevezetése, összességében a humánerőforrás-bázis megerősödése városunkban és a kistérségben.

A projekt az alábbi képzésekre ad lehetőséget:

- Irodai alkalmazások, útban a távmunka felé (140 óra)
- Gyakorlati önmenedzsment és pályázati informatika (200 óra)
- 5 - 6. osztályos felzárkóztató képzés (2 x 300 óra)
- Vállalkozói készségek fejlesztése (90 óra)
- Álláskeresést segítő informatikai és életvezetési ismeretek (160 óra)

Nagy hangsúlyt fektetett az intézmény arra is, hogy a közművelődésben dolgozó kollégák is felkészüljenek a felnőttképzéssel kapcsolatos feladatok elvégzésére.

Ennek megfelelően az alábbi képzéseken vettek részt a kollégák:

- *Felkészítés képzési tevékenység végzésére* – 24 órás képzés a projekt team részére
- *Program- és intézményi akkreditációs ismeretek* – 60 órás akkreditált képzési program
- *A felnőttképzés módszertana* – 60 órás képzők képzése
- *Moodle (távoktatás keretrendszer) rendszergazda képzés* – 8 órás képzés
- *Moodle tanári/tutori képzés* – 24 órás képzés

Ugyancsak a projekten belül olyan felnőttképzési szolgáltatások kerülnek bevezetésre, mint az álláskeresést segítő szolgáltatások, előzetes tudásszint mérése, egyéni fejlesztési tervek, egyéni tanulási utak kialakítása, help desk szolgáltatások, kommunikációfejlesztés, mentorálás, tutorálás. A szolgáltatások célja többek között a résztvevő felnőttek autonóm tanulási képességének fejlesztése és segítése is. (Forray – Juhász 2009:12-37) Az elnyert 88.742.864 Ft eredményeként a konzorciumi partnerek megteremtették a képzés tárgyi feltételeit is. Mindkét intézményben felnőttképzésre alkalmas informatikai terem lett kialakítva szervergéppel, komplett konfigurációkkal, az oktatásoknak megfelelő szoftverekkel, projektorral. Az EKMK önálló projektirodát rendezett be, amely alkalmas az adminisztráció végzésére, sajtótájékoztatók, megbeszélések és egyes szolgáltatások színhelyének is.

Az intézmény másik nagy projektje (TÁMOP-3.2.3/08/2-2009-0069) a KREATÍV JÖVŐ címet viseli. Lényegében ez is a közművelődés terület fontos szerepét hangsúlyozza a nem formális és informális tanulás szolgálatában. A projekt célja a közösségépítés, a kreatív ipar lehetőségének megteremtése innovatív, non formális képzések és az informális tanulás, kompetencia és kreativitást fejlesztő programok tehetséges és hátrányos helyzetű fiatalok és az őket oktatók, nevelők számára.

A projektet 2009. október 1. – 2011. június 30. között szükséges megvalósítani. Az Európai Unió és a Magyar Állam által nyújtott támogatás összege:

99 337 065 Ft. A kedvezményezettek az Egri Kulturális és Művészeti Központ 71 259 345Ft és a Városi Intézményi Központ Füzesabony 28 077 720 Ft. A projekt több szakkört és műhelyt működtet: gyöngyfüző kör, fazekas műhely, szövő és textil műhely, kerámia műhely, zománcművészeti műhely, „szabadtánc” foglalkozások, modellező klub, képzőművész klub, diákszínpad. Több művészeti fesztivál is megvalósult már az elmúlt időszakban (Miénk a tér! Művészeti fesztivál, Diákalkotók Országos Zománcművészeti Biennáléja, Agria Zománcművészeti Alkotótábor és kiállítás). A projektben természettudományos és művelődéstörténeti tehetséggondozó programon is megvalósul. Művészagóra jön létre, amely egy nyitott sajátos kulturális teret jelent, ahol nyitott műhelyprogramok, Kreatív Netgaléria, interaktív foglalkozások, előadások, fiatal alkotók egyedi, interaktív kiállításai, akciók kerülnek megszervezésre. A későbbiekben képzőművészeti és népművészeti alkotótábor fog megvalósulni. Külön programrész a projektben a digitális kompetenciák fejlesztése, melyben digitális alapképzésekre a digitális kommunikáció fejlesztésére, az elektronikus ügyintézés alapismereteinek és a lakossági segítségnyújtás módozatainak bemutatására lesz szükség. A demokratikus intézményrendszer alfejezetén belül az alábbi intézmények látogatása válik lehetővé:

- Parlament
- Heves Megyei Rendőrkapitányság
- Heves Megyei Bíróság
- Büntetésvégrehajtási Intézet
- Megyei és városi önkormányzatok
- Pedagógus szakszervezet
- Polgárőrség, tűzoltóság,

- Katasztrófavédelmi hatóságok

A kiscsoportos foglalkozásokon belül a magyar monda és mesevilágra épülő művészeti és kézműves műhelyprogramok szervezünk hátrányos helyzetű diákoknak. Általános iskolás cigány fiataloknak cigány meséket elevenítünk fel.

Komponenseken átívelő tevékenységekként ifjúsági Módszertani Információs Adatbázist építünk ki, amelyből tájékozódhatnak a helyi, regionális és országos kulturális programokról, rendezvényekről, helyi sportolási lehetőségekről, helyi, regionális és országos sportrendezvényekről, munkalehetőségekről, közoktatási és felsőoktatási intézményekről az ifjúságot érintő pályázatokról. A Jövőműhely programban közösségfejlesztő tréning, ifjúsági közösségi kutatás és értékelés, cselekvési terv kidolgozása a cél. Nyilvános interjúkat tervezünk a kutatás alapján, a településen élő, közismert, példaadó személyiségeivel. A zárórendezvényen oktatási workshopot tervezünk, amelyben a nonformális és informális képzések tapasztalatait fogjuk elemezni.

A fentebb bemutatott feladatok mellett a megújuló közművelődési tevékenység fontos elemei az intézményben az aktív szerepvállalás a kistérség kulturális életében, a kapcsolatok továbbfejlesztése a határon túli magyar kulturális szervezetekkel, valamint az intézmény szocio-kulturális szolgáltatásainak a fejlesztése. Jelentős feladatvállalásra van lehetőség a kulturális turizmus és a környezetvédelem területén is. Fontos az is, hogy az új munkamódszerek (pl. projekt ciklus menedzsment) és a modern közmenedzsment új formái beépüljenek a közművelődési gyakorlat mindennapjaiba.

Bibliográfia

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Stratégiája 2007-2013 (2007). Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Egri Kulturális és Művészeti központ: *Alapító Okirat*. 2009.

Egri Kulturális és Művészeti központ: *Munkaterv*. 2009.

Egri Kulturális és Művészeti központ: *Munkaterv*. 2010.

Egri Kulturális és Művészeti Központ: *Szervezeti és Működési Szabályzat*. 2009.

FORRAY R. Katalin – JUHÁSZ Erika (2009): *A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés*. In: Uők (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, DE, 12-37. p.

KONCZ GÁBOR – KUTI ÉVA – LOVAS TÜNDE (1989): *A Kultúra és a kulturális fejlődés feltételeinek hosszútávú elgondolásai*. Budapest, Országos Közművelődési Központ.

Kuti – Marshall (1991a): *Az állam szerepe a kulturális szférában*. Budapest, Művelődéskutató Intézet.

Kuti – Marshall (1991b): Ki finanszírozza a kultúrát, miért és hogyan? *Társadalmi Szemle*, 3. szám.

KUTI ÉVA (1989): *A kultúra finanszírozásának és mecenálásának helyzete*. Budapest, Országos Közművelődési Központ.

NÉMETH JÁNOS (2010): *Félidőben a stratégia*. Budapest. Oktatási és Kulturális Minisztérium Közművelődési Főosztály.

SÁRI MIHÁLY (2007): *A kultúra intézményrendszereinek történeti-funkcionális változásai*. Pécs, PTE FEEK.

TALATA-DUDÁS KATALIN (2009): A közművelődés helyzetének alakulása a 2005-ös/2008-as közművelődési statisztika tükrében. *Szín*, december.

SZABÓ JÁNOS ZOLTÁN

A fesztiválok hatása a közösségi és kulturális életre

Az emberi közösségek működése és a fesztiválok, mint a közösségi élet eseményei történetileg és fogalmilag is összekapcsolódnak. Közösségek és fesztiválok fejlődését azonban többnyire egymás mellett futó folyamatként vizsgálja a szakirodalom, melyet szeretnénk most egymáshoz kapcsolni és megvizsgálni, milyen hatással vannak a fesztiválok a mai közösségi életre. Ezen túlmenően a fesztiválok kulturális életre gyakorolt hatását is vizsgáljuk, melyet a kulturális befogadás és alkotás folyamatára gyakorolt hatásként értelmezzünk.

Tanulmányunkban felhasználjuk a Budapesti Kulturális Obszervatórium 2004 évi leíró jellegű országos kutatásának (N=230) adatait (Hunyadi – Inkei – Szabó, 2006) és az NKA Kiemelt kulturális Események Ideiglenes Kollégiuma által 2007-ben támogatott fesztiválok szervezetei körében végzett kutatás (N=57) kérdőíves és megfigyelési vizsgálatának adatait. A két kutatásra ezt követően, mint a 2004-es és a 2007-es felmérésre hivatkozunk.

A közösség-értelmezések

A közösség értelmezésének kiindulópontja a régi típusú szoros családi, nagycsaládi közösség elvesztése és egy újfajta közösségi lét kialakulása (Tóth 2002). A történelmi fejlődés és városiasodás eredményeképpen a Cooley (1929) és Tönnies (1972) által elsőfokú társadalomnak nevezett közösségek (család, szomszédság) mellett kialakultak a másodfokú közösségek (munkaszervezet, nemzet), majd a spontán szerveződések, civil szervezetek alkotta harmadfokú társadalom (Putnam 2000). A közösségfogalom fejlődése jellemzően a szakirodalomban kapcsolódott egy korábbi közösségi lét elvesztéséhez, visszaszorulásához és egy újfajta közösségi lét felfedezéséhez. Putnam már a harmadfokú közösségek kiürüléséről ír, amikor a közös kuglizás is magányos cselekvéssé válik. Anheier munkacsoportjának kutatásai a civil társadalom globálissá válását vetítik előre, melyet a globálissá váló vállalkozásokkal szembeni egyensúly kialakításának igénye táplál (Anheier – Glasius – Kaldor, 2004).

Új kategóriaként a társadalom *negyedik fokozatának* nevezzük el a globális vállalkozások és globális civil szervezetek világát, melynek része a tömegkommunikációs eszközök használata által (beleértve az Internetet is) kialakuló közösségek világa is. Úgy véljük a közösségek itt felsorolt négy fokozata nem egymást kioltó kategóriák, hanem egymás mellett létező tényezők, melyek fejlődési iránya és mindennapi életben tapasztalható hangsúlya is a negyedik fokozat irányába mutat.

A fesztivál-értelmezések

Mai ismereteink szerint az ókori görög Dionüszosz színházban tartott Nagy Városi Dionüszia volt a történetileg elsőnek tekinthető színházi fesztivál. Később a római kor – ma úgy mondanánk koncertekkel színesített – gladiátorjátékai valamint a középkori bolondok napja, a fordított királyság, a szürethez, aratáshoz vagy vásárokhöz kapcsolódó ünnepek formájában élt tovább a fesztivál jelenség. A mai művészeti fesztiválok azonban jellemzően nem a helyi közösség ünnepeiből kinőtt események. A 19. században indult Velencei Biennálé, a Salzburgi Fesztivál, a Bayreuthi Fesztivál mind csupán egyetlen művészeti területre kiterjedő (képzőművészet, komolyzene, opera) arisztokráciát szórakoztató egyedi ötlet alapján életre hívott ünnepi események voltak. A több műfajt is programba illesztő fesztiválok jellemzően a II. világháború után terjedtek el. A fesztiválok számának ugrásszerű növekedése az 1968-as ifjúsági mozgalmak után kezdődött el és lényegében a mai napig tart. Kelet Európa sajátossága, hogy ez az ugrásszerű növekedés csak a 1989-es rendszerváltozás után indult meg és valószínűleg emiatt intenzívebb. A fesztivál tudományos fogalmának meghatározása viszonylag későn bukkan fel és összefügg a kulturális antropológia megjelenésével, a közösségek vizsgálatával. Az időrendben elsőnek tekintett tudományos igényességű fesztiválfogalom szerint a fesztivál *„egy időről időre ismétlődő társadalmi esemény, egy változatos formákban megjelenő összehangolt eseménysor, melyben közvetett vagy közvetlen módon, az egész közösség minden tagja többé-kevésbé közös világlátással vesz részt, etnikai, nyelvi, vallási és történelmi hovatartozástól függetlenül.”*¹ (Falassi 1987:2). Más

¹ „periodically recurrent, social occasion in which, through a multiplicity of forms and a series of coordinated events, participate directly or indirectly and to various degrees, all members of the whole community, united by ethnic, linguistic, religious, historical bonds, and sharing a worldview.”

értelmezések inkább elválnak az antropológiai megközelítéstől. McDonell szerint a fesztiválok olyan különleges rítusok és ünnepek, melyeket azért hoztak létre, hogy a különleges alkalmakat emlékezetesebbé tegyék (McDonell et. al. 1999). Getz (1993) tematizált közösségi ünnepként értelmezi a mai fesztiválokat, Goldbatt szerint a fesztiválok különleges alkalmak, melyet ünneplés és rítus kísér, azért, hogy ezzel sajátos igényeket elégítsenek ki (Goldbatt 1997). A fesztiválkutatások általa meghatározott feladata ezen igények feltárása. Összegzésként azt mondhatjuk, hogy a fesztivál a tudományos megközelítések szerint olyan rendszeresen ismétlődő rituális formákból és eseményekből elemekből álló ünnepi esemény, ami a közvetett vagy közvetlen módon érinti a közösség minden tagját, és bemutatja a közösség által magáénak vallott értékeket és identitást.

