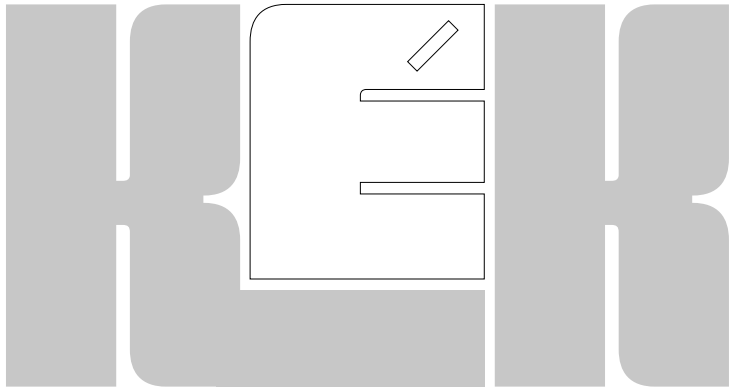


Kultúra és Közösség
művelődéstudományi folyóirat

Kultúrákövetítés



Kultúra és Közösség

művelődéstudományi folyóirat

Lapunk szerkesztősége az MTA Szociológiai Kutatóintézetének Kultúrakutató Műhelyében működik.

Főszerkesztő: Tibori Tímea

Főszerkesztő-helyettes: A. Gergely András

A szerkesztőbizottság tagjai:

A. Gergely András, Kraiciné dr. Szokoly Mária, Laki Ildikó, Paksi Veronika, T. Kiss Tamás

Szerkesztőség címe:

MTA Szociológiai Kutatóintézet

1014 Budapest, Úri utca 49. Tel./Fax: +36 1 224 0790

Kiadja:

Belvedere Meridionale

6725 Szeged, Hattyas sor 10.

www.belvedere.meridionale.hu

Felelős kiadó: Jancsák Csaba

Fotók: Laki Ildikó

Tematikus számunk felkért szakszerkesztője T. Kiss Tamás volt.

Nyomdai kivitelezés:

s-Paw Bt.

6794 Üllés, Mező Imre u. 7.

www.s-paw.hu

Felelős vezető: Szabó Erik

ISSN 0133-2597

A lap megrendelhető a kiadó címén és a következő e-mail címen: terjesztes@belvedere.meridionale.hu

A lap ökotudatos szellemben készül.

nka

Nemzeti Kulturális Alap

TARTALOMJEGYZÉK

A TUDOMÁNYOS SZAKEMBER(KÉPZÉS)RŐL

T. Kiss Tamás: A három „T” (Tudósnevelés, támogatások, távozások, különös tekintettel a 20. század első felére)	5
Nagy Péter Tibor: A tudományos továbbképzés Kádár-korszakbeli társadalomtörténetéhez.....	23

A KULTURÁLIS ÉRTÉKKÖZVETÍTŐRŐL

Dr. Benedek Sándor: Legyen-e értelmiségi a műszaki és az agrárszakember?.....	35
Jancsák Csaba: A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékstruktúrája két regionális egyetemen	41
Kleisz Teréz: Minőségi mércék, eligazodási pontok keresése a kulturális modernitás-diskurzusokban ..	57
Tajti Gabriella: „Mint egy marionett figura” Egyetemisták mentális állapota a Szegedi Tudományegyetemen	67

AZ ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS VALÓSÁGÁRÓL ÉS LEHETŐSÉGEIRŐL

Palcsó Mária: A kultúrák közvetítés esélyei	73
Török József: A „köz és művelődésének” szakfelügyeletéről?	77
Csoma Gyula: Értekezés a kultúrák közvetítés és az andragógia viszonyáról	99
Sári Mihály: Saját erőnkől, európai tudással.....	107
Remsei Sándor: Kölcsönhatásban: gazdaság és kultúra	121
Törökné Babinszky Mónika: A szociálisan hátrányos helyzetben élő munkanélküliek képzési lehetőségei és esélyei	127
Wagner Orsolya: Hit a felnőttnevelésben – a felnőttképzés hite	135
Szécsi Gabriella: Plakátfigyelő.....	145

BUDAPEST

Gönczö Viktor: Graffiti: a vizuális sűrűség hatása és a terek tipológiája	155
---	-----

SZEMLE

Tibori Tímea: Pászka Imre: Elit, elitek a lokális kistérségi társadalomban	159
A. Gergely András: Illanatok, nyomok, lenyomatok	163

A TANULMÁNYOK TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓI ANGOL NYELVEN

171

SZERZŐINK.....

179



T. Kiss Tamás

A HÁROM „T”

(TUDÓSNEVELÉS, TÁMOGATÁSOK, TÁVOZÁSOK, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉRE)

A század eleji viszonyokról röviden...

A rendszerváltozás (1989/90) előtti évtizedekhez mérten az 1989/90-et követő évektől mennyiségben, irányultságában és árnyaltságában is igencsak megszorodtak a két világháború közti magyar kormányok *kultúrpolitikájával/oktatáspolitikájával* foglalkozó publikációk. A különféle megközelítések egyetértettek abban – legalábbis konszenzust jeleztek –, hogy a trianoni magyar államiság rendkívül szűk politikai és gazdasági mozgástérrel rendelkezett. A külső hatalmi viszonyok kényszerén túl – és nem tagadva, ennek következtében – az ország belső egyensúlyi viszonyai sem tettek lehetővé jelentős, megvalósítható politikai, gazdasági és társadalmi reformokat. A szinte *természetesnek vehető revíziós, a háború előtti rend restaurálására történő törekvések és a „győztes” Nyugathoz való kapcsolódást szorgalmazók szándékai, egymásnak „ellentmondó”, ambivalens helyzeteket teremtettek.*

A trianoni békediktátum előidézte helyzetből származott felismerés, hogy a korábbi dualista alapon nyugvó *államnemzet-értelmezés* érvénytelené vált – valamennyi tudományterületen éreztette hatását. Új nemzetmegtartó erőre /kohézióra, ideológiára/ volt szükség. *Az államnemzet fogalmát felváltotta a kultúrnemzet fogalma.* (Az ország vezető politikusai tisztában voltak az 1910-es népszámlálás adataival, a Történelmi Magyarország *etnikai térképével*, azzal, hogy a magát magyarnak valló népesség az ország középső részén koncentrált. Az elszakított térségek /Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Vajdaság/ egy része azonban továbbra is zömében magyar lakta területek voltak). Viszonylag rövid idő alatt kiderült, hogy az új fogalom meghatározását nemcsak a trianoni határokon kívüli magyarság egységes kultúrmenteként való elismertetése és összetartása igényelte, hanem az is, hogy az Osztrák-Magyar Monarchia idején fokozatosan *romló külföldi megítélésű, többnyire nem, alig, vagy tévesen ismert magyarságként javítani szükséges.*¹ Nemcsak a korrekciók miatt, hanem a társadalmi és gazdasági élet fejlesztése érdekében is. Ehhez elsősorban olyan korszerű, szakemberképzés megteremtésére volt szükség, amely lehetővé tette a nemzetközi tudományos életben közlekedni tudó magyar kutatók, elit megjelenését.

Az alapok lerakására egy, *osztrák ösökkal rendelkező magyar arisztokrata, Klebelsberg Kuno² /1875–1932/ vállalkozott.* A liberális időszakban szocializálódott és nyugat-európai egyetemeken tanult Klebelsberg érzékenyen és azonnal reagált a korszallem tendenciáira, és nemcsak a számára elfogadott és képviselt konzervatív reneszánsz formájában. A hazai liberalizmus sokoldalú polgári meghaladását nem csupán politikai és gazdasági síkon rögzítette, hanem tudományosan és a tömegekre hatóan a mindennapok szintjén is. A hazai történészek túlnyomó többsége szerint, a magyar *újkonzervativizmus* liberális elemeket nem nélkülöző reformjai nagyrészt megkésztettek, mert kialakulásuktól kezdve elvállalták az *ókonzervatív* állások védelmét is. A kulturális reformok az örízve korszerűsítés keskeny medrébe szorultak, és igazi bázisuk csupán az államhatalom és az elszegényedett középosztály volt.

Klebelsberg maradéktalanul bízott abban, hogy a trianoni határok csak időlegesek, és az eljövendő új világban – ahogyan a kiegyezés utáni reformerek is hitték – a nemzetek elsősorban kultúrverseny vívni majd egymással. „A Gróf” – ahogyan ellenfelei gyakorta nevezték – rövidtávon tévedett. Az első világháborút lezáró igazságtalan békeszerződések, a hatalmas méretű fejlődés következtében a társadalmi változások roppant mértékben felgyorsultak, sokdimenziós ellentmondásokat produkáltak, jelentős feszültségeket idéztek elő, amelyek kevésbé kedveztek a szisztematikusan építkező kultúrpolitikának. Klebelsbergnek hosszabb távon igaza lett. *Bebizonyosodott, hogy a szerény eszközökkel bíró, de fejlesztésre váró országban az oktatás, a művelődés és a művészetek ügye mellett a tudomány, a tudományos szakemberképzés támogatását kiemelten szükséges kezelni, egyik olyan fő beruházási prioritásnak kell tekinteni, amely azután a felemelkedést más területeken is segíti mozgásba hozni, a társadalomban innovációs erővel bír. Igazolódott, hogy a nyersanyagokban szegény Magyarország egyetlen és nemzetközileg is számottevő „gazdasági tőkéje” elsősorban a teljesítményt előállító tudás. Politikusként gyakorta hangoztatta, hogy a társadalomtudományok nemzeti színezetűek, de európerként azt látta, hogy a tudományok /különösen a természettudományok/ nem ismernek határokat. A céljainak elérése érdekében, dacolva a politikai*

közhangulattal, szembeszállt „pártjának kemény fejű képviselővel”, együttműködésre törekedett a „bünnös antant kormányokkal”, szakmai kapcsolatok megteremtésére és ápolására törekedett számos nyugati tudományos szervezettel.

„Nekünk létérdekünk, hogy nagy kapcsolatunk a Nyugattal minden körülmények között meglegyen”³

A trianoni békediktátumot követően kialakult Nyugat-ellenes hazai politikai/társadalmi miliőben Klebelsberg – annak ellenére, hogy bírta miniszterelnöke bizalmát és támogatását – minisztersége idején folyamatosan arra kényszerült, hogy indokolja a szak/tudományos szakemberképzési törekvéseit.

Klebelsberg beszédeiben és publicisztikaiban – különböző variációkban – gyakorta hangoztatta alapelvként, hogy Nyugathoz az ország csak akkor lesz képes felzárkózni, „ha elérjük azt, hogy az élen minden téren olyan szakemberek járjanak, akik az európai mértéket teljesen megütik... Ha ez így lesz minden téren, akkor majd nem esik meg velünk az, hogy nagy elhatározásaink bizony elég gyakran nem ütnek meg az európai mértéket, s hogy még jóakaró külföldi barátaink is fejcsoválva vagy szánakozó mosollyal nézék állásfoglalásunkat és alkotási próbálkozásainkat, amelyek a XX. század harmadik évtizedében bizony bizony nem egyszer alig illenek be”⁴.

A magát gyakorlatias miniszternek tartó Klebelsberg a Nyugathoz történő felzárkózás hatékony eszközének az új alapokra helyezett ösztöndíjrendszer kimunkálását és bevezetését tekintette. Magyarországon a háború előtt alapított ösztöndíj anyagi alapját a fixkamatozású értékpapírok és záloglevelek jelentették, amelyek az infláció következtében értéküket veszítették. Annyira, hogy – a miniszter szavaival – „a legtöbb ösztöndíjat ma már nem is érdemes megfolyamodni, mert a kérvény bélyege magasabb, mint az ösztöndíj maga”⁵. A közoktatásügyi tárca költségvetésének tárgyalásakor 1925. november 25-én a következőket mondta: „Minden nemzetben bizonyos számú tehetség mindig születik. Attól, hogy az illető nemzetben a szelekció meg van-e szervezve vagy nincs, függ, azután, hogy ezek a tehetségek a maguk egészében ki tudnak-e fejlődni? Jól tudom, hogy ezen a téren bizonyos szkepszissel fogunk találkozni. Jól tudom, hogy sokan lesznek, akik azt fogják mondani, hogy a tanítósg hány gyermekben fog különös tehetséget felismerni, aki később közép-szerűnek fog bizonyulni vagy pedig hányszor fog az előfordulni, hogy a nagy tehetségek nem fognak felis-

mertetni. Én ezt koncedálom, de azt kérdem, hogyha tíz év alatt csak 25-30 igazán nagy tehetséget tudunk megmenteni és a maga teljességében kifejteni, nem tettünk-e akkor szolgálatot a magyar nemzetnek?”⁶ A tiszteletbeli bölcsészdoktorrá történt felavatásakor Pécsen megtartott beszédében elhatárolta magát attól a vádtól, amely szerint számára az elitképzés csupán ezért fontos, hogy „három-négyezer emberrel” – mint valamiféle üvegházi kultúra termékével – reprezentálja a magyar kultúrát külföldön. Előadásában⁷ érzékletesen ecsetelte, ha „nem jó az orvosnár az egyetemen és nem jók a klinikák, akkor gyengék az orvosok és nő a halálzási arány. Ha rosszak a technikai tantervek, akkor elhibázottak a műszaki vállalkozások, rosszak a hidak, repedeznek a falak. Nagy annak a kihatása, ha nem jó a jogi oktatás, akkor a perek úgy dőlnek el, ahogyan nem lenne szabad, hogy eldőljenek. Ha a magas kultúrának a laboratóriumaiban Magyarországon megáll a munka, akkor a néptanító... sem terjeszti a művelődést”⁸. Az oxfordi egyetem egyike a legdrágábbaknak a világon, viszont a magyar diplomácia szempontjából mégis fontos, hogy néhány tehetséges fiatal ott folytasson tanulmányokat, mert az egyetemi évek arra is lehetőséget nyújtanak, hogy a hallgatók kapcsolatba kerüljenek az angol társas élettel”.

A Nyugathoz kötődés és a kapcsolódást segítő ösztöndíjrendszer érdekében Klebelsberg szellemtörténeti érvekre is hivatkozott. /Glatz Ferenc munkáiban kimutatta, hogy a történelem idézése a két világháború között – különösen az 1920-as években – politikai állásfoglalást is jelentett.⁹ Az ismert és neves történész, Szekfű Gyula /1883–1955/ *A magyar állam életrajza* című, 1916-ban német, majd magyar nyelven is megjelent munkájában alaptételként hangsúlyozta a „keresztény-germán kultúrközösséget”. Ez a kultúrközösség lényegében a volt német-római császárság kereteit kívánta kijelölni, illetve annak szinonimájaként a „közép-európai hatalmakat”, vagyis lényegében a központi hatalmakat, amelynek Magyarországot is alkotó része. Klebelsberg Kuno gyakorta említette, hogy „a humanizmus, barokk és rokokó, fejedelmi abszolutizmus és forradalmak, mint nagy európai eszmeáramlatok eljutottak hozzánk, de a magyar határokon túl keletre, délre nem jutottak, ez mutatja, hogy hol voltak és hol vannak az európai művelődés végső határai”¹⁰. Klebelsberg – mint valamennyi szellemtörténész – szerint, tőlünk Keletre azért nem létezik Európa, mert nem találhatóak meg azok a művészeti stílusok, politikai és gazdasági formációk, amelyeket mi a nyugat-európai fejlődésből átvettünk. Az elmélet

sok tekintetben hamis, mert a különböző fejlődési fokon álló népek kölcsönhatásukban éppen úgy adtak egymásnak, mint kaptak egymástól. Kulturális fokuk nem valami titokzatos, jogilag, vagy népfajlag megalapozott kulturális termelőerő bizonyítéka, hanem a történelmi-társadalmi-gazdasági fejlődésünk számos következménye. A történelem viszont valóban kínálja azt a tanulságot, hogy elsősorban a német nyelv- és kultúrterületeken létrejött államok tanúsítottak irántunk gazdasági, politikai és kulturális téren érdeklődést. A magyar szellemtörténet azonban – ebből – azt a következtetést vonta le, hogy a magyar nemzeti függetlenség: azaz a magyar fejlődés önállósága akkor került veszélybe, amikor a magyarság nem tudott összhangba jutni Nyugattal, és Kelet alattomos erői felmorzsolták.¹¹ Klebelsberg a Nyugathoz kötődésben nemcsak „magyar tradíciót” látott, amely – szerinte – „szakadatlanul érvényesült attól a pillanattól kezdve, amióta Szent István /kb. 975–1038/ bennünket a nyugati műveltségbe bevezetett, a művelődés élharcosává tett”,¹² hanem egyben történelmi indok volt a Szovjetuniótól való elhatárolódáshoz is.

Klebelsberg Kuno, az erdélyi birtokait elveszítő Bethlen István /1901–1944/ miniszterelnökével /1921.04.14.–1931.08.24./ ellentétben, akinek figyelmének centrumában inkább a határokon túl rekedt magyarság volt, a tárca tudománypolitikáját az egyetemes horizontok felé terelte. *A tudomány terén Klebelsberg Bécsre, Rómára, Berlinre, Londont és Egyesült Államokat tekintette mércének és mérvadónak.*¹³ Széchenyi Istvánt /1791–1860/ többek között azért vallotta egyik példaképének, mert Magyarország gazdasági és szellemi fejletlenségét külföldi – nyugati – „tulajdonságok beoltásával akarta gyógyítani”. Eötvös József /1813–1871/ pozitívumának pedig azt tartotta, hogy „bekapcsolta Magyarországot a nagy európai eszmeáramlatokba, mégpedig összhangot teremtve a sajátos magyar viszonyok és európai közhangulat között”.¹⁴ *A túlságosan Nyugatra koncentrált Klebelsberg figyelme nem tudott kiterjedni az Erdélyben, Felvidéken, Kárpátalján és a Vajdaságban maradt tehetséges magyar fiatalok támogatására.*

Klebelsberg érvei között gyakorta szerepelt, hogy az ország sokrétű és elmélyült kapcsolata csak akkor alakulhat ki a nyugati társadalmakkal és tudományos élettel, ha a szakemberek szakmájukhoz nemcsak európai színvonalon értenek, hanem elért eredményeiket képesek idegen nyelve/ke/n is közvetíteni. A miniszter a hazai tudomány művelőinek egyik legnagyobb problémának tartotta, hogy „Ki-

váló tudású emberek, akik itthon a legnagyobb nagy-rabecsülésben részesülnek az idegen emberek előtt hiányos nyelvismereteik következtében kultúrájukat nem tudják érvényre juttatni”.¹⁵

Korabeli kormányzati törekvések a tudományos szakemberképzés, a fiatal kutatók képzése érdekében

A korabeli magyar kormányok tudománypolitikáit¹⁶ a külön-külön is mintegy tíz évig regnáló kultuszminiszter, Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint tevékenysége fémjelzte. Történelmi tények igazolják, hogy Klebelsberg az /1922.06.16.–1931.09.24./ a *külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról* szóló törvényjavaslata, majd az elfogadott törvény /1927. évi XIII. t.c./ segítségével sikeresen járult hozzá a hazai tudományos intézményrendszer alapjainak lerakásához és a tudományos szakemberképzés állami kötelezettségeinek rögzítéséhez. A törvény végrehajtásához szükséges anyagi feltételeket részint kormányzati költségvetés, alapvetően Károlyi Mihály /1875–1955/ vagyónának elkobzott része biztosította.

- A 1927. évi XIII. t.c. segítségével Klebelsberg
- legitimizálta a sokrétű és sokszintű kapcsolatteremtését és kapcsolattartását a Nyugattal;
- állami támogatásban részesítette az idegen nyelvek intenzív oktatását;
- kormányzati hozzájárulást biztosított a tehetséges fiatalok külföldi képzéséhez és továbbtanulásához.

A törvény hét paragrafust tartalmazott.¹⁷

- 1.§. Tudósok, művészek és szakemberek magasabb kiképzése.
- 2.§. A külföldi magyar intézetek szervezete.
- 3.§. Az ösztöndíj-tanács felállítása.
- 4.§. Az ösztöndíj-tanács szervezete.
- 5.§. Az ösztöndíjakra való jelölés.
- 6.§. Az ösztöndíjakkal kapcsolatos előnyök és köteleességek.
- 7.§. Végrehajtási záradék.

A törvény rögzítette, hogy a magyar tudósok, művészek és szakemberek magasabb kiképzésének előmozdítására külföldi magyar intézetek,¹⁸ valamint ösztöndíjak és kutatási segélyek szolgálnak, amelyek bel- és külföldre szólnak. Ösztöndíjat kaphatnak azok a középfokú intézeti tanárjelöltek is,

akik az angol, francia, német és olasz nyelv és irodalom oktatására készülnek. A törvény arról is intézkedett, hogy a kedvezmények adományozásánál minden téren, úgymint a kormányzat, a közegészségügy, a szociálpolitika, a közgazdaság, a mezőgazdaság, a technika, a művészet terén kellő számban legyenek olyan legmagasabb kiképzésben részesített szakemberek, akikre a nemzeti élet nagy kérdéseinek szakszerű megoldása érdekében szükség van.

A törvény alapján:

- a külföld legfőbb művelődési központjaiban a vallás- és közoktatásügyi miniszter az ottani tanulmányok megkönnyítése és az ösztöndíjasok, vagy kutatók elhelyezése végett magyar intézeteket létesített;
- olyan külföldi városokban végzendő tanulmányokra, amelyekben magyar intézetek nincsenek, kézi ösztöndíjat biztosított a kulturális kormányzat, amelyet azonban külföldi colleg-ekhez voltak kötve;
- a tudományos munkának Magyarországon való előremozdítására egyszeri kutatási segélyek vagy évi ösztöndíjak szolgáltak;
- az ösztöndíjak fedezésére és a külföldi magyar intézetek fenntartására a következő források szolgálnak: a Nemzeti Közművelődési Alapítvány jövedelmének egy része, a vallás- és közoktatásügyi miniszter kezelésében lévő alapok és alapítványok jövedelmének e célra fordítható összegei, az állami költségvetésben szereplő ösztöndíjkeret, az esetleges adományokból rendelkezésre álló összegek, valamint a volt ösztöndíjasok által későbbi boldogulásuk idején visszatérített pénzek.

Klebsberg Kuno az ösztöndíjrendszer szerves részének tekintette a különféle hazai és külföldi alapítványok, valamint segélyek /egyszeri felajánlások/, sőt néhány nyugati ország kormányának magyar diákok számára létesített ösztöndíjait, továbbá a vagyonos családok hozzájárulásait, amelyekkel kiegészítették gyermekeik továbbtanulásához szükséges összegeket. A VKM éves költségvetései ugyanakkor minden esetben tartalmazták a különféle külföldi ösztöndíjakhoz nyújtott kormányzati hozzájárulásokat is.¹⁹

Hóman Bálint /1885–1951/, az 1930-as évek kultuszminisztere /1932.10.1.–1938.05.13., 1939.02.16.–1942.07.3./ kisebb módosításokkal, de folytatta a hazai tudományos szakemberképzés és intézményrendszer fejlesztését. A tudósképzés támogatását kormányközi kapcsolatok megkötésével igyekezett elősegíteni. Együttműködési szerződése-

ket kötött Lengyelországgal /1935. évi XVII. t.c./ Olaszországgal /1935. évi XVIII. t.c./ és Ausztriával /1935. évi XIX. t.c./, továbbá Németországgal /1937. évi V. t.c./, Észtországgal /1938. XXIII. t.c./, Finnországgal /1938. évi XXIX. t.c./, Japánal /1940. évi XXI I. t.c./ és Bulgáriával /1941. évi XVI. t.c./.

A törvényben kihirdetett egyezmények – többek között – tartalmazták a szerződő felek tudósainak látogatását, a diákcsereit, az ösztöndíjasok kölcsönös küldését. Az egyébként németbarátnak ismert Hóman komoly kísérleteket tett francia, amerikai, angol tudományos szervezetekkel való kapcsolatok kiépítésére és továbbvitelére is. A tudománypolitikájában – részben éppen a német nyomás és terjeszkedés ellensúlyaként – arra törekedett, hogy megtartsa és fejlessze Magyarország kapcsolatait a nyugat-európai országokkal és Egyesült Államokkal.²⁰

Konkrét lépések, ösztönzések és ösztöndíjak

A széles látókörű szakmapolitikus, Klebsberg az 1920-as években *két tendenciára hívta fel a figyelmet*. Láta és tapasztalta, hogy a 20. század tudománypolitikája kifejezetten *természettudományos* irányt vett, amely erős *nemzetközi jelleggel bírt*. Nyilvánvalóvá vált, hogy a természettudományok nem ismernek határokat. *A másik tendenciát* a Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetség 1924-ben kiadott első jelentésének előszavában fogalmazta meg. A következőket írta: „*a vezetés terén a világháború következtében Európát Amerika váltja fel. Azt azonban – kérdezi – csak a jövő mutathatja meg, hogy a magas kultúra terén: a szellemi és kedélybeli élet legmagasabb régióiban: szépirodalomban, művészetben és tudományban Amerika képes lesz-e az emberiségnek azt nyújtani, amit Európa kétezzer éven át adott*”.²¹ Klebsberg jó érzékkel ismerte fel, hogy a kultúra és a tudomány „centrumai átrendeződés” előtt állnak. A megfogalmazásában ugyanakkor taktikus. Az Egyesült Államokat „leválasztotta” a győztes Nyugattól. Az USA ugyanis nem volt elégedett a versailles-i békeművel. A békeszerződést nem írta alá, hanem helyette Magyarországgal 1921. augusztus 29-én különbékét kötött.

A Klebsberg Kuno által létesített és kisebb módosításokkal Hóman Bálint részéről is támogatott, magas műveltség célját szolgáló külföldi ösztöndíjak rendszere tizennyolc tanéven keresztül működött. Kezdetben a vallás- és közoktatásügyi miniszter hivatalból intézte az ügyeket, 1928-tól pedig az 1927.

évi XIII. t.c.-vel létrehozott Ösztöndíj Tanács. A testület elnöke Berzeviczy Albert /1853–1936/, az MTA elnöke, alelnöke Ilosvay Lajos /1851–1936/ egyetemi tanár, ügyvezető igazgatója, Domanovszky Sándor /1877–1955/ egyetemi tanár volt.

Klebensberg Kuno tudományos szakemberképzési törekvéseit, és az 1920-as évek hazai tudományos életet, a kormányzati megrendelésre készült, Magyary Zoltán által szerkesztett és 1927-ben kiadott, *A magyar tudománypolitika alapvetése* című tanulmánykötet tartalmazta és foglalta össze. A kötetben „hangsúlyos szerepet kapott” a fiatalok tanulmányaihoz, kutatásaihoz különösen segítséget nyújtó három *magyar intézetről*/Berlin [1927], Bécs [1924], Róma [1927/28]/ szóló fejezet. Magyary Zoltán bemutatta, hogy minden egyes intézetnek megvolt az egyéni színeze és irányultsága. Bécsben elsősorban a tág értelemben vett történettudomány, illetve az orvosi szakok, Berlinben a műszaki és a természettudományok, Rómában pedig a művészeti élet és az egyháztörténet tehetséges ösztöndíjasai és képviselői érkeztek. A kötet kitért azokra a nyugati kapcsolatokra is, melyek jelentős mértékben hozzájárulnak a hazai tudományos szakemberképzés fejlesztéséhez. Ilyen volt például a *Michigan Agricultural College*. A magyar-amerikai tanár- és diákcsere ügyeinek irányításával megbízott Teleki Pál elérte, hogy a michigani mezőgazdasági főiskola 1924/25. tanévben meghívott két magyar tudóst. Doby Géza /1877–1968/, a Közgazdaságtudományi Kar agrokémiai rendes tanára és Kotlán Sándor, az Állatorvosi Főiskolai kórbonctani tanszékének segédtanára, személyenként évi 1200 dollár ösztöndíjban részesült. A fejlett mezőgazdasági oktatás és mezőgazdasági kultúra megismerése és a hazai mezőgazdaság számára nagy előnnyel járt az is, hogy 1926-ban, félévre Ballenegger Róbert /1882–1969/ kertészeti tanintézeti tanár, közgazdasági kari egyetemi magántanára az Egyesült Államokban folytatott tanulmányokat és cserében egy amerikai kutató dolgozhatott a budapesti állatorvosi főiskolán. Sikerült elérni, hogy főiskolai szintű magyar nyelven folyó tanítás került megszervezésre a Franklin- és Marshall-kollégiumban és akadémián, valamint a református egyház teológiai szemináriumában, a Lancaster P.A.-ban. Az Egyesült Államokban működő református egyház 1921-ben magyar tanszékot állított fel, hogy az amerikai magyar ifjak egy és ugyanazon időben és ugyanazon költségekből egyszerre sajátítsák el az ismereteket. A lancasteri főiskolában a magyar nyelv, a magyar irodalom, a magyar történelem és Magyarország földrajza té-

makörben 2–8 félévre terjedő rendszeres előadások megszervezésére került sor. Több kiváló amerikai tudós és pedagógus kezdeményezésére alakult meg 1919-ben az Institut of International Education. Célja a nemzetközi nevelés előmozdítása könyv- és tanárscsere révén. Az Institute megalakulását főleg az tette aktuálissá, hogy a világháború után egyre több európai diák kereste fel az Egyesült Államok egyetemét. Németország korábban az idegen diákok centruma volt. Az 1920/21. tanévben Amerikában 8357-en tanultak, míg a német egyetemeknek 6334 idegen hallgatójuk volt. Kívánatosá vált, hogy minél több a magyar diák jusson el Amerikába, de az odautazást, valamint az ottani élet és tanulás magas költségei miatt a tartózkodást csak az ösztöndíjasok teheték meg. Az ösztöndíjakban az amerikai egyetemeken az első világháború utáni években kezdetben a győztes országok diákjai részesülhettek. Az 1924-ben sikerült egy magyar egyetemi hallgatónak megszereznie a Bryn Mawr College ösztöndíjat. A következő évben kapcsolat alakult ki az Institute of International Educationnal, amely révén hat ösztöndíjas helyet kaptak a magyar diákok. Ezeket az ösztöndíjakat, személyenként 800-1000 dollár értékben, a poughkeepsie Vesser, bostoni Radcliffe, northamptoni Smith, Mount Holyoke Vellesey és a new yorki Teachers College-ek biztosították. Az 1926/27-es iskolaévben ismét mehettek ösztöndíjas magyar lányok Smith Vesse és Radcliffe College-ekbe, egy asszisztens pedig a pittsburghi egyetemre juthatott be. Az amerikanisztika hazai megteremtője Országh László /1907–1984/ nyelvtudományi tanulmányait az USA-ban, a Rollins College támogatásával fejezhette be. Az ösztöndíjasok útiköltségeit Amerikába és vissza a kultusz kormány viselte. Az Egyesült Államokban élő magyarok között – a magyar kormány „politikamentes háttér munkálkodásaival” – szervezkedés kezdődött meg annak érdekében, hogy adományokkal segítsék az útiköltségekhez szükséges összegek gyűjtését.²²

A két világháború között működő ösztöndíjrendszer eredményességét Schneider Márta és Ujváry Gábor tanulmányai tekintették át.²³ /Szükséges megjegyezni, hogy a források bizonytalansága, nem egységes szerkesztési gyakorlata miatt a kimutatások nem pontosak. A két világháború között ösztöndíjban részesültek pontos száma nehezen kideríthető. Klebensberg, nemzetgyűlésben tartott beszédeiben és publikációiban meghivatkozott adatok is ellentmondásosak/. A tanulmányok²⁴ szerint a korabeli kormányzatok tudományos szakemberképzési törekvései és tartalmi tendenciái azonban

viszonylag jól körvonalazhatóak. Az ösztöndíjasok száma 1924/25-ös tanévtől az 1941/42-es tanévig mindösszesen 2562 fő volt. Ez a szám országonkénti bontásban 2581 említés, ugyanis néhány ösztöndíjas megosztotta idejét két ország között. Az ösztöndíjasok száma az 1930/31-es tanévben volt a legtöbb: 241 fő.

A gazdasági világválság következtében az 1931. évi XXVI. t.c. – amely kimondta a kultuszminisztériumi költségvetés csökkentését – jelentősen befolyásolta a külföldön tanuló ösztöndíjasok számát is. Például Ausztriában /Bécsben/ és Angliában tanulók létszáma még a kezdeti nagyságrendet sem érte el. A csökkenés jelentősebb, ha azt is figyelembe vesszük, hogy a válság nemcsak az ösztöndíjhelyek számát, hanem időtartamát is megrövidítette. Az 1931/32. tanévet követő időszakban egyre több féléves, sőt előfordult, hogy negyedéves ösztöndíjat adott ki a tanács. Az ösztöndíjasok száma az 1936-tól 1939-ig eltelt tanévekben emelkedett. Ezt a növekedést azonban nem az állami ösztöndíjak számának gyarapodása idézte elő, hanem a megszorított alapítványok, a fogadó országok és a csereösztöndíjak /Magyar Nemzeti Bank, Gyáriparosok Országos Szövetsége, Országos Mezőgazdasági Egyesület, Teleki Pál (1879–1941) gyűjtése, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Institute of International Education, New York/. A nyugat-európai országokba irányuló kapcsolat építése a harmincas évek második felétől mind nehezebbé vált. Németország viszont egyre több helyet biztosított a magyar diákok számára. Például a Mitteleuropaiweher Wirtschaftstag évenként húsz fiatalot fogadott.

Az ösztöndíjrendszer továbbfejlesztésére 1937-ben került sor. Március 4-én megalakult a Külföldi Magyar Intézetek Kuratóriuma. A kuratórium elnöki funkcióit Teleki Pál töltötte be egészen a vallás- és közoktatásügyi miniszterré történt kinevezéséig. Az Ösztöndíj Tanácsot Bakay Lajos /1880–1959/, Domanovszky Sándor és Heller Farkas /1877–1955/ képviselte. A Magyar Nemzeti Múzeum részéről Herzog József /1880–1941/, a Közgyűjtemények Országos Felügyelőségétől pedig Pasteiner Iván /1887–1963/ vett részt a testület munkájában. A Kuratórium kinevezett tagjai, Eckhardt Sándor /1890–1969/, Gerevich Tibor /1882–1954/, Hütl Dezső, Magyary Zoltán /1888–1945/, Szekfű Gyula és Szent-Györgyi Albert /1893–1986/.

A második világháború kitörését követő időszakban tovább csökkentek az ösztöndíjas helyek és a meglévők egy része is kiadatlan maradt. Megszűntek a lengyel állami csereösztöndíjak és a finn

ösztöndíjak. Angliában és Franciaországban magyar diák nem tanulhatott. Nyugat-Európában csupán néhány British Council és francia köztársasági ösztöndíjas tanult. Növekedett viszont az érdeklődés Bécs iránt. Ösztöndíjasokat Németországba, Olaszországba és Svájcba lehetett küldeni kiadatlan helyek terhére is. Az 1941/42-es tanévben bulgáriai csereösztöndíjakkal gyarapodott az ösztöndíjhelyek száma az előző évhez viszonyítva.

Országonkénti bontásban vizsgálva három ország emelkedett ki a sorból: Ausztria, Németország és Olaszország. Ennek alapvetően két oka volt. Az egyik politikai, a másik intézményi. A Horthy-rendszer egyre szorosabb kapcsolatot épített ki a Harmadik Birodalommal és Olaszországgal, másrészt Bécsben, Berlinben és Rómában egyaránt működött Collegium Hungaricum. Ausztriát, Németországot és Olaszországot *Franciaország* követte, jóllehet feleannyi ösztöndíjast fogadott, mint Németország, másokhoz viszonyítva azonban így is többet.

Összességében a legtöbb ösztöndíjas *Németországban* tanult, összesen 633 fő. Számuk gyarapodását főként az 1937/38-as tanévtől erőteljesen megmutatkozó alapítványi és csereösztöndíjak idézték elő. Az ösztöndíjak különféle formáit /a bécsit és a berlinit/ összevetve azt lehet megállapítani, hogy az állami ösztöndíjasok száma – egy kivételével – Ausztriában a több. Róma és Párizs esetében is az abszolút értéknél jobb arányt mutatott Franciaország javára. Vagyis a németországi ösztöndíjasok számát nem az állami ösztöndíjak, hanem a többi államhoz viszonyítva magasabb alapítványi, csereösztöndíjak és törvényhatóságok növelték.

Az ösztöndíjak összesítése alapján második helyet *Olaszország* foglalta el. Rómában – elsősorban – 550 fő tanult. Itt az olasz állami, csereösztöndíjak és az egyházi ösztöndíjak növelik meg a létszámot. A magyar állami helyek csökkenésének arányában növekednek az olasz állami és alapítványi helyek. Az 1931/32-es tanévtől a magyar állami csökkent 20-ról 9-re, az olasz állami viszont gyarapodott 10-ről 15 helyre.

A harmadik helyet Ausztria, pontosabban Bécs foglalta el. A Bécsi Collegium Hungaricum-ban 530-an tanulhattak. Itt a legtöbb az állami ösztöndíjasok száma és elenyésző az alapítványi és a csereösztöndíj típus.

Franciaországban alapvetően kétféle ösztöndíjforma játszott meghatározó szerepet: a magyar állami és a francia kormány ösztöndíjai. A francia kormány a tudományos kapcsolatok előmozdítására 1921-ben 10, 1922-ben 6, 1923-ban 10, 1924-ben

nyolc egyetemi hallgató és két tudós részére adományozott havi 600 francia frankot kitevő ösztöndíjat. Az ösztöndíjak felének odaítélését a francia kormány a magyar kormányra bízta, másik részének odaítélésében szabadon járt el. A francia kormány az 1926/27. tanévre hat, egyenként 7500 francia franknyi ösztöndíjat adományozott a magyar kormány véleményének figyelembevételével. Cserében a magyar kormány is létesített francia ösztöndíjakat. Az 1925/26. tanévben 12, a következő tanévben pedig 20 helyet biztosított. Megfigyelhető, hogy 1930-tól kezdve a magyar állami ösztöndíjasok száma ugyan csökkent, a francia állam által biztosított ösztöndíjak száma viszont gyarapodott, egészen az 1939/40-es tanévig bezárólag.

Valószínű, hogy az *Egyesült Államokba* utazó ösztöndíjasok kategorizálása pontatlan, nem tükrözi a valóságot. A források ugyanis nem tüntették fel minden esetben azt, hogy a fiatalok milyen típusú ösztöndíjjal utaztak ki. Ezért a magyar állami ösztöndíjasok közé sorolódtak azok is, akik a kiutazási költségeiket az ösztöndíjas költségkeretből kapták. A gazdasági válságot követően, majd később politikai okok miatt /1935-től/ a statisztikák nem tartalmazták a magyar állami amerikai ösztöndíjast. Az alapítványi és csereösztöndíjak viszont szinte ebben az időben jelentkeztek és mutattak ettől kezdve viszonylag állandó számot.

Az 1925/26. tanévben Oxfordban 3, Cambridge-ben 2, Abdeen-ben 4 és Londonban 5 ösztöndíjas tanult. Angliában a magyar állami ösztöndíjak játszottak döntő szerepet. Az országok közül még *Svájc* és *Görögország* emelkedett ki a sorból. Svájcban az állami ösztöndíjasok száma a figyelemreméltó. A második világháború idején ugyanis több fiatal tanulhatott az ország oktatási intézményeiben, mint a békeévekben. A görögországi tanulmányokat a Hariseion Alapítvány tette lehetővé. Meg kell még említeni *Finnországot*, *Svédországot*, *Lengyelországot* és *Észtországot*. Járt ösztöndíjas *Mongóliában* és *Indiában* is. Ezekbe az országokba főként kézi ösztöndíjjal utaztak el és tanultak a fiatalok.

Az ösztöndíjak között az államiak voltak a meghatározóak, az összesnek mintegy 59,3 %-a. Ezt az alapítványi követte 11,3 %-kal, illetve egyéb állami 9,6 %-kal, majd csereösztöndíjak következtek 7,2 %-kal. Amennyiben a kézi és a tanszékes ösztöndíjasokat is az államihoz soroljuk, akkor az állami ösztöndíjak száma és aránya még jelentősebb. Egyébként ez azért tehető meg, mert ezek az ösztöndíjfajták is abból a költségvetésből kerültek ki, amelyből az államiak. A magyar állami ösztöndíj-

helyek csökkenésével párhuzamosan majdnem azonos időben valamennyi ország kormánya növelte a különböző fajtájú ösztöndíjait.