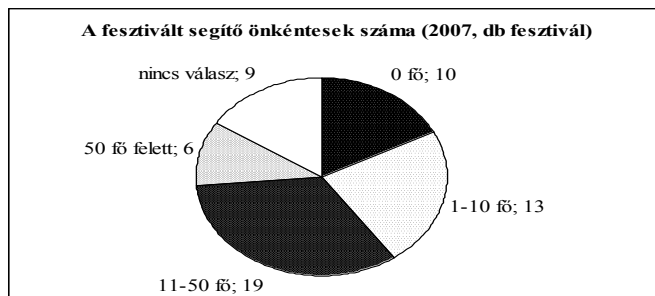
A konkrét kutatásokhoz alkalmazott fogalom használatára is szükség van. A hazai fesztiválok szakmai szervezetei és az Oktatási és Kulturális Minisztérium a fesztiválok minősítési rendszerének megalkotása céljából hozott létre munkacsoportot, mely 2007-ben meghatározta a fesztivál alkalmazott fogalmát: *„a közönségnek szóló, rendszeresen megrendezésre kerülő, egyértelműen meghatározott kezdési és befejező időponttal rendelkező, különleges vagy ünnepélyes, háromnál több programot tartalmazó eseménysorozat, amelynek elsődleges célja az értékközvetítés és a közös(ségi) élmény átélése”* (Wagner 2007).

A fesztiválok hatása a közösségi életre

Ahogy a fesztiválok vázlatos történeti bemutatásából és a fogalmakból is látható a fesztiválok helyi közösségre gyakorolt hatása nem magától értetődő, hiszen a kulturális fesztiválok jellemzően újólág életre hívott események, a 2004-es kutatásaink szerint a fesztiválok 80%-a 1989 után alakult. Manapság a helyi közösség bevonása legalább akkora feladatot jelent a fesztiválszervezőknek, mint a távolabbi közönség bevonása. A helyi emberek bevonását a helyi civil szervezetek, egyesületek, művészek, művészeti csoportok bevonásán keresztül vizsgáltuk mutatóként használva a látogatók számát és a fellépő amatőr művészek arányát. 2004-es felmérésünk szerint a vizsgált fesztiválok összesen 10 ezer önkéntest vontak be, ami egy átlagos fesztiválra vetítve kb. 50 embert jelent. A 2007-es adatok szerint azonban az önkéntesek fesztiválonkénti száma jellemzően 11-50 fő között van

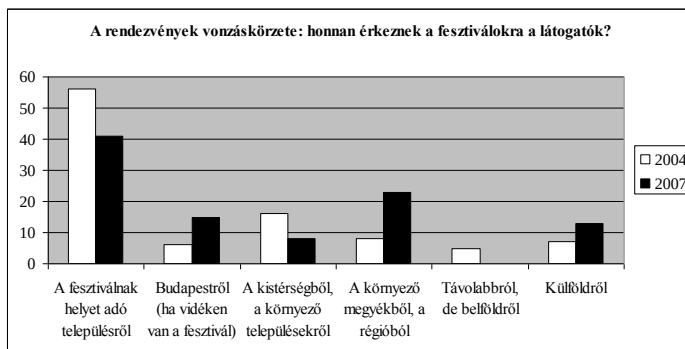
fesztiválonként. Az önkéntesekről feltételezzük, hogy a helyi emberek.

1. sz. ábra.



A fesztivál helyi közösségre gyakorolt vonzerejét a helyi közönség arányával mértük 2004-ben. Feltételezhető, hogy minél inkább a helybelieket vonz egy fesztivál, annál inkább a helyi közösség, a helyi identitás erősítésének eszköze. A fesztiválszervezők harmada úgy gondolta (többsége felmérés nélkül), hogy a közönség 70%-a a helyi (57%) és szomszéd településekről (16%) jön. A helyi és kistérségi identitás erősítése ebben az értelemben fontos hatásnak jelenségnek nevezhető. A fesztiválok további közönsége átlagosan 6%-ban budapestiekből (amennyiben nem budapesti a fesztivál), 8%-ban a környező megyékből, a régióból, 5%-ban az ország távolabbi részéből, 4%-ban határon túli szomszédos országokból, 3%-ban Európa más országaiból és 1%-ban Európán kívüli országokból tevődött össze. Ez a negyedfokú – globális – kapcsolódást mutatja. Még magasabb globális kapcsolódást mutat a 2007-es kiemelt fesztiválok köre, ahol a külföldi látogatók aránya 10% felett volt.

2.sz. ábra



A fesztiválok és a helyi közösség kapcsolódását mutatja az is, ha a közösségi animációs feladatokat ellátó helyi intézmények, szervezetek a fesztiválok szervezői. A 2004-ben megkérdezett fesztiválok felét (51%) önkormányzatok és önkormányzati intézmények (művelődési ház, esetlegesen ifjúsági központ, színház stb.) szervezték. A 2004-ben még létező közhasznú társasági formában működött a szervezők 14%-a, egyesületi formában 10%-a, alapítványban formában pedig 8%-a, valamint 15% volt az pedig egyéb vállalkozás aránya. A helyi kulturális intézmények és nonprofit szervezetek jellemzően kötődnek a helyi hagyományokhoz, fesztiváljaik fő műfaja népművészet, színház valamint amatőr művészeti versenyek. A 2007-es felmérés szerint a legszélesebb civil háttere a Csabai Kolbászfesztiválnak volt, ahol egy közel 4000 tagot számláló egyesület vett részt a lebonyolításban.

A közösségi kapcsolódást mutatja az is, hogy a fesztiválok milyen arányban vonnak be spontán szerveződésű, esetleg civil szervezetei formában működő amatőr művészeti csoportokat. A fellépők között felbukkanó amatőr csoportokról helyi kötődést feltételezzük akár a fesztiválnak helyt adó településről akár más településről érkeztek. Azt tapasztaltuk, hogy 2004-ben az amatőr versmondás és színjátszás a fesztiválok negyedében kapott helyet, míg az amatőr táncprodukciók (társastánc, mazsorett, akrobatikus rock&roll, stb.) a fesztiválok több mint harmadában jelen voltak.

A finanszírozás tekintetében is erős a fesztiválok helyi kötődése. 2004-ben a 6 milliárdos teljes költségvetés 35%-a saját forrásból, 18%-a önkormányzati forrásból származott. A szponzorok és a központi állami támogatás aránya összemérhető, 20% illetve 18%. A különféle egyéb hazai és külföldi pályázati forrásokból elnyert összegek aránya 3%, az EU-pályázatok, illetve más külföldi támogatások jelenléte az egy százalékot sem éri el. A 2007-es kutatásban az önkormányzatoktól kapott segítség egyéb formáira is rákérdeztünk, és azt tapasztaltuk, hogy az események kétharmadát támogatta pénzzel és több, mint felét ingyen helyszíni biztosításával az önkormányzat, ezen kívül a fesztiválok negyedét szolgáltatások és munkaerő biztosításával is támogatta. Összességében azt mondhatjuk, hogy a saját forrásnak (árbevételeknek), az önkormányzati és a központi állami forrásnak alapvető szerepe van a fesztiválok költségvetésében, a helyi önkormányzatok pedig a pénzbeli támogatáson felül jellemzően a szolgáltatások, helyszínek és munkaerő díjmentes biztosításával is támogatják a fesztiválok megvalósulását.

A fesztiválok hatása a kulturális életre

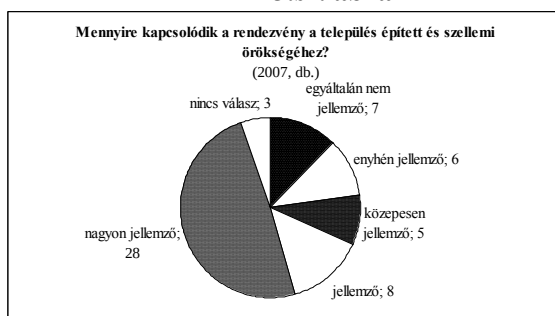
A fesztiválok a kulturális alkotási és befogadási folyamatra a célok és a fellépő művészek összetételének megválasztásával, a közönségvonzás hatókörével és a helyszín megválasztásával vannak hatással. A negyedfokú közösségekkel való kapcsolódást mutatja, hogy a fellépő művészek és a közönség milyen arányban nemzetközi. A fesztiválok céltípusai valószínűleg meghatározók a fesztiválok hatását illetően. 2007-ben a szervezőkkel felvett kérdőíves interjúk keretében vizsgáltuk a megfogalmazott célok sajátosságait. Ez alapján a vizsgált kiemelt fesztiválok céljai négy csoportba voltak sorolhatók, melyek nagyságrendileg azonos arányt képviseltek a támogatottak között. A 2007-ben megvalósult kiemelt fesztiválok ötöde volt *szakmai fesztivál*, azaz egy szakma ünneplése a közönség bevonásával (pl. POSZT, Thealter, Kecskeméti Animációs Filmfesztivál). Ezek hatása a szakmai fejlesztésben érhető tetten. A fesztiválok kétötöde *beavató, népszerűsítő fesztivál* volt, melyek célja egy-egy művészeti terület széles körű bemutatása (pl. Ünnepi Könyvhét, Mesterségek Ünnepe, Hegyalja Fesztivál). A fesztiválok egy kisebb csoportja (egyötöde) nevelési célokat tűz ki melynek célja az *értékmentés és a közönségnevelés* (Haydn – Eszterházi, Miskolc – Bartók+). A fesztiválok további egyötöde volt kifejezetten *idegenforgalmi célú*, azaz a már jelen levő közönség kiszolgálására épülő (pl. Balatoni Fesztivál). E típusok közül szakmai, a beavató-népszerűsítő és az értékmentő tekinthető kulturális életre érdemi hatással bírónak. Következtetésünk szerint a fejlesztő hatás a beavató-népszerűsítő fesztiválok esetében főleg a közönség nevelésében, a szakmai fesztiválok esetében a művészeti ágak fejlődésében, míg az értékmentők esetében mind a közönség mind a szakma fejlesztésében érhető tetten.

A fesztiválok programját tekintve a 2004-ben vizsgált 230 fesztivál közel 6000 művészeti programot mutatott be 2004-ben. A legnagyobb kínálat könnyűzenei koncertekből (2085), népzenei, néptánc előadásokból volt (1801), ezt követte a komolyzenei (1015) programok száma majd a színházi (681) és táncelőadások (560) száma valamint filmvetítések száma (464). A népi hagyományok ilyen magas aránya mögött a helyi identitás erősítését látjuk igazolva, a művészeti programok magas száma alapján erős kulturális hatást feltételezünk. A fellépő hivatásos és amatőr művészek 75%-a volt magyar, 25%-a pedig külföldi. A negyedfokú művészeti csoportokkal és közösségekkel való kapcsolatot a külföldi fellépők számában

látjuk igazolva. Arányában legerősebb kapcsolata a Sziget Fesztiválnak, a Budapesti Tavaszi Fesztiválnak, a Budapesti Őszi Fesztiválnak és a Szegedi Szabadtéri Játékoknak volt nemzetközi fellépőkkel.

Más jellegű kulturális hatást jelentenek a helyszínválasztással önmagukat meghatározó fesztiválok. 2004-ben 21 fesztivál profiljában volt meghatározó a kulturális örökség a 230-ból. Ezzel szemben 2007-ben 57-ből 28 fesztivál szervezője válaszolta azt, hogy nagyon jellemző volt a rendezvény kapcsolódása az épített és szellemi örökséghez. Ebből a helyi identitáshoz való kapcsolódást látjuk visszaigazolván.

3.sz. ábra



Összegzés

A kulturális fesztiválok a mellett hogy lehetőséget kínálnak a családi, baráti jellegű, az elsőfokú társadalom szintjén értelmezett közösségi élmény átélésére, jelentős tevékenységet fejtenek ki a másod és harmadfokú közösségek újjászervezése, újraértelmezése területén. A kulturális hatások leginkább szakmai fejlesztési és közönségnevelési területen érhetők tetten, de jelentősnek mondható a helyszínválasztás szerepe is. Következtetésünk szerint a közösségi és kulturális hatások bár nem teljesen függetlenek egymástól egymás hatását általában erősítik.

Bibliográfia

Anheier – Glasius – Kaldor ed. (2004) *Globális civil társadalom. I.-II.* Budapest: Typotex

Cooley, Charles Horton (1929): *Social organisation*. New York: Charles Scribner's son (eredeti kiadás: 1909)

Cremona, Vicki Ann (2007): Introduction – The festivalising process. In: Hauptfleisch et.al. (ed.) (2007) *Festivalising! Theatrical Events, Politics and Culture*. Amsterdam/New York: Rodopi

Falassi, Alessandro (1987): 'Festival: definition and morphology. In: *Time out of time: essays on the festival*. Albuquerque: University of New Mexico Press.

Falassi, Alessandro (1997): Festival. In: Thomas A. Green ed. (1997) *Folklore*. Santa Barbara: ABC-CLIO

Getz, D. (1993): Corporate culture in not-for-profit festival organisations, concepts and potential applications. In: *Festival Management and event tourism*, 1. 11-17

Goldbatt, J. (1997): *Special Events – Best Practices in Morend Event Management*. Melbourne: John Wiley and Sons

McDonell, I. – Allen, J. – O'Tool, W. (1999): *Festival and Special Event Management*. Melbourne: John Wiley and Sons

Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone - The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster

Tönnies, Ferdinand (1972): *Közösség és Társadalom*. Budapest: Gondolat

SZIRMAI ÉVA

Kinek és minek tanítunk médiát?

A szándékoltan pongyola címadás több szempontból is jelzi azt a bizonytalanságot, amely az ún. médiaképzések körül tapasztalható. Utal egyrészt a terminológiahasználat zavaraira, mert bár a rendszerváltás óta szinte nincs olyan közép- és felsőoktatási intézmény, amely valamilyen formában ne vállalt volna részt a látszólag igencsak változatos, kommunikációközpontú képzésekből, sem az elnevezésükben, sem a tanterveikben nem tapasztalható egységes szemléletmód. A felvi.hu adatai szerint 19 felsőoktatási intézmény (illetve 21, ha az adott intézmény különböző karait is figyelembe vesszük) indít szakot kommunikáció- és médiatudomány megnevezéssel, további 6 helyen mozgókép- és médiaismeret, médiadesign (2 intézmény), intermedia művész és médiaművész (1-1 intézmény) címen. A felsőoktatási intézményekhez rendelnek 15 esetben olyan OKJ-s felsőfokú szakképzéseket, amelyek központi eleme ugyancsak a kommunikáció/médiaképzés (idegennyelvi kommunikátor, intézményi kommunikátor, sportkommunikátor és médiatechnológus asszisztens). Ha teljes képet szeretnénk kapni, óhatatlanul számba kellene vennünk a főiskolák és középiskolák mozgókép- és médiaismeret fakultációit, tagozatait, szakirányait, specializációit, továbbképzéseit, a különböző nyomtatott és elektronikus médiumok stúdióit és akadémiáit, a felnőttképzési központok, munkaügyi hivatalok és civil szervezetek által szervezett tanfolyamokat, az általános iskolákban a művészeti vagy kommunikációs képzési területen folyó oktatást, Cseh Tamás szavaival élve: „óvodától egyetemig”. A slendrián cím éppen ezért arra a székszisre is utal, amely a képzések tartalmával kapcsolatban felmerülhet. Sajátos identitászavar jellemzi ugyanis mind a képzőhelyeket, mind a képzésben résztvevőket: egészen más funkcióknak kell megfelelniük 2010-ben, mint 20 évvel ezelőtt, amikor alapvetően az újságírói szakma gyakorlására kellett felkészíteniük hallgatóikat. Ennek a paradigmaváltásnak a folyamatát kívánom érzékeltetni a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara Felnőttképzési Intézetében 1989 óta folyó képzés áttekintésével. Azok a korszakok, amelyek szemmel láthatóan

elkülönülnek az oktatás tartalmának történetében, teljes összhangban vannak az országos tendenciákkal, és talán azt is elmondhatjuk, hogy határozott jövőképpel rendelkezünk az elkövetkező évekre.

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola népművelő szakának oktatói és hallgatói valamelyest talán megelőzték az országos szinten tapasztalható szakmai átalakulási folyamatot: már 1988-ban komoly viták folytak a népművelő szakma megújításának lehetőségeiről, az újfajta, piacképes tudás szükségességéről. Mire a rendszerváltás időszakára az egész országban kialakult a művelődésszervező szak curriculumja, főiskolánkon sikerült megvalósítani az alap- és speciális képzés rendszerét. Elsősorban a munkaerőpiac érzékelhető igényeinek feleltettük meg tantervünket, így indulhatott el – talán elsőként 1956 után az országban – a főiskolai szintű mediaképzés. Ebben az időszakban (1989-1996) a helyi nyilvánosság szerkezetváltása határozta meg az intézményben végzettekkel szembeni elvárásokat. Hallgatóink a nappali tagozaton kétszakos képzésben vettek részt, a másik – általában tanári – szakjukon és a művelődésszervező alapozó szakaszban elsajátított ismeretek biztosították számukra azt az elméleti alapot, amelyre sikerrel építhettük rá az újságírói hivatás gyakorlati tudnivalóit. Újságírókat képeztünk tehát abban a periódusban, amikor az egyetemekről (többek között a JATE Bölcsészettudományi Karáról) kommunikáció- és médiatudományi, elsősorban elméleti szakembereket bocsátottak ki. Hallgatóink zöme a Dél-alföldi Régió 3 megyéjéből érkezett, és bár az intézményválasztásnál érződött némi kontraszelekció (aki nem került be a bölcsészkarra, választotta a tanárképző főiskolát), éppen a művelődésszervezők esetében többnyire hangsúlyosabb volt a tudatos pályaválasztás: eredeti lakóhelyükön, választott szakmájukban kívántak elhelyezkedni. A levelező hallgatók esetében még nyilvánvalóbb volt ez a szakmai elhivatottság, még diploma birtokában sem szándékoztak munkahelyet változtatni, és jellemzően közművelődési intézményekből érkeztek. Mint mindenhol az országban, a Dél-alföld kisebb-nagyobb településein is egyre sürgetőbben jelentkezett az igény a helyi nyilvánosság új fórumai iránt, szinte minden önkormányzat létrehozta a maga helyi lapját, de sorban jelentkeztek a civil szervezetek is a megszólalás lehetőségéért. Az elektronikus média a frekvenciamoratórium, az ideiglenes sugárzási engedélyek és megosztott helyi frekvenciák időszakában ugrásra készen várta a tényleges indulás lehetőségét. Ebben a helyzetben végzett hallgatóink – még ha egészen kevés gyakorlattal is – a szakértelmet

és a mértéket képviselték a helyi sajtóban. Sokan közülük mind a mai napig meghatározó szereplői a régió médiaiparának, de vannak olyanok is, akik országos orgánumok elismert szereplői lettek. Ezt az időszakot értékelve elmondhatjuk, hogy valós társadalmi igényre válaszolt a képzésünk, sikerült úgy meghatároznunk a tartalmát, hogy az általános elméleti felkészítést komoly, gyakorlatorientált ismeretekkel egészítsük ki. Megteremtettük a szükséges technikai infrastruktúrát, hallgatóink egyszerre ismerkedhettek meg a kor legmodernebb technikájával és a nagy stúdiók „levetett” technológiáival, nem okozott tehát számukra gondot, hogy akár a „legkiszoribb” körülmények között is helyt álljanak.

A képzés következő korszakára (1997-2005) egyfajta identitásválság volt jellemző. A sajtópiac telítődött, egyetemek és főiskolák, tanfolyamok és önálló képzőhelyek bocsátottak ki nagy tömegben újságírókat és kommunikációs szakembereket. Komoly dilemmát jelentett a választás kényszere: kommunikátorokat vagy újságírókat képezzünk-e. Megnőtt az igény a PR- és marketing-szakemberek, az intézményi, szervezeti kommunikációt professzionálisan szervező munkatársak iránt – így szakunkon is egyre szorosabb kapcsolat épült ki a különböző szakirányok között. A kulturális menedzserek és (2002-től) a rendezvényszervező szakirányon tanuló hallgatók részesültek médiaismereti alapképzésben, megtanulták a sajtóval való kapcsolattartás, a nyilvános (rész)érdekérvényesítés alapelveit és alapfogásait, ezekre az alapismeretekre épült rá a szakirányok speciális tananyaga. A felsőfokú újságíróképzés egyik etalonjának számító, nagy múltú Lille-i Újságíró Főiskola (ESJ) által meghonosított modell (Zöldi 2007.) működőképesnek tűnt a megváltozott magyar viszonyok között is.

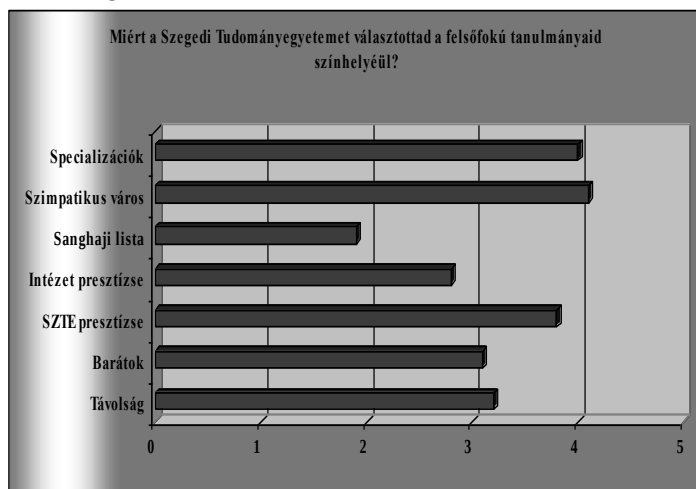
Ezzel egyidejűleg fontos változások zajlottak a közoktatásban. Az általános európai gyakorlattal összhangban, hazánkban is mind többen ismerték fel, hogy a tömegkommunikációs üzenetek tudatos befogadására kell nevelni a felnövekvő nemzedékeket, egyrészt, mert ez az egyik legfontosabb szocializációs terep, másrészt, mert a média tudatos használata a részvételi demokrácia megteremtésének a feltétele. A világ legkülönbözőbb oktatási rendszerei más és más paradigmát érvényesítettek e képzés kiépítésében, a legfontosabb modellek a következőkben foglalhatók össze: a) demokratikus-szocializációs modell (a fenti célkitűzéseknek leginkább megfeleltethető); b) médiaértési modell (a mozgókép adekvát olvasása és használata, a mozgóképi szövegek közötti értő válogatás); c) művelődéstörténeti modell (művészettörténeti és –

elméleti ismeretek átadása). Hazánkban – talán a filmesztétika oktatás viszonylag korai bevezetésének következtében – a második és harmadik modell tett szert jelentős túlsúlyra, vagyis sokkal inkább egy szemiotikai-esztétikai vonulat érvényesült és érvényesül mind a mai napig, elsősorban a középiskolákban (Sziájtó 2001). 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv a művészetek műveltségi terület részeként bevezette a mozgókép- és médiaismeret tantárgyat az általános és középiskolákban, viszont a tanárképzés ezen a területen még gyerekcipőben járt. Többnyire a rajzszakos tanárok feladatává tették a tantárgy tantervi követelményeknek való megfeleltetését, ezért – különösen az első években – nem volt igazán kialakultnak tekinthető a képzési struktúra. A tanárok ugyan viszonylag szabadon választhattak a fenti modellek közül, az időközben megjelenő tankönyvek és oktatási segédanyagok viszont a filmesztétikai szemléletmódot preferálták. Mintegy 10 évnek kellett eltelnie, hogy a hangsúlyok legalább részben áttevődjenek a médiaértési modellre.

A mi nappali tagozatos hallgatóink – elsősorban a magyar- és rajzszakosok – külső tanítási gyakorlatukon hamar felismerték, hogy az általános iskolákban hiány van a képzett médiatanárokból. Levelező hallgatóink pedig – lévén a művelődésszervező nem tanárszak – felvették a pedagógiai modul kurzusait, így diplomájuk tanári tevékenységre is feljogosította őket. Ebben az időszakban tehát elmondhatjuk, hogy képzésünk több lábon állt, létező és egyre sürgetőbb munkaerőpiaci igényeket voltunk képesek kielégíteni. Hallgatóink rendelkeztek azokkal a kommunikátori és tanári készségekkel, amelyek alkalmassá tették őket az újfajta feladatok ellátására, elméleti ismereteik pedig megalapozottnak minősültek ezekben a feladatkörökben.

A 2006/2007-es tanévtől kezdődően jelentősen átalakult az ekkorra már 30 éves művelődésszervező képzés, elindult ugyanis a bolognai rendszer által támogatott kétszintű oktatás. Intézetünkben az andragógia alapszak – hagyományos képzéseink eredményeit megőrizve – művelődésszervező szakirányú végzettséget ad, de – amit ennél is fontosabbnak tartok – olyan képzési struktúrát dolgoztunk ki, amely mind a mai napig egyedülálló az ország hasonló szakain. A tantervben szereplő 25 kreditnyi szabad sávot ugyanis modulokba rendeztük, ezzel lehetőséget adva hallgatóinknak, hogy a korábban jól működő szakirányok fenntartásával és újak indításával speciális képzésben részesüljenek (Szűcs – T. Molnár 2009: 24.) Hogy mennyire növelte e döntés az Intézet presztízsét, az jól érzékelhető abból a vizsgálatból, amelyet az

első végzős évfolyam körében folytattunk. Az intézményválasztás motivációi között a második helyen szerepel a specializációk választhatósága:



(SZÚCS – T. MOLNÁR 2009: 23.)

Ebben a képzési struktúrában is igyekeztünk fenntartani a lille-i modell alapelveit, tehát az általános médiaelméleti, kommunikációelméleti és informatikai ismeretek az alapozó szakaszban kapnak helyet, megismertetvén a hallgatókat a korszerű médiatechnológiák alkalmazási lehetőségeivel a felnőttoktatásban, ugyanakkor a kommunikációs kompetenciák fejlesztését szolgálják a specializációhoz kapcsolódó kurzusok, amelyek középpontjában a különféle típusú médiaszövegek létrehozásának gyakorlati aspektusai a meghatározók.

2011-től reményeink szerint egészen új kihívásokkal kell szembenézni Intézetünkben: a tervezett kulturális mediátor MA-képzésben a benyújtott szakindítási dokumentáció szerint különleges helyet szánunk a korábbi médiaoktatásnak. Tudomásul kell vennünk, hogy a 60-as évektől kezdődően a hazai médiafogyasztási szokások jelentős mértékben átalakultak. Bár a kereskedelmi csatornák megjelenéséig is a televízió volt a legfontosabb információszerezési és szórakozási tevékenység, egy viszonylag biztos kulturális értékrend határozta meg a hazai oktatás és művelődés folyamatát. A későbbiekben azonban relativizálódtak az addig biztosnak gondolt kulturális értékek, a képelvűség uralkodóvá vált, világképünk sarokpontjait egyfajta bulvár-szemléletmóddal jelölte ki. Miközben

„kitágult a világ”, a legtöbbet tévézők belekényszerültek abba az információtömegbe, amelyet elsősorban gazdasági/kereskedelmi szempontok alapoztak meg. Az írás-olvasás készségei háttérbe szorultak a passzív befogadási formákhoz képest. Ilyen körülmények között kell felkészítenünk a felnőttek generációit arra, hogy legyenek képesek egyfajta interaktív kommunikációra, legyenek képesek a saját igényeiknek megfelelő információhoz jutni, legyenek képesek akár a virtuális közösségi színtereken is együttműködni. Az első lépés e célok megvalósításához a korszerű IKT megteremtése és általánossá tétele, de ez a folyamatnak csak az elejét jelentheti. Meg kell ugyanis teremtenünk azt a soft infrastruktúrát is, amely a technikai felkészítés után az új médiumok rendeltetésszerű használatára is képessé tesz (v.ö. Szirmai 2009). Ezt a célt szolgálják a tervezett képzésben a tömegkommunikáció, a médiaszövegek és a mediáció módszertana című tanegységek. A tömegkommunikáció kurzus különös figyelmet fordít a hagyományos elektronikus médiumok hatására a kultúra rétegződésére, a tömegkultúra jellegzetes műfajaira, a multiplikáció és mediatizáció változó értelmezéseire, az elektronikus tömegkommunikáció technológiai lehetőségeinek bővülésére és az ehhez kapcsolódó újfajta befogadói magatartásmintákra. Az infokommunikációs technológiák (IKT) elsajátítása és tudatos alkalmazása elengedhetetlen a kulturális mediációban. A hallgatónak ismerniük kell ezeket a technológiákat, a web2.0 új színtereit, a közösségi hálók kialakításának lehetőségeit, az internet műfajait, viszonyukat a hagyományos tömegkommunikációs formákhoz. Legyenek tisztában a net-demokrácia alapeszközeivel, éljenek az interaktivitás Internet nyújtotta lehetőségeivel, szelektálják tudatosan a rendelkezésükre álló információkat, használják fel a kultúráközvetítés új módszereit a mediációban. A médiaszövegek kurzus keretében a hallgatók elemzéseken és önálló médiaszövegek elkészítésén keresztül megismerik a média (a különböző médiumok) működési mechanizmusait, szövegalkotási módjait. Önálló munkáik (a nyomtatott sajtó számára írt szövegek, televíziós műsorok/műsorelemek előállítás a rögzítéstől a szerkesztésig, web-oldalak készítése, karbantartása, tartalommal való ellátása) a médiaszövegek elemzése során elsajátított technikák és módszerek gyakorlati alkalmazását készítik elő. Különös figyelmet fordítunk a verbális és a vizuális kommunikációs készségek fejlesztésére, az infokommunikációs technológiákban rejlő lehetőségek kiaknázására.