A korabeli, nem kormányzati szervezetek törekvései a hazai tudományos szakemberképzés érdekében

Klebensberg Kuno energiát fordított arra is, hogy kapcsolatokra tegyen szert olyan nyugati szervezetekkel, melyek képesek /és akarnak/ hozzájárulni a magyarországi tudományos – elsősorban természettudományi – intézményrendszer kiépítéséhez és a szakemberképzés támogatásához. Az ismert dokumentumok alapján rajzolódott ki, hogy különösen jó munkamegosztás és együttműködés alakult ki a VKM és a Rockefeller Alapítvány között. Palló Gábor szerint: „A Rockefeller Alapítványnak semmi köze nem volt a Horthy-kormányzat politikájához, sem ennek eszméihez, a kultúrfőlényhez és hasonlókhöz. A jobboldali kultuszminiszter azonban megértette, hogy a segítséget onnan kell elfogadni, ahonnan jön, kivált, hogy ez nem kötődött semmilyen politikai, világnézeti feltételhez, csupán az alapítvány saját céljaihoz. A kulturális kormányzat jóllehet konzervatív eszméket vallott, céljai megvalósítása érdekében mindent megtett még a kozmopolita civiltársadalom felől érkező segítség megszerzéséért is”.²⁵ A klebensbergi törekvések mögött felfedezhető volt egy olyan szándék is, amely külpolitikai színezetet öltött. Úgy vélte – egyébként jogosan –, hogy a nyugati és az amerikai egyetemeken tanuló magyar fiatalok személyes kapcsolatrendszert építenek ki, melyek hasznot hozhatnak az ország számára. A külföldre utazó magyar diákok ezért minden esetben eligazítást kaptak a magyar külügyminisztériumtól, hogy megfigyeléseikről adjanak tájékoztatást.²⁶

Az alapítványt John Davison Rockefeller (1839–1937) 1913-ban hozta létre New Yorkban „az emberiség jólétének az egész világon való emelése” érdekében, mintegy 530 millió dollár alaptőkével. Az alapszabály szerint az alap választmánya februárban, májusban és decemberben ülésezett, hogy ellenőrizze az általa megállapított program végrehajtását. Az alap elnöke George E. Vincent /1864–1941/. Az alapítvány céljainak megvalósítására három hivatalt állított fel: A *Nemzetközi Egészségügyi Hivatalt* / International Health Board/ 1913-ban. Ennek főfeladata a közegészségügy gondozása. Európai képviselője Lelskar M. Gunn. *Kínai orvosi hivatal* /China Medical Board/ 1914-ben jött létre, az orvostudo-

mány és a közegészségügy Kínában való gondozására. Az *Orvosképzési Osztály* /Division of Medical Education/ 1919-ben alakult meg az orvosképzés előremozdítása érdekében. Az alapítvány intézménye viszonylag jelentősebb összegekkel /havi 120 dollár/ támogatta a külföldi tanulmányutakat, utalt ki ún. helyi ösztöndíjakat, lehetett pályázni laboratóriumi kutatások támogatására és kísérleti állatok beszerzésére. A klinikákat, kutatóintézeteket könyv-kiutalásokkal és orvosi műszeradományokkal is segítette. Az osztály európai képviselője Henry O. Eversole. Az ifjabb John D. Rockefeller 1923-ban megalapította az *International Education Board*-ot. Ennek elnöke Wickliffe Rose /1862–1931/. Európai állandó képviselője a fizikai és biológiai tudományokra dr. Augustus Trowbridge, a mezőgazdaságra pedig Claude B. Hutchison /1885–1980/.²⁷

Az 1920-as években a három Rockefeller szervezet megkezdte kelet-európai működését és két alapvető célt tűzött ki maga elé. *A természettudomány fejlesztésére épülő egészségügy modernizálását és az orvosképzés korszerűsítését.* Az alapítvány képviselői felkutatották az ígéretes tehetséges fiatalokat, és felkínálták nekik, hogy nyugat-európai országok vagy az Egyesült Államok intézményeiben tanuljanak tovább. A Rockefeller Alapítvány megjelenését az Osztrák-Magyar Monarchia utódállamaiban az a cél is vezérelte, hogy erősítse a német dominanciával és a Szovjetunióból kiinduló kommunista veszéllyel szembeni ellenállást és támogassa a liberális, demokratikus erőket. Az alapítvány kezdetben még tartózkodó magatartást tanúsított az országgal szemben. Magyarország Népszövetségbe történt belépését követően azonban felkérést kapott, hogy vizsgálja meg a magyarországi egészségügy helyzetét. Az alapítvány tevékenysége alapvetően három területre terjedt ki. *Intézmények létesítésére és működésének segítésére, laboratóriumok, kutató helyek felszerelésére és ösztöndíjak nyújtására.* Korántsem a teljesség igényével, csupán az alapítvány szerteágazó munkálkodásának érzékeltetése miatt néhány támogatási forma. A Rockefeller Alapítvány Magyarországon hat kiemelt intézményt támogatott. A mintegy 245 000 dolláros támogatásával 1927-ben megépült az *Országos Közegészségügyi Intézet* /1925. évi XXXI. t.c./, amelynek vezetője Johan Béla /1889–1983/ egyetemi magántanár lett. Az intézetben több Rockefeller ösztöndíjas dolgozott. Az intézet 1925–1940 között összesen 370 000 dollárnyi támogatásban részesült. Az alap hozzájárult a *budapesti, szegedi és pécsi tudományegyetemek, a Budapesti Műszaki Egyetem, a Tihanyi Biológiai Kutató Intézetet* és az

Országos Kémiai Intézet működési költségeihez. Az alapítvány segítségével Szegeden 1937-ben, majd Debrecenben is *Ápolónőképző Intézet* létesült, megszervezték a speciális *Zöldkeresztes* védőnőképzést, közegészségügyi laboratóriumokat hoztak létre. Anyagilag is támogatta az alap az egészségházak hálózatának megteremtését a tüdő- és nemibeteg gondozó intézetek megszervezését. A Nemzeti Bank és a Pénzügyi Központ a bankoktól, gyárhoz, biztosító intézetektől összegyűjtött pénzzel segítette a program megvalósulását.²⁸ Rockefeller-ösztöndíjasként a Cambridge-i Egyetem Biokémiai Intézetében kutató Szent-Györgyi Albert, amikor hazajött Magyarországra, akkor 1931-ben a Rockefeller Alapítvány 119 ezer dollárt adományozott a szegedi egyetemnek. Az alapítvány kérésére létrehozott tudományos tanács, Szent-Györgyi Albert elnökletével rendelkezett a támogatások célszerű felhasználásáról. /A támogatásból jutott a fizikus Bay Zoltán /1900–1992/ által létesített laboratóriumnak is./ Az alapítvány a további években is támogatta a szegedi egyetemet. Szent-Györgyi Albert kutatásait egyébként egy másik amerikai, a Josiah Macy jr. Alapítvány is segítette. A hazai kutatók és laboratóriumok többsége ugyan szerény támogatásban részesült, de sok esetben ez is jól jött. Zemlén Géza /1883–1956/ professzor, a Műszaki Egyetemen létesült Szerves Kémiai Intézetet például aligha tudta volna az 1930/34 között kapott segélyek nélkül fenntartani. Támogatásban részesült a Szegedi Tudományegyetem Ásványtani, Geokémiai és Közvetlen Tanszéke, amely lehetővé tette, hogy Koch Sándor /1896–1983/ és Mezösi József professzorok gyarapítsák az ásványgyűjteményt. A Soproni Botanikus Kert alapítványi támogatással építhette meg a kísérleti üvegházát. Az alapítvány nemcsak az 1920-as évek elején támogatta jelentős nagyságrendű tudományos könyv és kiadvány adományozásával a hazai intézményeket,²⁹ hanem később is. Az MTA Csillagvizsgáló Intézete például megkapta a háború alatt beszerezhetetlen kiadványokat, az *Astrophysical Journal* 1942–46, illetve az *Astronomical Journal* 1941–47 között kiadott köteteit.

Klebelsberg Kuno és a Rockefeller Alapítvány közötti kapcsolatra jó példa az a levél, melyet, már nem miniszterként, 1932. június 6-án írt az alapnak. A kormányzati támogatás jelentős csökkentése miatt segítséget kért a *Természettudományi Nemzeti Alap* számára és az ösztöndíjak fedezéséhez. A levélben írta: „Az állam az 1929/30. évi költségvetésből 150 000 Pengőt bocsátott az alap számára, melyet

a [Természettudományi Nemzeti] Tanács kezel. Az 1932/33. évi költségvetésben ez az összeg azonban 30 000 Pengőre apadt. A csökkenés itt 120 000 Pengő, vagyis 80%. E rovat drasztikus csökkentése valóban bénító hatású, és ezért merészelnék a Rockefeller Alapítványt arra kérni, segítse ezt a hiányt fedezni egy 200 000 pengőnyi összeg adományozásával. Ebben az esetben ugyanis a Természettudományi Nemzeti Tanács képes lesz arra, hogy eredeti hivatásának teljesítésén túl az egyetemeket ellássa... berendezésekkel” is, amelyek szükségesek a kutatásokhoz...”³⁰ Klebelsberg arra is kérte az alapítványt, hogy az ösztöndíjak 73,5 %-os csökkentése miatt, segítsen „a felnövekvő tudósnemzedéken... és a magyar tudományon... az 1932/33-as kritikus költségvetési évben ...”. Az Ösztöndíjtanács számára 360. 000 Pengőt kért, lehetőleg egy párizsi bankban, letétben elhelyezett dollárban, mert a kormány korlátozta a devizaforgalmat.³¹ A levél megfogalmazásában néhány figyelemre méltó gondolat is felfedezhető, amely jól jellemezte Klebelsberg tudományos szakemberképzési stratégiáját és taktikáját. A – mai szóhasználattal civil szerveződésű – Rockefeller Alapítványtól segítséget kérő, már nem kultuszminiszter /ha úgy tetszik, állampolgár/ Klebelsberg kiemelten hangsúlyozta, hogy az *autonóm szerveződésű* Természettudományos Nemzeti Alap és Tanács, valamint az Ösztöndíjtanács számára kéri a támogatást. Az utóbbi esetében az sem került el a figyelmét, hogy – igazodva az alapítvány alapvető célkitűzéséhez – nevesítse a segély fő rendeltetését: a támogatásra az orvostudomány és orvosképzés fejlesztése miatt van szükség.

Palló Gábor, a Rockefeller-tevékenység leglátványosabb részvállalását a magyar tudományos szakemberképzésben – különösen az 1920-as években – a magyar egyetemi hallgatóknak adott külföldi és hazai ösztöndíjakban látta.³² Az alap a fiatal és az „érettebb” tudósok, szakemberek külföldi tanulmányújtjait egyaránt támogatta. Többek között a matematikus Radó Tibor /1895–1965/ 1928-ban Németországban, majd az USA különböző egyetemein folytathatta kutatásait, Angyal András (1902–1960) orvos, pszichológus 1932-ben a Yale Egyetemen tanulmányozhatta a kultúra befolyását az egyéniség visszafojtására. Selye János /1907–1982/ Rockefeller-ösztöndíj elnyerésével 1931-ben az Egyesült Államokba távozott. Később a kanadai Montrealban telepedett le, ahol előbb a McGill angol egyetemen, majd az Université de Montréal francia egyetemen az Institut de Médecine et de Chirurgie Expérimentales kutatóintézet vezetésére

kapott kinevezést. Kerpel-Fronius Ödön /1906–1984/, 1933–1934-ben a Harvard Egyetem gyermekklinikáján folytatott az emberi szervezet folyadékháztartására vonatkozó kutatásokat. Sántha Kálmán (1903–1956) professzor 1936-ban dolgozhatott külföldön. Az International Education Board az 1924/25. tanévtől nyújtott ösztöndíjai átlagban havi 120 dollár volt 12 hónapon át, de biztosította az utazási költségeket és a tandíjakat is. Az alap előnyben részesítette azokat, akik 35 évnél nem idősebbek, és a kémia, fizika, biológia, mennyiségtan vagy mezőgazdaságtan művelésével foglalkoztak. Az ösztöndíj célja a tudományos szaktapasztaltak nemzetközi viszonylatokban történő kölcsönös kicserélésének a segítése. Az alap az 1924/25. tanévben például három mezőgazdasági ösztöndíjat adott, melyeket a földművelésügyi miniszter jelöltjei kaptak meg. Palló Gábor összesen 205 olyan személy tudott azonosítani, aki 1956 előtt személyes támogatást kapott, többségében ösztöndíj, kisebb részben műszervásárlási segély formájában. „A támogatottak között a legtöbben az orvoslással összefüggő területekről kerültek ki, 75-en, valamint 19 nővér. A kémikusok száma 18, a közgazdászoké 12, biokémikusoké 5, biológusoké 6 volt, fizikus csak 4, matematikus 5, politikus, politológus 6. A nevek között kiemelkedő személyiségek sorakoznak. Törő Imrétől /1900–1993/, Straub F. Brunóig /1914–1996/, Laki Kálmántól /1909–1983/ Schulek Eleméig /1893–1964/, a pszichológus Kardos Lajostól /1899–1985/, Lissák Kálmánig /1908–1982/ és Haynal Imréig /1892–1979/, vagy a kolloidikus Buzágh Aladárig /1895–1962/ stb. Ide számíthatjuk azokat a világhírű magyar tudósokat, akik már külföldön kaptak Rockefeller-támogatást. Mindegyikük talán Hevesy Györgyöt /1885–1966/, aki freiburgi intézetét az alapítványnak köszönhette, és a Bohr-intézetben is az alapítvány fedezte világszínvonalú kutatásait. Neumann János /1903–1957/, Pólya György /1885–1987/, Szilárd Leó /1898–1966/, Teller Ede /1909–2003/, a kémikus Farkas László, a közgazdász Balogh Tamás /1906–1981/ és még sokan szintén a támogatottak közé tartoztak pályájuk valamely pontján”.³³

A hazai tudományos szakemberképzés fejlesztésében viszonylag jelentős helyet foglalt el egy másik szervezet is, a Smith Jeremiah Alapítvány. A Nemzetek Szövetsége által Magyarország szanálásának ellenőrzésére kiküldött főbiztos, Smith Jeremiah /1870–1935/, amerikai állampolgár, a Magyarország részéről a neki megállapított tiszteletdíjat nem vette fel. A magyar kormány ezért távozásakor, ér-

demeit megörökítendően, a megmaradt 3,5 milliárd koronát a Magyar Nemzeti Bank részvényeibe fektette. A hozadékból alapítványt hozott létre. A kamatokból a budapesti József-Műegyetemet végzett technikusok ösztöndíjban részesülhettek, így az Egyesült Államokban folytathatták tanulmányaikat. Az alapítvány elnöke Domanovszky Sándor volt.³⁴ Az ösztöndíjak az 1927/28. tanévtől kezdve kerültek kiosztásra. Az ösztöndíjasok számát és az összeget az alapítványi jövedelem arányában évről évre a kultuszminiszter állapította meg. Többek között Rázsó Imre /1904–1964/ gépészmérnök, mezőgazda, műszaki egyetemi tanár 1937-ben Smith Jeremiah-ösztöndíj segítségével egyéves tanulmányutat tudott tenni az Egyesült Államokban és Kanadában, a traktorgyártás, a mezőgazdasági munkaszervezés és termelési módszerek tanulmányozása céljából. A Smith Jeremiah ösztöndíj segítségével végezte 1928-ban a televízióval kapcsolatos kutatásait Tihanyi Kálmán /1897–1947/, Vörös Imre /1903–1984/ gépészmérnök, egyetemi tanár az ösztöndíj segítségével 1929–30-ban 14 hónapos tanulmányutat tett az Egyesült Államokban.

Kleblsberg Kuno a „kormányzati merevség oldása” miatt, a természettudományok támogatása érdekében, a VKM költségvetésében elkülönített pénzalappal, 1926-ban létrehozta a „félleg nem kormányzati szervezetet”, a *Természettudományi Nemzeti Alapot*. A kutatásokba bevonta a magántőkét is. Személyes tekintélye és kapcsolatai révén a *Széchenyi István Tudományos Társaságot*, a mezőgazdaság, az ipar, a kereskedelem és a pénzvilág alakította meg a gyakorlati fontosságú kutatások finanszírozására. A társaság élén regnált elnökök Popovics Sándor /1862–1935/ és Ilosvay Lajos, a főtitkár Schimanek Emil /1872–1955/ volt. A szenátusnak 70 választott és 10 meghívott tagja volt. Az operatív döntéseket a szűk körű ügyvezető bizottság hozta meg. A társaság állami segítségben nem részesült, olyan kutatásokat finanszírozott, amelyek viszonylag gyorsan megtérülő gyakorlati eredményekhez vezettek. Ilyen volt például a barnaszénkészletek jobb és hatékonyabb felhasználásával foglalkozó program. Az alap és a társaság 1927 és 1944 között több millió pengővel segítette a természettudományi kutatásokat. A Természettudományi Nemzeti Alap 1925–26-ban egymillió 160 ezer pengővel támogatta az egyetemek és intézmények laboratóriumi felszereléseinek kiegészítésére és korszerűsítésére. Az alap az 1929/30. költségvetési évben 150 000 pengővel gazdálkodott. Évente általában 18–20 kutató munkáját segítette különböző nagyságrendű összegek-

kel. Az alap pénzügyeinek kezelését az 1930. évi VI. t.c., értelmében a *Természettudományi Nemzeti Tanács* végezte. A tanácsot, amely 80 tagból állt, többségében egyetemi professzorok, az MTA, a tárca, valamint az ösztöndíjtanácsok képviselői alkották. Az elnöki teendőket Ilosvay Lajos halálát követően Tangl Károly /1869–1940/, majd Zimmermann Ágoston /1875–1963/ látta el. Az operatív munkát a tanács ügyvezető igazgatója, Tangl Károly, 1936-tól Mauritz Béla /1881–1971/ végezte, egészen 1945-ig, a tanács megszűnéséig. Az elnökség munkáját 12 tagú intézőbizottság segítette, olyan tudósokkal, mint Szent-Györgyi Albert, Szily Kálmán /1838–1929/ és Teleki Pál. A kérvényeket a tudományáganként alakított szakbizottságok bírálták el, és ők tettek javaslatot a támogatásokra. Az éves támogatásból elsősorban az orvostudományok kutatói (45%) részesültek, ami összefüggött azzal, hogy a határtudományok /biokémia, radiológia, gyógyszerügy stb./ kutatását is ide sorolták. A kémia és a fizika kutatása általában azonos arányban kapott támogatást (12–15%). A kémiai kutatások között például Issekutz Béla /1886–1979/, Varga József /1891–1956/ és Zemplén Géza a segélyek felhasználásával nemzetközileg is jelentős eredményeket értek el. Az alap, számos fiatal, tehetséges vegyész pályafutását segítette. A Budapesti Tudományegyetemen folyó fizikai-kémiai kutatások támogatására megítélt összegekből 1931/32-ben Erdey-Grúz Tibor /1902–1976/ a reverzibilis, illetve irreverzibilis elektrolitikus fém- és hidrogénleválás feltételeinek tanulmányozására; 1934/35-ben az ezüst egykristályok növekedésének vizsgálatára; 1936/37-ben pedig az elektrolit-olvadékok szerkezetének kutatására kapott több ezer pengő támogatást. Lengyel Béla /1903–1990/ 1932/33-ban az üveg elektrokémiai vizsgálataira, később pedig a cellulóz szerkezeti vizsgálataira részesült ezer-ezer pengő támogatásban /1939/40/. Az alap 1932 és 1939 között folyamatos támogatásban részesítette Schay Gézát /1900–1991/, aki reakciókinetikai kutatásokat folytatott. A Természettudományi Nemzeti Alapból 1926 és 1944 között a természettudományos kutatások összesen másfélmillió pengőt meghaladó támogatásban részesültek, melynek közel 15 százaléka a kémiai tudományok fejlődését szolgálta.³⁵

„Messzire kell menni ahhoz, hogy a szak/ember látszódjék ?!?”³⁶

Hosszasan lehetne sorolni azoknak a tudományos nagyságoknak a neveit, akiket a politikai a társadalmi

környezeti korlátok, intézmények készítették arra, hogy távozzanak szülőföldjükéről, lakóhelyükről, az országból, vagy „Prokrusztész-ágyba” kényszerítetten, visszavonultan, tetteiket, eszméiket félremagyarázva, rágalmak közepette, esetleg tudomást sem véve róluk – éljék le az életüket. Munkásságuk eredményét, lényegét az örökös támadás, az értetlenség, az irigység és a rosszindulat rombolta, próbálta megsemmisíteni. Hosszasan lehetne sorolni azoknak a tudósoknak a neveit, akik külföldön világraszóló eredményeket értek el, akikre szülőhelyük, városuk, volt iskolájuk, munkahelyük vagy a mindenkori kormányok csupán egyetlen apropóból hivatkozhatnak: nevezetesen, hogy az illető személy szülőháza, lakóhelye az ország valamelyik településén található, rövidebb-hosszabb ideig itt, vagy ott élt, tanult, dolgozott, esetleg magyar, Magyarországról származott. A tudósaink személyét érő értetlen és érdemtelen kritikák, a felfedezéseik és teljesítményeik lekcinylése, agyonhallgatása, majd a rehabilitációk, a megkésett elismerések, posztumusz kitüntetések jelzik, hogy a magyar tudományos életben mekkora rombolások történtek.

Különösen felerősödött ez a jelenség a politikai rezsimiek gyakori változásairól „elhíresült” 20. században. Történelmi okokból ismert, hogy bizonyos karrier utak már az Osztrák-Magyar Monarchia idején elzáródtak. Különösen a zsidók számára az „úri pályák” – a jog, a politika – hozzáférhetetlenek voltak, ezért a természet/tudományok művelésében és a szabadfoglalkozású pályákon keresték a boldogulásukat. A magyar tudósok közül az 1920-as évek elején egyre többen kényszerültek arra, hogy a nyugati országokba, elsősorban Németországba távozzanak. Klebelsberg az 1920-as évek végén ugyan erőfeszítéseket tett, hogy hazahívja a *külföldön dolgozó magyar tudósokat*.³⁷ A kezdeményezése nem tekinthető előzmény nélkülinek. Már Széll Kálmán /1843–1915/ miniszterelnöksége /1899.02.26.–1903.06.27./ idején 1902/3-ban javasolta, hogy a kivándoroltak népes seregét csak a munkafeltételek megteremtésével lehet hazacsábítani. Klebelsberg fontosnak tartotta a külföldi magyarság és a magyar állam összefogását. A miniszter kultúrpolitikáját támogatta a *Külföldi Magyarok Szövetsége* és a *Külföldi Magyarság* /1920–1925/ című lap, amely különböző adományokkal, könyvküldeményekkel igyekezett az óhaza iránti érzéseket, a magyar identitást ápolni, erősíteni a Magyarország irányában lojális szellemi és politikai mozgalmakban, szembeállva a meglehetősen befolyásos, 1918–1919-es baloldali emigráció „minden rossz, ami a Horthy-Magyaror-

szágról” indul álláspontjával és tevékenységeivel. A miniszter 1929. május 5-én a Pesti Naplóban – sajátos megfontolás alapján – Ady Endre /1877–1926/ az „Új versek” /1906/ cím nélküli nyitódarabja: „Góg és Magóg fia vagyok én” sorait kölcsönvéve „Szabad-e Dévénynél betörnöm új időknek új dalaival?” címen írt vezércikkében személyesen is megszólította a tudományok külföldön élő magyar képviselőit. Klebelsberg írásában arról értekezett, hogy kétféle tudomány létezik, s azokat – szerinte – a nyugati hatás kétféleképpen érinti. „*A szellemi tudományokban, hogyha át is vesszünk külföldi szempontokat és módszereket, mindez csak inkább impulzust adjon, sem mint lényegét érintő befolyást gyakoroljon. Egészen másképpen áll a dolog az orvosi, a gazdasági, a technikai és a természettudományokkal. E téren minden sovinizmus és partikularizmus kegyetlenül megboszulja magát, ezek számára Dévénynél szélesen ki kell tárnai a kaput, és jöjjenek ott sokan, mentől többen, új időknek új találmányaival, új termelési módokkal, főképp új energiákkal.*” A miniszteri felhívás csekély eredménnyel járt. A Rockefeller Alapítvány támogatásával felszerelt korszerű szegedi laboratórium ugyan megtette a hatását, mert Cambridge-ből a fiatal Szent-Györgyi Albert /1893–1986/ 1930-ban véglegesen hazajött. /Egyébként Klebelsberg nem élte meg Szent-Györgyi Albert Nobel-díját [1937]./ A miniszter hívó szavaira az 1910-es évek végén és az 1920-as években külföldre távozó, többen magát emigránsnak tekintő kutatók közül: Hevesy György /1885–1966/, Kármán Tódor /1881–1963/, Szilárd Leó /1898–1964/, Polányi Mihály /1891–1976/, Szegő Gábor /1895–1985/, Teller Ede /1908–2003/, Wigner Jenő /1902–1995/ a matematikus Szász Ottó /1884–1952/, Fekete Mihály /1886–1957/ és még sokan mások nem reagáltak érdemlegesen. Klebelsberg cikkét a külföldön élő magyar zsidó tudósok tudomásul vették, de nem éltek vele. Az elutasításban közre játszott a numerus clausus³⁸ /1920. évi XXV. tc./, amely – bár ezt expressis verbis nem mondta ki –, az egyetemekre felvehető zsidó fiatalok arányát 5%-ban határozta meg. A zsidó népesség ellen gerjesztett közhangulat, a keresztény egyházak bizonyos körei által is támogatott politikai döntés ellenére, az 1920. évi XXV. tc. végrehajtása nem valósult meg teljes egészében, különösen a vidéki egyetemeken, 39 de alkalmas volt arra, hogy bizonytalanságot, félelmet keltsen a hazai zsidóság körében.

A zsidó hallgatók aránya a felsőoktatásban, 1920-1935 között

Év	%
1920	10,4
1921	11,6
1922	11,2
1923	10,4
1924	9,5
1925	8,9
1926	8,2
1927	8,0
1928	8,4
1929	9,0
1930	10,0
1931	11,9
1932	12,0
1933	11,1
1934	9,7
1935	8,3

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv, 1920–1935

Az első világháború idején a magyar kormányzat indokaihoz nagyon hasonló indíttatásból vallási és faji alapú korlátozásokat vezettek be a legnevesebb amerikai egyetemeken is (Harvard, Columbia, Cornell, Yale, Boston University stb.). Noha szövetségi törvénybe nem iktatták, az egyetemi szintű korlátozások az 1950-es évekig léteztek az USA-ban. Az első példát egyébként Oroszország szolgáltatta, ahol már 1887-től – kifejezetten és bevallottan antiszemita éllel – numerus clausus-jellegű jogszabályok voltak érvényben, amelyeket csak 1917-ben töröltek el.

Klebelsberg megnyilatkozásai azt mutatják, hogy ambivalens módon viszonyult a törvényhez. Mindezt részint indokolhatta a zsidó nagytőkékhez fűződő sokszálú személyes kapcsolatrendszere, részint a kormányzati politikusként való szerepvállalása. Személy szerint 1920-ban ugyan részt vett a törvényjavaslat előkészítésében, a szavazásról azonban távol maradt. A miniszter 1925. december 10-én, a Népszövetség genfi ülésén tartott beszédében átmeneti szabályozásról beszélt. A Bethlen-kormány a hazai zsidó nagytőkéhez fűződő kapcsolatai miatt Klebelsberget 1927-ben ismét Svájcba, küldte, hogy tárgyaljon a Népszövetség – amely a magyar gazdaság stabilizálását és a pengő bevezetését jelentősen befolyásolta – égisze alatt a zsidóság képviselőivel. Klebelsberg, aki a nemzetgyűlésben gyakorta kijelentette, hogy „személy szerint nem ért egyet a törvénnyel”, az általa átdolgozott szövegváltozat

alapján, 1928 elején törvénymódosításra /1928. évi XIV. tc./ került sor, Bethlen István miniszterelnöknek küldött levelében mégis azt írta, hogy „a törvény lényege megmentésre került”.⁴⁰

*Az első világháborút követő években nemcsak a numerus clausus miatt távozott külföldre, maradt idegenben számos tehetséges magyar fiatal és tudós, hanem a trianoni békediktátum okán előállt helyzet miatt is. Az egyharmad területére szűkített Magyarországon alapvetően egy, nemzetközi mércével mérhető egyetem maradt, a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem. A világháború utáni Németország, amely már a 19. század végén is a világ számottevő tudományos centrumának számított, és szinte valamennyi tartományának volt egyeteme, az 1920-as években különösen erős vonzerőt jelentett, az alapvetően német kultúrkörhöz kötődött magyarországi tudósok számára.*⁴¹

Az 1930-as évtized közepétől Németországban alapvető politikai változásokra került sor, a totális hatalmat megragadó náciizmus, majd Európában teret nyerő fasizmus „szellemirtó”⁴⁰ ideológiája jelentősen átrendezte az európai tudományos élet tartalmát és szerkezetét. Ennek következtében számos kutató kényszerült arra, hogy még a kontinensről is távozzon. Sokan – köztük magyar tudósok – kerültek olyan helyzetbe, hogy kezdetben a szakmai pályájuk vált reménytelenné, később már az életük is veszélyben forgott. Ez a sajnálatos körülmény tette lehetővé, hogy aránylag könnyen megszerezhetővé vált az a hatalmas szellemi érték, melyet az emigráló tudományos szakemberek képviseltek. A fogadó államnak vagy államoknak ugyan nehézségeik támadtak, hiszen kevésbé voltak képesek annyi kutatói/oktató munkahelyet teremteni, amennyit a menekülő kiválóságok igényeltek volna. A tudósok/oktatók befogadása – „megszerzése” –, a legjobbak közül történő válogatás hosszabb távon „jó befektetésnek” látszott. A tehetséges fiatalok és tudományos szakemberek Kelet-Európából az 1920-as évektől történő Nyugatra távozása, Amerikába történő menekülése jelentős mértékben hozzájárult, hogy a tudományosság központja Európából áthelyeződött az Egyesült Államokba. Hogy ez folyamat megtörténhetett, abban hatalmas szerepet töltött be a Rockefeller Alapítvány, még akkor is, ha a menekítésben elsősorban a természettudományok és ezen belül is a biológia, a kémia és az orvostudomány képviselői foglalhattak el vezető helyet. Warren Weaver /1894–1978/, alapítványi megbízottként 1933 májusában körbeutazta Németországot és megtapasztalta az antiszemitizmus jelentkezését az egyetemeken. Visszatérve az Egyesült Államok-

ba, részt vett az *Elüldözött Német Tudósokat Segítő Rendkívüli Bizottság* /Emergency Committee in Aid of Displaced German Scholars/ megalakításában. Az utána következő hét évben a Rockefeller Alapítvány 775 000 dollárt fordított a tudósok elmenekítésére.⁴²

A második világháború utáni magyar tudományos élet és elitképzés a hidegháború miatt új helyzetbe került. A nemzetközi viszonyok romlása ellenére néhány magyar tudós még ellátogathatott az Egyesült Államokba. Részt vehettek 1947 júliusában az V. Nemzetközi Gyermekgyógyászati Kongresszuson és ellátogathattak a Harvard, a Philadelphiai és a Baltimore-i egyetemre. A gyermekgyógyász, Kerpel-Fronius Ödön /1906–1984/ VKM-nak készített feljegyzésében szorgalmazta az amerikaiakkal fenn tartandó tudományos együttműködés fontosságát, arra is kitért, hogy a Rockefeller Alapítvány szívesen nyújtana ehhez támogatást. Az amerikai-magyar kapcsolatok 1947-től megszakadtak. A magyar kormány visszautasította a Rockefeller Alapítvány támogatását.⁴³ A belpolitikai átrendeződés hatására az MKP /Magyar Kommunista Párt/ Magyarországot az új tudományos központ, a Szovjetunió felé orientálta. Ideológiai és politikai tisztogatás vette kezdetét a hazai tudományos életben. A Magyar Tudományos Akadémia az 1950-es években számos tudóst zárt ki a soraiból. Erre a sorsra jutott – a teljesség igénye nélkül – Alszeghy Zsolt /1888–1970/ irodalomtörténész, Andreánszky Gábor /1895–1967/ botanikus, Asbóth Oszkár /1852–1920/ nyelvész, Balogh Jenő /1864–1953/ jogtudós, Alföldi András /1885–1981/ régész, Abay Neubauer Gyula /1891–1978/ közgazdász...⁴⁴

A kelet-európai országokban kiépülő totalitárius rendszerek, valamint a tudományos kutatások, az elért eredmények oktatási szabadságának veszélyeztetése, továbbá az áltudományosság intézményesítése⁴⁵ miatt az Egyesült Államok a még reménykedő kutatók és többek számára újra menedékhely lett. A tudományos szakemberek köréből megindult újabb kivándorlási hullámhoz a Rockefeller Alapítvány ismét jelentős segítséget nyújtott. Elmenekült Szent-Györgyi Albert, akit sokan követtek. Többek között 1947-ben a történész, Borbula Ida /1900–1981/, a sejtbiológus Klein György /1925–/, 1948-ban Bay Zoltán /1900–1992/, az antropológus Borhegyi István Ferenc /1921–1969/...

Az 1956-os politikai forradalmat és szabadságharcot leverő szovjet Vörös Hadsereg utáni időszak tovább fokozta a hazai tudományos elit emigrálási törekvéseit. Nemcsak az atomfizikus Faragó Péter

/1918–2004/, a matematikus Lakatos Imre /1922–1974/, a fizikus Muray Gyula /1930–1991/, hanem rajtuk kívül még számos nemzetközi hírre szert tevő tudós kényszerült arra, hogy elhagyja az országot, az Egyesült Államokba, vagy valamelyik nyugati országba távozzon.

A magyar tudósok 20. századi elmigrációit jól lehet döntően a politikai és a gazdasági viszonyok határozták meg, mégsem hagyható figyelmen kívül a tudományos élet alakulását mindenkor befolyásoló – politikától nem mentes – kettős szerkezet.

Egyrészt a tudomány nemzetközi világában időről-időre úgynevezett centrum-félperiféria-periféria viszonyok alakultak ki. Centrum volt például a 18. században és a 19. század elején a kémia területén Franciaország, és periféria, amely szorosán kapcsolódott, a centrumhoz, például Magyarország egész tudományos rendszere a II. világháborúig, amely a német mintát követte.⁴⁶ Mind a centrumnak, mind a félperifériának és perifériának mindig megvolt és ma is megvan a maga helye és szerepe a tudományos élet alakulásában és innovációjában. Az egyik feltételezi a másikat, mi több csak együtt létezhetnek, néha igencsak sajátos, sőt nem konfliktusok nélküli viszonyok közepette.⁴⁷

Másrészt a hazai egyetemeken és kutató intézetekben dolgozó, ambiciózus és tehetséges fiatalok számára a helyi értékelési és viszonyítási alapok sokszor annyira szűk kereteket és kényszereket is jelentettek – nemcsak a múltban, hanem a jelenben is –, amelyek felerősítették⁴⁸ a maguk jól felszerelt, korszerű műszerezett-ségeikkel, kiváló tudósokkal, kreatív szellemiségükkel rendelkező nemzetközi tudományos centrumok vonzerjét.

Az 1989/90. évben bekövetkezett politikai rendszerváltás felerősítette és vonzóvá tette a hazai tudományos elit körében, a tudományok nemzetközi világában tapasztalható centrum-félperiféria-periféria szerkezetben történő szakmai és egzisztenciális előrelépés potenciális lehetőségét. Ennek reményében számos fiatal kutató hagyta el az országot, vállalt munkát kutató intézetekben, multinacionális vállalatoknál. A társadalom számára azonban bizonyossá vált, hogy az Európai Unió-hoz történt csatlakozás – hasonlóan a gazdasági élet terein bekövetkezett piacszerzésekhez – magában rejt a hazai tudományos potenciál, a szellemi tőke, az új „marslakók” felvásárlását is.⁴⁹

Epilógus

A 20. század második felétől, majd a század utolsó negyedétől mindinkább érzékelhetővé vált, majd felerősödni látszott a *magyarországi tudósok nemzetközi tudományos centrumokhoz történő kapcsolódási igénye és kényszere*. A globalizáció mind erőteljesebben kezdte megkövetelni a magyar tudományos elitől, a tudósok generációtól, a tudományok nagy, nemzetközi centrumaihoz való kötődést, csatlakozást. A szakmai önmegvalósítási törekvéshez kedvező szerkezeti feltételeket teremtett a magyarországi politikai és gazdasági (1989/90) rendszerváltozás, az Európai Unióhoz történt csatlakozás (2004) és az országok közti határok, „szellemi védővámok” megszűnése. A rendszerváltozást követő években számos, nemzetközi mércével is mérhető kutató kapott hosszabb, rövidebb időre szóló meghívást a nyugati világ vagy az USA egyetemére. Természetesé vált, hogy napjainkban jelentős számú, tehetséges fiatal folytat tanulmányokat külföldön, végez kutatómunkát különböző egyetemeken, a világ kutatócentrumának számító NASA intézményeiben, „gyarapítva a marslakók táborát”.⁵⁰

A rendszerváltozás utáni hazai tudományos élet alakításában, sőt innovációjában is mindjobban teret kezdett nyerni – ha sajátosan is – a centrum-periféria szerkezet. Szerepet játszott ebben a századforduló utáni első évtizedben (2005) bevezetett ún. Bologna-rendszerű felsőoktatási képzési formáció. A viszonylag rapid módszerrel „honosított” struktúra – „számos problémája” ellenére – felerősítette a hazai tudományos elit mobilizálódását. Az indított új alapszakok (BA) és mesterképzések (MA), valamint doktori iskolák (PhD) akkreditálási követelményei egyenesen megkívánták az intézményi és a szakmai nyitottságot. A korábbi évtizedekhez mérten nagyobb teret kaphatott az ország meghatározó egyetemeiről, MTA kutatóintézeteiből, fővárosból utazó – „intercity professzoroknak” is nevezett – tudósok, minősített oktatók által képviselt „tágabb világ”.⁵¹ A helyi innovációs tevékenységük azonban sok esetben és intézményben, számos területen korlátozottan érvényesült.

Megfogalmazódik a kérdés: kulturális örökségnek tekinthető-e, továbbra is hogy a magyar ember, a hazai tudományos közélet és valamennyi politikai kurzus szinte mindig sajátosan viszonyul a tehetségekhez, általában megadóan/megértően túri, veszi tudomásul, ha a zsenik, a tehetségek máshol keresték/ találták/ találják meg a kibontakozásuk lehetőségeit? Igaza van/lehet Tamás Pálnak? A szociológus szerint

a „mennyi nagy alkotót adtunk a világnak mítosz” a magyar identitás olyan integráns része, amely „rajtunk kívül csak a lengyelekre és a diaszpóra-népekre, az örményekre, és a zsidókra igaz”?⁶² Talán véget kellene vetni, annak a „nem kívánatos hagyománynak”, hogy számos, nagyszerű és jelentős eredményeket elérő – hazai és Magyarországról elszármazott – tudós munkásságának elismerésére akkor kerüljön sor, amikor az „már messzire távozott”!

Jegyzetek

1/ A 17. század végén, amikor megindult a török kiszorítása Európából, akkor Magyarország 'a nemzetközi politika országútján keresztül állt', következésképpen a magyarságot a korabeli európai közvélemény nemhogy nem tekintette a 'kereszténység védőbástyájának', hanem inkább 'ellenségnek' tartotta. Majd a 19. század derekán az osztrák 'nagyémet' propaganda szorgoskodott nagy erővel azon, hogy Magyarországot Európától minél jobban elszigetelje, a kiegyezés évtizedeiben pedig a kárvallott nemzetiségi mozgalmak jószerevel azokat a vádak terjesztették a magyarság ellen, amelyet korábban az osztrákok állítottak rólunk. A világháború öldöklő esztendeiben a Magyarország elleni propaganda ezeken a jól lecövekelte síneken futott tovább – írja Pritz Pál (1995): Magyar diplomácia a két háború között. Budapest, Magyar Történelmi Társulat. 241. o.; Kosáry Domokos (1985): Magyarország Európa újabb kori nemzetközi rendszerében. Budapest. 29. o.; Köpeczi Béla (1976): „Magyarország a kereszténység ellensége”. A Thököly-felkelés az európai közvéleményben. Budapest.

2/ Huszti József (1942): *Gróf Klebelsberg Kuno életműve*. Budapest, MTA. 1945 utáni években Klebelsberg „a fasiszmus hazai szállásadójának, a neonacionalizmus megteremtőjének és kimunkálójának” minősült. Lásd: Balogh Sándor, Kerényi György, Szabolcsi Miklós, Tar Károly, Sárközi István és mások tanulmányait. Klebelsberg Kuno tevékenységének tárgyilagos értékelése és személyének rehabilitása, a rendszerváltozás előtti évtizedekben Glatz Ferenc, Móra László, Tökéczky László és T. Kiss Tamás nevéhez fűződött. A rendszerváltozás után számos történész, kutató és politikus figyelme fordult Klebelsberg Kuno munkássága felé. Többek között: Bakos István, Bogoly József Ágoston, Haág Zalán István, Hencz Péter, Kékes Szabó Mihály, Kiss Róbert Károly, Klebelsberg Éva, Koncz Sándor, Ladányi Andor, Mann Miklós, Marosvári Attila, Miklós Péter, Nagy Péter Tibor, T. Molnár

Gizella, Romsics Ignác, Sipos József, Sneider Márta, Szabó Miklós, Székelyné Körösi Ilona, Újváry Gábor, Zombori István és még sokan mások publikációi fémjelzik ezt a törekvést. Az országban 1989/90 utáni időszakban, számos helyen felállított Klebelsberg szobor, felavatott emléktábla, intézmény elnevezése jelzi az 1920-as évek kultuszminiszterének rendszerváltás utáni – túlzásoktól sem mentes – értékelését.

3/ *Gróf Klebelsberg Kuno beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Budapest, Az Athenaeum Kiadása, 1927_552. Továbbiakban: BCT.

4/ BCT, 332. o.

5/ BCT, 325. o.

6/ BCT, 547. o.

7/ BCT, 487. o.

8/ BCT, 487, és 553. o.

9/ Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra-kulturált nemzet 1867–1987*. Budapest. Kossuth Kiadó; Glatz Ferenc (1990): *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)*. Budapest, Európa Könyvkiadó.

10/ BCT, 60. o.

11/ Szigeti József (1964): *A magyar szellemtörténet bírálatához*. Budapest, Kossuth Kiadó. 133. o.

12/ BCT, 552. o.

13/ Vajda Barnabás (2004): A külföldi magyar kultúrintézetek ügye Klebelsberg Kunó levelezésében. *Társadalomtudományi Szemle*, 4. sz.

<http://66.249.93.104/>

search?q=cache:7Yem0gQLuyEJ:www.foruminst.sk/publ/szeml Letöltve: 2009. 02. 09.

14/ BCT, 637-638. o.

15/ BCT, 322. o.