Mint a fentiekből érzékelhető, a „médiaképzésnek” sokrétű funkciót kellett betöltenie az elmúlt 25 évben, de napjainkban még az eddigiéknél is nagyobb felelősséggel bír. Létjogosultságát megkérdőjelezni botorság lenne, hiszen a jelenkori társadalmi kihívások, a demokratikus folyamatokban való tudatos részvétel, a globalizáció és a multikulturális társadalmak újfajta kihívásai öntudatos és értő médiafogyasztókat kívánnak. A mi feladatunk ennek belátása és hallgatóink felkészítése ennek közvetítésére.

Bibliográfia:

Szíjártó Imre (2001): A média tantárgy a magyar közoktatásban; In *Médiakutató* 4. sz. online: http://www.mediakutato.hu/cikk/2001_04_tel/08_media_tantargy_a_magyar_kozoktatásban/01.html (Letöltve: 2010. 06. 18.)

Szirmai Éva (2009): A Gutenberg-galaxis és a kibertér között; In *Kultúra és Közösség*, XIII. évf. II. sz. 69-76. pp.

Szücs Norbert – T. Molnár Gizella (2009): Pillanatfelvétel – az andragógia BA-képzés első 3 évéről; in *Kultúra és Közösség*, XIII. évf. II. sz. 21-25. pp.

Zöldi László (2007): Mire képezik a kommunikáció szakosokat?; *Lapkiadás* 9. sz.; online: <http://www.klubhalo.hu/modules.php?name=News&file=article&sid=4446>; (Letöltve: 2010. 06. 15.)

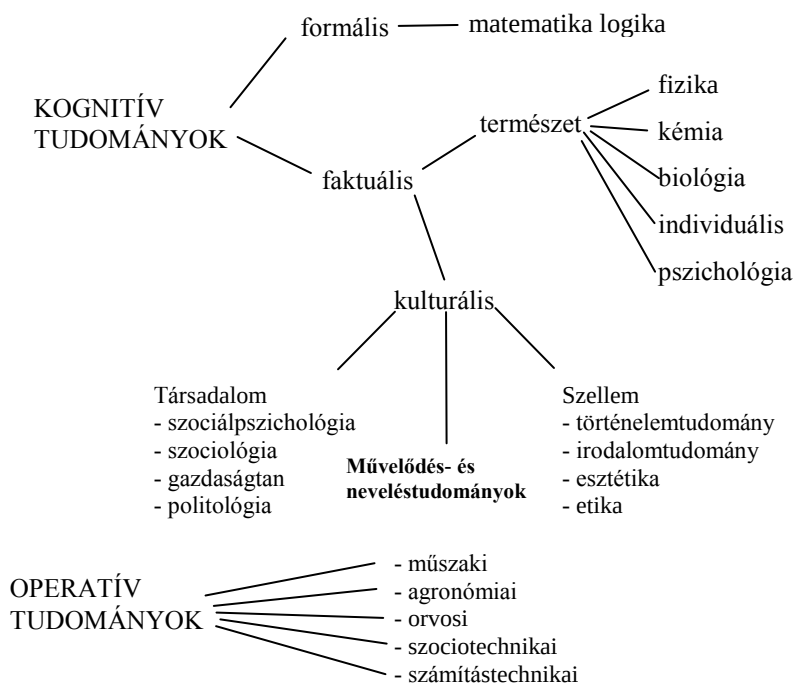
UTRY ATTILA

Az emberi szellem ökológiája¹
(kultúra-, művelődés és kommunikációelméleti összefüggések)

Mindenekelőtt dicsérni kell a szervezőket, mert *Karácsony Sándor* és *Durkó Mátyás* emlékére nemzetnevelést – felnőttnevelést – közművelődést együtt tárgyaló tudományos konferenciát és szakmai találkozót hívtak életre. Elsősorban azért, mert *Karácsonnyal* szólva: „Itt az ideje, hogy megtudjuk végre, mit jelent „magyar”-nak lenni. Nemcsak úgy van itt az ideje, hogy jó lesz egyszer már erről is értesülnünk, úgy is itt van az ideje, hogy egyre rosszabb csak általánosságokat tudnunk róla” (*Karácsony Sándor: A magyar észjárás. 1939*). Itt az ideje, hogy felhívjuk a nemzetközi és hazai tudományos élet figyelmét *Karácsony – Durkó* életművének klasszikus értelemben is (nemzetnevelés-közművelődés) összefüggő együttes tárgyalására. Az életkori szakaszok, sajátosságok, nemzedékek fejlesztési, személyre szabott tanulóközpontú nevelési programjának kontinuitására. Egyszersmind az „alapítók”: *Medinszkij* (1925), *Hanselmann* (1951) majd *Pöggeler* (1957) meghatározó, korszakot nyitó neveléstudományi és ezen belül andragógiai tevékenységének széles körűbb megismertetésére. Az alapítók és elkötelezett tanítványaik nélkül ma nem beszélhetnénk *lifelong learning*-ről, illetve *lifewide learning*-ről, magyarul *állandó, megmaradó művelődésről* sem. Nem beszélhetnénk „holisztikus szemlélettel” a kulturális javaknak, termékeknek a személyiség különböző célú, aktív tevékenységéhez kapcsolódó demokratikus elsajátításairól, a személyiség formálásáról, optimális körülmények közötti gazdago-dásáról, fejlődéséről. Végül, de elsősorban ismét itt az ideje annak, hogy a közművelődésről, mint tudományról és komplex tevékenységről rangjának, prioritásának megfelelő módon szöljünk.

¹ Az ELTE Közművelődési Tanszéki Csoport tanárainak emlékére 2004-ben a Mikszáth Kiadó, majd 2009-ben a Bíbor Könyvkiadó gondozásában jelent meg ezzel a címmel egyetemi, főiskolai előadásaim gyűjteményes kötete, mely alapja a mai korreferátumnak is.

Mielőtt ebben a kérdéskörben elmélyednénk, tekintsük át *Hársing László* „hivatalos ágrajzát” a tudományok felosztásáról. (1. sz. ábra.) A szerző történelmileg kialakult diszciplínák ortodox világában megkülönböztette a *kognitív* (megismerési) és az *operatív* (művelési, gyakorlati) tudományágakat. A *kognitív* az emberi tudás gyarapítását szolgálja, az *operatív* pedig a hatalmunkat, jólétünket hivatott növelni, de sajnálatos módon egyik kategóriába sem fért bele a művelődés- és a nevelés (*kulturoológia – pedagógia*) tudománya, de vizsgálatunk idejére, önkényesen beírtuk ezt a két fontos diszciplínát.



1.ábra. Hársing László: A tudományok felosztása

Szekciónkban kultúraelméleti és történeti nézőpontok leírása mellett kultúra- és kommunikációelméleti összefüggéseket is tárgyalunk majd. Alapvetően abból indulunk ki, hogy milyen a két elmélet (kultúra és kommunikáció) egymáshoz való viszonya és milyen úton jutottak el a kutatók az *emberi szellem ökológiája* elméleti megfogalmazásához. Néhány megjegyzést fűzünk a *közművelődés-*

tudomány halmozottan hátrányos helyzetének jobbításához, s megvitatjuk a *diagnózis – terápia* viszonyt a közművelődési, közgyűjteményi, művészeti és média intézmények, szervezetek változó és állandó funkcióit napjainkban.

I. KULTUROLÓGIA ÉS KÖZMŰVELŐDÉS

1. A kulturológia, mint alkalmazott kulturális antropológia

Megint baj van a kultúrával, s ennek megint morális, gazdasági és politikai válság a következménye. Ebből a sommás megállapításból következik egy kérdés. Miért nem fontos vagy éppenséggel miért annyira fontos a kultúrát, annak válságjelenségeit, illetve a kultúrát karbantartó és újrateremtő kreativitást vizsgálni? Számtalan könyv és teória ismeretében, most egy korreferátum kereteibe szorítva próbálom a kérdésekre a választ - sokadikként – megfogalmazni.

Hozzászólásom *első részében* szeretném elemezni a kultúrafogalom fejlődését, tartalmi bővülését és a civilizált emberi kultúra lét- és értékelméleti, valamint antropológiai összefüggéseit, mert ezek lényegében a kulturológia, mint (alkalmazott kulturális antropológia) *a diagnózis* építőkövei. (Minden komolyabb vizsgálat legalább két egymásra épülő részből áll: pontos diagnózis meghatározása és módszeres terápia alkalmazása). Szeretnék ismételtlen megjegyzéseket fűzni a szerteágazó és semmi mással nem helyettesíthető közművelődési tevékenységek megbecsülése érdekében (művelődési házban, múzeumban, könyvtárban, színházban, galériában, s valamennyi művelődésre, kreativitás fejlesztésére alkalmas közösségi térben), mert meggyőződése, hogy a kulturológia által diagnosztizált betegségek kezelésére a még működő, szüntelenül megújuló intézményrendszerben lehet legeredményesebben, hatékonyan tervezni-szervezni a gyógyítás folyamatait. A *második részben* rövid kommunikációelméleti összegzésre vállalkoznék, hogy láthatóvá váljék, milyen történelmi és egymást kiegészítő kapcsolat van – az emberi szellem ökológiájába sűrített – három fontos tudományágnak: a kultúra-, a pedagógia- és a művelődéstudományoknak.

Tapasztalataim, felméréseim, kutatásaim során jutottam arra, a szokásos megállapításra, hogy az intelligensnek tartott közgondolkodás megint nem tud rangjának megfelelő módon

véleményt alkotni a *kultúráról, az oktatásról, a művelődésről* és a *civilizációról*, mint a kultúra „társadalom/közösség-testéről”, kiegészítő fogalompárjáról. A könnyebb ellenállás reményében többnyire szűkítik az értelmezéseket, amikor ellentétbe állítják az embert (*human*) a valósággal (*reál*). Legyintenek a szó hallatán, mondván: „a kultúra nem termelő szféra”, „nem fontos túlságosan támogatnunk” mert csak olyan „okvetlenül szükséges fölöslegesség” pörgő világunkban, mint a vers, a zene-, a festő- és képzőművészet, a színjátszás, az elmegyakorlatok (filozófia), a vizualizálás, valamint a tudományos és vallásos válaszkeresés/adás a világ és ember nagy kérdéseire. Elég, ha a társadalmi feladata közül csak egyet emelünk ki „a nemzeti és állampolitikai célok szolgálatát”. Nos, ezekkel a „szűkítőkkal” és „ellentétállítókkal” nem érthetünk egyet, mert a kultúra egésze és alkotó részei nehezen viselik a könnyebb ellenállást.

Az ember(iség) életbenmaradása, túlélésre specializálódott gyakorlata, kulturált, civilizált módon meghatározható viselkedése nem képzelhető el tág kultúra- és valóságos civilizációfogalom, valamint permanens művelődés nélkül. A könnyebb ellenállás bezárkózást, vegetálást, „termelő- és fogyasztó-jószággá” törpülést (tengődést, tenyésztést), csak a mának élést eredményez. Szillogizmusokba születünk, élünk s ilyen szűkített, zanzásított világban nyom nélkül távozhatunk e jelenségvilágból. Ott maradunk, ahová spontán helyeződtünk a természet- és a társadalom adta *alapvető* szükségletek kielégítésének szintjén, és nem tudunk felülemelkedni az elmagányoso-dásra ítélt, atomizált tömegember mivoltunkon. Kultúraelsajátítás, tanulás, nemzetnevelés, felnőttképzés, közművelés nélkül nem fogjuk megtapasztalni a magasabb szintű tudatos érzelmi-értelmi szükségleteink kielégítéseinek, a sajátos emberi képességeink kialakításának pozitív lehetőségeit. *József Attila*: *Ars poetika*-jából ne csak az első sort: „Ehess, ihass, ölelhess, alhass!”, hanem a folytatást is valósítsuk meg meg: „A mindenséggel mérd magad!/Sziszege se szolgálók/Aljas nyomorító hatalmakat.”

Egyes teoretikusok szerint több mint félezer kultúrafogalom van, mások szerint valójában csak EGY. Azokkal értek egyet, akik tág kultúrafogalomban tájékozódnak, s valójában a teremtés, az emberré válás, a kultúrtáj kialakítás kérdéseit kutatva jutottak el a fogalom értelmezéséhez. *A kultúra tehát az ember és közösségei által a létért való küzdelem során kifejlesztett, tanult emberi képességeink, akarásaink sokasága, amit a természet túlerejével szemben folytatott*

harcaink során évmilliók óta gyűjtünk és folytonosan elsajátítunk-továbbadunk /U.A./. Ezeknek a küzdelmeknek és minőségi változásoknak közvetlen környezetünkre és személyiségünk fejlesztésére gyakorolt hatása, eredeti célja az volt, – és maradt –, hogy megszabaduljunk az átöröklés és mutáció despotizmusától. Azaz fejezzük be, teljesítsük ki velünk született speciális adottságainkat. Az ember az egyetlen élőlény a teremtés és evolúció rendjében, mely befejezetlenül születik. Nincs például: erős karma, fogazata a táplálékszerzéshez, nincs testmelegét óvó bundája a zord időjárással szemben. Van viszont kezdettől fogva kreatív-esze, s szándéka arra, hogy ne csak részese, hanem a kulturális elsajátítás nyomában tudatos alakítója legyen az emberi természeti- és társadalmi civilizációnak. A kultúrát Ő maga-magának és utódainak teremtette, nem tartozik az örökletes tulajdonságai közé, mert ez az egyik legfontosabb megtanulandó és szüntelen továbbadandó tevékenysége. Más élőlénynek nem adott a Teremtő ilyen különleges képességet, merészséget, választási lehetőséget (ők befejezetten, készen születnek/távoznak e világból). A létért való küzdelem és a természet erőivel való harc során csak az embert vezetik túlélési ösztönei egy magasabb szintre: az emberi kultúra, a -társadalom és a -civilizáció világába.

Mindez Krisztus előtt tíz-tizenkétezer évvel ezelőtt történt, amikor e különleges élőlények nagyobb csoportja, a folyamvölgyek mentén kezdte kialakítani a maga kultúrtáját, szimbólum-kommunikációs rendszerét, melynek csúcán az írásbeliség áll és természet-elfogadóból természet-átalakítóvá lett. Termelőeszközöket, gépeket, fegyvereket készített, falvakat, városokat, városállami szövetségeket, birodalmakat épített/pusztított az elmúlt több mint száz évszázad során. Ez a tény nem jelenti azt, hogy természet-elfogadó ösztöneinket önműködően elhagytuk. Hála Istennek a teljes emberi kultúrában még vannak olyan „burjánzó, vegetatív népek – akik teljes életet élnek – a langymeleg növényi létezés buja kitárulkozásában”(Kodolányi János)

Sajnálatos, hogy a „magasabb rendűnek hirdetett civilizációk” ezeket a népeket a kultúra, a vallás, a tudomány nevében uralmuk alá hajtották („akkulturálták”) és erőnek erejével (ma technikai, technológiai fölényel) elérték azt, hogy feladják, elfojtsák a saját kulturális létezésük természet-átalakító esélyeit és erőfeszítéseit. Holott Ők is természet- és civilizáció-átalakító lényre teremtődtek, de az evolúciós fejlődésüket elnyomóik meg-akasztották életterüket feldúlták, kincseiket, nyersanyagforrásait elrabolták.

Nem gondolom, hogy jelenleg potenciális hat és félmilliárd természetátalakító ember él a földön, de azt feltételezem, hogy valamennyi élőlény közül az eddig élt összes ember-nek volt része abban, hogy emberiség jelentős része *spontán természet-elfogadóból tudatos természet-átalakító* lényvé fejlődött. A totalitárius társadalmak, birodalomépítő hamis eszmék nem kedveznek a helyi kultúrák, természeti adottságok harmonikus művelésének, törvényszerű felhasználásának. Száz egységből 5-10 egység hasznosítható a többi civilizációs szemét. Ennél is rosszabb adat, hogy egy liter kőolaj egy millió köbméter ivóvizet szennyez ihatatlanná. *Tudatosság-közösség-felelősség* a három legfontosabb alkotóeleme ma a természet elfogadóból természetátalakítóvá lett, kozmi-kus térben élő, ökológikusan gondolkodó embernek és a felhalmozásra, modernizációra, technikai fejlesztésre specializálódott civilizációnak. Mindezek alapján - az előadás végére - szeretném meggyőzni kedves hallgatóimat arról, hogy a *globális* és a *lokális* együtt fejlődik, a kifejlett kultúra nem áll szemben a civilizációval, s ennek a fejlődésnek mozgatója nem az akkulturáció egyedül, hanem a kultúra és az enkulturáció együtt. Ami nyersfordításban annyit tesz, hogy művelni, átalakítani kell a saját- és a bennünket, körülvevő természetünket, el kell sajátítani kultúránkat, civilizációnkat, hogy a lánc ne szakadjon el végérvényesen.

2. A kultúrafogalom fejlődéstörténete (genezise)

Általában két latin szót használunk, amikor a kultúrafogalom tartalma felől tudakozódunk.

1. A *kultusz*: „azon hiteket, valamint a hitekre épülő elgondolásokat és szemléleteket fejezi ki, amelyek az ember belső pszichikus entrópiáját (rendezetlenségét) vannak hivatva csökkenteni. Más szavakkal, rendet képesek alkotni az ember személyiségében, vagy, ha úgy tetszik, az emberi lélekben” [Magyar Beck István].

2. A *colo, colere* (lat. művelni) igéből származtatják a fogalom első leírói a kultúra definícióját. A szigorúan becsületes, feddhetetlen ókori római szenátor Marcus Publius Cato (Kr.e. 234-149) a *cultura agri* (a föld művelése) és közel száz év múlva Marcus Tullius Cicero (Kr.e. 106-43) *cultura animi* (a lélek művelése) fogalompárokat említi. Catónál a természetátalakító ember (ti. a földművelő tevékenysége), míg Cicerónál az emberi lélek megismerése, művelése, fejlesztése áll a középpontban.

Több mint két évezred távlatából nézve az eredeti kultúrafogalom meghatározások tartósnak bizonyultak, mert a több mint ötszáz – vagy csak az egyetlen egy – kultúrafogalom visszavezethető a catói, cicerói alapokhoz, bár valójában csak a szűk fogalmi kör: az 1. anyagi (*Cato*), 2. szellemi, lelki (*Cicero*) leírásaként használják ma is leginkább.

A három nagy kultúraelméleti irányzat: az értékelméleti (axiológiai), a lételméleti (ontológiai) és a kulturális antropológiai is előszeretettel idézi e két jeles tudós férfiú definícióját. A kultúra tudománya a kulturológia tehát mintegy kétezer évnyi történelmi múltra tekinthet vissza és napjainkban a – paradigma-váltások sorozata útján – több tudományágban került az elemzések homlokterébe. A fizikai-szellemi-lelki adottságokkal rendelkező ember – mint biológiai és kulturális létező – generációnként, emberöltőként újratерemti, továbbadja a maga által létrehozott, elsajátított kultúrát, és az adott történelmi, technikai színvonalnak megfelelően bővíti a civilizációs javakat, értékeket. Ezért mondhatjuk, hogy bármilyen definícióról van szó, abban megtalálhatjuk az *értékről*, a *létről* és az *emberről* való tudás legfontosabb elemeit, összefüggéseit.

Új és újabb megfogalmazásokat elemezve láthatóvá válik mindegyikben az adott kor-korszak: *formák-tilalmak-rend-státusz* összefüggése, és a kultikus múlt, a rendetlenség, a *káosz* felidézése.

A kultúra tehát több mint biológiai (nyers) és társadalmi (kiművelt) jelenség. A természet szükséges, de nem elégséges alapot ad az emberi, közösségi létezéshez. Ezért kell *átalakítani*, és ezzel együtt adottságainkat kiművelni.

Egyes népek, törzsek, nemzetségek ma még mindig közelebb állnak a nyers természeti-biológiai állapothoz – csak óvatosan változtattak rajta –, mint a kor életszínvonalához alakított, túl-civilizált, túl-szabályozott digitális szuperrendszerekhez.

A primitív kultúra teljes kizsákmányolása jelenleg már – hála Istennek! – morális és törvényi akadályokba is ütközik. Tehát azt létezőként kell elfogadnunk, s nem kell az eddigi gyakorlatnak megfelelően leigáznunk és akkulturációt alkalmaznunk a természeti népek felett. A törzsfejlődés (filogenezis) lépcsőin nem lehet ugrándozva közlekedni. Az individuummá, kulturális létezővé válás az egyedfejlődés (ontogenezis) leginkább enkulturációval érhető el, mert az új humanizmus programja szerint az emberiség globális egysége a lokális kultúraelsajátítás – újratерemtés – továbbadás algoritmusaiiban fejezhető ki legpontosabban. Nem jöhet létre ismét egy olyan új szuperrendszer, mely elpusztítja az adott földrajzi

társégen évezredek, évszázadok óta kultúrát teremtő, karbantartó kreativitásokat, az írásbeliséggel még nem rendelkező törzsi társadalmakat. Nem jöhet létre, de kísérletek – éppen a nyersanyagforrások egyenlőtlen földrajzi elosztása miatt – azért még napjainkban is előfordulnak, sőt interetnikus és/vagy vallási konfliktusokra hivatkozva manapság terrorral fenyegetik a fejlettebb civilizációkat.

Újabb kultúra-paradigmaváltás előtt állunk. (A *szűk* kultúrafogalomból a *tágira* kell áttérnünk!) Sok bűnt halmoztunk fel a természet-átalakítás tizenkétezer éve alatt, de „nem tanultunk, nem felejtettünk” még eleget az elkövetett vétkeinkből. Attól tartok, hogy nem tudjuk még jelenleg ezt az újabb paradigmaváltást megnyugtató módon elemezni, de addig is tekintsük át röviden a kultúra fogalmának eddig ismert változásait.

A fentebb említett *Cato*-i és *Cicero*-i kultúra fogalmak után majdnem kétezer évvel az *értékelméleti* (*Kant, Schiller, Herder* stb.) és a polgári, *kritikai kultúrafelfogások* rögzültek a tudománytörténetben. Az *igaz* (tudomány), a *szép* (művészet), a *jó* (erkölcs) és a *szent* (vallás), *értékek, javak, tevékenységek* kerülnek a fogalom értelmezési körébe. Ideál-típusnak gondolják, és pozitív tartalommal ruházzák fel a természetátalakító ember kultúráját. A kultúra célja a világpolgári lét, a morális állapot elérése (*Kant*).

A *kultúra-kritikusok* (*Rousseau, Spengler, Toynbee, Freud* stb.) lényegében elvetik a kultúra pozitivista megközelítését („mert nagy árat fizettünk az ösztönredukció kárpótlásaként!”), a civilizációt pedig ellentétbe állítják a kifejlett kultúrával. Ezért volt a felvilágosodás látszólag a nyers természeti népek barátja. Valójában viszont a leigázásukat készítette elő, vagy igazolta azt. A kultúrakritikusok az emberi fejlődés felívelő szakaszát gondolták csupán kultúrának, melyből minden embernek részesednie kell az esze útján. Ami pedig ezután következik, az már csak hanyatló szakasz lehet, mely minden kifejlett kultúra vége: a civilizáció (*Spengler*). Ezzel a kifejlett kultúrával szálltak szembe a „nyers” természeti népek, akikről *Rousseau* kissé elfogultan ír a dijoni akadémiahoz benyújtott dolgozatában (1749). *Sigmund Freud* tézisei a kultúrában megismert szorongások okairól („testünk gyarlósága, természet túlereje, a civilizációk működését szabályozó berendezések elégtelensége”) időtállóan bizonyultak.

A *lételméleti* (ontológiai) kultúrakoncepciók (*Markarján, Marx, Lukács, Leontyev, Ágh* stb.) az anyagi, közösségi javakat teszik vizsgálat tárgyává, és csak az objektivált (tárgyasított) természetet

vélik kultúrának. Az ember természeti és kulturális lényként képes értékeket akkumulálni (ontogenezis) és közösségi lényként továbbadni az újabb generációknak (filogenezis). *A kultúra tehát a „csinált” humanizált természet, az ember társadalom-világa.* Az ontológusok szembeszálltak a polgári-kritikai irányzatokkal, ezért az egypártrendszer ideológiailag őket támogatta. A proletárdiktatúra elítélte a világpolgárt (*cytojen*), az individuumot és a közösséget, mint az egyéni, polgári (*bourgeois*), tőkés érdekekkel szemben álló társadalmi erőt preferálta. Később a közösség-fogalom is leértékelődött „tömeg”, „proletariátus” = „ingyenélők”, valamint munkásosztály, parasztság. értelmiség főnevekre, s így a kemény, majd puhább diktatúrák a kultúrát a politika szolgálólányává (*Ancilla politicae*) degradálták.

Az 1960-as évektől a *kulturális antropológusok* alkottak újabb kultúra definíciókat. Mindenekelőtt *Leslie, White*, aki szerint az *ember és kultúra egyidősek* (egymillió évesek). A *kultúra összetevői: az ideológia* (képzetek, szimbólumok, beszéd), *a szociológia* (szokások, emberek és intézmények összefüggései), *az érzelmek, az attitűdök és a technikák* (eszközök, szerszámhasználat megtanítás). A *kultúra funkciói: biztonságossá tenni az életet az emberiség számára, és emberi kapcsolatot teremteni: a környezettel és embertársainkkal.* A modern irányzatok közül a *szemiotikai és a kommunikációelméleti* kultúrafelfogások bizonyultak tartósnak. A kultúrát közlemények hozzák létre és szabályozzák az emberek közötti interakciókat. A kultúra nem örökölhető információforrás, információtároló, közvetítő (tehát megtanulandó). Alapeleme a nyelv, problémája a szöveg szerkezete. A kód kulturálisan meghatározott jelrendszer, vagyis minden emberi érintkezés (interakció) feltétele. A kultúra- és kommunikációelmélet kortárs teoretikusai új fogalmi rendszert alkottak az *emberi szellem ökológiája* elnevezéssel (Palo Alto-i iskola), - melyről később lesz majd szó.

Az ezerkilencszázhetvenes, -nyolcvanas években többek között: az etológus *Konrad Lorenz*; a humánpszichológus, ökológus, futuroológus *Ludwig von Bertalanffy*; a kommunikációelméleti teoretikusok (*Umberto Eco, Paul Watzlawick, Király Jenő, Horányi Özséb.*); a szociológusok (*Anthony Giddens, Andorka Rudolf*); a kulturális és vizuális antropológusok (pl. *Margaret Mead, Leslie White, Bronislaw Malinowsky, Franz Boas, Kunt Ernő*); az ezerkilencszázkilencvenes években és különösen a század-ezredfordulón, „az információs kor hajnalán” a közgazdászok (*Aurelio Peccei, Ruth Towse, Daubner Katalin, Magyar Beck István,*

Liska Tibor, Scitovsky Tibor), „rukkoltak elő” modern kultúra koncepciókkal, a kultúra gazdaságtan három évtizedes múltjából levonható következtetéseikkel.² Napjainkban még fontos hivatkozni a Németh János két kultúra (az *értelmiségi /öncél/* és *menedzser /haszon/* kultúra) meghatározására és örvendetes egymásra találása a *kreatív iparban* (a harmadik kultúra! N.J.)

Konklúziók:

1. A kultúra fogalmának genezise még nem fejeződött be, de már láthatóak azok a pillérek, melyekre felépült a kétezer éve bővülő, időnként szűkülő fogalomtár. A definíciók egyik nagy csoportja a *kultúra funkcióit*: szabványosító (homeosztázis) és a korábbi paradigmákat „cserélő” (negentrópia) szerepét veszi vizsgálat alá. Most már idetartoznak többek között az *értékelméleti*, a *közgazdasági*, a *kommunikációelméleti*, a *pszichológiai*, a *szociológiai*, a *szociálpszichológiai*, az *antropológiai*, valamint nem a „politikai befolyás szándékával” kifejezett *lételméleti* koncepciók is.