16/ A nemzetpropaganda külföldi elősegítése érdekében a kormányzati tudománypolitika megvalósításában részt vett a Külügyminisztérium is. A tárca Politikai hírszerző osztálya készítette elő sok esetben a tudósok, tanárok, diákok külföldre utazásait, közreműködött a diák- és oktatócserék megszervezésében. Az osztály támaszkodott a 15 szövetségből – többek között az 1872-ben alakult Egyetemi Körből, az Orvostanhallgatók Segélyező és Önképző Egyesületéből, a József Műegyetemi Segítő Egyesületből, az 1901-ben létrejött Bethlen Gábor Körből, a Szent Imre Körből – 1920. február 9-én alakult Magyar Egyetemi és főiskolai Hallgatók Országos Szövetségére, a MEFHOSZ-ra. Pritz, 1995:247-248.

17/ BCT, 180-184. o.

18/ Klebelsberg Kuno (1929): *A háború utáni magyar tudománypolitika*. In. Magyarok a kul-

túráért. Budapest, A Magyar-Francia Kultúrliga Kiadása, 207-214. o.; Kornis Gyula (1932): *A magyar tudománypolitika. A magyar művelődésügy*. A magyar állam élete. Budapest, A Magyar Államélet Monográfiája Kiadóvállalata, 27-50. o.; Újváry Gábor (1998): *Magyar tudományos intézetek a császárvárosban, 1920–1945*. Limes, 1. sz.; Újváry Gábor (1995): *A Római Magyar Intézet története 1912–1945. Levéltári Szemle*, 4. sz.; Romsics Ignác: Francia-Magyar kulturális kapcsolatok és a Párizsi „magyar intézet” a két világháború között. In *Magyarságkutató*. A Magyarságkutató Intézet évkönyve. Bp. 1989.; Újváry Gábor (2008): *„A magyar kultúra külföldi őrszemei”. A magyar kulturális és tudományos külpolitika és a külföldi magyar intézetek, tanszékek és lektorátusok*. <http://www.pccd.hu/nemzetismeret/html/10-2.html>. Letöltve: 2008. 10. 06. 40-41. o.

19/ XV. Törvénycikk az 1925/26. évi költségvetésekről. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1925. évi június hó 27-én kiadott 10. számában; XI. Törvénycikk az 1927/28. évi költségvetésről. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1927. évi június 30-án kiadott 5. számában; XXXIII. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1928. évi június hó 29-én kiadott 19. számában; XXXI. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1929. évi június hó 29-én kiadott 15. számában; XX. Törvénycikk. Kihirdetett az Országos Törvénytárnak 1930. évi július hó 1-én kiadott 13. számában.

20/ Újváry, 2008. I.m. 40-41. o.

21/ *Közművelődés*, 1924. 7-8. sz. 295. o.

22/ *A magyar tudománypolitika alapvetése*. Budapest. Kiadja a Tudományos Társulatok és Intézmények Országos Szövetsége. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, 1927. Szerk. Magyar Zoltán. 454-472. o.; Vajda (2004) I.m.; Újváry 2008. I.m.; Pritz 1995. I.m. 243. o.

23/ Újváry Gábor (1993) Magyar állami ösztöndíjasok külföldön 1867–1944. *Levéltári Szemle*, 3:37-46; Schneider Márta (1988): *Külföldi ösztöndíjasok (1924–1942)*. Budapest (kézirat); Pritz Pál (1994) Magyarságkép és külföldi propaganda a húszas évek első felében. *Századok*, 6:1078-1116; T. Kiss Tamás (1988) Jegyzetek a két világháború közötti művelődéspolitikai elitképzési programjáról. *Felsőoktatási Szemle*, 11:662-674; T. Kiss Tamás (2007) A két világháború közötti elitképzést szolgáló ösztöndíjrendszeréről. In Apáczai-Napok 2006. *Hagyomány és fejlődés. Tanulmánykötet II*. Győr. 2007. Szerk. Lőrincz Ildikó, 197-209.

24/ Ujváry (2008) I.m.; Schneider Márta (1989) Magyar kulturális intézetek Bécsben a két világháború között. A Bécsi Magyar Történelmi Intézet és a Collegium Hungaricum. *Magyarságkutatás*. A Magyarországi Kutató Intézet évkönyve. Budapest. 205-216.

25/ Palló Gábor (1997) Tudomány és civiltársadalom. A Rockefeller alapítvány magyarországi tevékenysége. *Magyar Tudomány*, 2:237; A Rockefeller-alapítvány Közép- és Kelet-Európában a két világháború között. *Minerva*, 1993. 3; Magyary 1927 I.m., 454-472. Szükséges megjegyezni, hogy a művészek és a modern művészetek vonatkozásában töltött be hasonló szerepet a két világháború között a *Guggenheim Alapítvány*. Az alapítványt Solomon Guggenheim /1861–1949/ és felesége, Irine hozta létre 1937-ben. Célja a Hitler által „elfajult művészetek” megmentése és támogatása volt.

26/ Pritz Pál (1995) *Magyar diplomácia a két háború között*. Budapest, Magyar Történelmi Társulat, 257-259. o.

27 Magyary 1927 I.m., 454-472.

28/ *Nyolcvan éve kezdte meg működését az Országos Közegészségügyi Intézet*. <http://209.85.129.132/search?q=cache:gMxiK8KzG1gJ:www.oek.hu/oekfile.pl%3Ffi> Letöltve: 2009.02.09; Gayer Gyuláné: *A zöldkereszt a „produktív” szociálpolitika része*. <http://209.85.129.132/search?q=cache:zcc3pxmCyywJ:www.fszek.hu/zsociologia/zss>. Letöltve: 2009.02.09.

29/ *Közművelődés*, 1924. 10:387; *Minerva*, 1993. 3. I.m.

30/ A Klebelsberg-levél. A Rockefeller Alapítványnak, 1932. jún. 6-án. *Természet Világa*, 1989. 9:390.

31/ *A Klebelsberg-levél*. U.o., 391.

32/ Palló, 1997. I. m. 239. o.

33/ Palló, 1997. I. m. 240. o.

34/ Magyary, 1927. I.m. 468. o.

35/ Kovács Géza (1989) A tudománypolitikus Klebelsberg. *Természet világa*, 9:387; Móra László (1989) A természettudományi kutatások állami támogatása a két világháború között. *Magyar Tudomány*, 9:773; Móra László (1988/89) Az Országos Természettudományi Tanács és Alap működése. *Technikatörténeti Szemle*, 177-193; Móra László (1990/91) A Széchenyi Tudományos Társaság és a magyar természettudományi és technikai kutatások. *Technikatörténeti Szemle*, 63-78; T. Kiss Tamás (1997) *A kulturális intézmények állami rendszere Magyarországon az 1920-as években*. Gróf Klebelsberg Kuno kultúrát szervező tevékenysége. Budapest. MTA

PTI Etnoregionális Kutatóközpont. Munkafüzetek 42:38-49; Palló Gábor (2002) A „magyar jelenség” és a kémia. *Fizikai Szemle*, 4:108; A Magyarországról emigrált tudósoknak az 1989/90 utáni rendszerváltozás miniszterelnökei és a Magyar Tudományos Akadémia elnökei is rendszeresen azt üzenték, hogy „várják” hazajövetelüket. Nem vették figyelembe, hogy a nemzetközi, európai és a hazai gazdasági, politikai és társadalmi állapotok jelentősen át/alakultak.

36/ Az 1970-es évek első felében folytatott tanyakutatásaim során említette egy bordányi ember, amikor elköszöntem tőle. „Ebből az országból távozni, messzire kell mennie, meg kell halnia az embernek, ahhoz, hogy becsüljék”. T. Kiss Tamás (2001) „Messzire kell menni ahhoz, hogy az ember látszódjék...” *Krónikás*, 4:10-12; Továbbá, T. Kiss Tamás (2008) „Akinék nincsen múltja, annak szegényebb a jelene is, avagy messzire kell menni ahhoz, hogy valaki látszódjék...” In *Andragógiai és közművelődés*. A 2006. szeptember 26-27-ei Durkó Mátyás Konferencia és Jubileumi Szakmai Találkozó konferenciakötete. Debrecen, 2008. /Szerk. Juhász Erika/, 111-115.

37/ Nagy Péter Tibor (2002) *Hajszálcsovek és nyomáscsoportok. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum, 120 -131.

38/ Klebelsberg Kuno „...invitált meg minket Svábhegyre éppen a numerus clausus ügyében... úgy emlegette a numerus clausust, mint fájó helyzetet, amelyet ő itt talált, amelynek nehézségeit és kellemetlenségeit orvosolni akarja és minket egyenesen felkért arra, hogy mi forduljunk ő hozzá, és ha mi az egyetemre be akarunk ajánlani ifjakat, akkor nagyon szívesen áll a mi rendelkezésünkre... élünk is ezzel az engedelemmel, de fájdalommal kell megállapítanom, hogy az egyetemi tanács előtt nem volt nagy tekintélye a kultuszminiszter úr protekciójának.” Részlet Vázsonyi Vilmos a nemzetgyűlés indemnitási vitájában 1925. december 17-én. *Vázsonyi Vilmos beszédei és írásai*. Második kötet. Budapest, Az Országos Vázsonyi-emlékbizottság Kiadása, 1927:448.

„Nem csinállok titkot abból, hogy én a numerus clausust elvileg nem helyeslem. Mert egy nemzetnek csak az állhat érdekében, hogy minél több kiművelt tagja legyen. Mi azonban egészen sajátos helyzetbe kerültünk. Elvesztettük az ország kétharmad részét, ahonnan az intelligencia visszazöngött erre a maradék Magyarországra... Hogy a pécsi egyetemre nagyobb számban mentek nem

keresztény ifjak, annak egyszerű magyarázata... a budapesti egyetem úgy vélekedik, hogy a tényleg felvettek öt százaléka lehet izraelita, a pécsi egyetem pedig akként, hogy a kultuszminiszter által engedélyezett numerus clausus öt százaléka. Minthogy a pécsi egyetemenél előfordult az az eset, hogy egyes beiratkozott keresztény ifjak elmaradtak, az izraeliták pedig megjelentek, előállt az a helyzet, hogy a tényleges létszámban nagyobb volt az izraeliták száma az öt százaléknál” – mondta Klebelsberg a nemzetgyűlés indemnitási vitájában. BCT:403-404. Feltételezhető, hogy az egyetemekre bejutott zsidó fiatalok aránya magasabb lehetett, mint amit a Statisztikai Évkönyv közölt. A statisztika nem tartalmazta a kikeresztelkedetteket.

39/ *Bethlen István titkos iratai*. Az iratokat sajtó alá rendezte, a bevezetőt és a magyarázatokat írta: Szinai Miklós és Szűcs László. Budapest. Kossuth Kiadó. 1972:256-257; Nagy Péter Tibor 2002 I.m. 42-43.

40/ Szekfű Gyula (1917) *A magyar állam életrajza*. Dick Manó kiadása, Budapesten.

41/ Ormos Mária (2008) Szellemirtás Európában. *Magyar Tudomány*, 3:272.

42/ Darwin H. Stapleton (1997) A Rockefeller Alapítvány, menekült tudósok és atomtechnika. *Fizikai Szemle*, 3:102; Palló Gábor (2002) The „Unacceptables”: American Foundations and Refugee Scholars between the Two Wars and after. *Magyar Tudomány*, 3:376.

43/ N. Szabó József (1998) *A magyar kultúra-egyetemes kultúra. Magyarország kultúrdiplomáciai törekvései 1945–1948*. Budapest. Akadémiai Kiadó, 133; Tamás Pál (1982) A tudománypolitika modelljei. Budapest. Akadémiai Kiadó.

44/ A rendszerváltozás után az MTA 1989-ben számos tudóst rehabilitált.

45/ Szovjetunióban a tudományos élet színvonalát ebben az időben – többek között – olyan „kutatók” fémjelezték, mint Trofim Gyenyiszovics Liszenko ukrán származású biológus, Ukrajna Tudományos Akadémiájának (1934) és a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának (1939) tagja, Ivan Vlagyimirovics Micsurin, agrobiológus, növénynevelő, a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának tiszteletbeli tagja. A „liszenkóizmus” a szovjet tudomány kegyetlen, megtorló jellegű ága volt, akiknek ellenvéleményt fogalmaztak meg, azok könnyen a Gulagon végezhettek.

46/ Palló Gábor (2001) Az európai egyetem funkcióváltozásai. In *Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest. Magyar Felsőoktatás Könyvek, Professzorok Háza. Szerk: Tóth Tamás. Ill. <http://www.phil-inst.hu/tudrend/Tt/egy-kot/pallo.htm>

Letöltve: 2009.02.14.

47/ T. Kiss Tamás (2009) Tudás centrum és (regionális) identitás. In *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, /Szerk: Bajusz Bernadett, Bicsák Zsanett Ágnes, Fekete Iona Dóra, Jancsák Csaba, Tornyi Zsuzsa Zsófia. 219-230.

48/ Palló Gábor a „centrum-periféria” szerkezetben a „vonzás-taszítás” sajátos viszonyait is látta. Hevesy György, Békésy György és Wigner Jenő esetére hivatkozik. Palló (2004) Im. 43-44, 53; Palló Gábor (1985) „Egy boszorkányper története: Miért távozott el Hevesy György Magyarországról?”. *Valóság*, 7:77-89; „Az MTA tagjai közül, az 1950-es években politikai és ideológiai okokból eltávolított akadémikusokat, ellehetetlenített tudósokat kizáró szemlélet a Kádár-korszak „megengedő viszonyai közötti, vidéki továbbélését” érzékeltette Bánlaky Pál – Varga Csaba (1979) *Azon túl ott a tág világ*. Budapest, Magvető Kiadó által megjelentett könyve. Tanulságos kutatási témát képezhetne az, hogy Magyarországról az eltelt évtizedekben miért, milyen indokok alapján és hány tudós távozott külföldre, elsősorban a nyugati országok egyetemreire és kutatóintézeibe.

49/ Marx György: *A marslakók érkezése, Magyar tudósok, akik Nyugaton alakították a 20. század történelmét*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2000; Palló Gábor (2004) *Zsenialitás és korszellem. Világhírű magyar tudósok*. Budapest, Áron Kiadó c. munkájában következetesen a „magyar jelenség” kifejezést használta.

50/ Kott Ferenc – Joó Kinga (2005) *Magyar Oktatók és Kutatók Nyugaton. A nyugati magyar szellemi potenciál feltérképezése és reintegrációjának lehetősége a magyar tudomány életben*. 2005. szeptember 23. www.hungarianamerica.com/.../Nyugati_Magyar_Tudomanyosság_Program_Jelentes_2pdf / letöltve: 2010. november 22./

51/ Sajátos mutatója ennek a rendszerváltozás (1989–90) utáni időszak, amikor szinte valamennyi vidéki egyetemi kar, tanszék arra törekedett, hogy alkalmazzon budapesti oktatót, kutatót.

52/ www.fn.hu/hetilap/.../vilaghiru_ismeretlenek/?action.. (letöltve 2010.11.17.); T. Kiss Tamás (2002) *Fordulatok-folyamatok. Fejezetek a magyarországi kormányok kultúrpolitikáiról 1867–2000*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 32–33.

A Nobel-díj történetében két olyan díjazott volt, akik Magyarországról utaztak ki az átadási ce-

remóniára: Szent-Györgyi Albert /orvosi, 1937/ és Kertész Imre /irodalmi, 2002/. Szent-Györgyi előbb Szegedre vitte az érmét, majd a világháború kezdetén a Magyar Nemzeti Múzeum megvásárolta tőle: a plakett a mai napig ott látható /Szent-Györgyi a múzeumtól kapott összeget az akkoriban kitört finn–orosz háború finnországi szenvedőinek ajánlotta fel/.

Magyar vagy Magyarországról származó Nobel-díjasok

Év	Név	Terület
1905	Lénárd Fülöp	fizikai
1914	Bárány Róbert	orvosi
1925	Zsigmondy Richard	kémiai
1937	Szent-Györgyi Albert	orvosi
1943	Hevesy György	kémiai
1961	Békésy György	orvosi
1963	Wigner Jenő	fizikai /megosztva/
1971	Gábor Dénes	fizikai
1976	Milton Friedman	közgazdasági
1986	Elia Wiesel	béke
1986	Polányi János	kémiai /megosztva/
1994	Harsányi János	közgazdasági /megosztva/
1994	Oláh György	kémiai
2002	Kertész Imre	irodalmi
2004	Herskó Ferenc	kémiai /megosztva/

Örvendetes, hogy az első és a második világháborúban elesett magyar katonák nyughelyeit – a rendszerváltozás után – méltó megemlékezések, sírkertek kezdik jelezni. Sajnálatosnak tűnik azonban számos magyar és Magyarországról távozott, világhírnévre szert tett tudós sírjának és emlékhelyének jelenlegi állapota. Kovács László: *Gábor Dénes nyughelyének megtalálása*. www.vasiszemle.t-online.hu/2004/.../kovacs.htm /letöltve: 2010. november 20./.

A TUDOMÁNYOS TOVÁBBKÉPZÉS KÁDÁR-KORSZAKBELI TÁRSADALOMTÖRTÉNETÉHEZ

Jelen tanulmány a magyar tudományos továbbképzés rendszerének pártállam-kori történetéhez kíván hozzájárulni.¹

A hagyományos „kisdoktori” fokozatot – több évszázados hagyomány folytatásaként – 1949 és 1993 között is az egyetemek adták, mégis a történelmi értelemben vett doktorátushoz képest két irányban is megváltozott a jelentése. Egyrészt a bölcsészképzésben történetileg két jól összemérhető (s részben átfedő) csoportra oszlott a tanári és doktori végzettségűek köre, 1949 után viszont a doktorálás már csak a bölcsészkar² végzetek kis hányadát jellemezte. Nemcsak a középiskolák tömegesedésével összhangban, ugyanis nemcsak a tanári végzettségűek és nemcsak a tanárnak elhelyezkedettek körében volt jellemző, hogy megemelkedett a bölcsészvégzettséggel igen, de doktorátussal nem rendelkezők aránya. Ez rangjában *emelte*, hiszen a teljes bölcsész népességhez képest ritkábbá tette a doktori címet. Másfelől – ezzel ellentétes hatásként – viszont a doktori cím értékét *csökkentette* – tehát megszerzését vélhetőleg könnyítette –, hogy az ötvenes évektől a kandidátúra vált a tudományos közösségbe való belépés „feltételévé” – nemcsak a bölcsész és természettudós, de a többi tudományág közegében is (Glatz 2002). Mindeközben persze hosszú időn át dolgozhattak kutatóintézetben olyan munkatársak, akiknek ilyen fokozatuk nem volt, csak „kisdoktorijuk” vagy az sem. Tudományáganként szakértői beccsléssel lehetne valahogy megállapítani az idők során alkotott kisdoktori disszertációk tudományos értékét a szakma szemében, s a doktori disszertációk publikáltsága, idézettsége is jó mutató lenne – ez persze nem e tanulmány feladata. Jelzésértékű az is, hogy a doktori disszertációk listáját pl. a *Századok* 1970 után 1945-ig visszamenően közölte, s a 80-as évekig erről szisztematikusan hírt adott, majd ez a hagyomány megszakadt. A kandidátusi disszertációk vitája viszont egyenként több oldalas cikkeket érdemelt ki.³

1 A tanulmány a Microsoft Unlimited Potential és az OTKA K 77530 támogatásával folyó kutatásokra támaszkodik. www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/1989

2 A budapesti BTK akkor a természettudományi szakokat is tartalmazta.

A rendszerváltás után a kisdoktorikat – legalábbis közülük a summa cum laude minősítésűeket és viszonylag frisseket – át lehetett konvertálni PhD-vá. Fontos kutatás lenne, hogy az erről szóló megállapodások, alkuk pontosan hogyan történtek, s pontosan kiket, milyen kört érintett ez, illetve kiket zárt ki. A kisdoktorik fokozatos leértékelődése vélhetőleg a 2000-s években teljeseedik ki, azóta a kandidátusok mellett már fiatal PhD-zottak is érdemben – s vélhetőleg nagyobb eséllyel – vesznek részt az egyetemi pozícióért folytatott versenyben, mint a kisdoktorok. A frissen PhD-zottak a 90-es években megjelentek már, de fiatalságuk s gyengébb kapcsolati tőkéjük miatt vélhetőleg még nem rontották érdemben a 60-80-as években kisdoktoráltak helyzetét. Tíz évvel később, minthogy a PhD-zottak a felsőoktatási karrierpálya második kvartilisébe kerültek, érdemben versenyezhettek a harmadik kvartilisbe eső kisdoktorokkal, különösen, mert a negyedik kvartilisből az oda tartozó kisdoktorok zöme kiesett – tekintettel arra, hogy a magasabb fokozattal nem rendelkezők, nem vezető oktatók hamarabb kényyszerültek nyugdíjba.⁴ A 2000-s évek makrostatisztikai adataiból az látszik, hogy nemcsak az alacsonyabb beosztású oktatók között, de a főiskolai docensek között is magas a kisdoktorok aránya.⁵

3 D. Szabó Mária: A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán történelemből elfogadott doktori disszertációk, 1945–1969. *Századok*, 1970 (104. évf.) 5-6:1297-1304. Doktori értekezések kivonatai. A budapesti királyi Pázmány Péter-tudományegyetem bölcsészeti karán az 1924/25-ik tanévben elfogadott és az 1919/20–1923/24. tanévekben elfogadott doktori értekezések jegyzéke. Összeáll. a dékán. Budapest, 1925. *Századok*, (59. évf.) 9-10:426-428; Papp János: A szegedi József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán történelemből elfogadott doktori disszertációk, 1945–1971. *Századok*, 1972. (106. évf.) 4-5:1272-1276; Menyhárt Lajos: A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán elfogadott történelmi tárgyú doktori disszertációk jegyzéke, 1945–1970. *Századok*, 1973. (107. évf.) 3:815-817. Majd évenként: D. Szabó Mária: A budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán az 1971–72. évben történelemből elfogadott doktori disszertációk. *Századok*, 1974. (108. évf.) 4:1028-1036).

4 Sajátos konverziós hatás – melyről megint csak történetek vannak, módszeres kutatás nincsen –, hogy voltak summa cum laude doktorátusok, melyek konvertálhatósága nehézkes vagy „lehetetlen” volt, különösen abban az esetben, ha a kisdoktori kiadó intézményben az adott tudományból nem akkreditáltak PhD iskolát. Vélhető, hogy számos karrierpálya emiatt fordult más, a tudomány-nyal, felsőoktatással akár derékszöveget bezáró irányba.

5 A mindennapi kommunikációban – a társadalom szimbolikus terében – a doktori cím használata nyilván a fentiek miatt is ellentmondásos. A tudományos fokozattal nem rendelkező „dr-ok” (orvosok, jogászok) szinte mindig és mindenütt használják a két korporáció évszázados hagyományaihoz kötődő címet, míg a más tudományágakban tudósok saját közegükben (pl. publikációkban) nem. A dr-i címet ők akkor használják, ha olyan helyzetbe kerülnek, ahol a doktorival rendelkezés nem természetes: ha belépnek a közoktatásba, kormányzati szférába, „szakértői” szférába, vagy ha magánemberként az elkülönülés fontossá válik: lakóközösségekben, betegként kórházban, telefonkönyvben stb. Hogy az egyes egyetemeken, főiskolákon belül a címhasználat hogyan alakul, fontos habituális jegy, mely az egyes intézmények megkülönböztetésére alkalmas – de egyéni élethelyzetek leírására is. Például, a budapesti bölcsészkar Pesti Barnabás utcai épületében a nyolcvanas évek elején egy szobában több (természetesen fokozattal rendelkező) egyetemi tanár és docens mellett egy tanársegéd is helyet kapott. Csak ő szerepeltette a névtábláján a „dr-i” címet, amit jogi kari diplomájával szerzett, s ottani kultúrájából hozta a nevét... A másik példa: az 1990-es években egy korábban önálló épülettel bíró kormányzati kutatóintézetet beköltöztettek egy olyan épületbe, ahol más, zömében szervezéssel foglalkozó háttérintézmények is „laktak”. Az intézet vezetője – aki korábban az bölcsész-mintákat követve egyáltalán nem támogatta a doktori cím használatát –, úgy intézkedett, hogy a korábbi épületből gondosan átmentett névtáblák helyett olyanokat kell gyártani, ahol a dr-i címek megjelennek. Hogy kívülálló számára is látsszék a különbség a kutatóintézet és a többi háttérintézet között. Harmadik példám: egy európai hírnévvel rendelkező, élete nagy részét emigrációban élő társadalomtudós és egy kiváló hazai újságíró pontosan azonos névvel kezdett publikálni. Amikor a 90-es évektől kezdve mindketten megjelentek a magyar folyóirat és könyvpiacra az utóbbi kolléga nem egy harmadik név felvételével hanem (jogászként) a „dr” szócska beiktatásával látta megoldhatónak a megkülönböztetést. Negyedik példám: egy orvostörténeti kongresszus szervezői joggal voltak büszkék rá, hogy egy nemzetközi hírnév tudománytörténész professzort megnyertek a jórészt amatőrökből és félamatőrökből szerveződött kongresszus megnyitására. Minthogy azonban az utóbbiak gyakorló körorvosok, nyugdíjas belgyógyászok stb. voltak, a konferencia minden előadója doktor volt – csak az egyetlen híres tudós neve elé nem került a programban a két betű.

A kandidátusi fokozatot az 1949-ben alapított Tudományos Minősítő Bizottság (az MTA mellett működő testület) adta közel ötven éven át. A TMB funkciója nemcsak az volt, hogy az egyetemektől magához vonja a tudományos minősítést, és ideológiailag ellenőrizze azt, ahogy az 1993-as fordulatot egyértelműen helyeslő tábor vázolni szokta, hanem sok minden más is, mely funkciók elemzése kutatás keretében várat magára. Csak egy pár hipotetikus szempont: az államigazgatás nyílt képviselője a TMB-ben a társadalomtudományok esetében nyilvánvalóan a politikai és ideológiai korlátozás, illetve megrendelés okaként és magyarázataként ragadható meg, a természettudományok, a műszaki tudományok esetében azonban elképzelhető, hogy egy alapos kutatás mást is kimutatna. (A tervgazdaság koráról szóló elemzések rendre bizonyítják, hogy a gazdasági ágazati minisztériumok a rendszer erős szereplőinek – pl. a nagyvállalatoknak – akaratát mintegy közvetítették a kormányzat és a többi szféra felé. Ha ez itt is így van, akkor a nem pluralista társadalmi viszonyok között egyedül lehetséges „társadalmi megrendelő”, „társadalmi visszajelzés” szerepét is kereshetjük a TMB-ben. A TMB egyébként nemcsak elbírálta a kandidátusi disszertációkat, hanem a tanársegédi fizetéssel azonos nagyságrendű, hároméves ösztöndíjat is adott a jelölteknek, ekképpen a tudományos kiválasztás és kiválasztódás egyik – mind az egyetemektől, mind az akadémiai intézetektől elkülönült – intézményét jelentette. (Az elkülönülés mértéke maga is a kutatás tárgya lehetne tekintettel a személyi átfedésekre...). Az ott folyó viták dokumentumelemzése, az ezzel kapcsolatos visszaemlékezés-gyűjtés mellett nyilván elemezni lehetne, hogy a TMB jelentkezők közötti szelekciója az ideológiai, politikai, szakmapolitikai, tudománypolitikai, tervgazdasági stb. szempontok milyen arányát tükrözi. Kutatandó továbbá, hogy a megvalósult tudományos produkciók ill. későbbi életutak, külföldi sikerek alapján e kiválasztási mechanizmus sikerességét az egyes szempontokból milyenek tekinthetjük. Nemcsak a tudományos kiválasztás sikerességét lehet objektíválni, hanem például az ideológiaét és politikaiét is, amennyiben elemzés tárgya lehet, hogy a korábban a tudományos minősítés politikai kritériumrendszerén is megfelelőnek találtatott tudósok milyen nagy arányban bukkantak fel 1989 és 1994 között, egyfelől a liberális ill. jobboldali pártok holdudvarában másfelől az utódpart holdudvarában. A TMB a tudományos témák engedélyezése, a témavezetők kijelölése révén hasonló hatalommal rendelkezett,

mint később illetve a kortárs nyugaton a doktori iskolák vezetése – a rendszer jellegéből adódott, hogy ezt a tudományágak felett álló „nagy TMB” is jóváhagyta, illetve az esetek töredékében a szakbizottság álláspontjával szembeszegülve elutasította.⁶

Mindenesetre szociológiai tény, hogy az 1989 előtti négy évtizedben voltak tudósok, akiknek nem engedték meg, hogy kandidáljanak, és voltak olyanok, akik a rendszer elleni tiltakozásképpen eleve nem is léptek rá a minősítés ösvényére. Sokan közülük marginálisak maradtak – mint 1990 után kiderült – részben megérdemelten, részben méltatlanul, sokan egy informális – ill. épp az egyetemen kívüli világban, demokratikus ellenzékben, kutatóintézeteknél objektíválható – hierarchiában magasra kerültek, ami fokozta az egyetemi oktatás és a kutató intézetek világa közötti divergációt. (Már vannak elemzések a „repülő egyetemekről”, az ottani néhány oktatói pozíció kvázi formalizálódásáról, de arról még nem, hogy az egyes tudományos intézmények kis szakmai csoportjai mennyiben jelentették egy igazi posztgraduális képzés előképét...). Arról sem rendelkezünk igazi kutatásokkal, hogy az összes társadalomtudományi műhelyt, ill. tudóst beleszámítva tényleges jelentőségében mekkora volt a nem hivatalos tudomány a hivatalos tudományhoz képest...

A kandidátusok a régi rendszerben állandó illetményt kaptak, mely a nyolcvanas években fokozatosan veszített értékéből, s a kilencvenes években eltűnt. Az illetmény – mint minden járadék – a járadék adományozóját, „a tudománypolitikai ágazatot” a „szocialista munkaerőpiac” szereplőjévé tette, azaz a tudománypolitika ezzel egy virtuális másodállást biztosított a tudományos minősítetteknek, akkor is, hogy ha pályájukat nem tudományos intézményben, hanem az iskolában, az iparban vagy a közigazgatásban folytatták. Nem tudjuk pontosan, hogy e pénz milyen szerepet játszott a felsőoktatásban és tudományos szférában dolgozók jövedelemszerkezetében, ténylegesen kialakuló életstílusában, mint ahogy azt sem, hogy mennyire segítette elő – komolyabb honoráriumokkal nem támogatott – tudományos szakkönyvek születését.

6 Noha az, hogy egy szakmailag illegitim testület felülírja egy szakmai testület döntését, kifejezetten antidemokratikusnak számít, mindez demokratikus keretek között is megtörténik: már a rendszerváltás utánról is tudunk több esetet, amikor nemzetközi hírvilág bölcsezdencsek egyetemi tanári pályázatát a többségében nem bölcsezsékből álló egyetemi tanács vétőzta meg – kivétel nélkül az adott egyetemi tanács többsége számára ellen-szenvesnek minősített politikai értékrendjük, közéleti aktivitásuk alapján.

Ebben a szélesebb értelmezési keretben talán nagyobb jelentőséget kap – rátérve immár konkrét elemzésünkre –, hogy az MTA TMB által működtetett tudományos képzésben minden megtalálható, amit egy *képzési rendszerben* egyáltalán elemezni érdemes:⁷ a rendszerbe bekerülők belépési szelekciójának át, melynek az előzetes tanulmányok mérlegelése éppúgy része volt, mint a szakmai, munkahelyi és politikai ajánlások mérlegelése, a paradigmák közötti alku éppúgy része volt, mint a konkrét – a képzést ténylegesen lebonyolító – akadémiai és felsőoktatási intézmények egyensúlya. A témaválasztások befolyásolásával éppúgy tudománypolitizálni lehetett, ahogy a témavezetők felkérésével-kijelölésével. A felkészülési szakaszban a jelölt kaphatott MTA ösztöndíjat vagy részesülhetett munkahelyi támogatásban, vagy egyszerűen munkaidő-kedvezményben. Ezek odaítélése is külön tanulmány tárgya lehetne. Tudományszakonként – és persze a történelmi időben – változó volt, hogy a saját kutatásokon alapuló disszertáció-védés előfeltételeként szolgáló szakmai és általánosan kötelező (politikai-világnézeti) vizsgák súlya és szelekciós potenciálja mekkora volt. A nyelvvizsga kötelezősége is jelentős szelekciós potenciállal rendelkezett, különösen azokban a tudományágakban, ahol a kor tudományos normái megelégedtek a magyar nyelvű szakirodalom felhasználásával, illetve ahol a külföldi szakirodalom használatát nem indokolta az orosz nyelv használatát – ez esetekben a kötelező orosz alapfokú nyelvvizsga is valódi terhet jelentett.

A folyamat elemezhetősége lényegesen meghaladja a kortárs európai és amerikai PhD iskolákét éppúgy, mint a későbbi magyar PhD iskolákét, hiszen a továbbképzési döntések egycentrumúak voltak. Az egyetemekhez kötődő PhD iskolákban az esetek nagy részében „természetesen” adódik, hogy egy-egy doktorjelöltnek ki a témavezetője, ill. ki fogja vizsgáztatni – hiszen egy egyetemen egy-egy témában csak kevés vezető oktató legitim – ez az országos tudományos piacról válogató MTA TMB esetében nyilvánvalóan másképpen volt. Az egyetemi PhD iskolák hatalmi viszonyai felülírhatják ugyan az intézményen belüli főnök-beosztotti viszonyokat, de a munkahelyi főnökével (pl. egy PhD-védés során) konfliktust vállaló beosztott oktató értelemszerűen többet kockáztat, mint aki nem munkajogilag, csak tudománypolitikailag és szimbolikusan állt függésben a tudományos minősítő bizottság uraitól. A PhD iskolák egymással is

7 A tanulmány beilleszkedik egy nagyobb kutatási tervbe, lásd: Nagy 2007.

versenyben állnak, melynek fontos eleme lehet a kibocsátott PhD-sok száma – a TMB-t (hiszen egy volt belőle az országban, nem kellett versengenie) ez a szempont nem érintette.

A tudományos minősítés rendszeréről tehát több könyv megírására elegendő adat tárható fel. Jelen tanulmány egyetlen szegmenst kíván kiválasztani – a tudományos továbbképzési folyamatban részt vettek rekrutációjának törvényszerűségeit kívánjuk elemezni. Forrásunk – melyet nagyobb terjedelem esetén egyéb adatbázisok segítségével kontrollálnánk is – egy 1998-s, teljes körűnek szánt KSH felvétel.⁸ A felvételben természetesen megkérdezték a fokozattal rendelkezők születési évét, a fokozat megszerzésének időpontját, illetve a korábbi tanulmányokat is. Így *háromféle értelemben vett történelmi idővel számolhatunk*:

1. A kandidátusi fokozat szerzése az egyes születési kohorszokban. A továbbképzés optimális ütemét számolva – nappali szakon befejezett egyetem után azonnal megkezdhető a tudományos továbbképzés – egészen az 1970-ben született kohorszig értelmes adatot kaphatunk. S ha azt feltételezzük, hogy az 50-es években a nyugdíjba lépést megelőző előléptetésben reménykedő személyek ambicionálhatták a tudományos továbbképzésbe való bekapcsolódást, akkor a századfordulón született nemzedékig tekinthetünk vissza. A tömeges fokozatszerzés szociológiai valósága szempontjából valójában az első világháború végétől a 60-as évek közepéig, végéig született nemzedékek tudományos szocializációjának történetéről van szó.

2. A kandidátusi fokozat szerzése az egyes történelmi időszakokban. A kandidátusi rendszer négy évtizede értelemszerűen leképezi a pártállami tudománytörténet, a pártállami értelmiségpolitika négy évtizedét. Látni fogjuk, hogy az 50-es évekről lényegesen kevesebb adatunk van, a történelmi idősor tehát leginkább a Kádár-korszakra és a rendszer-váltásra nézve elemezhető.

3. A kandidátusi fokozat megszerzése az egyének életidejében, személyes történetében is strukturáló jelentőségű. Nem túlzás kijelenteni, hogy – mivel a modern történetírás az életutak történetét önálló kutatási kérdésnek tekinti – nemcsak szociológiailag, de történelmileg is értelmes elkülöníteni azokat a csoportokat, amelyek fiatalon, középkorúan vagy pályájuk megkoronázásaképpen szereztek meg a kandidátusi fokozatot.

Az elemzés fő vonala természetesen a 2.-hoz, a szorosabban vett történelmi időhöz kapcsolódik, az egyes évtizedekben végzeteket hasonlítjuk össze egymással. Az idősor finomabb érzékeltetése céljából *minden esetet kétszer veszünk számításba*, így pl. az 1965-ös jelzésű kandidátus csoport az 1960 és 1969 között fokozatot szerezettek, az 1970-es csoport viszont az 1965 és 1974 között fokozatot szerezettek mutatja.⁹ (lásd: 1. táblázat A oszlop)

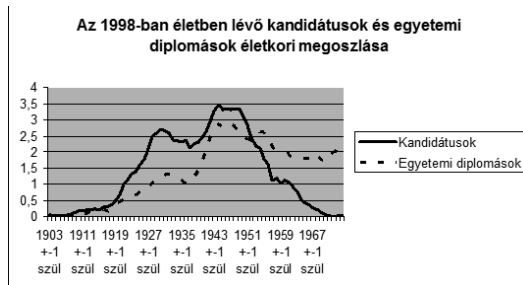
Az 50-es és 60-as években végzett csoportok méretét természetesen a mortalitás már igen erősen befolyásolja. Ezért e számokat arra nem érdemes használni, hogy az egyes évtizedeket a szerint minősítsük, hányan szerezhetek akkor tudományos fokozatot. (Ehhez hivatalos adatokat fogunk majd használni). Viszont az egyes történelmi időpontokra minősíteni tudjuk a tudományos fokozat *társadalmi ritkaságát* s ezzel értékét – legalábbis abban az iskolázott népességben, mely egyáltalán látja és számon tartja a „tudósok” és a „többi értelmiségi” közötti különbséget.

E minősítéshez először azzal a feltevéssel élünk, hogy az adatfelvétel pillanatában életben lévő egyetemi diplomásokra a mortalitás szabályai lényegében ugyanúgy hatnak, mint a minősítettekre. Először „nyers” adatként megvizsgáljuk, hogy az egy meghatározott pillanatban (1998-ban) életben lévő egyetemi diplomások és kandidátusok hogyan oszlanak el az egyes születési csoportokban. (lásd grafikon)

8 1998-ban a hagyományos egycentrumú tudományos minősítés folyamata gyakorlatilag lezárult, hiszen 1993 után az új akadémiai törvénynek és felsőoktatási törvénynek megfelelően már nem lehetett belépni az akadémiai továbbképzés rendszerébe. Az utolsó – évekkel korábban elindult – védések erre az időre zömében lefutottak. Kandidátusi fokozat kiadására a 2000-s években már csak abban a különleges esetben került sor, amikor valaki – évtizedekkel korábban külföldön, mégpedig szocialista országban szerzett – tudományos fokozatát kívánta elismertetni, s erre a nemzetközi szerződések kötelezték az akadémiát.

9 Ez technikailag azon a módon történt, hogy az adatbázisban képeztünk egy változót, mely az 1960–1969-ben végzetek esetében az 1965-ös értéket, az 1970–1979-ben végzetek esetében az 1975-ös stb. értéket kapta. Ezt az adatbázist „tudos98A” néven elmentettük, majd az eredeti adatbázist ismételtelen megnyitva ugyanazon a néven képeztünk egy olyan változót, mely az 1965–1974 között kandidáltakhoz az 1970-es, az 1975 és 1984 között kandidáltakhoz az 1980-as értéket rendelte. Ezt az adatbázist tudos98B néven mentettük el, majd a két adatbázist egyesítettük. A közölt táblázatokban az 1955-ös csoport lesz az első és az 1990-es csoport az utolsó.

Tehát nem vezet lényeges torzításhoz, hogy az 1950-es évekbeli diplomáscsoportokat az 1950-es évekbeli minősített csoportokkal, az 1960-as évekbeli diplomás csoportokat az akkor minősített csoportokkal hasonlítjuk össze.



Az első megfigyelésünk, hogy az 1918 után született generációk – tehát akik a korai 50-es években már egyetemet végeztek lehettek – egyre növekvő arányát jelentik az 1998-ban életben lévő kandidátusoknak. Az olló egészen az 1930-ban születettekig nyílik az egyetemet végzettekhez képest. Ezt követően *mindkét görbe* immár közel párhuzamosan lefelé indul. Az 1935 után született nemzedékben ismét mindkét csoportban növekedés kezdődik, de úgy, hogy az egyetemet végzettek görbéje meredekebb. A két görbe egyszerre éri el a legmagasabb értéket és nagyjából ugyanaddig marad ott. A kandidátusok között az 1943 és 1950 között születettek évente több mint 3 százalékot tesznek ki, a diplomások pontosan ugyanezen évfázatai a diplomások között több mint 2,5%-ot jelentenek évenként. Erre az összesen 8 születési esztendőre esik a kandidátusoknak több mint a negyede, a diplomásoknak több mint egyötöde. Az ötvenes években született kohorszok a kandidátusoknak immár egyre kisebb arányát teszik ki, ellentétben a diplomásokkal, akiknek körében az egyes évfolyamok 2-2%-ot majdnem stabilan kitesznek.

Nem egyszerűen arról van tehát szó, hogy a kandidátusok *azért és annyival* idősebbek, mint az egyetemi diplomások, amennyivel a kandidátussá válás hosszabb tanulmányi időt igényel, mint az egyetemi diplomássá válás, hanem a kandidátusi fokozat megszerzésének az egyes nemzedékek életében láthatóan eltérő szerepe volt. Különösen figyelemreméltó, hogy az 1950 és 1960 között születettek, noha egyetemi diplomájuk megszerzésekor bekapcsolódhattak volna a tudományos továbbképzés folyamatába, valamely okból egyre kevésbé tették ezt.

Másodszor egyszerű átlagszámítással megállapítottuk, hogy az egyes történelmi időpontokban át-

lagosan hány éves életkorban szereztek kandidátusi fokozatot. Ez látható a D oszlopban. Látható, hogy az *évek előrehaladtával ez folyamatosan nő*. (Ennek okaira később visszatérünk).

Ezután megkonstruáltuk a kandidátusi fokozat szerzésre egyáltalán esélyes *potenciális népességet*, mégpedig úgy, hogy egy 98 ezer fős lakossági mintából (NPT-98000)¹⁰ leválogattuk az egyetemi diplomásokat, majd korcsoportokat formáltunk belőlük. Minthogy az 1960-körül (+öt esztendőben) kandidálók átlagosan 35 évesek, kiválasztjuk azokat, akik 1960 körüli években (+5 évben) voltak 35 évesek. Ez a 261 fős egyetemi diplomás csoport lesz az 1960 körül minősített 304 tudósunk kontrollcsoportja. (lásd C oszlop) Ezt elvégezzük minden egyes csoporttal kapcsolatban.

A két oszlopot összevetve 0,91-es korrelációt kapunk, azaz *ahogy emelkedik az egyetemi diplomások száma, úgy emelkedik a tudományos továbbképzésbe felvettek száma is*. Ez azonban *nem* jelenti azt, hogy az esélyek ne változnának. Minthogy a 98000-s minta a felnőtt népességnek mintegy 1/80-adát jelenti, a minta megfelelő évfázataiban talált egyetemi diplomások számát 80-nal megszorozva kaptuk meg azt a népességet, amely a tudományosan minősítettek vélhető bázisát jelenti. Ennek alapján mondhatjuk, hogy míg az 1950-es években legfeljebb minden századik megfelelő korú egyetemi diplomás kerül a tudományosan minősítettek közé, addig az 1960 körül fokozatot szerzetteknel minden 68., az 1965 körül fokozatot szerzetteknel minden 65., az 1970 körülieknel minden 48., az 1973 körülieknel minden 43. Ez azt jelenti, hogy a Kádár-korszak első felében *egyre nőtt* annak esélye, hogy egy egyetemi diplomás személy tudományos fokozatot szerezzen. *A tudományos képzés fokozatosan nagyüzemmé vált.*

10 A TÁRKI adatbankban a következő 1997 és 2003 közötti omnibusz felvételek ezek: TDATA-D27; TDATA-D29; TDATA-D30; TDATA-D31; TDATA-D77; TDATA-D58; TDATA-D63; TDATA-D72; TDATA-D73; TDATA-D74; TDATA-D85; TDATA-D89; TDATA-E09; TDATA-D93; TDATA-D94; TDATA-D95; TDATA-D96; TDATA-D97; TDATA-E07; TDATA-D48; TDATA-E08; TDATA-E14; TDATA-E35; TDATA-E36; TDATA-E16; TDATA-E18; TDATA-E21; TDATA-E23; TDATA-E24; TDATA-E26; TDATA-E29; TDATA-E32; TDATA-E37; TDATA-E46; TDATA-E95; TDATA-E98a; TDATA-E98b; TDATA-E98c; TDATA-F06; TDATA-E50; TDATA-E54; TDATA-E57; TDATA-E61; TDATA-E76; TDATA-E78; TDATA-E82; TDATA-E84; TDATA-F17; TDATA-F56; TDATA-F59.

A korszak második felében viszont az egyetemi diplomások arányának növekedése gyorsabb, mint a fokozatszerzés növekedése: 1980-ban már csak minden 50, 1985-ben minden 60. személynek van esélye tudományos fokozatot szerezni. A tény, hogy az 1990-es megfigyelési időpontban ismét minden 48. személynek van esélye tudományos fokozatot szerezni, egy ellentmondásos folyamatot tükröz – az 1990-es évek elején az „utolsó pillanatban” sokan megszerzik a tudományos fokozatot, hogy ne kelljen a PhD-zés lényegesen iskolásabb útjára lépniük.

A fokozatszerzési életkor kitolódását legjobban azzal érzékeltethetjük, hogyha három csoportra osztjuk a népességet, megszerzési életkor szerint. Az ötvenes és korai hatvanas években 10% alatt maradt azoknak az aránya, akik 44. életévük után szereztek tudományos fokozatot, ez 1970-re már a fokozatot szerzők negyedét, 1980-ra harmadát, 1990-re pedig több, mint kétötödét jellemzi. Az sem érdektelen, hogy kifejezetten fiatal korban

mít fiatalnak. Ez esetben 37 éves korig kúszik fel a határ. Ebben a tágabb értelemben fiatalon az 1955 körül fokozatot szerzők négyötöde, az 1980 körül fokozatot szerzők harmada, az utolsó csoport mindössze negyede kap kandidátusi fokozatot. A korszak nagy részében tehát arról van szó (ez különösen az első korcsoportosításból látható) hogy a közvetlen diplomaszerezés utáni kandidátusi fokozatszerzési folyamat időben felfelé tolódik, s egyre markánsabb lesz, hogy a középnemzedék dominálja azt. Ahogy a tudományos fokozat mindinkább elvárásá válik a tudományos és felsőoktatási vezetői pozíciók betöltésekor, úgy válik mind fontosabbá, hogy a már „vezetői korba értek” megszerezzék azt, hogy utolérjék azon nemzedéktársaikat, akik már 5-15 évvel korábban fokozatot szereztek. Az utolsó időszakban – nyilván összefüggésben a rendszerváltással, sokan még inkább szükségesnek érzik a tudományos fokozat megszerzését, így (történelme során először) az idősebb nemzedékből épp annyian szereznek kandidátusi fokozatot, mind a középnemzedékből,

1. táblázat Kandidátusi fokozatszerzés az egyetem után

Megfigyelt csoport	Létszám	Egyetemi diplomások a 98000-es mintában	A kandidátusi fokozat megszerzésének életkora	A kandidátusok és a diplomások csoport – C*80 – aránya
A	B	C	D	E
1955	156	200	32,9	103
1960	304	261	35,4	69
1965	500	351	38,2	56
1970	720	436	39,7	48
1975	860	469	40,5	44
1980	1002	627	41,4	50
1985	1188	899	42,0	61
1990	1724	1029	43,0	48

hányan jutnak tudományos fokozathoz. Két csoportosítást is alkalmaztunk ennek érzékeltetésére. Az első csoportosításban a 35 év alattiak kerülnek a fiatal kategóriába, egyrészt mert a 35. életévhez számos társadalmi elvárás, családi szokás is kötődik, illetve mert bizonyos tudományos ösztöndíjakat csak 35 éves korig lehet megpályázni, vagy mert az OTKA kifejezetten védett keretet biztosított a 35 év alatti pályázók részére. A táblázat azt mutatja, hogy a kandidátusi fokozat kiadásának kezdetén kétharmad felett volt a fiatalok aránya, de ez hihetetlenül gyorsan 50%-ra esett vissza s csak a nyolcvanas-kilencvenes években stabilizálódott 13-14%-on. A másik csoportosítási lehetőség abból indul ki, hogy a fokozatot szerzők életkorban „alsó” harmada szá-

s ezért a középnemzedéken belüli fokozatszerzők aránya még csökkenésnek is indul.

A rendszer növekményes természetére egy példa: a század első harmadában született népességhez tartozók közül az ötvenes évektől a hatvanas évek közepéig – adatbázisunk szerint – 353-an kerülnek be a kandidáltak közé.¹¹ A következő évtizedben egyetlen évtized alatt ugyanezekből az évjáratokból további 558 fő került be – míg a fiatalabb évjáratokból csak 143 fő. Példának okáért az 1928 körül születettek (+2 esztendő) már az 1955 és 1964 között fokozatot szeretteknek is a legnagyobb csoportját alkották (133 fővel), de a következő évtized-

11 Ez esetben nem a „megduplázott” hanem a tényleges szám szerint.

ben is ők maradtak a legnagyobb csoport 199 fővel. S noha 1975–1984-es szakaszban már messze nem ők a legnagyobb csoport, de a körükből kikerült 105 fő összemérhető nagyságrend a húsz évvel fiatalabbakkal (akik 152-n vannak.) Az új belépők számának növekedése a fiatalabb nemzedékből nyilvánvalóan egy „sarkunkban a fiatalok” életérzést hoz létre, mely elnyújtott posztgraduális „beiskolázást” hoz létre.

Az egymást követő generációkban – ez önmagában valószínűleg senkit nem lep meg – a nők aránya

Ez a jelenség összefüggésben lehet azzal, hogy az általában növekvő életkor azt sejteti, hogy a már pályán lévők legitimációs törekvése játszik szerepet a kandidátusi fokozat megszerzésében, s a nők, minthogy előbb mennek nyugdíjba, s kevesebb köztűk a vezető, az életkor előrehaladtával kevésbé érdekeltek ebben, mint a férfiak.

A doktorálók társadalmi hátterére vonatkozóan a legközvetlenebb adat az apa foglalkozása, melyre az adatbázisban két adat is van, azaz a megkérdezett két foglalkozást nevezhetett meg. A foglalkozásokat többféle módon szokták csoportosítani. Először az-

2. táblázat A kandidátusi fokozatot szerzők életkora

N	Első korcsoportosítás			Az első két korcsoport más-féle felosztása		
	-34 éves	35-43 éves	44-éves	-37 éves	38-43 éves	
1955	155	69,0%	25,8%	5,2%	83,9%	11,0%
1960	304	50,0%	41,8%	8,2%	69,1%	22,7%
1965	495	28,1%	56,0%	16,0%	48,1%	36,0%
1970	708	19,9%	55,2%	24,9%	38,1%	37,0%
1975	843	18,9%	50,1%	31,1%	36,7%	32,3%
1980	984	15,5%	51,4%	33,0%	34,6%	32,4%
1985	1163	13,1%	52,4%	34,6%	29,5%	35,9%
1990	1702	14,0%	43,7%	42,3%	25,0%	32,7%

olyamatosan növekszik. Annak eldöntéshez, hogy az egyes korszakokban mennyiben beszélhetünk a nők hátrányáról a tudományos fokozatszerzésben, és mennyiben jelenti az indító feltételek különbözőségét, egy további számításra van szükségünk. A minősítettek kibocsátó egyetemi diplomáscsoportok nemi arányait megvizsgáltuk. 1960 körül kandidáló nők fokozatszerzési esélyhátránya akkor lenne zérus, hogyha hasonlóan az egyetemi diplomások arányához a kandidálók 27% a nő lenne. Mivel azonban nem annyi, csak 7,6% a nők aránya, ez azt jelenti, hogy a Kádár-korszak kezdetén a nők még 3,6 szoros esélyhátrányban voltak. (lásd 3. táblázat H oszlop). Ez a hátrány a rendszerváltásig másfélszeresre csökken. *Nemcsak arról van tehát szó, hogy a nők felsőoktatási részvételének növekedése növeli a tudományos fokozatszerzés valószínűségét, hanem arról is, hogy a tudományos fokozatszerzés fokozatosan felveszi az összes többi oktatási fokozatnál megfigyelt tulajdonságot: minél inkább kiterjed, annál magasabb benne a nők aránya.*

A Kádár-korszak elején a nők lényegesen fiatalabban szerzik meg a tudományos fokozatot (lásd 3. táblázat J oszlop) ez a Kádár-korszak közepére eltűnik. Az időszak végén ez ismét növekedni kezd.

zal a feltevésével éltünk, hogy az apai foglalkozásokat rétegző¹² mutatók közül a gyermek tudóssá válását leginkább az adott foglalkozás körében szokásos iskolai végzettség befolyásolja, sokkal kevésbé a jellegzetes jövedelem, vagyoni helyzet, vagy társadalmi presztízs.

Ez alkalommal tehát célszerűnek tartottuk, hogy ne a foglalkozásokkal kapcsolatos össztársadalmi vélemények, vagy jövedelmi helyzet szerint alkossuk meg a foglalkozások rangsorát, hanem iskolai végzettség szerint. Ehhez egy mutatószámot kell alkotnunk, amivel az apák foglalkozását minősítjük. Minthogy jelenleg az apák foglalkozása érdekel, leszűkítettük a 98 ezres adatbázist az 1940 előtt születettekhez. Megvizsgáltuk az egyes foglalkozásokhoz tartozók iskolázottsági összetételét. Minden

12 a foglalkozások minősítésének célja, hogy a foglalkozásokat elhelyezzük valamiféle skálán, eleve figyelmen kívül kell hagynunk azokat az operacionalizációkat, melyek funkcionista vagy organikus társadalomelméletekből indulnak ki, s eleve csak azok az operacionalizációk jöhetnek szóba, melyek a társadalmat – foglalkozás szerint is – hierarchizálnak látják, s megkülönböztetnek „felsőbb” és „alsóbb” társadalmi csoportokat.

foglalkozáshoz (minden FEOR¹³ számhoz) egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott foglalkozáshoz tartozók körében a teljes népességben mekkora arányban találunk egyetemi diplomásokat. Ezáltal a foglalkozásváltót *lineáris* alakítottuk, minden foglalkozás értéke annyi lesz, amennyi az adott foglalkozást betöltők körében az egyetemi diplomások aránya.

Ez érték segítségével a különféle csoportok (pl.: az 1960-as években kandidáltak, az 1940-es években születettek, a nők, a történelemből kandidáltak stb.) apáinak „átlagos foglalkozási pozícióját” kiszámíthatóvá tehetjük! *Minél magasabb* ez a szám annál inkább jellemző, hogy a *társadalmi piramis* tejeéhez tartozó foglalkozások köréből rekrutálódnak a leendő tudósok.

Azután minden foglalkozáshoz egy 0 és 1 közötti számot rendeltünk hozzá, mely azt mutatja, hogy az adott foglalkozáshoz tartozók körében a teljes népességben mekkora arányban találunk középiskolai vagy annál magasabb végzettségűeket. *Minél*

ütemében mindig és mindenhol jellemző, hogy a felsőoktatásba kerülnek olyan nem egyetemi diplomás csoportok gyermekei, akik tulajdonképpen *azzal őrzik meg* családjuk társadalmi státuszát, hogy az egyetemi diplomások körébe kerülnek – ehhez a meritési bázishoz képest számított elitjellegéről szól az első szám. Másfelől bizonyos történelmi korszakokban inter- vagy intragenerációs mobilitás során az is jellemzővé válik, hogy nem státuszmegőrzés, hanem *tényleges előrelépés* történik az egyetemi ill. posztgraduális diploma szerzése révén. Erről informál a második szám.

Ezt követően kiszámoljuk, hogy az egyes évtizedekben kandidátusi fokozatot szerzett személyek apáinak iskolázottsági presztízse mennyi. Ez a szám csak alig ad értelmezhető eredményeket, hiszen a kandidálók korösszetétele gyorsan változik, s nyilvánvaló, hogy egy fiatalemberre – aki azonnal egyetem után vág bele a tudományos továbbképzésbe – az apa foglalkozása egészen más befolyást gyakorol, mint egy középkorúra, aki tulajdonképpen

3. táblázat A tudományos fokozatszerzés és a nők

Megfigyelt csoport	Létszám	A nők aránya a minősítettek között	A nők aránya a megfelelő korú diplomások között	A nők hátránya	Nők életkora	Nők és az átlag különbsége
A	B	F	G	H	I	J
1952	52	7,7	26,5	3,4		
1955	156	10,9	26,0	2,4	31,9	0,9
1960	304	7,6	27,1	3,6	32,9	2,5
1965	500	8,2	24,8	3,0	38,1	0,1
1970	720	11,0	23,6	2,1	39,7	0,0
1975	860	12,1	24,1	2,0	40,5	0,0
1980	1002	14,7	29,8	2,0	41,3	0,0
1985	1188	19,5	33,7	1,7	41,6	0,5
1990	1724	23,4	35,8	1,5	42,6	0,5

alacsonyabb ez a szám annál inkább jellemző, hogy a tudományos elitben is előfordulnak a *társadalmi piramis aljáról* jövők.

Noha mindkét számítás az iskolázottsági tengelyen való megoszlásról szól, mégis alapvetően kétféle dolgot jelent. A felsőoktatás bővülésének

intragenerációs mobilitás gyanánt fogja megszerezni a tudományos fokozatot, akit sokkal inkább saját karrierje során felhalmozott kapcsolati tőkéje, felmerülő szükségletei, munkahelyi kihívásai indítanak el a tudományos továbbképzés útján.

Az egyetemet végzett apák feltehető aránya az ötvenes és hatvanas években stabil marad, majd radikálisan emelkedni kezd. A 60-as évek tömegesedése közben átmenetileg némiképp nyitja a kaput az alsó iskolázottsági és társadalmi csoportból származók számára, de a későbbiekben az ő arányuk együtt csökken a felső csoportokból érkezők arányá-

13 A Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszerében bekövetkezett kisebb változásokat az adatbázisban átvezettük. A közel 100000-s aggregátumban 69790 személyre nézve van érvényes FEOR adat. <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10105.xls>, <http://nagypetertibor.uni.hu/10106.xls>

4. táblázat

	SKALA 1940 ELOTT. egyetariy	SKALA 1940 ELOTT. kozepiskariy	Nők SKALA 1940 ELOTT. egyetariy	Nők SKALA 1940 ELOTT. kozepiskariy
1955	22,09	53,18	17,77	72,88
1960	22,66	50,77	23,37	59,15
1965	22,16	45,70	24,95	42,44
1970	26,00	51,92	26,85	46,09
1975	28,79	57,82	28,72	55,13
1980	35,19	62,41	31,17	56,72
1985	39,34	67,97	41,84	76,35
1990	43,96	76,84	52,22	82,54

nak emelkedésével. A lányok apáinak vélelmezhető egyetemvégzettsége – egészen az utolsó nemzedékig nem lényegesen magasabb a fiúkénál. Viszont úgy az 1950-es és 1960-as években, mint az időszak végén igaz, hogy a társadalmi piramis aljáról sokkal inkább érkeznek fiúk, mint lányok.

Irodalomjegyzék

- A közhivatalnok szembesült a kutatóval. Beszélgetés Török Ádámmal, a közgazdaság-tudomány doktorával. *Magyar Tudomány*, 2000. 45. (108. évf.) 2:192-199.
- Angelusz Róbert – Bakodi Erzsébet – Falussy Béla – Tardos Róbert 1999 Akadémiai fokozattal rendelkeznek. *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 4:424-432.
- Barakonyi Károly 2000 A korszerű felsőoktatási menedzsment kiépítése. *Educatio*, (9. évf.) 1:27-42.
- Barakonyi Károly 2004 Egyetemek irányítása: a középkori egyetemről a Bologna-folyamatig. *Magyar Tudomány*, 50. (110. évf.) 4:513-526.
- Barnes, Barry – Bloor, David – Henry, John 2002 *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. Osiris, Budapest.
- Bazsa György 2004 21. századi műveltségkép felsőoktatási tükrében. *Educatio*, (13. évf.) 2:267-278.
- Becher, T – Kogan, M. 1992 *Process and Structure in Higher Education*. London/New York: Routledge.
- Bencze Gyula 2006 H-index: egy új javaslat az egyéni tudományos teljesítmény értékelésére. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 1.
- Bencze Gyula 2002 TDK: önképzés, tudományos utánpótlásnevelés vagy verseny? *Magyar Tudomány*, 47. (108. évf.) 7:969-971.
- Bencze Gyula 1999 Tudományos ismeretterjesztés – tudományos színvonalon. *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 6:757-760.
- Berényi Dénes 1999 A magyar tudomány a világversenyben. *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 12:1414-1422.
- Berényi Dénes 2003 A tudomány jövője az Európai Unióban. *Debreceni Szemle*, (10. évf.) 4:571.
- Berényi Dénes 2000 A tudományos közösség párbeszéde a társadalommal. *Debreceni Szemle*, (8. évf.) 2:255.
- Bourdieu, Pierre 1988 *Homo academicus*. (translated by Peter Collier). Stanford University Press.
- Bíró Judit – Székelyi Mária 1996 A tudomány újjáépítése, 1945–1950. *Szociológiai Szemle*, 3-4:81.
- Bourdieu, Pierre 2005 *A tudomány tudománya és a reflexivitás. A College de France 2000–2001. évi előadás-sorozata*. Budapest, Gondolat.
- Bukodi Erzsébet 1998 *A tudományos fokozattal rendelkezők*. Budapest: KSH
- Clark, Burton R. 1983 *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley/Los Angeles/ London: University of California Press.
- Czakó Erzsébet 2006 Tehetség gondozás az egyetemi oktatás hagyományos keretei között. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 2:230-234.
- Csányi Vilmos 2007 Tudományteremtő géniusz. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 4:535-536.
- Enders, J. 2001 *Academic Staff in Europe: Changing Contexts and Conditions*. Westport, Conn./London: Greenwood Press.
- Endreffy Zoltán 1999 A katolikus egyetemokről. *Világosság*, (40. évf.) 8-9:115-122.

- Fábrí György 2007 A két kultúra és a harmadik: természettudomány, bölcsészet a médiakommunikációban – a Mindentudás Egyeteme tapasztalatai alapján. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 2:183-189.
- Fábrí György 2002 Az Akadémia és a Mindentudás Egyeteme. *Világosság*, (43. évf.) 10-12:8-14.
- Fábrí György 2006 Az egyetemek és az MTA reformja. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 10:1266-1268.
- Farkas János 1982 *A tudomány társadalmi lényege*. Budapest, Akadémiai Könyvkiadó.
- Farkas János 2002 *Információs- vagy tudástársadalom?* Akadémiai, Bp.
- Farkas János 1994 *Pörlekedő tudáseméletek*. BME, Bp.
- Fehér Márta 2004 Historia magistra scientiae? A tudománytörténet-írásról. *Magyar Tudomány*, 49. (111. köt.) 11:1246-1251.
- Forray R. Katalin – Polónyi István 2001 Mindig a másik oldalon. *Educatio*, (10. évf.) 1:103-109.
- Gazda István 2007 A tudományos és a műszaki elit a két világháború közötti Magyarországon. *Rubicon*, (18. évf.) 4-5:110-114.
- Gieryn, Thomas F. 2006 Határmunkálatok és a tudomány elhatárolása a nem-tudománytól: feszültségek és érdekek a tudósok szakmai ideológiáiban. *Replika*, 54-55:173-194.
- Glatz Ferenc 2002 Akadémia és tudománypolitika a volt szocialista országokban 1922–1999. *Magyar Tudomány*, 47. (108. évf.) 4:494-506.
- Glatz Ferenc 2004 *Tudománypolitika az ezredforduló Magyarországon*. Bp, MTA.
- Hargittai István 2007 MTA-egyetem: támogatott kutatócsoportok 2007–2009–(?)2011. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 5:652-655.
- Havas Eszter 2004 „A tanárképzés az egyetemen perifériára szorított szakterület” /interjúk a tanárképzés problémáiról/. *Educatio*, (13. évf.) 3:463-494.
- Héthelyi László – Juhász Gábor 1999 Jogállami megpróbáltatások: egyetemi oktatók a munkaügyi bíróság előtt. *Esély*, (10. évf.) 4:59-72.
- Horgas Judit – Ács Irén 2005 Faltól falig: A Magyar Tudományos Akadémia. *Liget*, (18. évf.) 4:68-71.
- Hrubos Ildikó 2005 A 21. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrzendő értékek. *Iskolakultúra*, (15. évf.) 2:120-123.
- Hrubos Ildikó 2002 Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, (11. évf.) 2:253-266.
- Hrubos Ildikó 2001 Felsőoktatás-kutatás a 21. században. *Magyar felsőoktatás*, 5-6:33-34.
- Hrubos Ildikó 2003 Filozófiaváltás az egyetemek gazdálkodásában I. *Magyar felsőoktatás*, 7:10-13.
- Huszár Tibor 1986 szerk. *A magyar értelmiség a nyolcvanas években*. Kossuth, Budapest.
- Huszár Tibor 1978 szerk. *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Kossuth, Budapest.
- Huszár Tibor 1993 Tagválasztás az Akadémián és a tudás-elit (1920–1943). *Valóság*, (36. évf.) 2:20-38.
- Huszár Tibor 1995 *A hatalom rejtett dimenziói. Magyar Tudományos Tanács, 1948–1949*. Budapest, Akadémiai.
- Jermy Tibor 1998 Az ezredvég tudományosságának rákfenéje – a pályázati rendszer. *Magyar Tudomány*, 43. (105. köt.) 9:1124-1128.
- Karady Viktor 2002 *A kolozsvári egyetem medikusai a magyar orvosi piacon (1872–1918)*. Educatio, (11. évf.) 2:237-252.
- Kárpáti József 2005 Az utolsó próbatétel: ítélet a Háttér Társaság kontra Károli Egyetem ügyben. *Fundamentum*, (9. évf.) 3:105-108.
- Kemény István – Kozák Gyula összeáll. *1971 A Csepel Vas- és Fémművek munkásai*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Kemény István – Kozák Gyula összeáll. *1971 Pest megye munkásai*. Kossuth – Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- Kepecs József – Klinger András 1975 A felsőfokú végzettségük demográfiai adatai. *Szociológia*, 4:611-623.
- Kertesi Gábor – Köllő János 2006 Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle*, (53) 3:201-225.
- Kolosi Tamás 1987 A státusinkonzisztencia mérése. *Szociológia*, (17) 1:1-20.
- Kozma Tamás 2002 Homo academicus: in memoriam Pierre Bourdieu (1930–2002). *Educatio*, (11. évf.) 2:313-316.
- Kozma Tamás 2002 Iskolai műveltség. *Educatio*, (11. évf.) 4:658-661.
- Kozma Tamás 2006 *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Bp.
- Kovács I. Gábor 2006 Egyetemi tanárok rekrutációja a két világháború közötti Magyarországon. In: Kövér György szerk. *Zsombékok*. Osiris, Budapest.

- Kulcsár Rózsa 1990 A társadalmi-foglalkozási csoportok sorrendje a presztízshierarchiában. *Statisztikai Szemle*, június.
- Ladányi Andor 2006 A felsőoktatási politika négy éve. *Educatio*, (15. évf.) 1:40-54.
- Ladányi Andor 2007 *Törekvések, kísérletek a jogászképzés reformjára, 1890–1944*. Budapest, Gondolat.
- Ladányi Andor 1986 *Felsőoktatási politika 1949–1958*. Kossuth, Bp.
- Lakatos Imre 1999 A tudomány társadalmi felelőssége. (1970) *Magyar Filozófiai Szemle*, 1-3. On-line <http://epa.oszk.hu/00100/00186/0003/9913lakatos2.htm>
- Laki János 2007 A tudomány mint nyelv és mint kultúra. *Magyar Tudomány*, (167. évf.) 2:141-148.
- Lukács Péter 2001 Kutatás vagy politikaformálás? *Educatio*, (10. évf.) 1:94-102.
- Lukács Péter 1991 *Színvonal és szelekció*. Bp, Educatio.
- Marton János 2004 A tudomány és a metria. *Magyar Tudomány*, 49. (111. köt.) 6:788.
- Máté-Tóth András 1999 Vallástudományok és felsőoktatás. *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 5:569-580.
- Molnárné Venyige Júlia 1980 Diplomások Magyarországon. *Statisztikai Szemle*.
- N. Szabó József 1999 Tisztogatások a magyar felsőoktatásban (1945–1946). *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 8:977-989.
- Neave, Guy R. – Vught, Frans van 1991 *Prometheus Bound. The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford/New York etc. Pergamon Press.
- Nyíri Kristóf 2000 A virtuális egyetem filozófiájához. *Liget*, (13. évf.) 2:35-48.
- Papp Zoltán 2004 A tudományos teljesítmény mérésének problémáiról. *Magyar Tudomány*, 49. (110.) 2:232-240.
- Papp Zoltán 2005 Az egyetemi oktatók előmeneteli rendszerének problémáiról. *Magyar Tudomány*, 50. (111.) 3:325-332.
- Pataki Ferenc 2002 Megfontolások a tudomány és a társadalom kapcsolatáról. *Magyar Tudomány*, 47. (108.) 4:507-514.
- Patkós András 2003 Kutatás és egyetem kapcsolata Európában és Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 48. (109.) 8:1025-1034.
- Percz László 2003 Az európai egyetem funkcióváltozásai. *Magyar Tudomány*, 49. (109.) 7:926-928.
- Polónyi István – Tímár János 2006 A sikeres felsőoktatás. Ábránd és valóság. Dokumentum-elemzés. *Educatio*, (15. évf.) 4:811-818.
- Polónyi István 2006 Az Akadémia diszkrét bája. *Beszélő*, (11. évf.) 10:39-46.
- Ropolyi László 2000 A tudomány a „szociális életvilágban”. A tudományfilozófia hermeneutikai és szociálkonstruktivista szemléletmódjának összevetése. *Replika*, 41-42:125-138.
- Sáska Géza 2006 A magyar liberális oktatáspolitikáról. *Beszélő*, (11. évf.) 6:62-70.
- Sáska Géza 2005 A műveltség, a kultúra és a tudás jelentésváltozatai. *Kritika*, (34. évf.) 7-8:21-22.
- Semjén András 2000 Az egyetemi szintű egészségügyi képzés helyzete és jövője: van-e „orvos-túltermelés” és szükség van-e emiatt központi intézménybezárássra? *Educatio*, (9) 1:159-168.
- Setényi János 2001 Politika és oktatáskutatás Magyarországon. *Educatio*, (10. évf.) 1:3-14.
- Solymosi Zsuzsa – Székelyi Mária 1987 Életút és származás. *Szociológia*, (17) 4:457-468.
- Szemerszki Marianna 2001 A neveléstudomány területén dolgozók véleménye a tudományos minőség mércéjéről és a kutatási infrastruktúra helyzetéről. *Educatio*, (10. évf.) 3:594-598.
- Szűcs Zoltán 1986 A diplomások foglalkozási és képzettségi struktúrája közötti eltérések okai. *Statisztikai Szemle*. December.
- Tamás Pál 1999 Magyar tudomány a nemzetközi könyvpiacra. *Magyar Tudomány*, (44. évf.) 10:1259-1263.
- Teichler, Ulrich 1988 *Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades*. London, Jessica Kingsley Publishers. On-line: http://www.ipv.pt/millennium/Millennium21/21_4.htm
- Tigyí József 2006 Hol teremnek az akadémikusok? Az MTA tagjai számokban. *Magyar Tudomány*, (167.) 3:344-355.
- Treiman, Donald J. 1998 A foglalkozások presztízisének elmélete. In Róbert Péter szerk. A társadalmi mobilitás. *Új Mandátum*, Budapest.
- Varga Attila 2006 A diplomások munkával való elégedettségének néhány kérdéséről. In Utasi Ágnes szerk. *A szubjektív életminőség forrásai. Biztonság és kapcsolatok*. Bp. MTA PTI, 75-95.
- Varga Dóra 2006 Finomított felsőoktatási törvény. *Kritika*, (35. évf.) 2:17-18.
- Vinkler Péter 2004 Adalékok a tudománymetria néhány kérdésének megértéséhez. *Magyar Tudomány*, (49.) 6:789-793.

Vinkler Péter 1998 Miért szükséges az Akadémiai
Publikációs Adatbázis? *Magyar Tudomány*, 43.
(105.) 3:338-342.

Z. Karvalics László 2002 *Információ, társadalom,
történelem. Válogatott írások*. Typotex, Buda-
pest.

Dr. Benedek Sándor

LEGYEN-E ÉRTELMSÉGI A MŰSZAKI ÉS AZ AGRÁRSZAKEMBER?

Munkámból adódóan hosszú ideje foglalkoztat a kérdés: a főiskolai-egyetemi (a bolognai rendszerben a BA és MA szinteken) az agrár- és műszaki szakember-képzésben kapnak-e elégséges felkészítést a hallgatók arra, hogy ne csupán szakemberekként, de értelmiségiként is helytálljanak. Teljesül-e a felsőoktatási törvény elvárása: „2. § (1) E törvény célja továbbá ... f) a hallgatók felkészítése a nemzeti, az európai és az egyetemes értékek megismerésére, vállalására, az általános műveltség elmélyítésére, az autonóm gondolkodásra, a szociális és morális kérdések iránti nyitott gondolkodásra, a civil társadalommal való együttműködésre, a szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre.” (2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról 2. §).

Aggódásom nem általában az értelmiségképzésről szól, ezt a széles területet az utóbbi években nem vizsgáltam. Azért aggódom, mert az utóbbi két évtized felsőoktatási reformfolyamatainak (lehet, hogy pontosabb lenne a „váltózási folyamatai” kifejezés!) következményeként az agrár- és műszaki szakembereknél szűkülőben, sőt eltűnőben van az a tudás, amely őket értelmiségiké is teszi (tenné).

Egyáltalán mit jelent értelmiséginek lenni? Hogyan lesz valaki értelmiségi?

Ebben a rövid tanulmányban nem kívánok elmélyedni abban a hosszú évtizedek óta tartó – lassan könyvtári részleget kitöltő – szakmai vitában, hogy ki az értelmiségi általában, illetve kik tekinthetők értelmiséginek a mai (és korábbi) magyar társadalomban. Csak utalok a kutatások és *szakmai viták* néhány mozzanatára.

– Ma a diplomával való rendelkezés szükséges, de nem elégséges feltétele az értelmiségi létnek.

– A magas szintű tudásból élés csak egyik ismerve az értelmiségnek (*a mai repülőgépek vezetőinek magas szintű műszaki felkészültsége nem vitatható, de ettől még nem automatikusan értelmiségiek*).

– Az értelmiségi tudás elengedhetetlen része a társadalomhoz való értés, a makro és mikro szintű társadalomra vonatkozó ismeretek megléte.

– A nyugati szociológia néhány iskolája – saját társadalmi empirikus tapasztalataira hivatkozva – lényegében csak a humán értelmiséget tekinti az értelmiséghez (intelligenciához) tartozónak, a mű-

szaki és agrárdiplomásokat nem. Az utóbbiak társadalmi szerepét leszűkíti a magas szakképzettségű szakember technikai funkciójára.

– A hazai felfogásokban is találkozunk hasonlóval. A tudásból élő humán értelmiség differenciáltságára utalva, csupán az úgynevezett „kritikai értelmiségi” réteget tekintik olyannak, amely társadalmi szerepében megfelel az értelmiségi kritériumoknak (egzisztenciális okok miatt nem szorul az apologetikára), és ebbe a kategóriába nem sorolják be a hatalomhoz és a politikához kötődőket. Még a médiában rendszeresen szereplő társadalmi-politikai szakértők médiafüggőségét is olyan egzisztenciális kötöttségnek tekintik, amely korlátozza az értelmiségi feladat autentikus teljesítését. (Sok érv szól ezen felosztás mellett és ellen, de nem itt és most szeretnék ezzel foglalkozni.)

– A leginkább elfogadott – általam is leginkább irányadónak tekintett – felfogást Konrad György és Szelényi Iván fejtik ki *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz* (Gondolat, Bp. 1989:43-56) című könyvükben. Megállapítják, hogy az értelmiségi státusba kerüléshez nem elégséges az a szaktudás, amely a tevékenység „technikai” megoldásához szükséges. Az értelmiségi szerep nemcsak a „techné”-tudását (technikai tudást) igényli, hanem a „télosz”-t is, az olyan értékek mobilizálható ismeretét is, amelyek alkalmasak arra, hogy a társadalom tagjainak magatartását orientálják és szabályozzák; „...a télosz eleme még akkor is jelen van az értelmiségi szerepekhez tartozó tevékenységekben, ha az értelmiségi tudás értékes elemének a technét tekintik”. Az értelmiségi tudás olyan értékek ismeretét, birtoklását tételezi, amely értékeket a társadalom alkalmasnak vél arra, hogy általuk tagjainak magatartását orientálja és szabályozza, azaz olyan tudásformákét, amelyeknek „relevanciája van a társadalom spontán teleológiáját reguláló fogalmakra vonatkozóan”.

Az értelmiségi lét társadalmi szerep, amely betöltésének vannak előfeltételei és vannak jelen idejű kritériumai. *Az előfeltételek* közé tartozik az olyan kulturális felkészültség (műveltség, társadalmi ismeretek, készségek, jártasságok, azaz kompetenciák) megléte, amely alkalmassá teszi az egyént társadalmi léptékű érdekek és célok felismerésére, „*társadalomban való gondolkodásra*”, kulturális érté-

kek létrehozására, alkalmazására és közvetítésére; a társadalmi közösségek kulturális szolgálatára.

A feltételek megléte szükséges, de nem elégséges; fontos kritérium, hogy ilyen „szolgálatot” a valóságban el is lásson az ember. Nem feltétlenül állandó jelleggel, foglalkozásszerűen, formális szervezetségben (foglalkozásként) kell ennek a hivatásnak működnie. Működhet ez a szerep időleges jelleggel, informális keretek között (ha az egyének és társadalmi körülményeik úgy igénylik, vagy legalábbis lehetővé teszik). Működhet, de csak akkor működik, ha az adott embernek meg vannak hozzá a kulturális kompetenciái, a szükséges műveltsége.

Úgy tűnik, hogy *napjainkra megjelent az agrár- és műszaki szakembereknek egy fiatal rétege*, amelytől a társadalmi környezete – történelmi okok miatt – elvárna egyfajta értelmiségi szereplést is, de ez alig-alig teljesülhet. *E réteg fiatalabb generációi felkészítetlenek erre a szerepre*, bár ma is szükség lenne rájuk, mint értelmiségiekre.

2001-ben részletesebben megvizsgáltam a Szent István Egyetemen oktatott alapszakok közül 24-nek a tantárgyi és órastruktúráját. (Lásd 1. számú táblázat.) Az egyetemi-főiskolai szakok képesítési követelményeit, illetve tanterveit tanulmányozva – összességében – arra a következtetésre kellett jutnom, hogy *az agrár-, a műszaki és az állatorvosi képzésben csak a szakemberképzésen van kellő hangsúly; és szakonként változó, de összességében kevés és kevésbé tudatos a „télisz”-ra való felkészítés. És a helyzet azóta csak romlott, ma ez a képzési terület elenyésző.*

A bolognai képzés hazai gyakorlatának melléktermékeként, „eredményeként”, ha egy szakon volt is órakeretük az értelmiségképző tárgyaknak, akkor az most felére zsugorodott, ha egyáltalán maradt. Példaként említem, hogy – az órarendek tanúsága szerint – a gépészmérnöki, a mezőgazdasági mérnöki, kertészmérnöki, természetvédelmi mérnöki BSc szakokon ma egyáltalán nincs a klasszikus értelmiségképző tárgyakból egy sem. És a rájuk épülő MA képzéseken ugyanez a helyzet.

Pedig az az idő még messze van (ha egyáltalán eljön), hogy az „értelmiségi tudás, a kompetencia eloszlása”, a hagyományosan értelmiségi foglalkozásúak (bölcsesek, jogászok, közgazdászok stb.) területenkénti eloszlása, jelenléte kielégítse a helyi társadalmak értelmiség iránti szükségletét, igényét. A felsőoktatási törvény – úgy gondolom – éppen erre való tekintettel fogalmazza meg a diplomások iránti elvárást a „*szakmai és értelmiségi hivatás iránti elkötelezettségre*”.

Történelmi fejlődésünk máig ható következményei miatt a hagyományos értelmiségiek területi

eloszlása olyan egyenetlen (még ha van is előrelépés ilyen irányban), hogy a népességet tömörítő települések egy nagyon jelentős része csak nagyon szűkösen ellátott értelmiségi tudásban. Ilyen terület a „*vidék vidéke*”. Vidéknek tekinthetjük a fővároson és a hazai viszonylatban nagyvárosnak tekinthető (50 ezer lakos feletti) megyei székhelyeken kívüli településeket. De a vidéken belül is célszerű megkülönböztetni a falvak, a kis- és apró települések lakosságát a közepes és kisvárosok lakosságától, akiknek életfeltételei, szolgáltatásokkal való ellátottságuk, foglalkozási és kulturális struktúrájuk lényegesen különbözik a városiakétól, azokénál fejletlenebb, alacsonyabb szintű; ha a fejlődési irányt tekintjük, akkor elmaradottabb. Ezért szívesen használom elnevezésükre a „*vidék vidéke*” terminust.

*Mi indokolja, hogy az agrár- és műszaki szakemberek ne csak „szakemberek” legyenek, de értelmiségi funkciót is ellássanak a „vidék vidékén”? Értelmiségi tudás nélkül nincs társadalmi fejlődés még a kistelepülések szintjén sem, és nincs fejlett civil társadalom sem. De belátható időn belül itt továbbra is nagyon szűk marad a hivatásszerűen értelmiségi foglalkozást űzők aránya (a helyi pedagógusokon kívül), akik minden tekintetben, minden társadalmi viszonyukban kielégítik a szociológiai elméletek által igényelt kritériumokat (azaz konzisztensek a kritikai értelmiség modelljével). A főfoglalkozású értelmiségiek létszámnövekedésének (szociológusok, közgazdászok, jogászok, településfejlesztők stb.) természetes gazdasági korlátokat szab a lakosság relatíve alacsony száma (akiknek az adójából kellene az értelmiségiek munkabéretét kigazdálkodniuk). De a probléma jelenleg is áthidalható, *megoldható (lenne) a helyi diplomások értelmiségi szerepvállalásával*. De csak akkor, ha rendelkeznek az ehhez szükséges kompetenciákkal!*

És itt kezdődnek a problémák, merthogy a negyven év alatti agrár- és műszaki „értelmiségiek” nem kaptak és ma sem kapnak ilyen irányú felkészítést egyetemi éveik alatt. /Igaz, az idősebbek, pedig meglehetősen torzra kaptak a szocializmus éveitől, de legalább volt mit korrigálni a később megszerzett élettapasztalataikkal/. A rendszerváltás első éveiben – a korábbi monopolhelyzetű marxista ideológia elleni érthető ellenszenv – az ideológia iránti igények ingája az ellenkező végletbe hajtott át: a természettudományos, műszaki és agrárjellegű szakok esetében „ideológia mentes” képzés mellett tették le a voksukat az egyetemeken (egyetemi és kari tanácsaik). Sok volt itt a hozzá nem értés és a diffúz félelem. Részben hitelvesztés, részben egzisztenciá-

lis okok miatt a volt marxista tanszék tagjai közül kevesen merték felhívni figyelmet arra, hogy az ideológiát ne azonosítsák annak egyetlen fajtájával, a marxizmussal, vagy éppen a pártideológiákkal. Hogy *értékmentesség, ideológiamentesség a társadalomtudományokban és a közéletben „fából vaskarika”*, hogy a fürdővízzel együtt ne öntsük ki a gyereket is. Hogy az *értelmiség szuverenitásának feltétele nem az ideológiák és az ideológiai ütközések előli kitérés, hanem az ideológiák közötti eligazodás képessége*. A politikai, ideológiai manipulációknak való ellenállás képességét csak az ideológiák ismeretével lehet megszerezni, egyébként az ember könnyen (könnyebben) az érzelmi politizálás csapdájába esik. Ha lett volna is ilyen hang, a politikai ellenszenv miatt a kollégák nem kértek volna a kioktatásból. Az „élelmes tanszékek” rátették a kezüket a felszabaduló képzési keretekre, óraszámokra. Ami maradt, azt egy félévnyi filozófiatörténeti előadásorozat, vagy szociológiai kurzus jelentette, jelenti. Jellemző a korabeli szakmai hangulatra, hogy az önálló problémaelemzést igénylő tematikus jellegű (diszciplináris) filozófia oktatását alig vállalta fel a szakma, helyette a semlegességre nagyobb lehetőséget kínáló filozófiatörténet foglalt el szinte minden óraszámot. (A külföldi szakértők nem is értették, indokolatlanok tartották a történetiség ekkora túlsúlyát).