2. A másik nagy csoportot a *kultúra struktúráját* elemző irányzatok töltik ki. Ide tartoznak a *kulturális antropológiai*, *ökológiai* és *információelméleti* koncepciók, melyek abból indulnak ki, hogy az ember és közösségei a létért való küzdelemben, több mint száz évszázaddal ezelőtt, megszabadultak az átöröklés és mutáció despotizmusától (ösztonredukció útján), és természet-elfogadóból természet-átalakítóvá fejlődtek. Erről tanúskodnak az egyetemes és lokális kultúra első eszközei: az ember természetátalakító tárgyai, amit karban kell tartani, sőt generációnként hangsúlyozottan bővítetten kell újratermelni. Ezt a múlhatatlanul fontos tevékenységet *akkulturáció* mérséklésével és az *enkulturáció* kiterjesztésével kell majd végrehajtani az új évezredben is, mert a kultúra tárgyai, eszközei, információi folyamatosan bővülnek és hihetetlen mennyiségben halmozódnak fel.

3. A kozmoszból szemlélődő emberben már van egy erős készítetés (*drive*) arra, hogy az elmélet- és fogalom-meghatározásban együtt gondolkodjon a strukturális és funkcionális teoretikusokkal. Az ember ugyanis bárhol képes átalakítani a természetet (kulturális tudása által), hogy lehetővé tegye élete fenntartását. Az embertannal

² Pl. a kulturális piac összetettségének, a civil és állami támogatások motivációinak és az állami kultúrpolitikával, regulációval összefüggő viszonyok, törvényszerűségek vizsgálata.

foglalkozók velünk született képességeket a felismert környezeti adottságokkal együtt alkalmasnak találják a kultúra elsajátítására. Más élőlénynek nem adatott meg ez az ún. önmegfigyelő, önfejlesztő képesség, de az adottságokat fel kell ismerni, ápolni, fejleszteni, mert e nélkül lassan elszorvadnak, csíráikban elhalnak.

4. *Mutatis mutandis* (a szükséges változtatásokkal) kell tehát viszonyulnunk a kultúrafogalom genezisének újbóli leírásához, mert ismét nagyot változott az egyes embert és közösségeit körülvevő világ. *A kultúra struktúrája, funkciója és genezise egységes egész.* Nem szükséges tehát a többséget (a természeti népeket, adottságokat) tovább kizsákmányolni, mert akkor megint elvtelenül beavatkozunk a teremtés rendjébe. Fentről nézve nem a nemzetállamok (19.-20. sz.), hanem a lokális-régiók lehetnek felelősek a természeti-kulturális-társadalmi szint normálisabb működéséért, az erőforrások korlátlan kizsákmányolásának megakadályozásáért, a szemétermelés (beleértve a kulturálist is) csökkentéséért.

5. A természeti-társadalmi-kulturális-kozmosz létező „vagy újjászületik, vagy elpusztul.” „Vagy hihetetlen magasságokba emelkedik, vagy elkorcsosul” (□Aurelio Peccei, 1983□) és ismét csak természet-elfogadóvá degradálódik

A kulturológia, mint alkalmazott kulturális antropológia feladata a diagnózis meghatározása. A gyógyításra alkalmas intézményeket megőrizni, fejleszteni kell, hogy eredményes legyen a *terápia a redukció ad absurdum* (orvoslás a gyökereknél) módszerét alkalmazva.

6. Az ember, az emberi közösségek és a kultúra egyidősek, körülbelül egy millió évesek. Mindenekelőtt a befejezetlenül születés kényszere ösztönözte az embert arra, hogy a törzs- és egyedfejlődés során kialakítsa legjellemzőbb emberi tulajdonságait, védekező mechanizmusait. Ez volt az elsődleges módosulás az ember-természet viszonyban. Az emberi kommunikáció felismerése, fejlesztése idézte elő az ember természet viszony másodlagos módosulását (szimbolikus modifikációja) a nyelv, a beszéd és végül az írás szükségszerű alkalmazásával. Lényegében a *szimbolikus-kommunikációra* és *gondolkodó-alkotó képességre való* alkalmasság emeli ki őstünket a *természet-elfogadó* állapotából és teszi visszavonhatatlanul *természet-átalakítóvá*.

7. A várt paradigmaváltás a kultúrában még azért nem történhetett meg, mert a mindennapi, a politikai és a gazdasági közgondolkodásban is a szűkített kultúrafogalom alkalmazása

uralkodik, s mindkét társadalmi létszféra kihasználja, erodálja az ingyen kapott kulturális infrastruktúrát.

3. A közművelődés

A közművelődést, mint fogalmat és gyakorlatot – az eddig elmondottak szerint – úgy elemezzük, hogy a diagnózist a kulturológia, mint alkalmazott kulturális antropológia adja, a gyógyítás, a terápia pedig a közművelődés teljes (tág) rendszerében valósítható meg. Ezt a megállapítást hipotézisnek tekintjük, mert igen bonyolult rendszerrel kell szembe-néznünk. A fogalom érinti az alkalmazott kultúratudományok körét, az intézmény-rendszert, a régi-új formákat, a finanszírozást stb., de leginkább a permanensen (tartósan, állandóan) művelődni, alkotni akaró/tudó embert és közösségeit.

A *közművelődés* komplex tevékenység: a társadalom, az egyén és a közösség aktív viszonya az ember(iség) által teremtett kultúrához. Kulturális alaptörvényünk (1997 évi CXL. tv.) szerint: *„a polgárok iskolán kívüli öntevékeny, önművelő, megismerő, kultúra elsajátító, művelődő, alkotó célú cselekvése, amely jellemzően szabad időben, együttműködésben, közösségekben valósul meg.”*

Minden prekapitalista, kapitalista és preszocialista államban a jól-rosszul támogatott legjellemzőbb funkciója a *kiegészítő* (posztgraduális), vagy (másodlagos) *szocializációs forma* volt az elmúlt évszázadban. Hazánk Európában a reformkortól kezdődően fontos szerepet adott az öntevékenységre épülő, majd államilag támogatott közművelődési, közoktatási civil kezdeményezéseknek. Olvasókörök, egyletek, testületek, kaszinók, vallási és egyéb művészeti, művelődési közösségek, ipari fejlesztésekkel összefüggő sokszínű kulturális élet és még számtalan más mozgalom jelzi ezt. Ennek egyik történelmi okára mutat rá *Jancsó Benedek* 1908-ban: *„A néplélek, amelynek szellemi szükségletei kielégítésével a művelt társadalom és közoktatási politika édes-keveset törődtek, maga igyekezett szellemi szükségletei kielégítésének forrásait megtalálni.”* Ezt neveztük fentebb *komplex közművelődési tevékenységnek*, mely az elmúlt évtizedekben például Európában a hatvanas évek diáklázadásaiban, nálunk pedig a demokratikus ellenzék, a marginális értelmiség, alternatív színjátszói, irodalmi, zenei stb. mozgalmában fedezhető fel újra és újra. Mindebből következik, hogy a közművelődés, mint terápia nemcsak az „Istenadta nép” műveltségi színvonalának emelését, hanem inkább a *másodlagos*

szocializációs folyamat demokratizálását (felzárkóztatást, kiterjesztést) foglalja magában. A fő kérdés tehát a „kiművelt emberfők” sokaságának támogatása állami – „nem maradékelvű” – finanszírozással: lent (öntevékeny közösségek, alkotók, civil formák) és fent (intézmények, szervezetek) egyszerre. Ez valójában a klasszikus népművelés definíciója is, mert „*a műveltebb nép jobban érzi, nehezebben tűri az elnyomást*” (Vajda János). A nép tehát nem azonos a művelendő (mert tudatlan) tömegekkel, hanem inkább azonosítható a szellemi szükségleteit is kielégíteni szándékozó érett, kiművelt személyiségek sokaságával és az alternatív csoportok közösséggé fejlődésével. Nálunk – és a világ számos helyén is - a szubjektív kultúra, az egyén műveltsége közösségeken keresztül épül, fejlődik, rögzül. Mindezek alapján azt is állíthatjuk, hogy nekünk több évszázados hagyományokkal rendelkező népművelési, közművelődési jártasságunk van, amit szívesen megosztanánk Európai Unióval és másokkal is.

Ettől lényegében különböző szemlélet térségünkben, hogy hangsúlyozzák a ciklikus történelemszemlélet tarthatatlanságát, a múltbéli nemzetállami civilizációk végét a szinguláris (egyedi, sajátos) és globális természetű jelenkori civilizációk erősödését. Ludwig von Bertalanffy szerint a régi és az új „megacivilizációknak” semmi köze a korábbiakhoz. *Nincs más útja a kultúráknak, csak a globalizálódás, az egyéni sajátosságok elvesztése: közös pénz, nemzetek fölötti gazdaság, kulturális terméklisták, információs megaközpontok, digitalizált katonai stratégiák, mikro chipes totális ellenőrzési, nyilvántartási rendszer... és így tovább.* Olyan civilizációval kell számolnunk, „*amely felöleli az egész Földet és emberiséget és a kultúra, a kreativitás régi értékeit újfajta intézkedésekkel helyettesíti.*” Az individuum feladata „*a régi kultúra maradványainak megőrzése, amennyire azt a tömegtársadalom megengedi.*” [Bertalanffy, 1991.]

Ilyen érték itt Kelet-Közép-Európában többek között a „kulturális tejtестvériségről” vallott Németh László-i tanítás. Poszler György ezt továbbgondolva megállapítja egy helyütt, hogy „*van egy (európai és nemzeti) szellemi tőke és egy látens értéklista, melyben megtalálható a magyar és szomszédnépi kultúra standard anyaga*”. Nálunk: az ómagyar költészettől Pilinszkyig; a gregoriántól Bartókig, Kodályig; az iskoladrámáktól a világhírű magyar operákig, filmekig; a szerszám-, íj-, gépkészítéstől az operatív tudományokban elért világsikerekig; sportteljesítményeink, népszokásaink, családi, rokoni szervezeteink, gazdálkodási formáink, életmódunk és még sok

minden más kultúrateremtő objektivációnk *figyelemre és követésre méltók*. Amiképpen figyelemre és követésre méltó a szláv, germán, román, latin, és balti népek valamint az afrikai, ázsiai archetipikus közösségek kulturális teljesítménye is. Ez cirkulál a közoktatásban és közművelődésben, de ennek a tradíciónak jelentős része még háttérben van, s ha igaza lesz *Bertalanffynak* – és még sok más kultúrkritikusnak – talán háttérben is marad. Tehát sürgős intézkedésekre volna szükség lent és fent egyszerre!

A *közművelődés*, mint fogalom, és mint a kulturológia és pedagógia tudományát felhasználó gyakorlat egyaránt újabb korszakváltáshoz érkezett. A volt szocialista országokban elveszítette korábbi funkcióit: a tudatlan, éretlen tömegek művelésének, a diktatórikus politikai rendszerek, világnézetek kiszolgálásának gyakorlatát. Fokozatosan elveszítette/elveszítheti: *intézményhálózatait*, agrárszocialista, polgári, vallási, majd munkahelyi, szakszervezeti tanácsai, önkormányzati, fenntartóit; a nemzeti kulturális örökség és sajátosság megőrzésének *hagyományos formáit*, (pl. a színjátszó, irodalmi, zenei köröket, öntevékeny művészeti csoportokat, klubokat, szakköröket is) ha a multikulturális trendekre vagy pénzhiányra hivatkozva nem biztosítják ezekhez a funkciókhoz az intézményes hátteret. A kizárólag közösségi terekben gondolkodó liberális kultúrpolitika, és a szűk kultúrafogalmat alkalmazó ideológia – a divatnak engedve – ún. „civil” szervezetekre vagy multinacionális cégekre bízna az individuumok iskolán kívüli fejlesztését. A közösségi szórakoztatást, az amatőr művészeti alkotó tevékenységeket pedig, mint ráfizetési formát egyesületekbe, magániskolákba irányítanák. Végül a közművelődési házak, könyvtárak, klubok, művészeti csoportok stb. is finanszírozhatatlan teherre válhatnak az alapítók számára.

Az új (eszmei, érzéki, fogalomalkotó) szuperrendszer, az Európai Unió másként törődik a közművelődés intézményeivel, házaival, klubjaival, iskoláival, művészeti együtteseivel, mint a folyamatosan csatlakozó új tagállamok. Olyan intézkedéseket terveznek hazánkban is, ami merőben új alapokra helyezi majd a közösségek művelődési (*education of communities*) adottságait és a *posztgraduális szocializáció* lehetőségeit. Ezek ma a népművelés-közművelődés paradigmaváltásának a legvalóságosabb fogalmai.

Öröndetes volna, ha a közösség(ek) fontosságára, a személyiség(ek) szellemi-lelki-fizikai erejének együttes fejlesztésére és a nemzeti

sajátosságok integrálására kerülne át a hangsúly az új évezred első, átfogóbb magyar közművelődési stratégiájában, a nemzeti fejlesztési terv részeként. A magyar közművelődés újabb korszakváltását úgy kellene végrehajtani, hogy a lényegben: a közösség(ek) menedzselésében és a tradícióiban, a szakemberek által irányított posztgraduális szocializációban, az individuumok érett személyiséggé fejlesztésében, a műszaki-technikai és bérszínvonal európai felzárkóztatásában következetesek és határozottak maradjunk. A formák mindig is változtak és változatosak, sokszínűek jelenleg is, tehát ebben lehetünk rugalmasak és megegyezésekre készek.

Nem olyan világban tanulunk, amelyikbe születünk és nem olyanban halunk meg, amelyikben dolgoztunk.

A kultúrák globalizációja valóban elkerülhetetlen, de legalább ilyen erős a meggyőződésünk arról, hogy a multikulturalitás mellett a nemzeti sokszínűségnek, identitásnak is erősödnie kell, sőt újra helyet és támogatást kell nyújtani az „Építő Közösségeknek”, új formáknak, kísérleteknek.

II. KULTÚRA – KOMMUNIKÁCIÓ – SZELLEMOKOLÓGIA

A kultúra az egész világ metszete, melynek középpontjában a prehumán élőlények közül esze, lelke, fizikai adottságai, fejlődése, önfejlesztése által kiemelkedő ember áll, aki egyedül vált természet-elfogadóból (elsődleges modifikáció), természet-átalakító (másodlagos modifikáció) kultúra és civilizációteremtő (romboló) lénnyé [Ágh Attila, Bujdosó Dezső és U.A.]. A kultúra tehát az ember és közösségei által a létért való küzdelem során kifejlesztett, tanult emberi képességeink, akarásaink sokasága, amit a természet túlerejével szemben folytatott harcaink során évmilliók óta gyűjtünk és folytonosan elsajátítunk-továbbadunk/U.A./

A kommunikáció az információátadás céljaira specializálódott másodlagos viselkedés; az ember-természet viszony szimbolikus modifikációja /Király Jenő/.