Az 1990-es évek közepétől tovább szűkítették a filozófia és a társadalomtudományi képzés lehetőségeit a gazdasági megszorítások. *(A felsőfokú hallgatói létszám két-, három-, mára pedig közel négyszeresére duzzasztása mellett radikálisan csökkentek az egy hallgatóra jutó fajlagos költségvetési támogatások)*. A takarékosági kényszerek radikális óraszámcsökkentéshez vezettek minden területen, a szakmai tárgyaknál is, de arányait tekintve ismét csak a szakmai képzéshez „felesleges luxusnak” tartott „értelmiségképző tárgyak” jöttek ki rosszabbul. Fakultatívá váltak a tantárgyak, szinte teljesen eltűntek a kiscsoportok, a szeminarizálás. Ebből adódóan meredeken csökkent ezen tantárgyak oktatásának hatékonysága. A képzési tanterveket jóváhagyó testületekben a gazdasági kényszerekre való – egyébként nem megalapozatlan – hivatkozás minden társadalmi érdekre való szakmai hivatkozást elnyomott.

A kormányzati és a politikai elit a mennyiségi szemlélet bővületében élt. Nem akarta látni (pedig a minden oktató tudta, érzékelte) a képzés és a végzetek felkészültségének meredek minőségi csökkenését. „Félő, hogy a gazdasági elvonások és a hallgatói létszám növelésének egyidejű gazdasági kényszere színvonalcsökkenéshez fog vezetni” – hangoztak

el az óvatoskodó ellenvetések akkor, amikor már régen benne voltunk a folyamatban és tényként volt érzékelhető a színvonalcsökkenés. (Nemcsak „félő” volt”.) És még csak fóruma sem volt annak a vitának, hogy jó-e az országnak, ha kétszer annyi diplomása van, de kevesebb tudásfedezettel, csökkent értékű diplomával, miközben hiány alakul ki a modern technikákhoz, technológiákhoz értő szakmunkások munkaerőpiacán. (És nem lenne szabad eltekinteni attól sem, hogy politikailag könnyebben manipulálható a társadalmi ismeretekből felkészültebb tömeg, amiből következően nagyobb teret kaphat az érzelmi politizálás.)

Mint fentebb már említettem, tovább rontotta a helyzetet a „bolognai” képzési rendszerre való áttérés. /De ezért kár lenne a bolognai elvet (a lineáris egymásra épülés elvét) elmarasztalni, sokkal inkább annak erőltetett, türelmetlen, a minőségre alig figyelmet fordító végrehajtását/. Elmaradt a BA (főiskolai) és az MA (egyetemi) egymásra épülő ciklusok igényes pedagógiai szemléletű egyeztetése. (Lehet, hogy a jegyzőkönyvekben hivatkoznak az egyeztetésekre, de az esetek túlnyomó többségében ezek érdemben nem történtek meg, külön ágon futottak a tervezések.) A végeredmény sokkal inkább tükrözi a különböző szakterületek (intézetek, tanszékek) érdekérvényesítő képességét, mint a magyar társadalom valós perspektivikus képzési igényét. A BA szakokból – a gyakorlatorientáltságra hivatkozva maradtak ki az értelmiségképző tárgyak, az MA szakok pedig már csak a szakmai képzésre koncentrálnak. Így a két szék közül a földre huppan az értelmiségképzés „téllosza” az agrár- és műszaki profilú egyetemi-főiskolai képzésekben.

Ez egy folyamat „eredménye”. Az irányadó jogszabályokban (képesítési követelményekben) az 1990-es évek végén, a „kredittörvény” bevezetésekor még markánsan megfogalmazódott az értelmiségképzés feladata is. Az 1998-as „kreditkormányhatározat” lehetővé tette és el is várta minden alapszaktól, hogy éljen az „általánosan képző tantárgyak” (esetenként „általánosan értelmiségképző tárgyaknak” nevezve őket) meghirdetésével és tantervbe való beépítésével. Definiálta is ezen ismeretek körét: *„Általános értelmiségképző tárgyak: a felsőoktatási intézményekben egy adott szakon a végzettség és szakképzettség megszerzéséhez nem szükségesképpen hozzátartozó műveltségi, a nyelvi kultúra, illetve a testkultúra területén meghirdetett tantárgyak, amelyek olyan ismeretek megszerzésére adnak lehetőséget, amelyek egy adott korszak korszzerű ismeretanyagához annak ellenére hozzátartoznak, hogy a*

szakképzettség szempontjából legfeljebb közvetetten hasznosíthatók.”

A későbbi évek dokumentumaiban és gyakorlatában már nagyon felhígult ez az igény. A „társadalomtudományi blokkokba” sokszor csempészték be szaktárgyakat (lobby-érdekek), és elsikkadt az igény a „szakképzettség megszerzéséhez nem szükségképpen hozzátartozó műveltségi elemek iránt”.

Az okok között, amelyek ide vezetnek, erős a tantervkészítők (és elfogadók) azon szemlélete, amely a szakemberképzés – és csak a szakemberképzés! – szempontjait tartja fontosnak, lényegesnek. Ezt a szemléletet és beállítódást folyamatosan kondicionálják és felerősítik a szakmai tanszéki (és oktatói) érdekek, amelyek saját képzési területüknek minél magasabb óraszámot (és ezzel együtt nagyobb oktatói-kutatói létszámot) igényelnek. Az érdekek ezen a szintjén ez természetes, nem is tőlük kell elvárni (naivság és rövidlátás lenne tőlük elvárni), hogy önként ajánljanak fel óraszámokat és státusokat. (A moralizálással egyedül különben sem érhető el számottevő eredmény.) A szakvezetők (szakfelelősök) szintje az, ahol ezzel a problémával szembe kell (kellene) nézni, illetve az ezen felüli vezetői szintek (kari vezetés, egyetemi vezetés), egészen a MAB és az irányító minisztériumi (OM) szintig. Azt elvárni, hogy az osztályszintű érdek (értelmiségképzés a „vidék vidéke” számára) és a helyi partikuláris érdekek majd harmonizálnak és az előbbieket a spontán érvényre jutást lehetővé teszik, badarság lenne. A helyzet kezelésében a különböző szintű vezetésnek-irányításnak más-más a felelőssége.

Mit és mennyit kapjanak a „télosz”-ból?

Egyetemi-főiskolai végzettség nélkül nem várható el az értelmiségi ismeret, ehhez az érettségi adta felkészültség kevés (néhány egyedi kivételtől eltekintve). Vajon egyetemünk, főiskolánk biztosítják-e hallgatóik számára – képzésük során – a társadalmi ismereteket, elégséges-e a társadalomtudományi képzés?

A válasz – természetesen – nem lehet egyszerűen igen vagy nem, egyetem típusonként, illetve szakonként kell a helyzetet elemezni és a végső választ differenciáltan kell megfogalmaznunk; e nélkül a sommás válasz (az „átlag”) meghamisítja a képet és a belőle a tennivalókra vonatkozó levonható konklúzió nem lenne megalapozott.

A szakok egy részének képzési célja eleve a széles értelemben vett társadalomismeretekben való felkészítést írja elő. Nyilvánvaló, hogy a szociológusok,

jogászok, közgazdászok, néprajzosok és egy sor más szakterületre kiképzettek esetében nem kérdőjelezhető meg, hogy képzésük értelmiségi képzés is.

Más a helyzet pl. a műszaki és agrárképzésekkel. Ha a képzési cél csak a magas szintű – lényegében reáltudományi – szakmai felkészültség biztosítása, akkor ez megoldhatónak tűnik „értelmiségi tudásra” való felkészítés nélkül. De még e szűk képzési cél eléréséhez sem ez az optimális megoldás, mert a *magas szintű általános műveltség növeli a szakképzés hatékonyságát*, és a szakmaváltás lehetőségeit.

Társadalmi fejlődésünk történelmi útja és módja mára még semmiképpen nem tette feleslegessé az agrár- és műszaki diplomások értelmiségi szerepvállalását. Ki vitatná, hogy *a helyi társadalmak településirányító tevékenységében* (a tervek kidolgozásában, a döntések elfogadásában, a lakossági kapcsolatokban) *szükséges a makro és mikro társadalmakhoz való hozzáértés, az értelmiségi tudáshoz tartozó társadalmi ismeretek megléte.* (Vajon a képviselők mindegyike, vagy elegendő aránya rendelkezik is ezzel? – tehetnénk fel az álnaiv kérdést. De ha ezek hiányosak, akkor a településirányító munka megsínyli azt).

A helyi társadalmak önfejlődése nélkül nincs polgárosodás, és a civil szervezetek kifejlődése nélkül nem lesz polgári Magyarország; a civil szerveződések pedig nem fejlődnek értelmiségi tudással (is) bíró emberek nélkül. A kistelepülések életminősége nem lesz képes megfelelő irányba fejlődni anélkül, hogy az értelmiségi tudás e térségben, az ilyen településeken is érezhetően jelen lenne. Márpedig a szociológiai irodalom által autentikusnak elismert értelmiség („a kritikai értelmiség”) önálló réteggként (csoportként) még sokáig nem lesz jelen meghatározó mértékben ezeken a kistelepüléseken. A jogász, a művész, a közgazdász, a szociológus, a humánszervező, a kultúranropológus stb. létfeltételeiben és kapcsolatrendszerében még hosszú ideig a városokhoz kötődik, még akkor is, ha lakhelyül néhányan kistelepülést választanak. Az utóbbi esetekben sem vesznek részt a helyi közügyekben – a ritka kivételektől eltekintve –, nem szervesülnek a helyi társadalommal, munkahelyük a városhoz köti őket, gyermekeiket a városi iskolákban tanítatják stb. (Persze bizonyos pozitív kölcsönhatás így is kialakul/hat/).

Nos, a „vidék vidékén” ma az *agrár és agrár-műszaki diplomások – és esetenként az állatorvosok – jelentik a nem-humán értelmiséget.* Itt ezen emberekre nem csupán, mint szakemberekre tekint a lakosság, hanem mint értékteremtő, -közvetítő és mintaadó

értelmiségekre is. *A helyi társadalom és a helyi közélet fejlődése jórészt rajtuk múlik.* Ennek ismeretében és figyelembevételével kell megvizsgálnunk, hogy agrár-műszaki képzésünk során hogyan felkészítsük fel a hallgatókat erre a „mellékes értelmiségi szerepre”.

Milyen „tantárgyi” felkészítést ítélnénk elfogadhatónak, illetve optimálisnak?

Nem gondolom, hogy egyértelműen számszerűsített válasz adható. De végiggondolhatjuk, hogy egy „vidéki értelmiség” számára milyen társadalomismeretek szükségeltetnek, amikor közszereplést vállal (ami lehet politikai jellegű, de attól távol eső is).

Nagy vonalakban körülhatárolható az az ismeretkör, ami ahhoz kell, hogy tudatosan, következetesen, valamelyest szakszerűen – az adott társadalmi közeget, annak viszonyait, működési mechanizmusait ismerően – járhasson el az adott értelmiségi közszereplése során. Ha ezzel a minimális felhasználható ismerettel nem rendelkezik a közszereplő, attól még marad közszereplő, de kevésbé hatékonyan, esetenként – saját szándékai ellenére is – károsan tevékenykedik. Ha nem látja át a helyi társadalom folyamatait, illetve ha nem tudja azokat összekapcsolni a reális makroszintű társadalmi folyamatokkal, akkor könnyebben válhat a megtévesztés, a manipulálás áldozatává, könnyebben téved el az érdekek hálójában, gyakrabban állhat olyan megoldások támogatása mellé, amelyek nem (vagy kevésbé) alkalmasak az egyébként jó célok elérésére.

a) Minden embernek szüksége van egy belső iránytűre, hogy eligazodhassék abban a társadalmi világban, amelyben él. Mert egyébként csak tévelyeg, rövid távú érdekei és céljai hálójába bonyolódik bele, esetleg külső társadalmi (politikai) nyomások kritika nélküli továbbítójává válik. Ennek az „iránytűnek” az alapja egy valamelyest koherens világnézet lehet, amelynek kiépülésében pedig a *filozófia* segíthet.

b) Fontosak az emberi közösségek keletkezésére, működésére, viszonyrendszerére vonatkozó társadalomismeretek, a *szociológiai* ismeretek, amelyek egyúttal kutatómódszertanként, vizsgálati módszertanként is jól hasznosíthatók.

c) Nagyon is átpolitizált társadalmunkban az eligazodás igényli a *politológiai* ismereteket.

d) Még hosszú ideig állandó és döntő faktora lesz minden tervezésnek a gazdaság, amelynek a

makroszintű áttekintéséhez, megértéséhez segíthetnek a *közgazdasági* ismeretek.

e) Korunk társadalmában a vallási kötődések, a valláshoz való viszony világnézeti-erkölcsi különbségekhez vezetnek, amelyeknek társadalmi integrációs, illetve megkülönböztető, nemcsak kulturális hatásai jelen vannak mind a makro-, mind a mikro társadalomban. Így fontos ismeretté lépnek elő a vallásokra vonatkozó ismeretek, a *vallásismeretek*.

f) Mind az állami társadalom, mind a regionális és helyi társadalmak egyik legfontosabb szabályozórendszere az *erkölcs*. Az erkölcs társadalmi és személyiségszerepének lebecsülése sok és jótételezhetlen hibát okozott a szocializmus időszaka alatt. Egy pluralista ideológiájú és politikájú társadalomban az erkölcsi értékrendszer is legálisan pluralista. Az ebben való eligazodás, a társadalmi tolerancia kiszélesítése, meggyökeresedése igényli az erkölcs működésének, illetve a társadalmunkban jelenlévő erkölcsi értékrendszereknek az ismeretét.

Ha a fent nevesített ismeretfajtákhoz egy-egy fél éves (30 tanórás) kurzust rendelnénk, akkor minimálisan 180 tanóra iránti igényt lehet megfogalmazni. Az így megszerezhető ismeretek szükségesek egy holisztikus társadalom- és közösségismerethez, a társadalmi „télisz” felismeréséhez és tudatos vállalásához. De úgy is fogalmazhatunk, hogy az értelmiségi életformához, a társadalmi kihívások, problémák értéséhez, komplex értelmezéséhez, függetlenül az adott végzettség szakmai irányától. Ha ezt az igényt összevetjük a mára kialakult helyzettel, akkor a „reáljellegű” szakok esetében nyilvánvaló az ezen a területen való elmaradás.

Egy-egy szak képzési struktúrájában nem feltétlenül szükséges a fentiek szerint nevesíteni azokat a tantárgyakat, amelyek az „értelmiségi tudást” közvetítik. A hangsúly azon legyen, hogy tartalmilag szerepeljenek az ilyen típusú ismeretek. Voltak és vannak ilyen próbálkozások, amikor a szükséges társadalomfilozófiai, szociológiai és politológiai ismereteket egy „társadalomismeret” tantárgyba törekednek integrálni. Vagy „Filozófia-, kultúra- és vallástörténet” címen törekednek komplex kultúratörténeti szempontokat érvényesíteni. Ezzel talán még óraszámokat is lehet megtakarítani (a párhuzamosságok elkerülésével), amit a kiscsoportos foglalkozásokra (szemináriumokra) lehetne fordítani. De ma még nincs áttörés, nehézséget jelent, hogy a hallgatók az „új elnevezésű” tanulmányaik kreditpontjait az újabb képzéseikben nem tudják elismertetni.

Korábban az egyetemi közéletben (kari tanácsban, egyetemi tanácsban, tantervfejlesztő bizott-

ságokban) „harcosan” küzdöttem az értelmiségi képzésért; nagyon szerény eredménnyel, de inkább eredménytelenül. Tudom, hogy Don Quijoték-ra mindig szükség van, de egy idő után ebbe is belefá-

rad az ember. Várom az új Don Quijotékat. A felkérésre örömmel vállaltam ennek az esszének a megírását, de attól tartok, hogy ez újra csak egy Don Quijote-i fellépésnek bizonyul. (Bár csalódnék!)

1. számú táblázat

Tantárgyi óramegoszlások a SZIE szakjain – 2001. január 15.

Szak/szint – képzési idő (egyetem, főiskola – félévek száma)	Összes kontakt óra (tartalmazza az idegen nyelvet és a testnevelést is)	Ebből		Értelmiség-képző és az összes tanóra aránya (id. nyelv és testnev. nélkül)
		Szakmai tárgyak	Általános értelmiség-képző	
1.	2.	5.	6.	8.
Okl. élelmiszeripari mérnök (E – 10)*	4560	3781	144	3,7%
Okl. kertészmérnök (E – 10)*	4100	3720	90	2,3%
Okl. tájépítész mérnök (E – 10)*	4472	4048	192	4,5%
Okl. agrármérnök (E – 10)*	3765	3330	135	3,9%
Okl. gépészmérnök (E – 10)*	4200	3690	90	2,4%
Okl. mg. gépészmérnök (E – 10)*	4200	3690	90	2,4%
Alkalmazott zoológus (E – 10)*	4210	3640	60	1,5%
Állatorvos – doktor (E – 10)*	4500	3990	-	0,0%
Élelmiszertechnológus (F – 6)	3306	2714	88	3,1%
Kertészmérnök (F – 6)	2160	2085	75	3,4%
Mezőgazdasági mérnök (F – 6)	2655	2415	60	2,4%
Műszaki menedzser (F – 6)	2373	2165	130	5,6%
Agrármenedzser (F – 6)	2730	2100	105	4,8%
Tűzvédelmi mérnök (F – 6)	2327	2197	52	2,3%
Településmérnök (F – 6)	2340	2210	52	2,3%
Gépészmérnök (F – 6)	2715	2295	120	4,9%
Kommunikáció – techn. mérnök (F–6)	2640	2115	225	9,6%
Gazdasági agrármérnök (E – 10)**	3400	2680	420	13,5%
Gazdasági mérnök (F – 6)	2520	2160	180	7,7%
Munkavállalói tanácsadó (F – 6)**	2565	2085	240	10,3%
Tanító (F – 8)**	3200	2720	210	7,2%
Szociálpedagógus (F – 8)**	2415	1770	345	16,3%
Művelődésszervező (F – 8)**	1920	1350	300	18,1%
Könyvtáros (F – 8)**	1905	1335	300	18,3%

Megjegyzések:* Egyes hallgatóknál a C típusú tantárgyak választásakor emelkedhet az „értelmiség-képző tantárgyak” részaránya, de ez nem szükségszerű és tapasztalatok szerint nem számottevő.

** A szaktantárgyak között további „társadalomismereti” jellegű tantárgyak is szerepelnek, ezért a (8) részarány a feltüntetettnél magasabb.

Forrás: Oktatási Almanach. Szent István Egyetem 2000. évi egyetemi és főiskolai szintű képzési programjai, I–II. SZIE Gödöllő, 2000., illetve a helyi tantervek.

Jancsák Csaba

A TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZTVEVŐ HALLGATÓK ÉRTÉKSZERKEZETE KÉT REGIONÁLIS EGYETEMEN¹

Az ezredfordulót követő években a magyar felsőoktatásban számos rendszerszintű változási folyamat erősödött fel: lezajlott az egyetemi integráció, bevezetésre került a kreditrendszer, megszűnt a felsőoktatási preszelektív felvételi rendszer, a tanárképzés kétciklusúvá vált. Ám ez a folyamat a megelőző évtizedben indult el, a kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető volt a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása: új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, és jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma (Kozma 2004; Hrubos 2006; Szemerszki 2010). A hallgatói létszám adatok tükrében meg kell állapítanunk, hogy míg 1990-ben a felsőoktatásba jelentkezők alig 36 százaléka nyert felvételt, a kutatás alanyainak (a 2009-ben végzős tanárjelölteknek a felsőoktatásba való belépése után) 2006-ban ez a mutató már meghaladta a 60 százalékot (KSH 2006). A hivatkozott munkák leírják, hogy a pedagógusképzésben részt vevők száma 1990 után, a felsőoktatás egészéhez hasonlóan, növekedésnek indult, a bővülés üteme viszont jóval lassabb volt, mint a teljes felsőoktatás hallgatói létszámáé. A pedagógusképzésben részt vevők száma 1998 után csökkenni kezdett, ám ez együtt járt a képzési szint növekedésével: a tanár- és tanítóképző főiskolákon 2000-től már kevesebben tanulnak, mint 1990-ben, az egyetemi szintű pedagógusképzést folytató szakokon viszont jóval jelentősebb volt a hallgatói létszám növekedése. A tanítóképzésben, illetve a főiskola és egyetemi szintű természettudományos képzésben a pedagógus oklevelet szerettek száma és aránya csökkent, a bölcsészképzésben végzeteké nagyjából szinten maradt. A pedagógusképzésre jelentkezők számának alakulása azt mutatja, hogy az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzónak a tanári pályát. Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekbe az első helyen történő jelentkezések száma csökkent (Nagy és Varga 2006).

Mindeközben a magyarországi tanárképzés korábbi rendszere is jelentősen átalakult, hiszen önállóságukban megszűntek vagy egy nagyobb egység

részeként működnek tovább a korábbi, négy éves képzést nyújtó tanárképző főiskolák (Nyíregyháza, Eger, Szeged, Szombathely, Budapest), és az új integrált intézmények tanárképzéssel foglalkozó karai is átalakultak, a kétciklusú tanárképzésre való áttérésnek köszönhetően.² E növekedés mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak. A tanárképzés – mivel célja szerint az oktatás rendszerének képez szakember-utánpótlást – nem független e mélyreható változásoktól. Egy 1997-ben készült előrejelzés szerint 1995-től 2010-ig a pedagógusképzés esetében prognosztizált igény (82,1 ezer fő) és kibocsátás (204,6 ezer fő) egyenlegét -122 ezer főben határozta meg (Timár 1997:11). Ezt a drámai „jóslatot” napjaink oktatási statisztikái még „drámaibbá” teszik (bár ellenkező előjellel), hiszen a bolognai rendszerű tanárképzés esetében jelentős népszerűségvesztést, a tanári mesterszakokon való továbbtanulás esetében alulmotiváltságot konstata-
lhatunk.

A tanárképzés és környezetének rendkívül komplex viszonyrendszere összefügg a felnőtt társadalomban és az ifjúsági szcenárióban történt változásokkal is (a fogyasztói társadalom, információs társadalom, élménytársadalom, kockázati társadalom hatásai a társadalmi szolidaritásra, az értékekre, a normákra, a kultúrára, a műveltségre, a „tudás”-ra, a tanári pályára), amelynek következtében az iskolák belső világa megváltozott, de nemcsak az iskola hagyományos funkciói terebélyesedtek ki közösségi és szolgáltató funkciókkal, hanem részben újfajta tanárszerepek és szerepelvárások is megjelentek. A változások sok szállal kapcsolódnak az egyetemi ifjúság világához (diplomás munkanélküliség, szakmák presztízsének átalakulása, társadalmi egyenlőtlenségek meggyökerezése, értékválság-értékváltások, az ifjúság fogyasztóként való megjelenése, többes identitások felszínre kerülése, a felsőoktatási életszakasz kitolódása, stb.). A felsőoktatási hallgatók életkeretei, iskolai életútja, életstílusa, életvitele megváltozott. Mindez párhuzamosan zajlott a magyarországi társadalmi és gazdasági változásokkal.

¹ A tanulmány a Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományok doktori program Humán Tudományok Doktori Iskolájában készült. Témavezető Dr. Kozma Tamás.

² E témában ld. még az *Educatio* 2009 őszi számát, mely a „Bolognai” tanárképzés címet viseli.

A kutatás indikátorai tehát részben a Bologna-folyamat (amely manifeszt funkciója szerint megpróbál politikai válaszokat adni a folyamat aktorai által felvetett kérdésekre, illetve a hazai törvényi szabályozáson és hivatalokon keresztül a rá való hivatkozással szabályozzák a tanárképzés területét is – ezért keretül is szolgál a kutatáshoz), részben pedig az ifjúsági szcenárióban történt változások, melyek kétszeresen is meghatározzák a tanárképzést, egyrészt mert a megújuló tanárképzés az „új” iskola „új” ifjúságának oktatására és nevelésére készítene fel, másrészt, mert magában a képzésben is ezen „új ifjúság” tagjai vesznek részt. Mindezek által számunkra indokoltnak tűnik a tanárképzés hallgatóinak vizsgálata ezen tematika alapján, melyből e helyütt a „hagyományos” képzésben résztvevő szegedi és debreceni hallgatók értékorientációt vetjük vizsgálatunk alá.

Magyarországon „a tanárképzés és a tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el. Egyfelől egyértelmű tanári mesterség professzionalizálódását munkálta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiók hangsúlyossá válása; törekvés a magasán kvalifikált diplomások megnyerésére e pálya számára; a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése; a tanári pálya mint szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása. Azt mondhatjuk tehát, hogy a tanári professzió a »korlátozott szerepelvárás« felől a »kiterjesztett tanári szerep« irányába fejlődik» (Szabó 1998:84). Ezen új szerepelvárások megjelenésének okát Husen abban jelöli meg, hogy „A közelmúltig az iskola kötelességei a gondoskodás terén korlátozottak voltak – mind a lényegét, mind idejét tekintve. A fiatalok szocializációjának nagy feladata az iskolán kívülre esett. A személyes felelősségtudat és az önállóság megtanulása a családban és/vagy kis közösségekben történt. A fiatalok a felnőtt szerepeket a szüleikkel, rokonaikkal, szomszédaikkal és a munkatársaikkal való interperszonális kapcsolatok során sajátították el. Ma a tízes éveik elején járó fiatalokra nem jellemző az a többé-kevésbé közvetlen átmenet az iskolából a felnőtt feladatok felé, amire korábban a felnőttekkel való együttműködés készítette fel. Továbbra is az iskolában maradnak, amit legalábbis papíron a tudás átadásánál szélesebb küldetéssel ruháztak fel” (Husen 2004:233).

Szabó László Tamás 1996-ban az európai oktatási térségről (a képzési programok, a képzési időar-

nyok és a minősítési követelmények harmonizálásáról) szólva fogalmazta meg, hogy „Az Európai Unió léte tény. Az ebből származó »euroharmonizációs« készletések régióinkban modernizációs stratégiaiaként (kényszerként?) értelmeződnek” (Szabó 1998a:83). Erre példaként szintén Szabó az, aki 1996-ban majd 2009-ben az egységesülő európai dimenzió kapcsán ismét kiemeli, hogy „a nemzetközi normákra modellált tanárképzés új követelményeket támaszt a létező képzési programokkal szemben” [...] és ez „magát a képzés tartalmát, illetve a négy képzési terület (szaktudomány, tanári mesterség elméleti stúdiumai, szakmódszertan, iskolai/intézményi gyakorlat) időarányát is érinti” (Szabó 2009:142).

Az oktatási tér európai dimenzióját kutatva Kozma Tamás arra jut, hogy Magyarországon „a hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk [...] tanúi és részesei, és ez az átalakulás, bár számítani lehetett volna rá, tulajdonképpen mégis váratlanul indult meg, illetve gyorsult fel (hasonlóan a kelet-közép-európai régió más országaihoz) (Kozma 2002a:94). Kozma ugyanitt jegyzi meg azt is, hogy az a feltételezés, mely a változások indítószikrájaként kizárólag a demokratikus fordulatot határozza meg, túlságosan leegyszerűsítő (nem veszi például figyelembe az oktatási rendszerek változásainak, fejlődésének a demográfiai tendenciákkal és az iskolázottsági mutatókkal való kapcsolatát), ugyanakkor pedig a mélyebb okokat keresve az oktatáspolitikai színpad aktorainak és az állam engedő hozzáállását emeli ki: „a rendszerváltozások csupán felszabadították a térség oktatáspolitikáját és oktatáspolitikusait arra, hogy cselekedjenek, vagy hogy másokat (»a piacot«) hatni, működni hagyjanak. Az előrejelzések már évtizedekkel ezelőtt mutatták, hogy az oktatás várhatóan Kelet-Közép-Európában is bővülni fog, feltéve, ha a térség országai követik az európai utat. Azt azonban nem mutathatták meg, hogy ilyen robbanásszerűen fog bekövetkezni a változás” (Kozma 2002a:95).

A bolognai folyamat magyarországi történetiségéhez hozzátartozik az is, hogy nálunk a reform valójában több szálon fut, Brezsnyszky László szavaival „a mi bolognai utunk többszörös, hiszen a struktúra, a tartalom, az irányítás és a finanszírozási rendszer egyidejűleg van mozgásban”, azonban „a változtatás fölérendelt, magas és egyben nagytérségi céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdekeltsége” (Brezsnyszky 2006:178). Ezen támogató szerep az úgynevezett „kockázatvállalók” (Reichert – Tauch 2003), a tanácsékek és a hallgatók szcenáriójában motiválatlan,

így kevés alulról jövő fejlesztési elképzelést ösztönöz, és kevés hozzáadott értéket termel.

Kozma Tamás szerint „a pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától” (Kozma 2004b:135). Ezzel mi magunk is messzemenően egyetértünk, azonban ezen felül azt is nagyon fontos tudnunk, hogy ez a klíma a képzés átalakulása közben változik-e, más lesz-e, és ha igen, mennyiben más, mint korábbi diákévfolyamok esetében volt. Tehát az egyik legfőbb kérdéssé itt az válik, hogy milyen jellemzőkkel lehet leírni a bolognai folyamat pedagógusszakos fiatalosságát, hiszen az a világ, ahová készülnek, az a pálya, amire fel szeretnének készíteni őket – a taneszközöktől a képzési tartalmakig – jelentős átalakuláson esik át. Jelzi ezt az az egyszerű tény is, hogy ha napjainkban megkérdezzük a tanárokat, hogy miknek tartják magukat, akkor azon válaszokat kapjuk, hogy hivatalnoknak, adminisztrátornak (Kozma 2004b), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showman-nek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), továbbá – a legújabb módszertanok alapján – trénernek, coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy fejlesztő/szolgáltató szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem egyfajta szolgáltatóház is, ahol a formális oktatási események mellett megjelennek és egyre fontosabbá válnak a nem-formális oktatási és nevelési, szabadidő-eltöltési, rekreációs események is. Az iskola egyfajta közösségi tér is, ahol generációk találkoznak és tartanak kapcsolatot egymással (Pusztai 2009). Mindezen hullám az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig terjed. Ugyanakkor Brezsnjanszky hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanári mesterség „továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag, hanem többszörös szakmai kompetenciával rendelkező diplomást, aki transzformálni tudja a tudást és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízta” (Educatio 2004:479).

Nagy Mária 1994-ben megállapította, hogy a tanárok felelősségi rendszere hatalmas átalakuláson esik át (Nagy 1994): a korábbi merev kötöttségek, a pedagógusok utasításokkal és szabályokkal körbezárt világa feloldódott, de meg kell jegyezzük, hogy ezzel együtt a konfliktusok is megszorodtak, melyekre és melyek kezelésére a képzés nem készíti fel a jelölteket.

A demokrácia kiépülésével a tanárok szakmai autonómiája kiterelvényesedett, ezzel együtt pedig

a szabadságok (az egyéni és csoportérdekek, illetve egyéni és csoportos értékvilágok) és szerepek konfrontálódása is megjelent. Ez egyfajta dinamizmusra is készített (Lukács 2002), ugyanakkor sok esetben a feldolgozatlan problémákat ballasztként cipeli a pedagógus. „Szervezeti szempontból a tanároktól elvárják, hogy vállalják az új szerepeket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy alkalmazkodjanak az új helyzetekhez. Mindazonáltal sokuk nem képes megfelelni ezeknek a követelményeknek” (Thibadeau 1994, idézi Anderson 1998:214).

A globalizáció következtében olyan, az oktatási rendszer reagálását kikényszerítő fejleményekkel is számolnia kell a tanárképzésnek, mint például:

A diákság világának átalakulása

- az életszakaszok egymásba csúsztatása és elkeveredése
- a diákság a fogyasztói társadalom célközönségévé vált
- az etnikai sokféleség és a kulturális diverzitás megjelenése az iskolában
- az egyenlőtlenségek megjelenése
- az értékek válsága, a normarendszeren belüli konfliktusok.

A tanári szerep(ek) átalakulása

- családszerkezet és szülői munkavállalás változásai, amelynek következtében felértékelődik a tanári nevelés
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (segítő) elemei, mint pl. tanácsadás, mentorálás, stb.
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (szervező) elemei, mint pl. szabadidőszervezés
- további kiterjesztett szerepelvárások: tájékozottság az ifjúsági szubkultúrák világában, a deviancia jelenségvilágában, a konfliktuskezelésben, a gyermek és ifjúsági jogban

Az iskola világának átalakulása

- új oktatási tartalmak: gazdasági-pénzügyi ismeretek, médiaismeret, egészségtan, multikulturalizmus, IKT-technológiák
- a képzés növekvő internacionalizálódása, az úgynevezett európai dimenzió
- a tanítás/tanulás eszközkészletének gazdagodása, új oktatástechnológiai eszközök megjelenése
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (nem formális képzések tere): szakkörök, művészeti iskola, „napközi” estig

- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (megfelelés a globalizációs kihívásoknak): informatikai oktatás, nyelvi oktatás
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (informális tanulás, közösségépítés tere): az iskola, mint közösségi tér, az iskola, mint „általános művelődési központ”
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (gyermek és ifjúságvédelem): drogpreevenció, bűnmegelőzés.

Mindezen átalakulásokon kívül jelentős mértékben befolyásolják a tanár-diák-szülő nevelési háromszög hatékonyságát meghatározó elemek működését a munka világában történt változások, melyek egyrészt a szülők oldaláról a család világát (és a tanári szerepeket) alakították át, másrészt pedig kihívást jelentenek a képzés tartalma szempontjából is, azaz a munka világára való felkészítés tekintetében. (És természetesen ez fokozott hatással van a tanárképzésben résztvevő hallgatók világára, hiszen a felkészülés tárgyát/tartalmát és a saját életvilágát is befolyásoló tényezőkről van szó).

A munka világának átalakulása, ahol is

- a krédóba a profit kerül és az meghatároz mindent (homo oeconomicus)
 - a súlypont a magasan képzett szakemberre helyeződött át
 - a súlypont az olcsó munkaerőre helyeződött át
 - a súlypont a lojális, bármikor mozgósítható és a világon bárhol bevethető munkaerőre helyeződött át
 - új szolidáris vs. tudatos fogyasztói csoportok jelennek meg (homo sociologicus)
 - a horizontális szolidaritás nem szűnt meg (hacsak a kisközösségekben is), sőt egyre inkább újraépülőben van
 - a méltányos haszon elve mérsékli a profitért folyó harcot
- ahol tehát ezek a rendkívül bonyolult tényezők együttesen egymás mellett léteznek.

„Az iskola meglévő pedagógiai és szocializációs funkciója mellett megjelentek, majd egyre bővültek az intézmény társadalompolitikai funkciói, mint például a napközotthonok, az iskolai étkeztetés, szabadidős programok, pályaorientáció, gyermek- és ifjúságvédelem stb. Tegyük hozzá: mindez a társadalmi átalakulásból következő kényszerű funkcióbővülésként terhelődött az iskolára” – jegyzi meg

Szabó (2009:147), majd arra a következtetésre jut, hogy ez, azzal együtt, hogy az iskolák légkörét és stílusát átalakíthatta, azt is okozta, hogy a tanártársadalom már nem tekinthető „homogén” foglalkozási csoportnak.

A XXI. századi tanárképzési ideál a tantermi kurzusok és a terepgyakorlat komplex együttműködéséből áll (beleértve a gyakorló tanítást is), úgy, hogy a tanári mesterséghez kapcsolódó tantermi kurzusokon tanulnak magáról a tanulási folyamatról, az óravezetésről és fegyelmzésről, tanítási technikákról, multikulturális nevelésről, iskolai jogról. Ez a felkészülés egy olyan környezetben megy végbe, melyet a társadalmi elvárások és a reformok folyamatosan formálnak, s a kiképzett tanároknak a legkülönbözőbb körülményekhez is tudniuk kell alkalmazkodni. Tehát a képzések a hagyományos tantermi kereteken túl is hasznos tapasztalatokhoz próbálják juttatni a tanárjelölteket a közösségekben, szervezetekben, ifjúsági programokban való részvétellel. Ezek a tapasztalatok hozzásegítik őket, hogy új módon tekintsenek a fiatalokra, azok családjaira és közösségeire, a tanári szerepre. A tanárképzés társulhat más szakterületekkel is, mint az ápolás, a szociális munka, a pszichológia (Woods – Conderman 2006).

A pedagógusképzés átalakulásában a „magyar Bologna” számos vitát gerjesztett, ám számos kérdést figyelmen kívül hagyott (vö.: Kozma Tamás – Rébay Madolna 2008). Az egyik legfontosabb ilyen kérdés, hogy nem összhangban történt a BA/BSc szakok kidolgozása a MA/MSc szakokkal. Tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy a helyzet bonyolultságát nehéz szavakba önteni, ezért tapasztalhatóak azok a leggyakrabban az információhiányból eredő vélekedések, melyek a jelenlegi felsőoktatási polgárokat jellemzik. A hazai felsőoktatás aktorai között tulajdonképpen már a változások elindulása után rövidebbdel megjelent és gyors ütemben felerősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus, mely feltételezhetően az erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modell-kísérletek hiánya miatt alakult ki. Ezt a jelenséget mutatják be a bolognai folyamat hazai recepciójáról szóló tanulmányukban Pusztai Gabriella és Szabó Péter Csaba (2008): „A megkérdőjelezett látélete a felsőoktatásról alapvetően lehangolt (és lehangoló), szinte alig találunk a változások valamely aspektusát is pozitívan értékelő megnyilatkozást (Pusztai-Szabó 2008:75).

Ugyanakkor e folyamat során dinamizáló tényezőként lehet értelmezni a közoktatási képzési tartal-

mak körüli diskurzusokat, vitákat (mint például a nemzeti alaptanterv, az esélyegyenlőség kérdésköre, a kompetencia-alapú oktatás), valamint az oktatásban, és ezért a tanárképzésben közvetítendő ismerettartalmak, kompetenciák, értékelési eljárások, illetve módszertanok, azaz a pedagógus mesterség tartalmi jellemzőit (Lukácsi 2002; Brezsnýánszky 2006).

Kétségtelen, hogy a Bologna-folyamat nagy lehetőség a pedagógusképzés fejlesztésére és modernizálására: Brezsnýánszky László szerint „hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességében valóban jobban ki tudja képezni” (Educatio 2004:479). Ugyanakkor pedig a változó pedagógusképzés tartalmát vizsgálva azt láthatjuk, hogy „a célmeghatározásokban összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú pedagógus/tanár képet vázolnak fel a dokumentumok. [...] A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható, tükrözi azonban a pedagógus munkát végző személyekkel szembeni elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát” (Brezsnýánszky 2006:125). Mint korábban láttuk ez, mint egyfajta társadalmi elvárás jelenik meg, és lecsapódik az oktatáspolitikai aktorok döntéseiben is, Báthory Zoltán úgy látja ezt a reform-türelmetlenséget kitermelő évtizedeken átívelő korszakot, mint egy reform-hullámvasút időszakát (Báthory 2001), amikor is nincs idő a jegecesedésre, tehát arra, hogy „valóban igazolódjanak vagy hitelt érdemlően cáfolhatók legyenek a szakmapolitikai elképzelések. A követelmények és a feltételek ütközésében vált, válik nyilvánvalóvá, hogy nem elegendő szakmailag indokolt, jóindulatú, ám a rendszerkörnyezettel alig számoló és önmagában erőtlenné normákat felállítani. A tömegesedés és a vele arányos fejlesztés elmaradása gyengíti a követelmények hitelét” (Brezsnýánszky 2006:125).

A kutatás módszertani háttere

A kutatás adatfelvétele 2009. áprilisában történt a Debreceni Egyetemen (DE, N=141) és a Szegedi Tudományegyetemen (SZTE, N=385) tanárképzésben résztvevő nappali tagozatos hallgatók körében. A kutatás eszközeként 79 kérdéscsoportból álló önkítöltős kérdőívet alkalmaztunk. A Debreceni Egyetem mintája esetében a kérdés az Neveléstudományok Intézete tanárjelöltjeinek meghirdetett

kurzusain történt.³ A debreceni mintában 75% a BTK hallgatója, 16,7% a TTK, 3,3% az MTK, 2% az Informatikai Kar, és 0,6% a Hittudományi Kar hallgatója. A válaszadók 76%-a nő és 24%-a férfi. A Szegedi Tudományegyetemen az egyszerű elérés elvét alkalmaztuk. A mintában a BTK hallgatói 53%-ban, a JGYPK hallgatói 39%-ban és a TTIK hallgatói 8%-ban szerepelnek. A válaszadók 67%-a nő és 33%-a férfi.