Ez a két fogalom egymáshoz való viszonya első olvasatra távolinak tűnik. Valójában az *emberi szellem ökológiáját* kutatók szerint itt az emberi(ség) *tradíció felhalmozásáról* (kultúra) és *-átadásáról* (kommunikáció), vagy ezek *tagadásáról van szó*. A két fogalom egyidejűsége és kölcsönös viszonya a mindennapi és a tudományos

gondolkodásban egyaránt bizonyított tény. Kultúrateremtés, -közvetítés, -elsajátítás nem képzelhető el kommunikáció nélkül. Emberi szimbólum-kommunikáció pedig nem jöhet létre ember-ember, ember-természet, ember-társadalom stb. viszonyokban kultúra és közösség nélkül.

A **kommunikáció** hierarchikus felépítése, örökletes és tanulható tulajdonságai miatt az *idősebb*, az *ősibb* tevékenységnek, a *kultúra viszont* megtanulandósága, kettős természete és ember középpontúsága miatt *hangsúlyosabb* fogalomnak tekinthető.

Az *ősibbség* és *örökölhetőség* (kommunikáció) tehát valójában nincs messze a *tradíció-átadástól, felhalmozásától*, és megtanulhatóságától (kultúra).

A kommunikáció előbb viszonyokat (relációkat) értelmez, majd később válik tárgyszerűvé. A kommunikációs társadalmak központi fogalmai már nem csak az anyag (okság), vagy a szellem (teleológia) cél-oksági (kartéziánus) gondolkodás logikáját tartalmazzák, hanem a visszajelentés, az önszabályozás és a kölcsönösség dinamikus változásait alkalmazzák, s ezzel meghaladják a kartéziánus világértelmezési rendszert.

A kommunikáció már a sejtekben, atomokban elkezdődik és mindhaláláig tart. A szakirodalom megkülönböztet: elemi (egyoldalú), biológiai, gépi, állati, emberi, társadalmi és szubjektív kommunikációt közvetlen és közvetett, azaz eszközök útján történő kapcsolatot ADÓ és VEVŐ között, mely lehet két- és többoldalú is: valamint külön fejezetként tárgyaljuk a tömeg-, a marketing-, a politikai és a kulturális kommunikációt. (Ezekre most időhiány miatt nem térhetünk ki.)

A *közvetlen, kötetlen emberi kommunikáció* a tudatban ered és a tudatban ér véget. Az emberi kultúrában, társadalomban, életmódban kiemelkedő és szerteágazó szerepe van. Az emberi kommunikáció a legfejlettebb információcsere, az élő- és élettelen világban, mely a kommunikációs hierarchia csúcsán áll. Rendelkezik az elemi, biológiai, gépi, állati információátvitel valamennyi tulajdonságával, de alapvetően abban különbözik előzményeitől, hogy egyedül az ember cselekszik, viselkedik szimbólum-rendszerek keretében, jelek-jelrendszerek elsajátítása, megtanulása útján. Születésünkkor a világ jel és jelentés nélküli, de hamar megtelik a tudat természetes és szimbolikus közleményekkel. Életidőnk keretében nem tudunk nem kommunikálni.

Az emberi szellem ökológiája

„A kultúra és a kommunikáció kutatásának összekapcsolása az emberi szellem ökológiai alapja – tanítják a „*palo-altoi* iskolában” (egyetemen). Ez a lényege a francia strukturális antropológiának, etnoszemiotikának és etnofilozófiának, az olasz kultúraszemiotikának (Uberto Eco), a tartui strukturális szemiotikának, hasonlóképpen a *Ludwig von Bertalanffy* rendszerelméletén alapuló kultúraelméletnek, a német nyelvterületen felvirágzott humán etológiának és az angolszász kulturális antropológiának.

A filozófiában az angolszász nyelvfilozófia és a német hermeneutika tolta előtérbe eme problémakomplexumot.

A kultúra- és kommunikációelmélet (hagyományos nevén: művelődéstudomány) eme irányzatok és kutatások egyikével sem azonos, nem is egyszerűen összefogja, sokkal inkább keresztezi őket, s eredményeiket a Föld „szellemtakarójának” (*nooszféra*) vizsgálatává színtetizálja.

Míg a kulturális antropológia a közvetlen emberi kommunikáción alapuló egzotikus, tradicionális kultúrákat kutatja, a kultúra- és kommunikációelmélet az önnön kultúráját kutató társadalom kultúrantropológiája, a modernség kultúrantropológiája; a nagy sikerű és múltú kultúrantropológiai fiatal testvértudománya, az ipari-, tudományos-technikai és végül informatikai forradalmak által teremtett új együttélési formák és társadalom típusok kutatása.” – írta Király Jenő (1994) tanszékszervezési javaslatában.

Hipotézis:

A kultúra és kommunikáció kölcsönhatása (dialektikus viszonya), együttműködése az agyféltekék tevékenységéhez, tulajdonságaihoz, egymásra hatásához hasonlítható. Az életkori sajátosságok és az agyféltekék *szinkretizmusa* a gyermekkori vizualizálással (a kollektív tudattalantól az egyéni tudatba épülő képek fokozatos gazdagítása) kezdődik, és életidőnk végéig fennmarad a két félteke állandó értékelő-egymást kiegészítő szüntelen harca.

Az agyféltekék és kommunikációs szintek modellje

Fogalmak	Bal félteke	Jobb félteke
Kultúra:	tanulás, átadás, szabályozás	viselkedés, életmód, érzelmek
Kommunikáció:	Tartalmi és	relációs szint
<i>Tulajdonságok:</i>	- „beszédes” - közlő, elemző - nem örökölheto - informatív - tárgyyszerű, teoretikus - szándékos, tudatos - én-és öntudat érzés - időérzékelés - ritmus - kulturálisan kódolt - mindennapi, tudományos - logikus - intellektuális - konvergens, divergens - objektív, racionalizáló - szimbólumalkotó (fogalmi jel)	„néma” - értelmező, minősítő, vizuális - örökletes - instruktív - tapasztalati, szintetizáló - nem szándékolt, ösztönös - egységélmény - térérzékelés - melódia - biológiaiilag kódolt - ősi, alapvető - invenciózus - intuitív - divergens, kreatív - szubjektív, emocionális - ikonos (képi jel)
Eredmények:	- szekvenciális gondolkodás - anyanyelv, idegen nyelv, - művészi formanyelvek, írás, - olvasás, számolás, elhallgatás - elsajátítása - digitális	- párhuzamos gondolkodás - metanyelvek, zárt nyelvek, - kulturális szignálok, - emblémák, ol-faktorikus - jelzés-értelmezések, - metakommunikáció - csatornái:(proxemika,kinezi - ka poszturális) - analóg
	Mindkét félteke által együttesen vezérelt: látás, hallás, ízle-lés, szaglás, hő- és tapintásérzékelés. <u>index</u> (érzéki jel)	

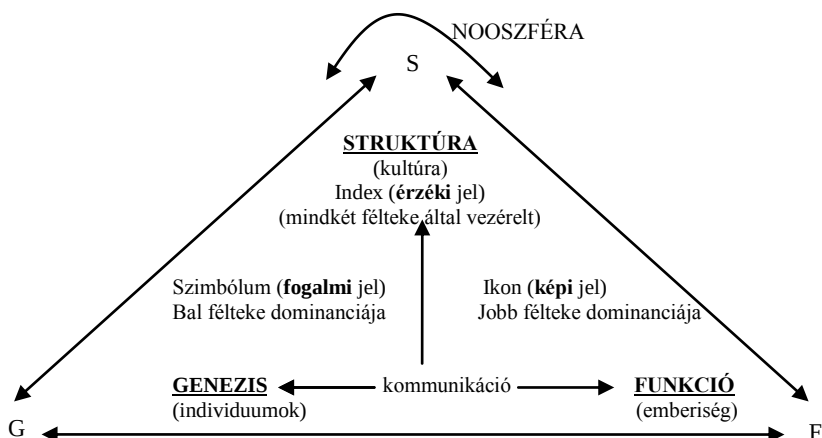
Hipotézisünk csak szerény része annak a terjedelmes agyutatási programnak, mely a féltekék által vezérelt tulajdonságokat, fejlesztési irányokat foglalják magukban. Csupán azért adjuk közre, hogy élénkítsük azt a tudományos, vallási, művészi, morális vitát, melynek célja az emberiség globális gondolkodásának, kulturális

újjaszületésének előmozdítása, a váratlan kérdésekre adható egyetemes válaszok megfogalmazása.

A modell nem stabil, hanem mobil tulajdonságú, de igyekszik érzékeltetni azt, hogyan küzd egymással, értelmezi egymást, visszacsatol a struktúrába a két félteke, amelyben szinkron, aszinkron mozgások figyelhetők meg, s bizonyos információk tudásként rögzülnek, mások szelektálódnak.

Így jön létre értelmi világunkban az ún. *tudatos kultúra* és a *szimbólumkommunikáció*, mely csak tanulással örökíthető, adható át az újabb generációk részére, akik természetesen kritikusan viszonyulnak az átvett anyaghoz, szellemhez (2. ábra).

2. ábra. Struktúra – Funkció – Genezis a szellemökológiában



Az eredeti természet-ember viszony és a konform-átalakítás nem tételez kultúrapusztítást. Sőt, *Leslie White* kultúrantropológus szerint a *kultúra kumulativitása* (időbeli felhalmozódása) figyelhető meg. A kulturális eredmények egymásba épülnek, bár bizonyos szelekció következtében ezek az idők során módosulnak (homeosztázis-negentrópia-új homeosztázis), s így a felhalmozódás eredményeként hozzájárulnak a történelmi evolúcióhoz.

A *kultúra* azért formálhatja a személyiséget, mert a felhalmozott objektívált emberi tapasztalat biztonságos válaszreakciókat, egységes és alternatív mintákat kínál a környezetével, életével konfliktusokba kerülő egyénnek, – írta *Gelencsér Katalin*.

Legvégül szeretnék felolvasni két kiragadott részt a bevezetőben említett könyvemből:

„A teremtett világ egésze átáramlik halandó testünkön, megnyílnak az emberi szellem addig zárt megismerési termei. Szemlélet és attitűdváltást élünk át és eladdig ismeretlen térben és időben találjuk magunkat. Apostolok, próféták, szentek, filozófusok, művészek, összefoglalva meditációban jártas egyszerű emberek esnek át ilyen „tisztulási folyamaton” (katarzis), és ezután egész életüket a teremtett világ szellemtakarójának a nooszférának megértésére, építésére, megóvására szentelik.

...

A fennálló, regnáló politikai rendszer, ideológiailag semleges állam, sohasem fogja elismerni az emberi szellem (ész-értelem-érzelem-akarat) ökológiája (egészlátása) kialakításához való jogunkat és lehetőségünket. Azt tudniillik, hogy a világegyetem kivételes helyzetében lévő Földbolygó szellem takarójának építői, aktív részesei legyünk életidőnk folyamán. Minthogy azt sem képes elismerni, hogy lelki-teremtettségünk okán érdekelték vagyunk/lehetünk a másvilágnak, az örökkévalóságnak elnyerésében is. Mindezek ellenére érdemes foglalkoznunk kultúránk, kommunikációnk egyszóval szellemökológiánk megértésével, fejlesztésével.”

Szükséges volna az emberi szellem ökológiájával szemlélni, értelmezni: a kultúra, a közművelődés, a köz- és felnőttképzés, a kommunikáció és egyszersmind a nemzetnevelés kérdéseit, de az első lépéseket még kissé bizonytalanul tettük/tesszük meg. Ahhoz, hogy határozottabban érveljünk az alkotó tanulás, a lifelong- és lifeworldlearning programok mellett, ahhoz *Karácsony Sándor és Durkó Mátyás* nemzet- és felnőttnevelési, oktatási reformjait, az egész pedagógiára gyakorolt, tanulóközpontú tanításait is alkalmaznunk kell!

Bibliográfia

Andor Csaba: *Egy csók és más semmi? Gondolatok az emberi kommunikációról.* In: Vár ucca tizenhét, 1997/2. 51–54.

Bevezetés az emberi kommunikáció történetébe. Szöveggyűjtemény. Szerk.: T. Molnár Gizella, Szeged, 1995.

Bertalanffy, Ludwig von: *Am az emberről semmit sem tudunk.* Bp., Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1991.

- Boas, Franz: *Népek, nyelvek, kultúrák*. Bp., Gondolat, 1976.
- Bujdosó Dezső: *A kultúra elméletéből*. In: *A szükséges tudás*. Szerk.: Török József. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 2003. 85–90.
- Durkó Mátyás – Maróti Andor: *Népműveléstudomány I.* Bp., Tankönyvkiadó, 1974.
- Durkó Mátyás – Sári Mihály: *Bevezetés a közművelődési ismeretekbe*. Tankönyvkiadó, Bp. 1990.
- Eco, Umberto: *A tökéletes nyelv keresése*. Bp., Atlantisz, 1998.
- Elias, Norbert: *A civilizáció folyamata*. Bp., Gondolat, 1987.
- Freud, Sigmund: *Esszék*. Bp., Gondolat, 1992.
- Gelencsér Katalin: *Az alapvető művelődési igények meghatározói*. In: *A kulturális menedzser tankönyve II.* Szerk.: Eszenyi Miklós, Utry Attila. Miskolc, Rónai Művelődési Központ, 2002. 131–151.
- Hársing László: *Tudományelméleti kisenciklopédia*. Miskolc, Bíbor, 1999.
- Horányi Özséb: *A kommunikációról*. In: *Kultúra és Közösség*, 1998/1. 19–27.
- Józsa Péter: *Jel – kultúra – kommunikáció*. Bp., NPI, 1976
- Karácsony Sándor: *A magyar észjárás*. Bp. Írók Alapítványa. 2009.
- Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény*. Szerk.: Király Jenő. Bp., ELTE BTK, 1996.
- Kottak, Conrad Philip: *Cultural anthropology*. New York. McGraw–Hill, 1991.
- Lorenz, Konrad: *Civilizációs patológia és kulturális szabadság*. In: *Kultúra és Közösség*, 1988/2. 143–158.
- Maróti Andor: *Kulturológia*. In: *Kulturális kisenciklopédia*. Főszerk.: Kenyeres Ágnes. Bp., Kossuth, 1986. 399–405.
- Magyar Beck István: *Műzsák a piacon*. Bp., AULA, 1994.
- Németh János István: *A kultúra üzenete 1.0* MMI – Mikszáth Kiadó, Budapest 1996.
- Peccei, Aurelio: *Kezünkben a jövő*. Bp., Gondolat, 1988.

Rubovszky Kálmán: *Informális nevelés – a felnőttnevelés peremvidékén.* In: *Közművelődés és felnőttképzés.* Szerk.: B. Gelencsér Katalin, Pethő László. Bp., Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 2002. 157–173.

Rubovszky Kálmán: *A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban.* In: *Művelődéstudományi Tanulmányok*, 1994/1. 7–19.

Spengler, Oswald: *A Nyugat alkonya I–II.* Bp., Európa, 1995.

Striker Sándor: *Széljegyzetek a közművelődésről.* In: *Közművelődés és felnőttképzés.* Szerk.: B. Gelencsér Katalin, Pethő László. Bp., Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, 2002. 303–310.

Tagányi Zoltán: *Kultúra, strukturalizmus, kommunikáció és a szellemi hagyományok találkozása.* In: *Magyar Filozófiai Szemle*, 1992/5–6. 872–897.

Utry Attila: *Nemzeti kultúra és/vagy multikulturalitás?* In: *Demokrácia és patriotizmus az egységesülő Európában.* Miskolc, Nyári Egyetem, 1997. 163–169.

Utry Attila: *Kultúra és kommunikációelméleti szöveggyűjtemény, jegyzet.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja 2008

Utry Attila: *Az emberi szellem ökológiája.* Miskolc, Bíbor Könyvkiadó, 2009.

Voigt Vilmos: *Bevezetés a szemiotikába.* Bp., Gondolat, 1977.

Watzlawick, Paul: *An anthology of human communication.* Palo Alto, Science and Behavior Books, 1964.

White, Leslie A.: *The science of culture. A study of man and civilization.* New York. Farrar, Straus and Giroux, 1969.

Kötetajánló

FRANCZ VILMOS

***Közművelődés – közoktatás
„Együtt a tanulókért” című tanulmánykötet
bemutatásának vázlata***

A „Kölcssey” és a „Durkológia” - kötetünk tárgyidőszakában, 1970-1995 között - sok formában munkálkodott együtt, mint például:

- A népművelő-képzésben a hallgatói gyakorlatok fogadásával, a velük kapcsolatos előkészítő munkálatok megbeszélésével, az előkészítés operatív irányításával, a lebonyolított alkalmak hiányzó eszközrendszerének biztosításával, az eszközök - hardverek, szoftverek, szükség esetén a hallgatói felkészésre közreműködő szakemberek helyszínre szállításával - tiszteletdíjainak fedezésével. E tanulói gyakorlatok elemző minősítését is elvégeztük.

- Együtt hoztunk létre Debrecen felsőfokú intézményeinek tanári karaiból, köztük a Durkó, majd Soós tanszék tanáraiból, belső és külső más szakembereinkből „kölcsseys” tantestületeket megyénk kisközösség vezetőinek - szakkörvezetőknek, művészeti csoportvezetőknek, klubvezetőknek, baráti körök vezetőinek, ismeretterjesztő szakelőadónak, szemináriumvezetőknek, és felsőfokú szakintézmények hallgatóinak ismeretterjesztővé képző szaktanfolyamok vezetőinek, audio-vizuális eszközök intézményi (művelődési otthoni, könyvtári, közép- és általános iskolai stb.) kezelőinek szaktanfolyamokat. E vezetőképző formák didaktikai elveit, tananyagait, módszertanát leginkább együtt dolgoztuk ki, néha ebbéli munkánkban segítségünkre volt a Népművelési Intézet, az OPI, a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, a TIT megyei szakosztályainak egyike-másika is. Az e tárgyú felnőttképzés konkrét kereteinek, eszközrendszerének biztosítása már a mi apparátusi rétegeink feladata volt.

- Magam szinte évtizeden át voltam megbízási szerződés alapján a tanszék külsős óraadó tanára. Ez időszakban az általános ismeretterjesztés rendszertana és módszertana voltak az általam kidolgozott képzési tematika szaktanára, majd a népművelési tárgyú hallgatói gyakorlatokat irányítottam, minősítettem.

- Jellemző volt a kölcsönös részvétel oktatás és közművelődés tárgyú kutatásokban, a mi szakembereinké a tanszéki, a tanszéki tanároké a

mi szakapparátusunk által végrehajtott kutatásokban. Természetesen ők mindig az elméleti háttér biztosításában, mi a gyakorlati munkák kivitelezésében aktivizálódunk.

- A közművelődési tárgyú kísérletek közös kivitelezésében is rendszeres volt a kapcsolatunk a felsőfokú intézményeinkkel.

- A tanszékek oktatói rendszeresen vettek részt a szaktárgyaiknak megfelelő versenyalkalmaink és más munkaformáink zsűrizésében, a szakmai publikációs munkáink lektorálásában, elméleti célzatú munkánk szakirányú konzulenseként is.

A kötet tanulmányai, munkaleírásai feltárják e sokoldalú munkakapcsolatot. E munkaformáinkat - időhiány miatt - itt csak felsorolhatom.

Kiscsoportos munkaformák:

- a központi médiák, szak módszertani intézmények által irányított, támogatott formák /pl. Mindenki Iskolája, TV-Szabadegyetem, honismereti mozgalom, rendhagyó tanórák, felvételi felkészítők, finn mintájú tanulókör adaptáció, személyiségfejlesztő (szociodráma, pszicho-dráma) körök,
- ezek helyileg módosított változatai, és széleskörű szakköri, baráti körök, közismereti tárgyú tanfolyamok és művészeti körök keretében, ezekre épített BEMUTATÓ, KIÁLLÍTÓ, VETÉLKEDTETŐ, MŰHELY- ÉS TEREPIJÁRÓ IDEGENFORGALMI (AKTIVIZÁLÓ) MUNKAFORMÁK.

Nagyrendezvény keretű ismeretterjesztés, tájékoztatás: úgynevezett MŰVELŐDÉSI MOZGALMAINK (Debreceni Kaleidoszkóp, Korunk Valósága, Mg. Szoc. Kultúrája, Közszolgálatban), úgynevezett ISMERETTERJESZTŐ NAGY-RENDEZVÉNYEINK (pl. díszmadár-, dísznövény-, kisállat-, kertészeti eszköz- és termény-, ásvány-kiállítások, Fizikus Napok, Csillagászati Hét, Honvédelmi Napok, Üzemi Napok, Iskolai Napok, Üzemi Tárlatok = képzőművészeti kiállítások, Hortobágytól a Sárrétig = családi és baráti körök TELEPÜLÉSBEMUTATÓK, Könyv Hét stb. KOMPLEX MUNKAFORMÁKKAL.

A fenti műveletek végzésére új intézményesített keretrendszert kellett kialakítani 1976-tól. Ilyen volt:

- az FNS 1977-től /felnőttnevelési-, -oktatási stúdió/ új = aktivizáló képzési, nevelési munkaformák, módszerek kikísérletezésére, rendszeresítésére, az iskolai oktató-

nevelőmunka szolgálatára (Új hardverek, szoftverek rendszerbe állítása, új ismerethordozók terjesztése, hiányzóak helyi gyártása,

- Médiatár /1978-ban összevonva Film- és Szemléltetőeszköz Tár, Intézményi Kézikönyvtár, Városi Hírlapolvasó
- ZTV 1978-tól /zártláncú televízió/, új eszközrendszerek fejlesztése, használatukra képzések rendszeresítése a közművelődési ágazatok és az iskolák szakapparátusainak,
- Természettudományi bázisok /1978-1979-től/ együtt az egyetemi, főiskolai karokkal, szakági országos és helyi intézményekkel, az érintett termelő üzemekkel.
- Elemzi kötetünk fenti munkák párt- és állami irányítottságát. „Leegyszerűsített megállapítás, hogy irányító a párt volt, a végrehajtó pedig az állam a művelődési ágazatokban is. Még az alsó szintű intézményi szakapparátus sem volt mechanikus végrehajtója minden fölötte álló irányítói, illetve igazgatási hatalmi törekvésnek, sőt még a szakmai ellenőrzői illetve tanácsadói segítő szervektől, intézményektől kiindulónak sem.”
- Sok felismerte, hogy helyben: a kiszolgáltatásukat tőlük igénylő intézményeknek, általában pedig a lakosságnak másra van szüksége, mint „fentről” érkező javaslatok, „fentről” elvárt, preferált cselekvési programok végrehajtásával biztosítani tudtak volna. „...a központi törekvések, elvárások mellett a helyi akarat is létrehozta a maga művét, vagy úgy valósította meg azt a másikat, hogy a produktumban leginkább a maga törekvésének elemei domináljanak.”
- „A korabeli, vérbeli = elkötelezett népművelő alapvonása volt: törekvés minden újszerű közművelődési munkaforma támogatására, lehetőleg a felismerés pillanatától, s minden aktuálisan mozgósítható eszközzel, akár intézményi korlátokat és egyéni szakemberi kapacitásokat is túlterhelve. Közégeinket vinni és hagyni szárnyalni volt legfőbb vágyunk, programunk. És ehhez magunkat is állandóan továbbképeztük iskolai és tanfolyami keretben egyaránt: lelkesülten. Tömegeket mozgósítottunk.

Szakmai és igazgatási feletteseink, a környezetünkben előforduló társ- és országos szakintézmények nemcsak emberileg, szakmailag, hanem anyagilag is támogatóink voltak: ...”¹.

Francz Vilmos

Közművelődés – közoktatás „Együtt a tanulókért” című tanulmánykötet bemutatásának vázlata

A fentiekről szól a kötet. A leírt munkák több száz szakember együttesének eredményei. A DVD mellékletének anyagát összeválogattuk, szerkesztettük; kiadását támogatta miniszteri külön keretből a Nemzeti Kulturális Alap, és a Hajdú-Bihar Megyei Önkormányzat MSZP-s elnöke elnöki külön keretéből. megjelent 2009 közepén a Hajdú-Bihar Megyei Levéltár Közleményei sorozat 31. számaként.

Sajnálom, hogy sok nagyon fontos oktatást segítő munkaformánk megírására nem volt vállalkozó munkatársunk a megyénkben. Ilyen hiánytéma pl. az ÁMK-inkban (általános művelődési központjainkban) folyó oktató-nevelő munka témaköre. Nagyon hiányzik belőle az ezek intézményi részlegeiben folyó, egymásra ható oktatási-nevelési tevékenység megírása. A hiányzó, megírandó témákat listázza a kötet Ajánlás a korszak vallatóinak című fejezete, hogy figyelmébe ajánlja a helytörténeti pályázatok kiíróinak, a szakdolgozati témákat válogató felsőfokú képző intézményeknek, pedagógust, könyvtárost, közművelődési szakembert (művelődési menedzsert, „művelődési otthon jellegű intézményt” vezető, szolgáló szakembert, múzeumpedagógust, andragógust stb.t) képző intézményeknek és hallgatóiknak.

Büszkélkedhet a kötet egy olyan tanulmánnyal is, amely azt mutatja be, hogy a közművelődési tevékenység produktumainak hasznosítása, hogyan válhatott a dolgozók általános és középiskoláinak tantárgyává.

Minden közoktatást segítő, bemutatott munkaformánk tapasztalható nevelési értékét a kötetben is leírt hatásvizsgálati (empirikus) módszereink sora tárja fel, bizonyítva, hogy azok nemcsak a korban voltak életképes formák, módszerek, hanem azok lehetnek a jelenben és a jövőben is. Nem véletlen! Hiszen a Karácsony Sándor, Durkó Mátyás, és mások képzési, nevelési eszméi szerint fogantak, születtek, és terebélyesedtek „érett felnőtté” = hatásrendszerekké.

Nem véletlen, hiszen a munkaformák megvalósítói Németh László pedagógiai ajánlása alapján is cselekedtek hatásmechanizmusuk tervezése, kivitelezése során: „Ahol források vannak - irodalomban, történelemben, filozófiában (stb.-ben) – a tanárnak nem lehet más dolga, mint a tanulót a forrásokra vinni.” 2. Mi ezt tudatosan cselekedtük leírt munkánk során.

Kiemelések az Ajánlás c. fejezetből: „Tudományos igényű összefoglaló munka, amely nem politizál, hanem szakmai és társadalmi aspektusból emeli ki az értékeket. ...bizonyítja, hogy a magyar történelem és kultúra fejlődésében a kontinuitás a domináns, ...” (Dr. Sári Mihály)

„...rendkívüli szempontgazdagsággal mutatja be a magyar közművelődés történetének egyik legjelentősebb korszakát az 1970-1995 közé eső negyedszázadot. (dr. Várhelyi Ilona, dr. Keresztesné)

„...a vizsgált időszakban... az addig évszázadokon át hagyományos: előíró tanterv helyébe az iskola egyéni arculatát megfogalmazó helyi tanterv lépett. A Nemzeti Alaptanterv hol alaptantervként, hol pedig tantervi alapként funkcionált; attól függően, hogy az iskolák számára mi jelentette a kötelezően megtanítandó minimumot. Ez az időszak volt az, amikor a megkezdett reformfolyamat mellett olyan innovációs hullám bontakozott ki mind a közoktatás, mind a közművelődés területén, amely páratlan volt a maga nemében.” (Dr. Gerencsér Attila)

„A kötetben több tanulmány hangsúlyosan kiemeli az időszak egyik legfontosabb művelődéspolitikai törekvését: az iskolarendszer és a közművelődés kapcsolatának fejlesztését, amely az élethosszig tartó intellektuális fejlesztés fontos lépcsője volt.” (Dr. Várhelyi)

„Az a szakma, amely nem kutatja önmaga történetét, elveszítette identitását.” (Dr. Sári)3.

Szerzőtársaim nevében is tisztelettel ajánlom kötetünket minden közművelődési és pedagógus szakmabeli szakember (és általában minden érdeklődő) figyelmébe.

1. Lásd e kötet 23-24. és 21. oldalán!
2. Németh László: A kísérletező ember
3. Lásd e kötet 11-12-13. és 9. oldalán