A kérdőív a hallgatók szociodemográfiai jellemzőinek, az életemények sorának, a fiatalok önállósodásának, családi kapcsolatainak, iskolai életútjának, fogyasztási szokásainak, értékvilágának és jövőorientációinak vizsgálatát szolgálta.

A tanárképzés hallgatók világa

A pedagógushallgatók világa kettős ok miatt is önálló figyelmet érdemlő, így a hazai felsőoktatás kutatásokban külön fejezetekben elemzett dolog: egyrészt a hallgatók igen nagy létszáma okán, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben maradván a rendszer számára egyfajta utánpótlást is jelent (Kozma 2004b). A pedagógushallgatók a többkarú egyetemek számára az élethosszig tartó tanulás kívánalma miatt a jövőben is jelentenek szakmai kihívást és oktatási-képzési feladatot, hiszen megfelelő marketing mellett a szakmai tudást jelentő tanfolyamok, az egyetemi kiegészítő és master (MSc) képzések, a tanártovábbképzések, a szakvizsgára felkészítő képzések és más szakirányú továbbképzések tekintetében is számíthatnak a jelenleg rendszerben még nem lévő hallgatókra (Nagy 2001; Brezsnýánszky 2006).

„A csökkenő lélekszámú társadalmakban, ahol a fiatalok ráadásul mind hosszabb időt töltenek tanulással (különbféle szervezeti formákban), a campus egyre hosszabb életrészek lakóhelyévé és szocializációs terepévé válik. Nemcsak világtól elzártságot és a tanulásra koncentrációt jelent persze ez, mint az egykori kolostori iskolákban. Sokkal inkább olyan alternatív életformát, amelybe bele kell szokni, illeszkedni (nevelődni, szocializálódni); és amely a maga viszonylagos elzártságával és önellátásával egy alternatív társadalmi élet lehetőségét sugallja” (Kozma 2004b:119).

3 A szerző ezúton is köszöni Bordás Andrea, Gáll Attila, Herczeg Judit Katalin, Németh Nóra, Szabó Péter Csaba kollegiális segítségét.

A felsőoktatás expanziója, a rendszerben való elnyújtott részvétel a hallgatók körében olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástőkét átörökítő lényegén. A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz többként jelenik meg, mint egy, az oktatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, hiszen a feltérképezett életpályák sajátos jellemzői azonosként hatnak ezen életszakaszra az intézményen kívüli, szabadidős életmódjával.

Az iskolai közösségi téren kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre a kisebb-nagyobb baráti körök, az öntevékeny jellegű csoportok területén (művészeti, alkotókori, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi), de a 21. századi egyetemista életforma leginkább a kortárs csoportoktól elválaszthatatlan. A kortárs csoportok erősödő kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek, a „kéznél lévő ismeretkészletek” (Shütz 1984) kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a tanári pálya szempontjából „sikeres internalizáció” (Berger – Luckman 1966) miatt fontos tényezővé válik. Pusztai (2010) elemzi azt a jelenséget, hogy a hallgatóknak az oktatói világlátással kapcsolatos harmóniája jelentősen meghatározza a mintaadás és az oktatás hatékonyságát (az átlagból való kiemelkedést és a kiváló hallgatók közé kerülést), kérdésként merül fel, hogy „a hallgatói közösségbe való minél teljesebb beágyazódás, a végső soron a hallgatók körében domináns értékrendszer mennyire támogatja a felsőoktatási intézmény manifeszt céljainak elérését” (Pusztai 2010:89).

A képzési idő meghosszabbodása révén a pénzeszközös tevékenység kényszere alól mentesülve tovább individualizálódik a felsőoktatási életszakasz, ugyanakkor pedig hihetetlen mértékben diverzifikálódik. Ebben pedig a személyes időfelhasználásnak és aktivitásoknak igen tág tér nyílik (Gábor 2004). Az ifjú életszakasz részben a henyelés időszakává válik, amit a komplementum-csoportok felé valamiféle „demonstratív henyelés” képviselhet (Veblen 1975). Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok mintakövetését. Ugyanakkor átalakul a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségeknek a szerepe (Gábor 2000) és tovább növekszik a sajátosan fogyasztói ifjúsági kultúrának a szerepe (normák, értékek, karrierminták vonatkozásában is).

A fiatalok világában az iskola mellett egyre nagyobb szerepet kap a szabadidő eltöltése, és ez tulajdonképpen az önmegvalósítás jellegű élménytársadalom megjelenéséhez vezet (Shultze 2000). A bőség társadalmában az ifjúság különleges kulturális kreativitása pedig egyre megbecsültebbé válik (Chisholm 2006).

Kabai Imre, mialatt kísérletet tesz a magyar 25-29 éves fiatalok életmódjának vizsgálatába bevonható – az individualizálódó társadalmi folyamatok empirikus vizsgálatát megalapozó – modell kialakítására, arra az eredményre jut, hogy a releváns események magyarázóereje megközelíti a hagyományos rétegtípus változókét. Kabai szerint a társadalom rétegződésében megnő az olyan – elsősorban az ifjúság és fiatal felnőttek világára jellemző – életesemények szerepe, mint az iskolák befejezése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a családalapítás és a gyermekvállalás, amelynek következményeként egyre tömegesebben jelen a magyar társadalomban a „válaszható pályák” és a „szabadon lebegő életstílusok” (Kabai 2006). Ezt a biográfiai változást az ifjúságkutatók a normalizált életrajzból (ahol az életesemények az iskoláktól a munka világába lineárisan vezetnek) a választásos életrajzba való átmenetként tarták fel (ahol a szinte napi gyakorisággal meghozott döntések teszik bonyolulttá az életutat, annak sarokköveit pedig kusza egymásutániságban következővé), melynek legerősebb hajtóerejét a jóléti társadalom kiterjedésével és ennek egyik következményeként az iskolai ifjúsági korszak kitolódásával jellemezték. Ezt a flexibilis hozzáállást elváró gazdasági és társadalmi környezetet tovább bonyolítja a jóléti társadalomból, a bőség társadalmából a kockázati társadalomba, sőt a szűkösség társadalmába, a világgkockázati társadalomba való átmenet (Furlong – Cartmel 1997; Beck 2008). Rudd és Evans (1998:40) szerint „a fiatalok bizonytalan és fragmentált átmeneteket élnek meg”. „Tudomásul kell vennünk továbbá azt is, hogy a fiatalok (szándékosan vagy akaratuktól függetlenül) aktív szerepet vállalnak az egyéni identitások kialakításában” (Win – Dwyer 2006:263).

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellet hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyoknak ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Sőt, életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így tehát korábban válnak fogyasztóvá is. (Gábor 2000)

Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét.

A fiatalok az iskolai ifjúsági korszakban a felnőtt lét kötöttségeitől mentesülnek. A kulturális tőke begyűjtése azzal, hogy az oktatási időszak kitolhatóvá válik, lassabban és ugyanakkor mélyebbre beágyazottan (tudatosabban) történik: azt állíthatjuk tehát, hogy az ifjúsági életszakasz és ezen belül különösen a mai egyetemista-főiskolás fiatalok jellemzője, hogy megpróbálnak minél több papírt begyűjteni (erre példa az alapszakos tanulmányokkal párhuzamos részvétel valamely szakképzésben), majd „próbálják megvetni a lábukat a munkaerőpiacon, fejleszteni felnőtt identitásukat, új életstílusokat kialakítani, új barátokat szerezni, szexuális és munkatársi kapcsolatokat létesíteni, eljutni bizonyos szintű pénzügyi függetlenségig, s esetleg elhagyni a családi otthont” (Azzopardi et. al. 2003:14).

A tanárképzésben résztvevő hallgatókról általában gyakran azt gondolják, hogy bőségesen rendelkeznek szabadidővel, ugyanakkor azt kell mondjuk, hogy annak mértéke valójában folyamatosan csökken, mivel a fiatalok egyrészt az „iskolai tudás” kiegészítését is a szabadidő rovására teszik (újabb szak, szakképzés, különórák, nyelvtanulás), másrészt – főként az oktatási életszakasz későbbi részében – részmunkaidőben munkát is végeznek. A fiatalok szabadidejüket gyakran és szívesen töltik olyan készségek fejlesztésével, amelyeket életük sikerességéhez fontosnak tartanak (ezek nagy része olyan készség, amelyek alapja a kötetlen csoportos oktatás). Mindez arra enged következtetni, hogy fokozott igény áll elő az úgynevezett iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményekkel és a nem formális neveléssel kapcsolatban.

A felsőoktatási életutak (életkarrier-tervek) hihetetlen diverzifikálódása jön létre: a kreditrendszer sajátossága, hogy lebontja a hallgatók korábbi biztonságos tanulmányi és életkereteit jelentő évfolyamokat, tanköröket, tanulmányi csoportokat és az individuumot helyezi az oktatási rendszer credójába.

A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációról a kutatók azt konstatálták, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a másik végletként van, aki startpontként (ugródeszkeként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát, de természetesen a két nézet között számos terv létezik, például van, aki – Kozma Tamás kifejezésével – „belesodródott”, ám az egyéni választási háttérben túl némi szabályszerűség is kimutatható (például a gondoskodás iránti vonzódás vagy például

a tudományterület iránti elkötelezettség), ugyanakkor meghatározó lehet az intézmény regionális „elérhetősége”, marketingstratégiájának „hívóereje” és a kortárs csoport, valamint a család hatása is (pl. tanárdinasztiák) (Kozma 2004b). Varga Júlia kutatásának eredményei szerint a tanárok kiválasztódási folyamatának kezdetén, tehát a pedagógusképzésre jelentkezéskor már megfigyelhető egy negatív önszelekciós hatás, azaz azok jelentkeznek főiskolai szintű pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a képességei (Varga 2007). Kárpáti Andrea 2007-ben úgy vélekedett, hogy az elhelyezkedési tervekből kiindulva elmondható, hogy a képzés jó részben a biztosítási ügynökök, recepciósök vagy „médiaszemélyiségek” szakmai színvonalának emeléséhez járul hozzá (Kárpáti 2007). Brezsnaynszky kiemeli, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók „bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a tanulmányaikat megválasztani”, melynek az a következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott”, mert „szikárabb megfontolások játszanak szerepet” (Brezsnaynszky 2006: 180).

A tanárjelölt hallgatók értékorientációjának vizsgálata az eddig elmondottak miatt igen fontos kutatási témaként jelenik meg előttünk. A leendő tanárok értékvilágának szerkezete ugyanis jelentősen meghatározza a következő fiatal generációk értékvilágát. Kozma Tamás meghatározásában az együttes tevékenységek, közösségi célok állandósulása következtében kialakuló értékrend egyik legfontosabb jellemzője, hogy azokban a közösség valamennyi tagja osztozik (Kozma 2004). Ugyanakkor az értékrend változásai a társadalmi valóság és annak mentális képe összefüggéseiben értelmezhetőek, azaz a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek, az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódnak. Valamennyi helyi közösség (mint például egy regionális hatókörű egyetem polgársága) racionális működésű, ugyanakkor „jól megragadható, az adott térségre, életformára jellemző, koherens értékrendszerrel rendelkezik” (Murinkó 2007:72). Az tanárképzésben résztvevők kortársi csoportjainak kontrolltényezői szerepe egyrészt referenciacsoportként/mintaadóként való felértékelődésben, másrészt az egyetemista lét értelmezési kereteinek kialakítása kapcsán figyelhető meg, és a nevelésszociológia számára a kortárs-szocializáció és a későbbi tanári pálya szempontjából fontos tényezővé válik.

A tanárjelölt hallgatók értékorientációi

Az értékek vizsgálatának szakirodalmi vonatkozásait keresve Rokeach (1968), Kohn (1969) és Inglehart (1977) elméleti munkáit dolgoztuk fel először. Rokeach értékrendszerében 18 célértéket (pl. béke, egyenlőség, érdekes élet) és 18 eszközértéket (önfegyelem, türelem) határozott meg, melynek fontossági sorrendjét állapította meg az alany. Kohn a gyermekek nevelésénél szereplő értékekre volt kíváncsi, azaz, hogy milyen tulajdonságok kifejlesztését tartják fontosnak a gyermekben, illetve, hogy a gyermek milyen tulajdonságait értékeli. A kérdéssorban felsorolt tulajdonságok (például: becsületes, engedelmeskedik a szüleinek, tekintettel van másokra) értékelése során adott válaszokból következtetett a nevelők esetében autoriter konzervativizmusra, avagy önálló életvezetési és ítéletalkotási gondolkodásra. Inglehart egy négy tételből és egy tizenkét tételből álló értékvizsgálati kérdés-sort alakított ki, melyek során az alany a számára tételként a két-két legfontosabb értéket kell kiválasztania. A tételek között materiális értékeket és posztmateriális értékeket egyaránt szerepeltetett. A kérdőívünkben használt kérdéssort a Schwartz (2007) által osztályozásos Likert-skálává átalakított Rokeach-kérdéssora alapján alkalmaztuk. A kutatás előkészítése során E kérdésblokk, melyet már az Ifjúság2000 vizsgálatban is alkalmaztak, a Rokeach kérdéssor eszközértékeit elhagyta (a kreativitás kivételével). A hazai ifjúságkutatásban standard kérdéssor⁴ alapján alakítottuk ki kérdéscsoportunkat, mely tizenkilenc értéket⁵ vizsgált, melyből átlagszámítással⁶ alakítottuk ki a tanárképzésben részt vevő hallgatók értékpreferencia-sorrendjét. Munkánk elméleti megalapozása során Hankiss Elemér (2004,

2008), Füstös László és Szokolczai Árpád (1994), továbbá Kopp Mária és Skrabski Árpád (2008), Utasi Ágnes (2002, 2008, 2009) és Pusztai Gabriella (2009, 2010) publikációi, a pedagógiai értékek viszonyában pedig Füstös László és Szabados Tamás (1998), illetve Kozma Tamás (2004a) eredményei voltak számunkra irányadóak.

Az értékek olyan kulturális alapelvek, melyek kifejezik, hogy az adott társadalomban mit tartanak fontosnak, jónak vagy rossznak. Az értékek absztrakt eszmények, míg a normák konkrét viselkedési szabályok, melyeknek követését elvárja a társadalom, ezért a normák megszegése szankciókat vonhat maga után. Az értékek és a normák a történelem folyamán változ(hat)nak, sőt ellentmondásba is kerülhetnek egymással. A szubkulturák értékei viselkedhetnek a lázadás hajtóerejeként, antiértékeként is. A gyermek a társadalomba való bevonódása során tanulja meg a körülölelő társadalom normáit és értékeit, kultúráját, és elsajátítja a társadalmi struktúrában betöltött pozícióihoz tartozó szerepeket. Az értékek értelmezésünk szerint tehát különösen fontosak, mert a társadalmi viszonyok sorának első lépcsőfokát jelentik. Az érintkezések során értékek cseréje zajlik. A társadalmi érintkezések középpontjában tehát az érték áll. A kölcsönhatás során a személyek egymásból reakciókat váltanak ki, a reakciók visszahatnak a kiváltókra is (itt középpontban: a viselkedések láncolata áll). A szociális cselekvés olyan kölcsönhatásokat jelent, melyek határozott, szándékolt célra irányulnak. A szociális cselekvés rendszerbe foglalja össze a cselekvés célját, eszközt, alanyát és a kiváltott reakciókat. A társadalmi cselekvések a társadalom alapvető szerkezetét adják (Znaniecki – Thomas 2002; ld. még Znaniecki 1934).

Az értékek interiorizálása, a szociális tanulás során az egyén és a közösség egyaránt gazdagodik: „A közösség új tagokkal – például a fiatalsággal –, ami gazdagítja, motiválja, tovább élteni a közösséget és annak kultúráját. [...] az egyes ember sem alakulhat ki és nem is fejlődhet anélkül, hogy a közösség tagjává ne válnék [...] csak a szociális tanulás ébreszti rá önmagára és azokra a különbségekre, amelyek őt magát a közösség egészétől és más tagoktól különböztetik” (Kozma 2002a:205).

A szocializációs folyamat a pedagógusképzésben rendkívül fontos, hiszen az értékek és normák – redundáns információk alapján – létrejövő rendszerre épül az értékelő rendszer, amely befogadási keretet ad a képzésben elsajátított ismerteknek (Kozma 2004a; Falus 2004), ezért a tanárképzésben a „pe-

4 A felsorolt értékek: belső harmónia, hatalom, szabadság, társadalmi rend, érdekes élet, udvariasság, gazdagság, nemzet szerepe/hazaszeretet, kreativitás, békés világ, a tradíciók tisztelete, vallásos hit, családi biztonság, egység a természettel, változatos élet, vezetésre és döntésre való jog, igaz barátság, a szépség világa, szerelem/boldogság.

5 A kérdéssor alkalmazásra került az *Ifjúság 2000*, *Ifjúság 2004* kutatásban és a Gábor Kálmán vezette kutatásokban

6 A kérdéscsoport során arra kértük a válaszadót, hogy osztályozzon 1-től 7-ig, mennyire fontosak az életében a felsorolt értékek, úgy, hogy az 1-es azt jelenti, egyáltalán nem fontos számára az adott dolog, a 7-es pedig azt jelenti, hogy rendkívül fontos. Felhívtuk arra is a válaszadó figyelmét, hogy a közbülső számokkal az 1 és 7 közötti átmenetet jelölheti.

dagógussá válnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a »hozott« értékek, nézetek, képességek színvonalát” (Falus 2004:360).

Kozma (2002) az értékek közösségi megszületéséről szólva ezt azzal egészíti ki, hogy

„amikor az individuum belép a közösségbe, az értéket már »készzen« találja. Vagyis már megvan az egyetértés a közösség többi tagja között abban, ami a »végső érintettség«, ami a legfontosabb dolog. Ez nem mindig nyilvánvaló, sőt az esetek többségében nem is tudatos. Inkább csak ráérezni lehet, mint pontosan tudni. Minden valószínűség szerint azért, mert az emocionális szféra befolyásolja az ilyen tudást, az emóciókat pedig nem lehet pontosan szavakba foglalni, tudatosítani” (Kozma 2002a:204).

Az értékek világának elemzésekor további fontos tényekre kell felhívni a figyelmet. A pedagógushallgatók vélekedéseinek vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik amikor a hallgatók elkezdik főiskolai-egyetemi tanulmányaikat, a képzésbe belépők kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004; Kozma 2004b), másik a „nézetek a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot” (Dudás 2005:25).

„Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szereplvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységet végrehajtani. [...] Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt erős tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg” (Falus 2004:361).

A pedagógusképzést napjainkban új (pl. szociálpedagógiai, szociálpolitikai, ifjúsági) szemléletmóddal gazdagító megközelítések ezt a vélekedést erősítik meg azzal, hogy előtérbe állítják a fiatalok „túlélésének” és egészséges fejlődésének alapvető szükségleteit: a biztonságérzetet, a valahova tartozás érzését, az önértékelést (önismeret és önfejlesztés), az együttműködés készségét, a függetlenséget és saját életük irányításának képességét, illetve a megküzdési képességet, de továbbra is hangsúlyozzák a jó kapcsolatok (társadalmi tőke), illetve a szakértelem és a műveltség (kulturális tőke) fontosságát (Woods – Conderman 2006).

Ugyanakkor a Bourdieu-i elméletben kulturális és a gazdasági frakció érték-rendszerének polaritása a materializmus-posztmaterializmus kettősségében is kifejezhető, hiszen az új hedonizmussal és anyagiassággal (pontosabban az „új materiális értékekkel” Pusztai 2009) szembeállítják a posztmateriális értékeket, „a józan, törekvő, családközpontú, a közösségtől a privátszférába visszahúzódo »burzoá« életvitellel pedig a művészi excentricitást, az aktív, alter-natív közösségeket” (Gábor 1992b:76). A posztmateriális értékrend értelmezését Ing-lehart (1977) a fejlett ipari társadalmak nemzedéki értékrendjének vizsgálata során dolgozta ki. Az ő meghatározásában a társadalmi és gazdasági jólét következtében a fiatalok egyre kevésbé értékelik az anyagi javakat és a nagyobb jövedelem megszerzését, ugyanakkor pedig egyre magasabbra értékelik a tartalmas emberi kapcsolatok, a kulturális értékeket és a szabadságot, a kötöttségektől való függetlenséget.

Abramson és Inglehart 1995-ben megjelent munkája szerint a fiatalok körében a posztmateriális értékrendet képviselők aránya a hetvenes évektől kezdődően növekedett szerte Európában, ám ezt árnyalják azzal, hogy a gazdagabb országokban magasabb az arány, mint a szegényebekben. Úgy találták, hogy Magyarországon a posztmateriális értékrendet vallók aránya kisebb mint másutt, a materiális értékeket előtérbe helyezők aránya pedig nagyobb. Füstös és Szokolczai a kilencvenes évek első harmadában a rendszerváltás előtti adatokkal viszonyítva változásokat mutattak ki, annyiban, hogy erősödött a magyarországi értékrendszer individuális jellege és a korábban alig értékelt közösségi értékek fontossága tovább csökkent, ahogy a munka hasznosságának fontossága is (Hankiss – Manchin – Füstös 1978; Hankiss – Manchin – Füstös – Szokolczai 1982; Füstös és Szokolczai 1994).

Du Bois-Reymond (2006) mutatott rá, hogy a posztindusztriális társadalomban fiatalok olyan új

értékeket hangsúlyoznak, mint az individualizmus, a kommunikáció és a kulturális érdeklődés. Esetükben a munka célja, hogy fejlessze az egyéniséget és segítsen válaszokat találni. A munkával kapcsolatos vélekedéseiknél is e tényezők dominálnak. A pénz fontos, de a fejlődés sokkal fontosabb. Olyan életértékek kerülnek előtérbe, mint az önmegvalósítás, a kommunikáció, kreativitás, harmónia, döntési alternatívák. Az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (egyház, család, stb.) domináns értéknormái határoztak meg, mára individualizált életfelfogásokká váltak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás ifjúságkutatások (Ifjúság 2000, 2004, 2008) eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak.

Beck (2005) vélekedése szerint ezen értékátrendeződés hátterében, mint hajtórugó az individualizáció áll. Kozma már idézett tanulmányában (2002) az individualizáció kapcsán azt emeli ki – utalva az összefüggés oda-vissza ható jellegére –, hogy „Az ember a szociális tanulás révén válik individuummá. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az értékeknek. Az ember olyanná lesz, amilyen fontossági sorrendeket önmagának kialakít. A közösségi kultúra értékei így válnak az individuális személyiséget alakító feltétlen meghatározottságokká – azzá a bizonyos »végső érintettségé«. A közösségi kultúra értékei a szociális tanulás folyamatában transzponálódnak személyes célokká, törekvésekké, eszményekké, a motívumok egész »rendszerévé« (Kozma 2002a:205). Giddens (2002) úgy látja, az értékváltások oka az, hogy az egyének nem húzódnak vissza a külső társadalmi téréből, hanem merészen beilleszkednek és flexibilisen kezelik a viszonyokat, mert – értelmezésében – az egyén élete reflexív projektum, melynek alakulását a változó társadalmi és személyes viszonyok reflexív összekapcsolásában kell értelmeznünk.

Az ifjúság világában történő változások, melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004; Tamás 2005) értékválság-értékváltás fogalomkörrel írnak le, jelentősen összefüggenek a hallgatók előzetes ismereteinek beágyazottságával, hiszen az „értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez” (Zeichner és Liston 1996, idézi Falus 2006:119).

A szakirodalmak alapján azt állítjuk, hogy a hallgatók értékorientációinak meghatározó ténye-

zője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra.

Másodsorban azt állítjuk, hogy a hallgatókat a posztmateriális értékek felé való orientálódás jellemzi.

Harmadrészt azt állítjuk, hogy a hagyományos kontrolltényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorul és új kontrolltényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédia).

A kutatás eredményei

A tanárképzős hallgatók körében végzett kutatásunk adatai azt mutatják, hogy azok az életfelfogások, melyeket korábban a társadalmi intézmények (pl. egyház, család) értéknormái határoztak meg, mára háttérbe szorultak. A magunk lokális kutatásai, és hasonlóan a nagymintás Ifjúság (2000, 2004, 2008) kutatások eredményei azt erősítik meg, hogy a fiatalok értékpreferencia sorrendjében történő átrendeződések ebbe az irányba mutatnak. A hagyományos kontrolltényezők háttérbe kerülését és újfajta befolyásoló tényezők hatását is megfigyelhetjük. Megállapíthatjuk a posztmateriális értékek jelenlétét, ezen belül is értékorientációban a szűk közösséghez kapcsolódó értékek (barátság, család, szerelem) az értékpreferenciák első harmadában való elhelyezkedését. A hatalomhoz, társadalmi renchez kapcsolódó értékeket az utolsó harmadban konstatálhatjuk.

Érték-preferenciasorrend (7 fókuszintézmény, alminták, átlagok)

SZTE almintha		DE almintha		
igaz barátság	6,46	szerelem/boldogság	6,3	
belső harmónia	6,24	családi boldogság	6,26	
családi boldogság	6,7	igaz barátság	6,19	
szerelem/boldogság	6,3	belső harmónia	6,07	
szabadság	6,07	szabadság	6,04	
békes világ	5,86	békes világ	5,76	
éretlen élet	5,82	kreativitás	5,68	
kreativitás	5,79	éretlen élet	5,62	
udvariaság	5,57	változatos élet	5,46	
változatos élet	5,47	vezetése és döntése való jog	5,4	Materiális értékek
tradíciók tisztelése	5,05	szépség világa	5,32	Posztmateriális értékek
nyugalom a természetben	4,99	udvariaság	5,21	Tradicionális értékek
szépség világa	4,92	nyugalom a természetben	5,16	
vezetése és döntése való jog	4,75	nemzet szerepe, hazaszerelem	4,87	
nemzet szerepe, hazaszerelem	4,57	társadalmi rend	4,73	
társadalmi rend	4,52	tradíciók tisztelése	4,71	
gazdagság	4,35	vallásos hit	4,35	
vallásos hit	3,49	gazdagság	4,05	
hatalom	3,39	hatalom	3,26	

A két almintha adatait összevetve elmondható, hogy a debreceni tanárjelöltek a tradicionális értékeket némiképpen felülértékelik a szegediekhez képest, ez alól a „tradíciók tisztelése” és az „udvariaság” érték kivétel, amelyet a szegedi hallgatók értékeltek felül. A debreceni tanárjelöltek a „nemzet szerepe”, a „társadalmi rend” és a „vallásos hit” értékei esetében a válaszok magasabb átlagértéket

eredményeztek a szegedi hallgatókénál. A materiális értékek közül a „gazdagság” némileg nagyobb átlagértéket nyert a szegedi almintában, míg a „vezetésre és döntésre aló jog” a debreceni hallgatók almintájában. A posztmateriális értékek a szegedi almintában kapcsolódtak magasabb átlagértékkel, a belső harmónia esetében a legnagyobb ez a különbség a két minta átlagértékei között. Az ingleharti értelemben vett posztmateriális értékek előkelő helyen szerepelnek a mindkét preferenciasorrendben. Az egzisztenciális biztonságot jelentő értékek (gazdagság, társadalmi rend) háttérbe szorulása mellett meg kell jegyeznünk, hogy a szintén ide sorolt „békés világ” jelentősen előrébb áll. A transzcendens jellegű értékek, mint az igaz barátság, a legfontosabbak között helyezkedik el, ugyanakkor közülük a szépség világa, a kreativitás, a tradíciók tisztelete és a nemzet szerepe háttérbe szorult. Az ország gazdasági helyzetének romlásával párhuzamosan konstataált társadalmi anomióval magyarázhatjuk a békés világ felértékelődését. Az értékek között a személyes önkitaljesítés viszonyrendszerében fontosabb és a hétköznapi cselekvést közvetlenül meghatározó értékek felértékelődtek (szabadság, érdekes élet, békés világ). Feltételezésünk szerint itt részben a globalizáció és a társadalom nagy közösségeiből a kisközösségekbe visszahúzódó, az életvilágát a legszűkebb körben való létre berendező, a hagyományos kontrolltényezőktől (állam, vallás, tradíciók) elfordulás együttes jelenségében egy, az értékválság/értékváltás folyamatba illeszkedő jelenséget figyelhetjük meg.

A hallgatók egyes társadalmi-gazdasági problémákról való vélekedéseinek mintázata megerősíti ezt a reflektivitást a környezetről kialakított valóság-képre.

Egyes problémákról alkotott vélekedések (4 fokú skálán, átlagértékek)
SZTE almintá DE almintá

SZTE almintá		DE almintá	
munkanélküliség	3,64	a gazdaság teljesítménye	3,63
a gazdaság teljesítménye	3,54	munkanélküliség	3,70
politikai szereplők marakodása	3,48	politikai szereplők marakodása	3,46
a lakossági hiteltárolomány mértéke	3,47	pedagógus pálya presztízisének esése	3,47
bűnözés	3,39	bűnözés	3,4
etikai konfliktusok	3,36	a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,4
iskolai agresszió	3,35	a lakossági hiteltárolomány mértéke	3,36
a tudás és a műveltség értéktelenedése	3,33	iskolai agresszió	3,36
pedagógus pálya presztízisének esése	3,31	etikai konfliktusok	3,32
erkölcsi szabályok eltűnése	3,27	erkölcsi szabályok eltűnése	3,29
a kultúra behátródása, minőségi kultúra eltűnése	3,21	a szolidaritás hiánya	3,11
a szolidaritás hiánya	3,14	hagyományok eltűnése	3,1
alkoholfogyasztás	3,08	a kultúra behátródása, minőségi kultúra eltűnése	3,06
drogfogyasztás	3,06	magányosság társas kapcsolatok hiánya	2,89
hagyományok eltűnése	3,02	a fiataloknak kevés a pénzük	2,82
közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,92	közösségi helyek, terek, intézmények hiánya	2,81
a fiataloknak kevés a pénzük	2,84	alkoholfogyasztás	2,8
magányosság társas kapcsolatok hiánya	2,8	drogfogyasztás	2,63
nincsenek példák	2,76	nincsenek példák	2,59
unalom, sokan nem tudják, mint kezdenek magukkal	2,69	unalom, sokan nem tudják, mint kezdenek magukkal	2,51
túl sokan nagy iskolai munkahelyi elvárások	2,49	a fiatalok nem vesznek komolyan	2,45
a fiatalokat nem veszik komolyan	2,47	túl sokan nagy iskolai munkahelyi elvárások	2,3
fiatalok és felnőttek ellentétei	2,32	túl sok információ éri az embert	2,28
túl sok információ éri az embert	2,29	fiatalok és felnőttek ellentétei	2,21

A problémák értékelésének sorrendjét összegezve azt is láthatjuk, hogy a fiatalok a biztonság elvesztését félik. A problémákról való vélekedések által kirajzolódó kép azt is jelezheti, hogy a fiatalok a fogyasztói társadalom válságát, a „bőség társadalma” utáni „szűkösség társadalmának” megjelenését vetítik maguk elé. Ám azt is látatja, hogy a feltételezettekkel szemben a tömegmédiá tematizáló/véleményformáló hatása gyengülni látszik, sőt egy újfajta médiafogyasztói attitűd alapvélekedését jelezheti az is, hogy a „túl sok információ éri az embert” jelenséget tartják a legkevésbé problematikusnak a felsoroltak közül, ami azt is jelezheti, hogy a válaszadók az információs társadalom bennszülöttei, akik napi praxis szintjén mozognak az információözönben. Megjegyezzük, hogy a két almintá vélekedéseinek meglehetősen hasonlósága mindössze két irányban válik el élesen: a „pedagógus pálya presztízisének esése” állítása kapcsán azt a debreceni hallgatók komolyabb problémaként értékelik, mint a szegediek tanárképzősök és ugyanakkor az alkohol illetve a drogfogyasztást a szegedi diákok értékelik nagyobb problémának.

E vélekedések tükröződnek a jövőorientációkban is: míg a társadalom jövőjét illetően a válaszadók ötöde viseltetik optimizmussal (38%-uk pesszimista és 41%-uk az „is-is” választ adta), a saját jövő megítélése tekintetében fordított képet látunk, a válaszadók több mint fele optimista a saját jövőjével kapcsolatosan (15% pesszimista és 32% „is-is” választ adta).

A társadalom bizonytalanságérzetének növekedése folytán a materiális értékek és posztmateriális értékek világában a fiatalok – az info-kommunikációs technológiák használata, a hardverek és szoftverek napi praktikumba beépülő alkalmazása mellett – egyre inkább utat találnak a pénzben ki nem fejezhető értékekhez, azonban a technikai fejlesztések által létrejövő új és új eszközök miközben felgyorsítják az információkhoz való hozzáférést és a személyközi kommunikációt, fokozzák a fiatalok igényeit a hagyományos értelemben vett emberi kapcsolatok újrateremtésére, s ez minden bizonnyal a „face to face” kapcsolatok és a virtuális kapcsolatok elkeveredését, flexibilis egymásmellettségét okozza.

Arra is kértük a válaszadókat, hogy mint tanárképzésben résztvevő hallgatók 1-től 5-ig értékekkel határozzák meg, mennyire tartják fontosnak egyes tulajdonságok kialakítását az iskolás diákokban. A következő táblázatból (a fentebb leírtakkal párhuzamosan, azokat megerősítve) láthatjuk, hogy a hagyományos kontrolltényező hatékonyaságát, ha-

tőrejét erősítő tulajdonságok kialakítását kevésbé tartják fontosnak a tanárjelöltek, ugyanakkor pedig az önismeret-önfejlesztés alapú, a szociális cselekvések társadalmi terét, a kooperációt, az elfogadást, a horizontális szolidaritást megalapozó tulajdonságok pedig a preferenciasorrend elejére csoportosulnak. A felsorolt nevelési értékeknek a válaszok átlagértékei alapján megjelenő sorrendje azt láttatja, hogy elsődlegesen fontosnak altruista értékeket tartanak (a felelősségérzetet, a másik ember tiszteletét, a megbízhatóságot és az őszinteséget).⁷ Ki kell emelnünk azt, hogy a „szabadság” és az „érdekérvényesítés”, illetve a „szófogadás” és az „engedelmesség” tulajdonságainak iskolai közegben történő kialakítását egyformán alulértékelik a válaszadók. Azt is meg-

figyelhetjük, hogy a konformista-jellegű tulajdonságok az értékpreferencia sorrend közepén-végén (önuralom, rendezett és tiszta külső, jó magaviselet, szófogadás, engedelmesség, lojalitás), az individualista tulajdonságok (határozottság, eredetiség, kritikai érzés, szabadság, jó érdekérvényesítés) ugyanígy helyezkednek el.

Mennyire fontos Önnek, mint a tanárképzésben résztvevőnek az alábbi tulajdonságok kialakítása az iskolás diákokban? (öt fokú skálán, átlagok)

Értékek	Teljes minta	Szegedi Egyetem	Debreceni Egyetem
felelősségérzet	4,42	4,42	4,43
mások tisztelete, tolerancia	4,39	4,43	4,28
megbízhatóság	4,38	4,41	4,3
őszinteség	4,34	4,32	4,39
önállóság	4,26	4,28	4,19
önfegyelem	4,25	4,25	4,25
önuralom	4,24	4,21	4,3
szorgalom	4,17	4,18	4,13
türelem	4,14	4,13	4,16
udvariasság	4,12	4,11	4,16
belső harmónia	4,11	4,08	4,2
képzelőerő, fantázia	4,11	4,12	4,06
határozottság	4,09	4,08	4,12
rendezett és tiszta külső	4,04	4,03	4,08
eredetiség	4,02	4,03	3,99
munkaszeretet	4,01	4,02	3,94
kritikai érzék	3,98	3,97	4
jó magaviselet	3,95	3,95	3,94
szófogadás	3,91	3,88	3,97
önzetlenség	3,9	3,88	3,93
engedelmesség	3,88	3,86	3,93
szabadság	3,88	3,89	3,86
tiszteletre méltó szokások megtartása	3,87	3,89	3,81
jó érdekérvényesítés	3,79	3,81	3,72
hűség, lojalitás	3,69	3,7	3,65
hazaszeretet	3,62	3,59	3,71
takarékosság	3,62	3,64	3,54
vezetőkészség	3,33	3,37	3,23
vallásos hit	2,71	2,66	2,85

7 Vö. Füstös – Szabados 1998, Pusztai, 2009, 2010 és Bacskai, 2008a, 2008b.

Összegzés

Milyen értékorientációk és attitűdök jellemzik a hallgatókat? Előzetes állításunk szerint a hallgatók értékorientációinak meghatározó tényezője a társadalmi kohézió állapota, a globalizáció behatolásának szintje, valamint a társadalom reakcióideje a társadalmi változásokra. További állításunk az volt, hogy a hallgatókat a posztmaterialis értékek felé való orientálódás jellemzi. A szakirodalom alapján azt is feltételeztük, hogy a tanárjelöltek körében a hagyományos kontroll-tényezők (állam, család) orientáló szerepe háttérbe szorult és új kontroll-tényezők jelennek meg (kortárs csoport, tömegmédiák).

Kutatásunk e kérdésben kettős eredményt hozott, az állítás első részét megerősítő, a másik kettőt pedig elvető eredményekről számolhatunk be.

A tanárképzősök esetében meg kell cáfoljuk a családot, mint hagyományos kontroll-tényező háttérbe szorítását és a tömegmédiák további felértékelődését. A hallgatók a primer csoportokba (család, barátság) való visszahúzódnak a tömegmédiák véleményformáló hatásának csökkenése kíséri.

A közösségi értékek megerősödését (és ezzel együtt vélhetően a horizontális szolidaritás újjáépülésének kezdetét) figyelhetjük meg, ám kiemeljük, hogy véleményünk szerint mindez a legszűkebb körbe való visszahúzódnással együtt jellemezhető. A biztonság és a békés világ felértékelődésének jelensége a (világ)kockázati társadalom sajátossága.

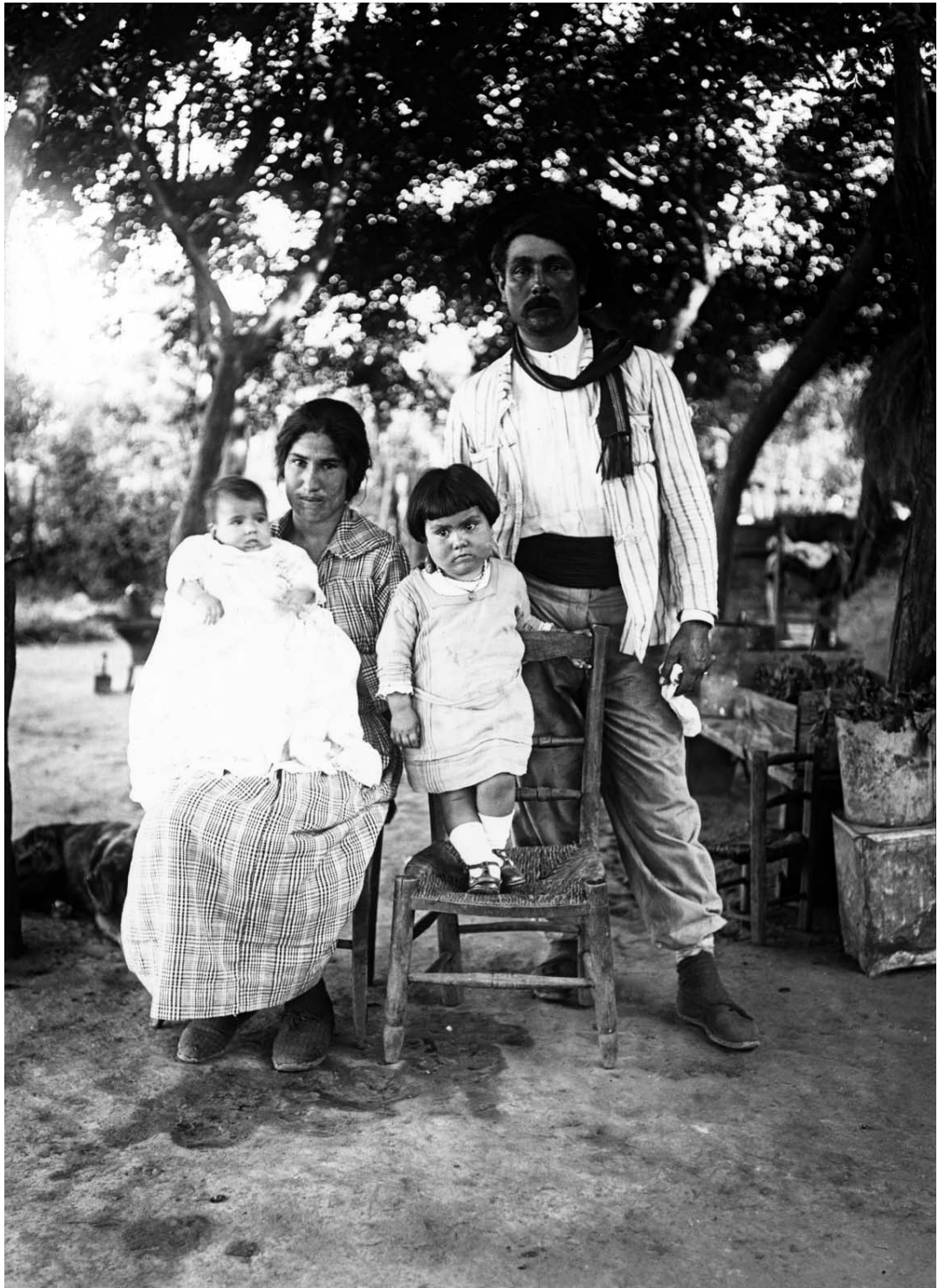
A tanárjelöltek értékpreferenciáiban az altruizmus, a posztmaterialista értékrend és egy új materialista értékrend bonyolult egymásmellettségben van jelen. A vizsgált két regionális egyetem tanárjelöltjei esetében tehát egyfajta érték-koegzisztenciát konstatálhatunk.

Irodalom

- Abramson, P. R. – Inglehart, R. 1995 *Value Change in Global Perspective*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Azzopardi, A. – Furlong, A. – Stalder, B. 2003 *Sebezhető ifjúság. Sebezhetőség az oktatásban, a munkavállalásban és a szabadidőben Európában*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Bacskai Katinka 2008a Értékek és normák megjelenés debreceni gimnáziumokban. In S. Nagy Katalin és Orbán Annamária szerk. *Értékek és normák interdiszciplináris megközelítésben*. Gondolat Kiadó, Budapest. 125-132.
- Bacskai Katinka 2008b Református iskolák tanárai. *Magyar Pedagógia*, 4:359-378.
- Bauer Béla – Szabó Andrea 2005 *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest: SZMM Mobilitás. On-line: http://www.sportolonemzet.hu/Repository/Uploads_RT/bardoczy.gabor/Documents/Ifjusag%202004-gyorsjelent%C3%A9s.pdf Utolsó letöltés: 2009.05.12. 20:32
- Báthory Zoltán 2001 *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest: Ökonet.
- Beck, U. 2005 *Mi a globalizáció? A globalizmus tévedései – Válaszok a globalizációra*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Beck, U. 2008 *Világkockázat-társadalom*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Berger, P. – Luckmann, T. 1966 *The Social Construction of Reality*. New York, Doubleday. Magyarul Berger, P. – Luckmann, T. 1998 *A valóság társadalmi felépítése*. Budapest: Jószyöveg Kiadó.
- Breznysnászky László 2006 *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Budapest: Gondolat.
- Chisholm, L. 2006 Élesebb lencse vagy új kamera. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 117-155.
- du Bois-Reymond, M. 2006 Nem akarom még elkötelezni magam. A fiatalok életfelfogása. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere, 279-300.
- Dudás Margit 2005 A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3:23-43.
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Breznysnászky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjú) 2004 őszi, 463-494.
- Educatio* 2009 őszi („Bolognai” tanárképzés).
- Falus Iván 2004 A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, őszi, 359-375.
- Falus Iván 2006 *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat.
- Furlong, A. – Cartmel, F. 1997 *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Füstös László – Szabados Tamás 1998 Nevelési értékek. In Hanák Katalin szerk. *Szociológia – Emberközelben*. Losonci Ágnes köszöntése. Budapest: Új Mandátum, 247-276.

- Füstös László – Szakolczai Árpád 1994 Értékek változásai Magyarországon 1978–1993. Kontinuitás és diszkontinuitás a kelet-közép-európai átmenetben. *Szociológiai Szemle*, 1:57-90.
- Gábor Kálmán 1992a Az ifjúsági kultúra korszakváltása. In Gázó Ferenc – Stumpf István szerk. *Rendszerváltozás és ifjúság*. Budapest: MTA Politikai Tudományok Intézete, 67-97.
- Gábor Kálmán 1992b *Civilizációs korszakváltás és ifjúság. A magyar és német fiatalok a nyolcvanas években*. Kézirat. Szeged: JATE Szociológia Tanszék.
- Gábor Kálmán 2000 Társadalmi átalakulás és ifjúság. In *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-37.
- Gábor Kálmán 2002 A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon? In Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László szerk. *Ifjúság 2000*. Budapest: Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Gábor Kálmán 2004 Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 28-73.
- Giddens, A. 2002 *Kizökkenett világ?* Budapest: DEMOS.
- Hankiss Elemér 2004 A büntudatról. In *Társadalmi csapdák és diagnózisok*. Budapest: Osiris, 271-301.
- Hankiss Elemér 2008 Egy instabil társadalom. In Karikó Sándor szerk. *Közösség és instabilitás*. Budapest: Gondolat, 89-97.
- Hankiss Elemér – Manchin Róbert – Füstös László 1978 *Életmód, életminőség, értékrendszer. Alapadatok*. Budapest: Népművelési Intézet.
- Hankiss Elemér – Manchin Róbert – Füstös László – Szakolczai Árpád 1982 *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendszerének alakulása 1930–1980*. 1-2. kötet. Budapest: MTA Érték-szociológiai Műhely.
- Husén, Th. 2004 Teaching and/or Learning: Reform of Educational Structure and Modalities. In Cummings, W. K. – McGinn, N. F. eds. *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students, Nations for Twenty-First Century*. Oxford: Pergamon, 173-183. Magyarul Husén, Th. Tanítás és/vagy tanulás. In Kozma Tamás szerk. *Oktatás és társadalom*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 229-256.
- Hrubos Ildikó 2006 *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest: Aula.
- Inglehart, R. 1977 *The Silent Revolution*. Princeton: University Press.
- Kabai Imre 2006 *Társadalmi rétegződés és életese-mények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*. Budapest: Új Mandátum.
- Karikó Sándor szerk. 2004 *Értékválság – értékváltás*. Budapest: Áron.
- Kárpáti Andrea 2007 *Tanárképzés, továbbképzés. Vitáirat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007. július 8., 1. változat, Budapest, OKI.
- Kohn, M. 1969 *Class and Conformity, a Study in Values*. Homewood: Dorsey Press.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád 2008 Kik boldogok a mai magyar társadalomban? Kopp Mária szerk. *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest: Semmelweis Kiadó, 25-42.
- Kozma Tamás 2002a *Határokon innen, határokon túl*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2002b *Regionális egyetem*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Kozma Tamás 2004a *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kozma Tamás 2004b *Kié az egyetem?* Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2006 *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum.
- Kozma Tamás 2008a A Bolognai Folyamat mint kutatási probléma. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 10-24.
- Kozma Tamás 2008b Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 287-314.
- Laki László – Szabó Andrea – Bauer Béla 2001 *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest: NIKI.
- Lukács Péter 2004 A felsőoktatás expanziója. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged: Belvedere Meridionale, 19-25.
- Murinkó Livia 2007 Életkor és szubjektív életminőség. In Utasi Ágnes szerk. *Az életminőség feltételei*. KIADÓ, hely??47-71.
- Nagy Mária 1994 *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.

- Nagy Mária 2001 A tanári pálya választása. In Papp János szerk. *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 103-122.
- Nagy Mária – Varga Júlia 2006 Tanárok. In Halász Gábor – Lannert Judit szerk. *Jelentés a magyar közoktatásról*. (7. fejezet). KIADÓ, hely???
- Papp János szerk. 2001 *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella 2009 *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai Gabriella 2010 Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea szerk. *Régió és oktatás: A Partium esete*. Debrecen: CHERD, 71-92.
- Pusztai Gabriella – Szabó Péter Csaba 2008 In Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. *A Bolognai Folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum, 68-86.
- Reichert, S. – Tauch, Ch. 2003 Trends 2003 – *Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Brüsszel: European University Association http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf Utolsó letöltés: 2007.06.30. 11:20.
- Rokeach, M. 1968 *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rudd, P. – Evans, K. 1998 Structure and agency in youth transitions: Student experiences of vocational further education. *Journal of Youth Studies*, 1 (1):39-63.
- Schütz, A. 1984 A cselekvések köznapi és tudományos értelmezése. In Hernádi Miklós szerk. *A fenomenológia a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat Kiadó, 178-228.
- Schwartz, Shalom H. 2007 *Basic Human Values: An Overview*. Basic Human Values. Theory, Methods and Applications. www.fmag.uncit.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf
- Shultze, G. 2000 Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 1-2:135-157.
- Szabó László Tamás 1998a Európai dimenziók a tanárképzésben. In Kozma Tamás szerk. *Euroharmonizáció*. Budapest: Educatio Kiadó, 79-86.
- Szabó László Tamás 1998b *Tanárképzés Európában*. Budapest: Educatio Kiadó.
- Szabó László Tamás 2009 *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – iskola – pedagógia*. Budapest: Új Mandátum.
- Szemerszki Marianna 2010 Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In Jancsák Csaba szerk. *Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról*. Szeged: Belvedere Meridionale, 13-28.
- Szivák Judit 2002 *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Tímár János 1997 A munkaerő-kínálat és -kereslet 1995–2010. *Magyar Felsőoktatás* 1997/4.
- Utasi Ágnes 2002 *A bizalom hálójája. Mikrotársadalmi kapcsolatok, szolidaritás*. Budapest: Új Mandátum.
- Utasi Ágnes 2008 *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Budapest: Új Mandátum.
- Utasi Ágnes 2009 A közösségi kapcsolatok és a közélet. In Feleky Gábor szerk. *Közösségi relációk: elméletek, narratívák, hipotézisek*. Szeged: Belvedere Meridionale, 11-34.
- Vámos Dóra 2000 A munkaerőpiacon diplomával. *Educatio*, tavasz, 62-79.
- Veblen, Th. 1975 *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest: KJK.
- Varga Júlia 2007 *A tanárok kiválasztódása*. Kézirat. Budapest, OKI.
- Win, J. – Dwyer, P. 2006 Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 249-268.
- Woods, C. S. – Conderman, G. 2006 Teacher Education and Positive Youth Development. *International Journal of Learning*, vol. 13, nr. 3.
- Zeichner, K. M. – Liston, D. P. 1996 *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Mahwah.
- Zinnecker, J. 1986, 2006 A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba szerk. 2006 *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale, 69-95.
- Znaniecki, F. – Thomas, W. I. 2002 *A lengyel paraszt Európában és Amerikában*, 1-6. Budapest: Új Mandátum.
- Znaniecki, F. 1934 *The Method of Sociology*. New York: Farrar-Rinehart.



Kleisz Teréz

MINŐSÉGI MÉRCÉK, ELIGAZODÁSI PONTOK KERESÉSE A KULTURÁLIS MODERNITÁS-DISKURZUSOKBAN¹

¹2010-ben akkreditálták a kulturális mediátor MA szakos képzéseket Magyarországon. Egyike voltam azoknak, akik részt vettek a műhelymunkákban, azzal a céllal, hogy megpróbáljuk megrajzolni egy új arculatú kultúráközvetítő szak sajátos tartalmát a jelenkori trendek és potenciális szükségletek felmérése alapján. Egy curriculum-tervezés összetett munka, figyelembe kell vennie a piaci és az állami-politikai irányítórendszer nyomásának erőterét, az ennek nyomán átalakuló hagyományos európai egyetemi modell aktuális variációit, a társadalom- és kultúratudományok megközelítéseiben beállt módosulásokat, különösen a transzdiszciplináris szemlélet terjedését, s át kell gondolni azt is, milyen értékrendi fogódzók, elvek, tájékozódási pontok orientálhatják a képzést, honnan lehet és érdemes meríteni. A kulturális szakmák magasabb fokaira bevezetés nem nélkülözheti a reflexiót a professziódiskurzus, az értelmiségi funkciók és a kultúraelemzés tendenciái tekintetében.

Ehhez adalék a következő gondolatmenet.

A minőség, a minőségbiztosítás fogalmának előtérbe kerülése

A magyar közművelődés visszas helyzetéről nemrégiben olvastam Földiák András *A nemzeti művelődés minőségéért* című vitairatát,² amelyben a szakmai szekértáborok kizsárolásáról ír mint ismétlődően látott versengésről, amelynek az a tétje, hogy a kitüntetett kizárólagos pozíció birtokában „semmit nem kell szakszerű érvrendszerrel bizonyítani, hiszen majd a befolyás megszerzése után az adott irányzat vezérszemélyisége megmondja, hogy mi a korszerű és mi nem, mi a felülről építkező elitizmus és mi az igazi alulról jövő kezdeményezés, mi szolgálja a művelődés „valódi” érdekeit és mi az, ami csak a népre hivatkozó demagóg félrevezetés”.

A mércék megszabásáért, definiálásért mindig harcok folynak, a versengő aktorok száma egyre nő a plurális értékrendek korszakában, s a szimbolikus harcokban nemes és nemtelen eszközök bevetését, érdekes koalíciókat látunk a kiválasztott mércék legitimizálásáért.

Földiák a kiútkeresés lehetőségeit kutatván a minőség kategóriáját többször említi: „*A művelődés érdemi építőerővé tételéhez magas fokú minőségérzék szükséges, nem szabad patetikusan dogmákba kapaszkodni, sem formákat erőltetni, látszat tekintélyeket tisztelni, viszont feltétlenül helyileg hitelesnek kell lenni mind az emberi, mind a kulturális minőség tekintetében. A múltban megalapozott közös kincseket a minőségérzék és a hitelesség mellett a jövő igényeit is kielégítő kommunikációs módszerekkel és szervezési tudással – azaz nagyon is korszerűen és szakszerűen – lehet csak élővé és jelenvalóvá alakítani*”.

Ha új nyelvezetet érzékelünk, s adott szavak feltűnően megszaporodnak a mindennapi nyelvi megnyilatkozásokban, akkor valószínűsíthető, hogy a jelölők mögötti tartalom fontossá vált az adott nyelvi-társadalmi közösségek számára, tapasztalati valóságuk valamilyen módon érintkezik vele. Ilyennek érzékelem a minőség, a minőségbiztosítás, a minőség keretrendszer kritériumai, a minőségkultúra, a minőségfejlesztés, a minőségirányítási rendszer stb. kifejezéseket, lépten-nyomon a minőség fejlesztését tűzik ki újabban célként a társadalmi élet széles metszetében. Mondható, hogy szektorsemleges, hisz nemcsak az üzleti, hanem az állami szféra irányítása alatt álló intézményekben is megszokottá váltak a minőségbiztosítási és minősítési rendszerek és a nagyobb civil szervezetek projektjeiben is megjelenik ez a szempont. Az ideológiai alapozás úgy szól, hogy a fogyasztói igények minél magasabb szintű kielégítésének vágya vezérli az üzleti vállalkozásokat, s jobb minőségű közszolgáltatás is jár az állampolgároknak, hisz jogot szereztek rá. A civil szerveződések is a felismert szükségleteket kívánják minőségi módon kielégíteni működésükkel. Az elmúlt évtizedben a minőségi keretrendszerek az Európai Unió szakpolitikáiban is követendő iránynyá váltak. A kutatási-fejlesztési projektek hatékony minőségbiztosítási stratégia, s a minőséget mérő indikátorok kidolgozása nélkül nem is nyerhetnek el

1 A tanulmány eredeti, teljes címe: *Minőségi mércék, eligazodási pontok keresése a professzióról, az értelmiségi szerepekről, a kulturális modernitásról folyó diskurzusokban*. Rövidítésének csak tipográfiai oka van – a szerk.

2 Földiák András 2010. augusztus http://www.kkdsz.hu/userimages/File/Minoseg_a_muvelodesben_jav.pdf

támogatást. Különösen így van ez a képzési rendszerek mindegyik fokán, az alapszintű oktatástól a magasfokú szakemberek továbbképzéséig.³

Az európai egyetemi reform, az ún. Bologna-folyamat is kulcskérdésként kezeli a diplomák, és a kreditek összemérhetőségét, a kölcsönös elismerést megalapozó garanciákat, a szavatoló minőséget. Egyre bővülnek az akkreditációs feladatokra létrejövő nemzeti és nemzetközi szervezetek, hálózatok, az oktatási intézmények és képzési programok ismétlődő értékelési folyamatok tárgyai, az ellenőrzési rendszerek, auditok, fejlesztési stratégiák, akciótervek, a hatékonyság kvantitatív és a kvalitatív kritériumainak megfelelés megszokott elemeivé lettek a menedzsment kontroll-tevékenységének. Az intézmények kiválóság-központok címekért, s egyéb elismerő minősítésekért versengenek. A szakemberi létezés egyre inkább hozzátartozik munkatevékenységüknek a mások értékelését lehetővé tevő precíz adminisztrálása, bizonyító dokumentumokkal való alátámasztása, mindezek adatbázisba szerkesztése, s ezzel az elszámoltathatóság, valamint a minőségbiztosítás követelményének megfelelés.

Miért válhatott gyakorta emlegetett kulcsszóvá? Mit jelent a sűrűsödése? Kik, milyen aktorok definiálják? Milyen kontextusokban? Kinek az érdekeit jeleníti meg?

Ha a minőség fogalmát egyszerűen az *elvárások versus tapasztalat* összefüggésében értelmezzük, akkor bizonyára az érték- és ár-arányok felborulásának eredményeként létrejövő minőségi deficitekkel való találkozás élménye lehet az egyik fő ok. A mi civilizációnk az eldobható tárgyak mennyiségének növekedésével reagál a minőséghiányos állapotokra. Az életünket körülvevő tárgyak és szolgáltatások használójaként gyakran csalódunk várakozásainkban, még akkor is, ha azok nem túl magasak, s a csoportkultúrától függően differenciáltak. A jó társadalomról való elgondolásaink metszetében is jogosan lehetünk elégedetlenek életvilágunk dimenzióival. A társadalmi láttelepek, s a kultúrkritikára alkalmas adó empirikus felmérések is jelzik a reálfolyamatokban a deficitet, pl. az ún. demokrácia-deficitet, az egyre hosszabbodó iskolai idő ellenére megmutat-

kozó kompetenciák és tudások regresszióját, a funkcionális analfabétizmus komoly aránynövekedését, a tartalmas, bensőséges emberi kapcsolatok hiányát, a nyelvi kommunikációk, a viselkedésformák durvulását, az államok és transznacionális szervezetek funkcionális teljesítményének gyengeségét, a környezetvédelmi rizikók megelőzési képtelenségét, az értékesnek tartott kultúra javainak csökkenő kedvelését, a szabadsághiányos és szenvedő létformák meg nem szűnését, s még sorolhatnánk a kardiagnózis-tételeket hosszan.

Az Európai Unió, a nemzeti gazdaságpolitikák, s a globálkapitalizmus piaci aktorai a versenyképesség növelésének, az innováció- és profitgenerálás eszközeiként beszélnek a minőségről, az állami és közpolitikai szereplők nyilatkozataiból az olvasható ki, hogy az individuumok és közösségek életminőségének emelését szándékolják, a *having – loving – being* Erik Allardt⁴ által velősen megfogalmazott és értelmezett, egyszerre objektív és szubjektív aspektusok mentén. (azaz: a megfelelő anyagi életfeltételeket birtokolva kielégítő életszínvonalon élni; mély és szolidáris emberi kapcsolatok szövetét megtapasztalni; önmagunk szubjektumát kidolgozni, önmegvalósítási folyamatokban és a társadalmi participáció változatos formáiban kiteljesedni).

Az emberi tanulási folyamatokat, élményt és kreativitást célzottan kiváltani akaró kultúráközvetítési rendszerek, s a bennük formálódó professzionális területeken dolgozók számára a fenti trend nagyon sokszor formálisnak, bürokratikusnak tűnik, inkább a hatalmi kontroll eszközének látják, mintsem a valódi minőség szárba szökkenését segítő tényezőnek. Önként vállalt vagy előírt mércék, kompetencia-szintek, mérések övezik a professziókat, s a szakemberek ezeket nagyon különbözően ítélik meg, zavaró akadályként, kiszolgáltatottságként avagy kihasználható esélyként, innovációs lehetőségként. A minőségi rendszerekkel a bizalmat akarják megteremteni vagy fenntartani. A referenciakeretek kidolgozására, a mérésre, a külső értékelésre hihetetlen nagyságrendű energiák fordítódnak ma a világunkban, s eléggé egyértelmű, hogy egyre kevésbé bíznak a szakmabizalom tudás- és etikai mércéiben, a szakmai közösségek által kimunkált, fenntartott, a szakképzési lánc által közvetített, a professzió szocializációjában és gyakorlatában elsajátított minőség folyamatos előállításában.

3 Pl.: 2008: *European Qualifications Framework (EQF)* (1. szinttől a 8. kvalifikációs szintig).

2004: EQAVET= European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training.

A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei. MAB-fordítás. 2005. =http://www.enqa.eu/files/ESGHungarian_Chpt2.pdf. (letöltés: 2010.10.12)

4 Allardt, E. 1976 Dimensions of Welfare in a Comparative Swedish Study. *Acta Sociologica*, 227-240:19.

A minőség mércéi és a professzionális közösségek, a professziók

A folyamatot úgy is lehet interpretálni, hogy a csökkenő bizalommal párhuzamosan az értelmiségi professziók korábban kiküzdött relatív autonómiája is egyre szűkül. Valaha a magasfokú szakértelmet kívánó értelmiségi hivatások által végzett professzionális munka a közjó részeként értelmeződött, presztízse volt, s egyben a magas minőség biztosítékának is számított. Durkheim, a szociológia egyik alapító atyja, az általa művelt új tudomány egyik feladatát abban látta, hogy járuljon hozzá kora morális válságának, az anómiának leküzdéséhez. Az egyöntetű közös hiedelmek, tradicionális hitek meggyengülését kompenzáló a specializált munkamegosztási rendszerében kialakuló organikus szolidaritás alapjait kereste, s az értelmiségi hivatásrendek szolgálatikai megalapozottságát olyannak látta, amely alkalmas a társadalmi integráció szövegeinek megerősítésére. Carr-Saunders és Wilson,⁵ akik először foglalkoztak a professziók mibenlétével, szintén a kliensközönség önzetlen szolgálatának felelősségteljes vállalását tekintették kiemelendő sajátosságának az önző magánérdekkel szemben.

A professziókat később vizsgáló irányok már jóval kritikusabbak, leírják, hogy a professziók monopolizálják az adott munkafajtát, az állami jogrendszer védeltségét megszerezve kizárják a laikusokat, majd a rokon szakmákat az adott tevékenység üzőinek köréből, kivonják magukat mind a közvetlen piaci, s mind az állami bürokratikus igazgatás alól. A legerősebb szakmák kiküzdik autonóm területet, ahol szakmai döntéseiket szuverénül hozhatják. Az értékek által vezérelt, belső elhivatottsággal (nem pusztán pőre piaci előnyökért) végzett munka művelői önteremtette tekintéllyé teszik magukat a közvéleményben az altruista etika és a magasfokú szaktudás együttes alkalmazásával. Ez a sajátos professziómintázat kollektív csoportelölányöket tud biztosítani a tagjaiknak.⁶ A megszerzett társadalmi elismerés persze kiemel egyes szakmákat, s éppen nagyon sikeressé teszi őket a piaci javadalmak te-

kintetében is, Bourdieu nyelvén szólva, az elért tekintélytőke konvertálódik gazdasági és társadalmi tőkévé.

A polgárosodás közegében kialakuló kulturális szakmai mezőben formálódó professziók történetiségét nézve, egyértelmű, hogy többnyire nem törekvésük a társadalmi kizárásos modell követése, a tudásmonopolizációt, az elitizmust ellentétesnek látják az értékpremisszákkal, s törekednek az emberek kiművelésére.

A professzionális közösségek alrendszeréből integrálódó professzióknak döntő hatása van a követett minőségi mércékre. A szakmai körök intézményes és lazábban strukturált formái mindig törekedtek mércéket állítani a kollégák működésének, igyekeztek kiformalni belső értékelési rendszereiket, s szakmaként kivívni a használói körök bizalmát. Nem a piac, nem a főhatóság, nem a külső kontrolláló, hanem elsődlegesen a szakemberi belső normák, illetőleg a kollegiális kontroll felel a szakmai mércék kultiválásáért. Ahhoz, hogy a társadalmi elismerés megmaradjon, folyamatos minőségi szakmai teljesítmény kell. A szakmai minőség mércéi nagyon kötődnek a szakmai tudásrendszerhez, annak alkalmazásához, állandó megújításához. A szakember nem dolgozhat egyedül abban az értelemben, hogy praxistudása mindenképp az elődök által hagyományozott és a kortársak által teremtett tudásformákon alapul, az egyéni tapasztalatok kollektív tapasztalatokká tétele, a tudáselemek verifikációja, interszubjektív legitimizációja nem kikerülhető. A szakemberek a praxisból és a praxisban is tanulnak, kísérletezve és reflexíve viszonyulva ahhoz. A praxis nem folyhat elméletek nélkül, s maga is elméletgeneráló, a diszciplináris tudásokat tápláló. A szaktudás felhalmozása, megőrzése, elrendezése, továbbadása, felkínálása összetett rendszert kíván, tagolt szerepek hálóját, amelyeknek része az egyetem, ill. más szakmai képző- és kutató rendszerek, továbbképzések, a szakmai nyilvánosság intézményei, fórumai.

Ha egy-egy szakmai terület képes kidolgozni profilját, saját arculatait, akkor vonzani tudja a tehetséges új belépőket. Ha a képzési üzem jól teljesít, akkor ki tudja alakítani a megfelelő tudásrepertoárt a tanulóknak, s ha ki tudja alakítani a szolgálatetikai és a szakmai mércék iránti elkötelezettséget is, akkor a szakemberi működésmódra felkészítés minőségi. A normák belsővé, maguktól értetődővé válnak. A tapasztalati praxis reflexiója a professzionális szubkulturális közegben, a szakmai közösségi nyilvánosságban a mércék egyfajta garanciájaként tud működni, hisz mód nyílik rendszeres kollektív

5 Carr-Saunders, A. – Wilson, P. A. 1933 *The Professions*. Oxford: Clarendon Press.

6 Johnson, T. 1972 *Professions and Power*. London: British Sociological Association; Larson, M. S. 1977 *The Rise of Professionalism*. Berkeley, Univ. of California Press; Freidson, E. 1986 *Professional Powers*. Chicago, Univ. of Chicago Press; MacDonald, K. 1995 *The Sociology of the Professions*. London: Sage; Abbott, A. 1988 *The System of Professions*. Chicago: Chicago Univ. Press.

mérlegelésükre, s a megegyezéseket tükröző mércék megerősítésére, konstrukciójára.

A szakmai autoritás kollektív intézményesülési formái jogokat is szerezhetnek a szakpolitikákra hatásra, de ha ez töredékes is, mindenképp módjuk van a széles nyilvánosságban megjeleníteni felfogás-módjukat, értékeiket, mércéiket, s érvelni mellettük, s önmagukat tekintéllyé tenni a köz színterein.

Ma mind a szakirodalomban, mind a gyakorlatban sokan látják a szakmák tekintélyének leértékelődését, ún. de-professzionalizációról beszélnek. A bizalomhiány, a tekintélyek megkérdőjelezésének korszaka nem hagyta érintetlenül a professzionális közegeket sem. A felsőoktatási expanzió a minőségi mércék tekintetében felhígulással járt együtt. A szakmák tudásmonopóliuma is felszakadozik az információhoz való szélesebb hozzáférhetőség nyomán. A nem vagy kevésbé piacképes állampolgárok szolgálatát ellátó közszolgáltatások és közintézmények szakmai munkatársai autonóm szakmaiságuk szűkülő terét élik meg az egyre erőforráshiányosabb környezetekben, a menedzseri túlhatalom növekedése mellett. A piaci imperatívuszok dominanciája nő, a nem piackonform módozatok vékonyodóban. A munka világa átalakult, az alulfoglalkozottság formái terjednek, a biztonságokkal körülbástyázott munkastátusok szűkülnek, a munka világa flexibilis szervezeti formákkal, változékonyabb időkeretekkel dolgozik, individualizáltabb, rövidebb távú bekapcsolódási lehetőséget kínál. A tőke globális térben mozog, transznacionális hálózatokban folyik a termelés, ott alkalmaznak munkaerőt, ott fizetnek adót, ahol legkedvezőbbek számukra a feltételek, így az erőforrások egy része kivonódik a nemzetálami keretben szerveződő jóléti, kulturális ellátások mögül. A praxis- és tudásközösségek koherenciáját, integratív kultúráját is egyre nehezebb biztosítani, a szétforgácsolódás kapcsán az adott szakmai mezőhöz tartozók nem ismerik fel odatartozásukat, nem lépnek fel a közös érdekeik védelmében, s nem részesei az adott tudás- és jelentésrendszer interszubjektív legitimálásának sem. Nagy a cseppfolyósság mind a szakma, mind az egyéni pályáívek vonatkozásában. Az egyetemi képzés, a megszerzett diploma és az adott szakterületen űzött munkatevékenység korrelációja gyengül, az aleatorikus mozgások erősödnek fel, talán a kulturális szakmai mezőben még erőteljesebben.

Egyrészt a kulturális szektor mint kreatív szektor tele van új innovációkkal, s képlékeny formákkal, szerveződésekkel, a tradicionális keretek meg-

kérdőjelezésével, határokat átszelő mozgásokkal, így a professzionális közeg kollektív intézményesülései nagyon változó erőteret tudnak jelenteni. Másrészt az állami-jóléti szféra leépítése nagyon kiszolgáltatottá teszi a hagyományos kulturális intézményeket.

A professzionális közegek fontosak a mérceállítás tekintetében, akkor is, ha cseppfolyós alakzatokban szerveződnek, ha ritkább szövésűek. A szakmai közösségek a fejlődési szakaszok különböző szintjein lehetnek: informális praxisközösségeként létezhetnek, látens hálózatiságban vagy legitim szerveződésként, intézményesült módon. De a közösségképződés bármelyik szintjén reflektált tudáskészleteket működtetnek, normatív konszenzusokat tudnak alkotni, a kialakult konvenciókat képesek megvitatni, újrafogalmazni, így orientációs pontokként megkerülhetetlenek.

A mércék, elvek szakértői: nézőpontok az értelmiség szerepeiről

A mércékhez igazodás, a belső mércék általi orientálódás a lét reflexív dimenziójához tartozik, az emberi lét nélkülözhetetlen eleme, s különös jelentőséget nyer ebben mindazon szocializáló társadalmi intézmény, amely a világ értelmezését kitüntetetten űzi.

A világ értelmezésére szakosodó – történetileg formálódó-átalakuló változatokat felmutatva – kiemelhető az intézményi és cselekvési szerepkörök közül: pl. a sámán, a próféta, az eretnek, az írnokok, művészcsoportosulások, tudóskörök, az egyház, az egyetem, a média, s más közvéleményformáló aktorok, valamint a kultúra javai, amelyek a diskurzusok terébe kerülve világszerű reflexiót csíholnak ki a recepció során, s orientálják az emberi cselekvést. Döntő szerepet visznek az expliciten értékeszmeként, vízióként, eszményként jelentkező szellemi természetű termékek és hordozóik, hisz egyaránt bírnak kognitív, normatív és emocionális erővel, képesek embereket mozgósítani, dinamizálni.

A kultúra alkotói, specialista közvetítői e csoportba tartoznak, professzionálisan vesznek részt a világ értelemmel felruházásában, az elvek kidolgozásában, kultiválásában, a normatív szabályozás társadalmi funkciói erősítésében. A premodernitásban a transzcendens világgal való kommunikáció képességéből, s abból levezetett regulációkban jeleskedtek, a szekuláris modern világban a polgári társadalmi berendezkedés kiformalásán munkálkodtak nagy öntudattal, mint ahogy Benjamin Constant is megfogalmazta 1797-ben:

„Az új társadalomban, melyben a rang kiválósága megszűnik, minden polgárnak minket, gondolkodókat, írókat és filozófusokat kell majd elsősorban tisztelnie.”⁷

Ismertek azok a nézetek, amelyeket elsősorban a frankfurti iskola gondolkodói fejtettek ki, hogy az eszmék, ideológiák mozgósító ereje egyenes arányban csökken a piac, a fogyasztás kibővülésével, a materiális javak birtoklási vágya és élvezete felfüggeszti a kritikai reflexiót és a „más legyen” – dimenziót, nincs szükség már ideológiára (Marcuse).

Zygmunt Bauman is a fogyasztás csábításának növekvő erejéről ír. 1987-es könyvével⁸ egyike az értelmiségről folyó diskurzus résztvevőinek, markáns álláspontot fejt ki. A posztmodernitás korából visszatekintve az értelmiséget tekinti a modernista mércék kánonjai hordozóinak, „a kognitív igazság, a morális ítélkezés és az esztétikai ízlés kérdéseire adott autoritatív válaszok”⁹ monopolista tudóinak, akik e teljesítményükkel a nyugati modern társadalom típus hatalmi erőit legitimálták, s a régi életformák rendje elleni kulturális kereszteshadjárat térítőiként működtek. Értékelése szerint e legitimációs funkció nélkül is jól elboldogul a posztmodern fogyasztói társadalom, ahol a piac generálta vágyak keltése nyomán történő csábítással történik a társadalmi integráció. Bár a magaskultúrát mindig magántulajdonaként tekintette az értelmiség, mondja, a populáris kultúra területeit soha nem tudta kontrollálni, különösen nem az egyre gyorsuló iramú expanzió korszakában. Így az értelmiség ún. „törvényhozó” szerepkörének végét jelenti be, s privilegizált státusuk elvesztésének folyamatát rögzíti. „Univerzális mércék hiányában a posztmodern világ gondja nem a felsőrendű kultúra globalizálása, hanem a kultúrák közötti kommunikáció és a kölcsönös megértés biztosítása”¹⁰ – állítja, s egy új funkciót ajánl, amelyet tolmács/értelmezőnek („interpreter”) nevez meg. Úgy ítéli, a sokfajta modernitás kontextusba ágyazottságára, az életvilágok pluralitására reflektálás igényli a szakszerű professzionális fordítást, az inherens logikákat és saját gondolkodási-nyelvi világokat feltáró-megértő, szociológiai kognitív keretek alkalmazását, s a megértetni tudás szakmai és

etikai képességét. Ezt a szerep kínálkozik mai kor értelmiségeinek. Az utolsó évtizedben írott esszéivel, köznapis ügyekkel kapcsolatban írt cikkeivel, tévészerepléseivel saját pályáján is ezt a fordulatot tette meg, bevallottan nem a tudós pályatársainak ír már, hanem híd-szerepet vállal.¹¹

Mannheim Károly is az értelmiség megkülönböztető vonásának tartotta a megértési horizontok egészét átvilágítani tudó dinamikus szintézis megalkotásának képességét, ezt a képességet nevezte ő „műveltségnek”, s ezt gondolta egyedül olyan közös vonásnak, ami összeköti az egyébként heterogén osztályhelyzetű magas fokon képzetteket.

„...a folyamatosan kísérletező, magában társadalmi érzékenységet kifejlesztő, dinamikára és teljességre irányuló alapállást... csak egy viszonylag osztály-nélküli, a társadalmi térben rögzített helytel nem rendelkező réteg... alakít ki...: (Alfred Weber terminológiájával élve) a társadalmilag szabadon lebegő értelmiség”¹² – írja tudásszociológiai alpművében. Mannheim koncepciójában a szabadon lebegő értelmiség kitüntetett helyzetű, hiszen választhat, akár odaállhat egy-egy társadalmi csoporthoz, hogy segítsen a saját érdekeit kifejező ideológiáját megfogalmazni, s cselekvésre váltani, akár „a saját gyökerekre ráeszmélés, a saját küldetés keresése – predesztinált ügynökkévé lenni az egész szellemi érdekeinek”¹³ lehetőség is nyitva áll előtte.

Szintén a 20. század húszas éveiben születik Julien Benda híres megfogalmazása, aki értelmiségnek azokat nevezi meg, akik transzcendens nyelven szólnak, s az írástudók árulásának tartja, ha az értelmiség valamely partikuláris csoport, nemzet, osztály érdekeinek kifejezőjévé válik. Antonio Gramsci ún. *organikus értelmiségi* kategóriája viszont éppen ezt az alternatívát gondolja progresszívnek.

Az utóbbi gondolattal mélyen ellenkezik a XX. század utolsó harmadának egy nagy szociológusa, a francia *intellectuel*-hagyományt (Zola, Sartre, Beauvoir, Foucault, Baudrillard) továbbélő Pierre Bourdieu. Ő a nyolcvanas években írott munkáiban¹⁴ Baumanhoz képest is homlokegyenest

7 idézi Molnár Tamás 1996 *Az értelmiség alkonya*. Bp.: Akadémiai Kiadó, 45.

8 Bauman, Zygmunt 1987 *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Oxford: Polity Press.

9 Bauman, Zygmunt 1993 *Van-e posztmodern szociológia?* Replika, 9-10:9.

10 Bauman, Zygmunt 1993 i.m. 14.

11 Jacobsen, M. H. – Tester, K. 2007 *Sociology, Nostalgia, Utopia and Mortality. A Conversation with Zygmunt Bauman*. *European Journal of Social Theory*, 10.

12 Mannheim Károly 1996 *Ideológia és utópia*. Bp.: Atlantisz, 79.

13 Mannheim Károly 1996 i.m. 183.

14 Bourdieu, Pierre 1989 *The Corporatism of the Universal: The Role of Intellectuals in the Modern World*. *Telos*, No. 81. (Fall); magyarul: *Az egyetemesség szöszlői*. *Magyar Lettre*, 20. szám (1996 tavasz)

ellenkezően látja az kulturális mezőben tevékeny alkotó-közvetítő értelmiség küldetését. Bourdieu felfogásában az értelmiség szerepe továbbra is az egyetemes értékeket védelmezni, azokat kritikai referenciakeretül használni a társadalmi nyilvánosságban zajló vitákban, a racionális érvelés bázisán emlékeztetni a többieket arra, hogy a valóság elmarad az univerzális értékeszméktől. A kritikai funkció nem létezhet az egyetemes eszmékre történő hivatkozás nélkül, állítja, s úgy gondolja, joga van az értelmiségnek a partikuláris érdekviszonyokat tükröző nézetekkel szemben a köz porondján fellépni, élve a szellemi alkotómunka autonóm szegmenseiben kiküzdött szimbolikus autoritással, küzdeni az igazságért, a szabadságért, az előítéletek ellen, adott esetben bőrukot a vásárra vinni. A kritikai reflexivitás megkívánja saját szociológiai helyzetük (relatív privilegizált) megértését, átvilágítását, önkritikáját is. Úgy látja, fel kell lépni az univerzális értékeket folyamatosan ébren tartók védelmében, hogy az egyetemes mércék ne maradjanak képviselő nélkül. Ez csak a kiszolgáltatottság csökkentésével biztosítható. Bourdieu többször kifejti, hogy az értelmiségi alkotómunka, a szellemi alkotás függetlenségének, szabadságának, a kulturális szakmák belső autonóm értékelési rendszerének megóvása a kívánatos, mert csak e védettségek biztonságában várható el a társadalomkritikai funkció ellátása, a közpolitikában való aktív részvétel. Ha a piacgazdaság, az egyház, a média, a kulturális ipar, a politika és egyéb külső erők által uralt hatalmi erőterek megroppantják, elszívják a relatív autonómia levegőjét, ami élteti a kulturális értelmiséget, akkor a kritikai funkció is elenyészik. Nagyon gyakran a relatív autonómiát kivívott kulturális mező kevésbé értékelt tagjai lépnek koalíciókra a külső erőkkel, hogy a belső mezőpozícióikat előnyösebbre válthassák. Az autonómiát fenyegető erőkre számos példát hoz: az állami mecenatúrával létrejött kényszerzubbonyok, a tömegmédiá felszentalései során eltorzított értékelési kritériumok, a megrendelő céljait és kívánalmait tükröző kutatási eredmények, a nyilvános vitához való hozzáférés akadályozottsága, a valamikori kulturális kiválóságot jelentő meritokratikus címek, belső elismerések elszippkázása a szakmai mezőhöz képest idegen aktorok által, stb. Történeti elemzése kimutatta, hogy Franciaországban az értelmiség egyes nemzedékei erős társadalmi elkötelezettséget mutattak, s a társadalmi cselekvés mezejére léptek, más generációk undorral fordultak el a valóságtól, s mély székesziszt mutattak a társadalmi változá-

sokban való részvétel értelmében, inkább a szellemi munka elefántcsonttornyaiába húzódtak vissza. Ez más nemzeteknél is így van, a feladat, szerinte a értelmiségi kollektív fellépés hálózatait, adekvát módjait megtalálni transznacionális keretek között, a konkrét társadalmi közegekben a közjó védelme, a közintézmények, a közéleti vitában folytatott racionális argumentáció, az igazság, a szabadság érdekében. Álláspontja szerint a ma értelmiségijének tudnia kell hatni a környezetére, bírnia kell a szimbolikus hatékony megszólalás képességével, mint egy belgyógyász, fel kell tárnia a felszínen nem látható társadalmi okait az olyan állapotoknak, amelyek szenvedést és függőséget okoznak az embereknek. Amit a társadalmi viszonyok összegabalyítanak, azt vissza is lehet gablyítani a kifinomult szakértelem birtokában. Ha fel vagyunk szerelve a megfelelő tudással, a be nem avatkozás politikailag nem semleges.

Az értelmiség minéműsége, mirevalósága újra és újra diszkusziók tárgya. A tematika *az értelmiség halála és az értelmiségi szerep revitalizációjának szükségessége* skáláján mozog. Akik a haláláról, eltűnéséről értekeznek, megkérdőjelezzik magát a társadalmi csoportként való azonosíthatóságot, az elitista magabiztosságot, a képviselni óhajtott univerzális értékek létét, az univerzális értékek nyugatcentrikusságát. Az is felmerül persze, hogy az értelmiség komolyan veszi-e a saját maga által hirdetett elveket, vagy hajlamos elárulni azokat. Az egyik legkomolyabb érv arra figyel, hogy létezik-e értő, figyelő közönségük, van-e közösségi kommunikációs tér és befogadóképesség a gondolataikra, van-e még valódi kulturális-politikai nyilvánosság lokális, nemzeti vagy transznacionális metszetekben. Akadálynak látják a túlzott specializációt követelő tudományos-egyetemi üzemben való erodálódást, a munkapiaci fragmentálódást, az érdekekért feláldozott értékek kiárusítását. Mások a társadalmi önreflexióhoz nélkülözhetetlennek látják szerepüket, s a társadalmi publikus terekben megvitatódó normák, elvek híján a társadalmi integrációs funkciójának szétporladását vizionálják. Angol és amerikai folyóiratokban már többször szavaztatták az olvasókat arról, hogy kit gondolnak a nemzeti és nemzetközi politikára, az emberek gondolkodására hatni tudó közéleti szerepet vállaló értelmiséginek, ún. public intellectual-nak. Noam Chomsky, Umberto Eco, Richard Dawkins, Vaclav Havel, Fethullah Gulen, Salmon Rushdie, Orhan Pamuk, Amartya Sen, Mohammad Junus, Tariq

Ramadan, Al Gore, Samuel Huntington szerepelt többek között a listán.¹⁵

Az idén júliusban a Nemzetközi Szociológiai Társaság az amerikai Michael Burawoy-t választotta elnökül. Ő évek óta az ún. *public sociology*, az ún. közszociológiai irány¹⁶ újrafogalmazásának szükségességéről beszél, s ösztönzi azon kérdések megválaszolását, hogy mivégre is jött létre a szociológia tudománya, s kiknek szól. A demokratikusan szerveződő civil társadalmi, az emberhez tartozó minőségek megőrzését gondolja feladatnak az expanzív piacosság korszakában, nemcsak a nemzetállami szinten, hanem globális szintekre is fellépve. Értékelése szerint a közjót megtestesítő intézmények és szolgáltatások egyre nagyobb része mutatja az üzletiesedés jegyeit. Az egyetemi szféra sem kivétel. A közszociológiának, ill. közszociológiáknak (mert plurális jellegűnek fogja fel) szerinte szerepet kell vállalniuk a közéleti nyilvános terek, fórumok, közönségek kiformálásában, a létező demokratikus politikai részvételi lehetőségek kiaknázásában, a társadalmi csoportokkal, mozgalmakkal együttműködve, eseti ügyeiket közüggé transzformálással segítve. A társadalmi dialógusok különböző értékirányultságokat fogalmazhatnak meg, a közös bennük csupán az elköteleződés a demokratikus vitára. A kritikai kultúrakutatás és a kritikai pedagógia/andragógia terén¹⁷ is találkozhatunk az „*oppositional public intellectual*” kategóriával, mint azzal az értelmiségi magatartással, amely a kulturális munka célrendszerébe a fennálló társadalmi viszonyokat opponáló, azokat igazságosabbá, demokratikusabbá tevő jövőképek, remények felkeltését, gondozását teszi, ellenkulturális áramlatokat erősítve, a kultúrát mint szimbolikus eszközrendszert bevetve a társadalmi-politikai küzdőterre. Az angolszász Cultural Studies irányzat művelőiről az a kép alakult ki (önképként is), hogy a nem domináns csoportkultúrák (etnikai, nők, munkás, ifjúsági, szexuális kisebbségek, stb.)

15 http://en.wikipedia.org/wiki/Top_100_Public_Intellectuals_Poll

16 Burawoy a szociológiai diszciplínán belül több alrendszerrel különböztet meg: ún. *professzionális szociológiáról* beszél (kutatási üzem), *kritikai szociológiáról* (amely megkérdőjelezi az előző mintázatát), *közpolitikai szociológiáról* (megrendelő igényei által formált alkalmazott szociológiai területek) és a bemutatott *közpolitikai*airól, ezek más-más karrier-utakat is jelölnek ki a szakma üzöinek, de vegyíthetők is a szociológia arcai az egyes életművekben.

17 Pl. Henry Giroux, Edward Said, Raymond Williams, Stuart Hall, Nancy Fraser, Lawrence Grossberg, Stanley Aronowitz, Paolo Freire.

szubkultúrák kutatása, identitás- és ellenkulturális formáik elemzése egyfajta értelmiségi kiállást jelent, s társadalmi mozgalomként is felfogható.¹⁸ Jürgen Habermas, túl a nyolcvanon, a modernséget még mindig befejezetlen programnak, s nem elvetendőnek gondolja, de ehhez olyan polgárok nyilvánosságaira van szükség, ahol releváns kérdések vitatódhatnak meg a nemzeti, európai, globális horizontok összeolvadásában a kommunikatív racionalitás elvei szerint. A valódi társadalmi dialógusok értéke nem fakult, szükség van olyan alkalmakra, s olyan magatartásokra, ahol a felek egyenlő méltóságát tiszteletben tartják, a perspektíváikat őszintén meghallgatni és megérteni akarják, a megegyezéseket együtt formálják ki, érvényesül a személyes és közös felelősség elve.

A kulturális fordulat után

A poszt-ok és az ún. „fordulatok” (cultural turn, ethical turn, linguistic turn, critical turn) korszakában az abszolút mércék helyzete megingott, alapzatuk kilúgozódott, a relativizmus, s a pluralizmus perspektívái uralják a későmodern terepet, a kultúra fogalma is megváltozott interpretációs keretekbe kerül. A társadalmi világok kulturális mintázatának íródhatnak le, megtapasztalni őket csak a kultúra szemüvegein át lehet, adott jelentésadó rendszerek segítségével. Az egyidejűleg létező értelmezési perspektívák egyrészt számosak, másrészt állandóan változnak a társadalmi csoportoktól, s interakcióiktól függően.

A klasszikus kultúrafogalom és a modernitás kapcsolatát számos írásban kidolgozó Márkus György¹⁹ a német filozófia textusainak elemzése során a kultúra szférájának autonómmá válását, a „*magas*” vagy *értékhangsúlyos* kultúrafogalom megjelenését úgy magyarázza, hogy „*a felvilágosodás feltalálta és definiálta önmagát, mind negatívan, azaz mint kritikát, mind pozitívan, mint konstruktív történelmi erőt*”. A konzervatív tradíciók normatív érvényességét megkérdőjelező, a babonák ellen forduló kritika kijelöli a felvilágosodás nagy programját: az egyén és a társadalom tökéletesedését, a szabad szellem és a ráció útján való előrehaladás programját, azaz egyetemes érvényességű célok megvalósítására törekvést. „*Ezt azonban csak olyan erők biztosíthatják, amelyek közvetlenül abból táplálkoznak és azt*

18 Stanley Aronowitz megfogalmazása.

19 Márkus György 1992 *Kultúra és modernitás. Hermeneutikai kísérletek*. Bp., T-Twins Kiadó – Lukács Archivum.

fejezik ki, ami a legsajátosabban és a legmagasabb értelemben létünkben emberi: amelyek azon képességünkön nyugszanak, hogy az események értelem nélküli, oksági folyamatát alá vessük a jelentések és értékek magunk teremtette rendjének”.²⁰ A korábbi dominánsan vallásos világrend megkérdőjelezésével kiesik a korábbi hierarchikus mércerendszer csúcsa, s az Isten helyére az autonómmá lett (a Walter Benjamin-i „kultikus vagy rituális funkciótól elköszönő) totális kultúrafogalom helyeződik (a XIX. században még csak egyes számban). A szellemi kultúra új kreatív formái, a magasabb intellektualitás alakzatai (tudomány, művészet, filozófia, etika) adja a legfőbb értékek univerzumát, s egyben a jövő irányát. A modern társadalom úgy tekint önmagára, mint saját művére, olyan emberalkotta világra, amely változtatható, alakítható, s a magaskultúra mércéi vezetik e folyamatot.

A magaskultúra és a tömegkultúra dichotóm rendszerét fenntartó értékhiarchia alapzata ez a felfogásmód. A frankfurti kritikai társadalomelméleti iskola ennek bázisán kárhoztatta a kultúriparként felfogott tömegkultúrának ellenfelvilágosodást okozó, a kritikát feladó, a status quo-t kiszolgáló konformitást eredményező hatását, az esztétikai értékektől eloldódását. A kritikai értelmiség és a kulturális szakmai elit tekintődött a magaskultúra kánonjai öréneke, s elhatárolódott a tömegkultúrától. A populáris formák vitalitása egyenes arányban nőtt az autentikus művészet befolyásának számottevő csökkenésével a múlt század hatvanas éveitől kezdve. A valódi tömegtársadalom kifejlődésével a magaskultúra demokratizálásán munkálkodó népművelői, nevelői törekvések elől az alacsonyabban műveltek a saját kultúrájuk felmutatására vettek irányt, nem törődtek az előbbi mércéivel. A kultúrakutatás elmúlt évtizedei is változást hoztak a populáris kultúra megítélésében. A normatív, értékhangsúlyos kultúrafelfogást az elitizmus bélyegével látták el, s mint ilyet, elvetették. A kulturális fogyasztás és a médiahasználat szociológiai vizsgálatai kimutatták a magas és a tömegkultúra kategóriáiba sorolt kulturális javak összemosódó fogyasztását a használati csoportokban. De felismerődött a populáris esztétikum sajátos logikája is, a populáris műfajok szabályszerűségeit, formaépítkezését generáló elvek mássága, amely éppen nem az eredetiség, a művészeti jelrendszer megújítása, s az alkotói egyediség jeleit viseli, hanem a rituálisan ismétlődő műfaji szabályok kötöttségei szerint alakul. Egyértelművé vált, hogy a populáris művészeti univerzum nem a

magaskultúra mércéivel mérendő, másfajta értékei vannak, saját logikájú rendszer. Teret nyert a művészeti univerzum pluralizmusa.

A hatvanas évektől kibontakozó angolszász kritikai kultúrakutatás (cultural studies) területe a korábban marginalizált társadalmi csoportok kultúráképző erejére, a saját „hangjukat”, identitásukat kifejező konstrukciókra hívta fel a figyelmet. A párhuzamosan erősödő médiakutatás ún. használatelméletei az aktív befogadás tézisét magukévé téve, nem a művek, hanem a művek recepciójában megszülető jelentésösszefüggések és értelmezések kreálásában látják a populáris kultúra virulens formáit. György Péter szellemes megfogalmazásában a populáris kultúra „a rút és sunyi béka” állapotból „egyik napról a másikra öntudatos feminista királylánnyá változott”.²¹

Császi Lajos egyike azon kutatóknak, akik a média által teremtett valóságot közösségformáló, normatív integráló szerepűnek látják. Abban látja a kulturális fordulatot a populáris kultúra és a média viszonyában, hogy az olyan médiaműfajok, mint a például a valóságshow és a talkshow, képesek megjeleníteni egy „újfajta közéleti fórumot... amelyen korábban privátnak számító kérdések és marginálisnak tekintett csoportok kerülhetnek a nyilvánosság elé. Ezek előbb megsértik, majd különböző pozícionálásokat lehetővé téve újrarajzolják a magánélet és a közélet, a kisebbség és a többség korábbi határait, és így közös élményt és szótárt teremtenek a társadalom egésze számára a civil társadalom és az értékek gyors változásának időszakában”.²² A kulturális fogyasztás, a médiahasználat egyben a saját és csoportnormák megvitatásának, megerősítésének terepévé válik, nem pusztán fogyasztássá, hanem ily módon kultúratermeléssé.

A multikulturális világ, az ún. sokféle modernitás korszakában joga van a kisebb-nagyobb csoportoknak önmaguk megjelenítésére, saját kulturális önreprezentációkra. A kulturális mező egyidejűleg nagyon különböző almezőkre tagolódik, sajátos előfeltevések belső halmazával, s ezeket fenntartó folyamatokkal, intézményes mechanizmusokkal, egymás számára környezetet képezve, különféle mércerendszereket és érvényességi igényeket megjelenítve – ily módon a megsokszorozódó választás lehetőségét felkínálva.

21 György Péter 2002 *Promesse du bonheur*, a béka és a királylány, avagy a tömegkultúra kritizálhatatlansága. In: *Memex*. Bp. Magvető, 69.

22 Császi Lajos 2008 *Médiakutatás a kulturális fordulat után*. *Médiakutató*, ősz.

20 Márkus György, u.o. 71.

A plurális világok elismerése különféle mérce-rendszerrel való találkozást jelent, s bár a közösségi keretek is cseppfolyósak, mégis csak a már korábban megalkotott, s áthagyományozott, vagy frissebben formálódó integrációs keretek lehetnek az értékek, mértékek kihordói, a konszenzusokat megteremtők.

Bibliográfia

- Adorno, Theodor W. – Horkheimer, Max 1990 *A felvilágosodás dialektikája*. Bp., Gondolat – Atlantisz.
- Allardt, Erik 1976 Dimensions of Welfare in a Comparative Swedish Study. *Acta Sociologica*, 19:227-240.
- Alexander, Jeffrey 2008 Clifford Geertz and the Strong Program: The Human Sciences and Cultural Sociology. *Cultural Sociology*, Vol. 2. 2:157-168.
- Bauman, Zygmunt 1987 *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-Modernity and Intellectuals*. Oxford: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt 1993 Van-e posztmodern szociológia? *Replika*, 9-10:7-21.
- Bourdieu, Pierre 1989 The Corporativism of the Universal: The Role of Intellectuals in the Modern World. *Telos*, No. 81. (Fall); magyarul: Az egyetemesség szószólói. *Magyar Lettre*. 20. szám (1996 tavasz), 2-5.
- Bourdieu, Pierre et al 1999 *The Weight of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Burawoy, Michael 2005 For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70. 4:4-28.
- Császi Lajos 2008 Médiakutatás a kulturális fordulat után. *Médiakutató*, 3. sz. (ősz) 93-108.
- György Péter 2002 Promesse du bonheur, a béka és a királylány, avagy a tömegkultúra kritizálhatatlansága. In: *Memex*. Bp., Magvető.
- Habermas, Jürgen 1994 *Válogatott tanulmányok*. Bp., Atlantisz.
- Jacobsen, M. H. – Tester, K. 2007 Sociology, Nostalgia, Utopia and Mortality. A Conversation with Zygmunt Bauman. *European Journal of Social Theory*, Vol.10. 2:305-325.
- Mannheim Károly 1996 *Ideológia és utópia*. Bp., Atlantisz.
- Márkus György 1992 *Kultúra és modernitás. Hermeneutikai kísérletek*. Bp., T-Twins Kiadó – Lukács Archívum.

Niedermüller Péter et al szerk. 2008 *Sokféle modernitás*. Bp., L'Harmattan.

Wenger, Etienne 1998 *Communities of Practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



Tajti Gabriella

„MINT EGY MARIONETT FIGURA”
 EGYETEMISTÁK MENTÁLIS ÁLLAPOTA A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN

A szabadság már nem esély

Tizenkét éve dolgozom a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Irodájának vezetőjeként, előtte évekig a JATE Klub, majd a JATE Kulturális Titkárság programszervezője voltam. Ez alatt a majd' húsz év alatt lehetőségem volt közvetlenül is megfigyelni az egyetemisták mentális állapotának változását. Vannak tendenciák, viselkedésmódok, visszatérő problémák, de ebben a témában általánosítani nem nagyon lehet – néhány gondolat erejéig mégis megpróbálok. Esetek vannak, egyéni problémák vannak, élethelyzetek vannak.

Feltételezem, hogy már kialakult értékrendszerrel rendelkező felnőttekkel dolgozom, akiknek nincs szüksége „erkölcsi nevelésre”, akiknek már csak lehetőségeket kell teremtenem a szabadidő helyes és tartalmas eltöltésére. Nem így van. A mai egyetemista korosztály nagy része bizonytalan, önértékelési zavarokkal küzd, esetlegesen él, ha magabiztos, akkor felületes és tájékozatlan. Munkám során én többnyire a kisebbséggel találkozom, akik érdeklődők, nyitottak, egyetemi éveiket nem csupán egy „tudásgyárban” kívánják eltölteni, sokkal inkább alkotó közösségekben keresnek tartalmas elfoglaltságot, sokszor művészi színvonalú produktumokat alkotnak. Sajnos ők vannak sokkal kevesebben. Határozott célom az uniformizált többség kulturális nevelése, ami nemcsak azt jelenti, hogy programokat kínálok részükre, hanem megpróbálok őket a kulturális folyamatok aktív részeseivé tenni.

A felsőoktatás létszámának növekedése, expanziója alapértelmezésben pozitív folyamat, mert az oktatás által magasabb tudás jön létre. A magasabb műveltség hatása sokrétű és megsokszorozódik, hiszen a tanultabb emberek kulturáltabban élnek, nagyobb társadalmi kohézió megteremtésére képesek, kevésbé hajlamosak a bűnözésre, nagyobb az alkotó, teremtő, újtó kapacitásuk, ami pozitívan hat a gazdasági fejlődésre, a társadalmi tudatra, az élet színvonalra. Ugyanakkor az utóbbi években megjelent a diplomás munkanélküliség, a tömegképzés következményeként elérte telenedett a diploma, a jó nevű egyetemek is „papírgyárakká”, jobb esetben „tudásgyárakká” alakultak. Ebben az iparszerű kép-

zésben az egyén, a hallgató gyakran érzi magát elvesztettnek, egy mechanikus gépezet részének.

A felsőoktatásban töltött évek intenzív szakasz a fiatalok életében, olyan tanulási folyamat része, amely nemcsak ismeretszerzést, képességfejlesztést és a szakmai kompetenciák elsajátítását jelenti, hanem a személyiség alakulásának jelentős időszaka is egyben. Általában a felnőtté válás küszöbétől a fiatal felnőttkorig tart ez az időszak (18-25 éves kor). De a naptári életkor, a fiziológiai és a jogi felnőtté válás nem jelent (különösen Magyarországon nem) szociális és pszichológiai érettséget, felnőtté válást.

A mindennapi egyetemista lét kihívásaival az önkép számos részletének felülvizsgálatára, átalakítására kényszerül. Azok, akik szűk, netán semmilyen eszköztárral nem rendelkeznek az új kihívások, problémák leküzdésére, mentálhigiénés szempontból komoly veszéllyel teli élethelyzetben találhatják magukat. Az új szerepek és kompetenciák elsajátítása általában nagyobb, nehezebb feladat, mint amit a hallgatók előzetesen gondoltak, elképzelték egyetemi éveikről.

A sokat emlegetett és kritizált tömegessé vált felsőoktatás és a Bologna-rendszer egyik hozadéka, hogy lényegesen nagyobb arányban jelennek meg olyan hallgatók, akik komoly életvezetési és mentális problémákkal küzdenek.

A felsőoktatás eszköz, nem életforma, nem a jelent jelenti, hanem az elképzelt jövőt. A felsőoktatás önálló munkavégzésre, gondolkodásra kész hallgatókat vár, akik képesek az átadott információáradatból kiválasztani a számukra leghasznosabbakat – valójában gyakran egy egyszerű személyi adatokat tartalmazó nyomtatvány kitöltése is akadályt jelent nekik.

Szorongást, aggodást kiváltó új tényezők sora jelenik meg, a személyes kapcsolatok kialakításának képtelenségétől való félelem, a magánytól és az intimitástól, a tanulmányok finanszírozása miatti félelem, félelem a munkanélküliségtől, a közel s távolabbi jövőtől.

Ezeknek a fiatal felnőtteknek új öndefinícióra van szükségük. Olyan probléma- és élménymegosztó kapcsolatokra, amilyen korábban a jól működő család volt.

„A fiatal státuszkereső törekvése egyre inkább átfordul a kortárs csoportból a felnőtt társadalom érdeklődése felé. Olyan csoportalkotásban, csoporthoz tartozásban gondolkodik, mely tartóssá teszi emberi kapcsolatait” – írja Bodnár Gabriella tanulmányában (Bodnár 2009:220).

Véget ért az ifjúsági korszakváltás társadalmi átalakulásra is ható legnagyobb élménye, a mindenre kiható szabadság élményének megélése, amiről Gábor Kálmán szociológus 2000-ben írt. „A fiatalok szabadsághoz vezető útja összekapcsolódik az ifjúsági korszakváltás kérdésével... Jellemzője a korszakváltásnak az ifjúkor meghosszabbodása, az amatőr ifjúsági státusz professzionális státusszá alakulása. A fiatalokat közvetlenül ellenőrző intézményeket (munkahely, család, politikai szervezetek) a közvetett ellenőrző intézmények – mass mediák, fogyasztói ipar – váltják fel” (Gábor 2000:14).

Amikor nincsenek ideológiai szabályozók, gétek, amikor mindent szabad, akkor a fiatal felnőttek gyakran félreértelmezik az egyén legfontosabb esélyét a teljes élet éléséhez, a szabadságot. A szabadelvűséget összekeverik a szabadossággal és az öntörvényűséggel lehetőségével. Önálló életprogram, ideák és ideálok, gondolatok híján pedig gyakran sodródhatnak, vagy befolyásolhatóvá válnak szélsőséges nézetek, csoportok, ideológiák által.

A mai korban nincsenek hősök. Nincsenek példaképek, mottók, minták helyett média-modellek, reklámszlogenek alakítják a fiatalok viselkedését, időtöltését, szókinccsét stb. Az álmaik is gyakran anyagi álmok („siker-pénz-csillogás”), legfeljebb hatalom és hírnév.

A közösség hiánya

Annak ellenére, hogy az általános vélekedés a legszebb, legfelhőtlenebb időszaknak tartja a diákéveket, kutatások alapján az össznépszerűség átlagát tekintve az egyetemista populációban jelentősen nagyobb arányban találkozunk depressziós és mentálisan zavart páciensekkel. A depressziós diákok nem érzik fontosságukat, kompetenciáikat, gyakran betegek, allergiások, étkezési zavarokkal, krónikus fáradtsággal küzdenek, gyakori a megfázás, fejfájás, szorongásos tünetek vannak, rosszabbul teljesítenek a vizsgákon, valószínűbb, hogy alkoholhoz, stresszoldó vagy kábítószerhez nyúlnak.

Véleményem szerint a mai egyetemista korosztály problémáinak elsődleges okozója a megfelelő csoportok hiánya. A családtól, az otthonától, az iskolás csoportoktól való elszakadás után megszűnnek

a formális csoportok. A tömegképzés egyik nagy hibája az elidegenítő mechanizmusa. A hajdani tanulócsoporthoz generációkon keresztül jelentették akár az egész életen keresztül tartó baráti kapcsolatok alapját.

A tartós és felelős kapcsolatok hiánya esetleges-tudatot idéz elő, felértékelődnek (ha egyáltalán van értékük) az alkalmi partnerek. Ezek a kapcsolatok nem önzetlenek, mindig valamilyen „hasznos” céllal jönnek létre, akár egy buli, egy koncert erejéig. A csoport hiányának másik veszélye az észrevétlen eltűnés és lemorzsolódás veszélye. Nincs barát, aki a vészjelzéseket kódolná, nincs aki „utána nyúlna” a krízisben lévőnek. A tömegben könnyű észrevétlenül eltűnni és nehéz kitűnni.

Csányi Vilmos etológus szerint az emberekben genetikailag kódolva van a közösségben élés, közösségépítés. Ha valaki elveszíti a kapcsolatait, nincs viszonyítási alapja, hamarosan önértékelési zavarai lesznek, képtelen lesz elhelyezni magát a világba. Ahogyan Buda Béla fogalmaz: „A saját személyiség és a saját interperszonális összemérés másokkal egész életen át folyik. Érdekes szociálpszichológiai koncepció, ami az élet számos területén már tudatos felhasználásra is kerül, hogy mindenkinek minden szempontból megvan egy-egy olyan csoportja, amelyhez önmagát méri, viszonyítja. E viszonyítás eredménye azután, mennyire fogad el szociális helyzeteket, mennyire elégedett vagy elégedetlen” (Buda 1998).

Véleményem szerint minden csoport, a spontán módon szerveződő is, terápiás jelleggel működik. Minden közösségben működnek hatótényezők. Barcy Magdolna *A csoportok hatékonysága és a személyes változás* című könyvében egy konkrét csoport vizsgálata után (a csoporttagok visszajelzései alapján) az alábbi legfontosabb hatótényezőket fogalmazta meg, ezek az ún. Yalom-i hatótényezők:

- az egyetemesség és a különbözőség felfedezése,
- a remény felkeltése,
- információszerzés,
- az önzetlenség megtapasztalása,
- a primer családcsoporthoz megismérlődése és a korai minták korrekciója,
- szociális tanulás a visszajelzések segítségével és a társas készségek fejlesztésével,
- utánozó viselkedés,
- a csoport kohéziója,
- katarzis átélése,
- a csoport internalizálása (Barcy 1997:15).

A problémák orvoslására megfelelő közösség híján intézmény, szakember, formális segítő csoport szükségeltetik. A rendszerváltozás előtti időszakban az egyetemeken nem voltak szervezett segítő központok. Az oktatási rendszer átalakulásával, a magas hallgatói létszám generálta egyre gyakrabban és súlyosabb mértékben felmerülő problémák intézményen belüli orvoslására ma már minden nagyobb egyetemen működik segítő iroda vagy központ.

Intézményesített segítség

A Szegedi Tudományegyetemen, az ország egyik legnagyobb egyetemén, ahol közel 30.000 hallgató tanul, az Életvezetési Tanácsadó Központ látja el a rászorulóknak mentálhigiénés tanácsadói szolgálatát. Katona Miklós irodavezető volt segítségemre abban, hogy részletesebben bemutathassam a központ történetét, tevékenységét, céljait.

Szegeden 1992-ben, az felsőoktatási integráció előtt alakult a Diákcentrum Universitas, majd a stabilabb, biztonságosabb feltételek érdekében 1994-ben Diákcentrum Universitas Alapítványként működött tovább. Civil szervezetként megnyíltak a pályázati lehetőségek, közvetlenebb kapcsolatot tudtak kialakítani és ápolni a nonprofit szférával. A Soros Alapítvány támogatásával 1999-ben végre lehetőség nyílt a szolgáltatások bővítésére, és mindenki számára elérhetővé tételére előbb a József Attila Tudományegyetemen, majd az integráció után a Szegedi Tudományegyetem minden kara számára. A Soros-támogatás lehetővé tette, hogy két főállású alkalmazottat foglalkoztasson az alapítvány, hogy a szolgáltatásokat négyszer több hallgató érje el, hogy a tájékoztató és propagandaanyagok mindenki számára hozzáférhetőek legyenek, hogy rendszeres belső szakmai képzés induljon a munkatársak részére, hogy új kortárs segítőket képezzenek, és hogy valódi párbeszéd és együttműködés alakuljon ki az egyetem vezetésével és a diákszervezetekkel.

A Diákcentrum nem kapcsolódott semmilyen meglévő egyetemi egységhez, önálló szervezeti egységként, mellérendelt kapcsolatban állt a többi öntevékeny diákszervezetekkel, de a munka egészét egy szakmai vezető fogta össze Dr. Szenes Márta személyében, aki pszichológusként az SZTE Pszichológia Tanszék adjunktusa.

A Diákcentrum Universitas Alapítvány az alábbi feladatokat látta el:

- egyéni pszichológiai, életvezetési tanácsadás működtetése
- csoportos tájékoztató, tanácsadás, tréningek

- információs bázis kiépítése és működtetése
- tematikus rendezvénysorozatok szervezése.

2002-ben a megújult egyetemi vezetés újabb lendületet és támogatást adott a Diákcentrum ügyének, amely személyi és pénzügyi támogatásban is megnyilvánult, így folyamatossá tudták tenni az iroda és a szolgáltatások működtetését. Az egyetem József Attila Tanulmányi és Információs Központjának átadásával megkapta állandó helyét és nevét a szervezet, SZTE Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ lett.

A tanácsadói munka a problémák miatt egyre differenciáltabbá vált, így az irodát felkereső hallgatók először egy rövid, személyes problémafeltáró beszélgetésen vesznek részt, ami után kiderül, hogy milyen jellegű tanácsadásra van szükségük.

A tanácsadói munka elsősorban két nagy területre korlátozódik, egyrészt az életvezetési krízisből eredő problémák (családi konfliktusok, párkapcsolati), másrészt a speciális tanácsadás, amikor is adott, konkrét témában egyéni fejlesztést végeznek.

Az SZTE Egyetemi Életvezetési Tanácsadó differenciált tanácsadási tevékenysége napi rendszerességgel, folyamatossággal működik az alábbi területeken:

Tanácsadási tevékenység:

- folyamatos információs ügyelet
- tanácsadás pszichiai problémák megoldására
- tanácsadás általános életvezetési kérdésekben

Speciális tanácsadások:

- pályaépítést segítő tanácsadás
- tanulásmódszertan diszlexiás hallgatóknak
- tanulást támogató relaxációs foglalkozás
- esélyegyenlőségi kérdésekkel kapcsolatos tanácsadás
- tanácsadás külföldi hallgatók számára (angol nyelven).

A hallgatókkal való munka többszöri találkozást igényel, általában 3-5 alkalom a leggyakoribb. Az utóbbi évek tapasztalata, hogy a hallgatóknak párhuzamosan többféle tanácsadásra van szükségük, ezért mindig rendelkezésre áll pszichológus, pszichiáter, karrier-tanácsadó, mentálhigiénés szakember segítsége.

A leggyakrabban előforduló problémák

1. Párkapcsolati konfliktus
2. Társas kapcsolatok hiánya, magányosság
3. Tanulmányi sikertelenségek, vizsgakudarc, teljesítménygátlás, tanulási zavarok

4. Önértékelés, énkép, identitáskeresés
5. Pályaválasztási elbizonytalanodás, bizonytalan jövőkép
6. Pszichoszomatikus problémák
7. Szexuális problémák, szexuális viselkedés
8. Táplálkozási zavarok
9. Gyász feldolgozása
10. Káros szenvedélyek, egészségromboló magatartás (Forrás: SZTE EÉTK).

A tanácsadók véleménye szerint az egyetem 12 karának hallgatói különböző mértékben veszik igénybe szolgáltatásaikat. A közelmúltban egy 100 fős mintán lebonyolított felmérés szerint a magyar orvostanhallgatók csak a legvégső, legszélsőségesebb esetben fordulnak pszichológiai segítséghez.

A tanácsadóban megforduló hallgatók aránya karonként (a pályatanácsadással együtt):

- Bölcsészettudományi Kar 23%
- Gazdaságtudományi Kar 21%
- Természettudományi és Informatikai Kar 19%
- Általános Orvostudományi Kar (elsősorban külföldi hallgatók) 15%
- Állam- és Jogtudományi Kar 8%
- Juhász Gyula Pedagógusképző Kar (a kar rendelkezik saját kari tanácsadó irodával is) 8%
- Mérnöki Kar 6%.

Az Egészségtudományi és Szociális Képzési Karnak saját tanácsadó irodája van, a Fogorvostudományi Kar, a Zeneművészeti Kar, a Gyógyszerésztudományi Kar és a Mezőgazdasági Kar hallgatóinak a szolgáltatások igénybevételéről nincsenek adataink, illetve évente olyan kis számban látogatják az irodát, hogy létszámuk nem mérhető.

A diáktanácsadó képzéseket is szervez, félvényként állítják össze képzési kínálatukat, melynek célja az ismeretanyag bővítése, az ismeretek alkalmazása (csoportfoglalkozások keretében), valamint viselkedés és szemléletmódváltozás (egy-egy téma több szempontú megközelítése).

A korábbi tapasztalatok és az igényfelmérés alapján a képzésekre legalkalmasabb módszer a kis-csoport. Legfontosabb képzési csoportfeladatok:

- Tanulás-módszertan
- Pályaépítés és munkahelyi beilleszkedés segítése
- Élménypedagógia
- Beilleszkedést segítő programok (külföldi hallgatók részére)
- Önismereti és személyiségfejlesztő programok
- Kortárssegítők képzése.

„Mint egy marionett figura”

Az alkotásnak a mindennapi életben nemcsak művészi feladata és jelentősége van, hanem problémamegoldó, közösség-építő és terápiás funkciója is. Munkám során számtalan hallgatóval találkoztam, akik alkotó és előadói versenyeinken, egyetemi művészeti csoportjainkban, művészeti fesztiváljainkon szerepelve lehetőséget kaptak tehetségük megmutatására, értelmes közösséget találtak, megvalósíthatták vágyaikat, ambícióikat. Életminőségük tudatos döntésük következtében javult. Az alkotó közösséghez tartozás, vagy maga az alkotás öröme és sikere sokszor olyan megoldhatatlannak tűnő problémákon és krízishelyzeteken segítette át a fiatalokat, amelyek egyébként szakember segítségét igényelték volna. De nem mindenki tud következetesen élni a lehetőségekkel.

Tamással három éve találkoztam először. Tamás 21 éves, III. éves biológushallgató. Szülei elváltak, anyjával és öccsével él. Jól tanult, de a legutóbbi vizsgaidőszak nehezen ment neki, néhány kurzusát nem tudta teljesíteni. Fél éve alvászavarokkal küzd. Vény nélküli nyugtatókat kezdett szedni, egyre gyakrabban, egyre többet, időnként nagyobb mennyiségű alkoholt fogyasztott. Jelenleg csak altatókkal képes elaludni. Orvoshoz, pszichológushoz nem fordul, kortárs segítőkben nem bíz. Zenekarban játszott, verseket, novellákat, blogot írt. Régi ismeretségünk és közös érdeklődésünk kapcsán Tamás a bizalmába fogadott, azt mondja, a beszélgetéseink, levelezésünk segítség neki, de a tanácsaimat nem fogadja meg. Alkotói, művészi ambíciói az utóbbi időszakban szintén alábbhagytak, ezeket próbálom előhívni, lehetőségeket kínálok neki tehetsége bizonyítására elsősorban önmaga, vagy akár közönség előtt.

Levelezésünkből idézek: „A reggelt szeretem a legjobban. Órákig tudok annak örülni, hogy felébredtem és élek... (...) Egyébként nem szeretek élni. Ennek így nincs értelme. Gondoltam már az öngyilkosságra is, mindenki gondol, jól kitaláltam magamnak, mindenki kitalálja. Meg a temetést is, főleg a zenéket. Összegyűjtöttem az elmúlt húsz év klasszikusait, ne csak én élvezzem. Élvezeték Ti is! Nem azért nem leszek öngyilkos, mert szeretek akárkit is, hanem mert rohadt gyáva vagyok. Egy biológusjelölt, aki fél a póktól. Jó, mi? Sose leszek biológus. És sose leszek más sem. (...) Úgy érzem magam, mint egy marionett figura, akinek a zsinórait mindig más tartja a kezében, anyámék, a barátnőm, a barátaim, vagy éppen most Te (jó, Te most

éppen nem), de soha sem én. Hogy nem tudom kirángatni magam a hajamnál fogva a gödörből. De még azt sem tudom, hogy gödörben vagyok-e. Fogalmam sincs arról, mi leszek, mert fogalmam sincs arról, mi vagyok”.

Felhasznált irodalom

- Buda Béla 1998 *A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barcy Magdolna 1997 *A csoportok hatékonysága és a személyes változás*. Animula, Budapest.
- Bodnár Gabriella 2009 *A felnőttkor, a felnőttég kritériumai. Felnőttoktató*, Szerk.: Henczi Lajos, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gábor Kálmán szerk. 2000 *Társadalmi átalakulás és ifjúság, A szabadság mint esély?* Belvedere, Szeged.
- SZTE Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ dokumentációja, honlapja: www.eletv.u-szeged.hu



Palcsó Mária

A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ESÉLYEI

Köszönettel Márkus Györgynek, akitől az idők folyamán a legtöbbet tanultam a kultúráról.

Bármilyen jelzővel is illetjük világunkat, amelyben most élünk – posztmodern, globalizált, információs, tudásfüggő stb. –, egy dolog teljességgel nyilvánvaló: a változás állandósága. A változással/változásokkal való szüntelen szembesülés konstans tényezője életünk szinte minden szegmensének. A társadalom és az individuum sorsának alakulása szempontjából azonban döntő kérdés, hogy bizonyos tradicionálisan mérvadó intézmények, tevékenységterületek, professziók képesek-e, s miként reflektálni a változásokra, mennyire tudnak segíteni abban, hogy a kortársak megértsék és önállóan vagy másokkal kooperálva kezelni tudják az új fejleményeket, vagy pedig csupán zavarodottan és tehetetlenül szemlélik a bizonytalanság, az esetlegesség csapdáinak elkerülhetetlenségét. E kitüntetett területek és intézmények jelentős része ontológiailag a kultúrához kapcsolható, legalábbis ahhoz a kultúrafogalomhoz, amely dominálta a modernitás évszázadait, azaz az utolsó 200-250 évet.

Jól tudjuk (ha máshonnan nem, Raymond Williamstól), hogy emberi viszonyaink értelmezésére-leírására használt fogalmaink többsége (pl. társadalom, nemzet, osztály, civilizáció, tudomány stb.) a 18–19. század diskusszióiban nyerte el mai jelentését, s e fogalmak közé tartozik maga a kultúra is.

Márkus György mindmáig alpműnek számító tanulmánya (*Kultúra és modernitás*) mélyrehatóan és komplex módon elemzi a kultúrafogalom kialakulásának, jelentés-összetevői differenciálódásának folyamatát. Márkus úgy véli: a kultúra fogalmának előtérbe kerülése azzal függ össze, hogy a felvilágosításban megváltozott az örökölt tradícióhoz és az ember teremtette világhoz, környezethez való, magától értetődőnek és természetadtnak tűnő viszony, amelynek a dinamikus és pluralista társadalom keretei között szükségszerűen reflektáltabbá és distancionáltabbá kellett válnia a korábnál. Ez a reflexió-kényszer a „Mi történik velünk annak következtében, amit magunk csinálunk?” kérdésben koncentrálódik – s ez a kérdés lett Márkus szerint a 19–20. század filozófiájának egyik központi eszméje.

A kultúra modern fogalma azt a változást testesíti meg, hogy magának az embernek az emberi mivolta

vált problémává: ezt már keresni kell! Mindez arra utal, hogy a modern társadalomban a „különböző alapvető gyakorlatformák” (moralitás, vallás, jog, tudomány, művészetek stb.), a szocializáció legfontosabb keretei „intézményesen elkülönültek”, autonómmá váltak – ezek összetartozását deklarálni és biztosítani kell, hogy a társadalom képes legyen stabil és „önmagával azonos egészként” reprodukálni önmagát. Az egység megteremtésének feladata a kultúrára várt: meg kell oldania, hogy „a szocializáció különböző folyamatainak és gyakorlatainak javarészt spontán összjátékán át valódi társadalmi összetartozás és integráció jöjjön létre” (Márkus 2004:199).

Ezt a feladatot a kultúrafogalom csak úgy töltheti be, ha kibontakoztatja értékdimenzióját, „normatív egyetemességét”: a kultúra „valami olyasmi”, aminek „inherens értékvonatkozása van”, valami olyasmi, ami szükségszerű kapcsolatban van az emberi élet gazdagításával, folyamatos, *előrehaladó tökéletesedésének* igényével, amelyre mindenkinek törekednie kell. Ezzel azonban egy mindmáig ható *lényegi feszültség* kódolódott a kultúrába: a „normativitás” és „tényszerűség” dichotómiája. A „normativitás” érvényesülését *intézmények, professziók* sokasága és az időről időre újradefiniált *kánonok* voltak hivatva biztosítani, amelyek permanens célkitűzése volt a „tényszerűség” világának átformálása, terepének csökkentése, azaz annak az ellentmondásnak a feloldása, hogy az emberi gazdagságra, kiválóságra mindnyájunknak törekednie kell, de ezt valójában csak kevesen érhetik el. Másként megközelítve a problémát: a kultúrának „ez az inherens értékvonatkozása” – mondja Márkus György – „hierarchikus distanciákhoz” vezet magán a kultúrán belül: elkülönül az önmagában értékes, értékteremtő, a humanitás kiteljesedését-kiteljesítését szolgáló (tehát a „magas”) és az „általános” kultúra, amely nem bír ezzel a teremtő erővel, s jó esetben is csak „semleges” terepként szolgál a „normativitás” terepéréséhez.

Ez a distancia hívta életre a *kultúraközvetítés* feladatrendszerét s a „*kultúraközvetítők*” feladatköreit, amelyekkel kapcsolatban csak a történelem rövid, szerencsés pillanataiban alakult ki vitán felül álló konszenzus, noha maga az *értékközvetítés* mint alapvető cél sokáig nem kérdőjeleződött meg, hi-

szen ez volt a legitimációs bázisa a kultúráközvetítő funkcióknak. Azonban már a 19. század vége felé (Nietzsche), de főleg a 20. század első évtizedeiben (Spengler, Ortega, Adorno, Horkheimer, W. Benjamin és mások fellépése) kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy ez a legitimáció igencsak ingatag: a bekövetkezett technikai-technológiai változások, a tömegtársadalom ellentmondásainak látványos megnyilvánulásai letagadhatatlanná tették, hogy a kultúra értékközpontú fogalma többé már nem képes betölteni egységteremtő küldetését.

A tömegkultúra kérdésében kibontakozott viták sokasága, s paradox módon az optimizmust sugalló megnyilatkozások özöne arról tanúskodik, hogy a kultúráközvetítés identitáskrizisbe, a kultúráközvetítő szakmák-hivatások pedig önbizalmi válságba kerültek. A kialakult helyzet specifikumát a legplasztikusabban talán a következő megállapítás foglalja össze: *„egyedülálló közösségeket a gyakori tapasztalatcsere, sőt a bajtársiasság jellemez ugyan, ám ez csak egymás hatástalan gyakorlatának a megerősítését szolgálja (nem ismerik fel ugyanis, hogy mi mindent nem tudnak). Ez annyit tesz, hogy a tudásteremtő közösségeknek megfelelően értelmezettnek, célorientáltak kell lenniük, tevékenységüket pedig állandóan figyelni, fejleszteni kell”* (Fullan 2008:68).

Súlyos szavak, s talán önértzet, érzékenységet is sértenek, hiszen voltak és vannak műhelyek, felkészült és elhivatott személyek, melyek/akik sikeresen oldották meg vállalt feladataikat a fokozódó dinamika közepette is. Az ő titkuk valószínűleg az, hogy morális elkötelezettséggel, kritikus szemlélettel, alapos szakmai tudással és legfőként *hitelesen* tudtak bekapcsolódni a *megértett változási folyamatokba*. Ám ez a helyzetkép nem általánosítható: a kultúráról, a kultúráközvetítésről zajló tudományos diskurzusok, a kultúráközvetítés gyakorlatának anomáliái tanácstalanságról, nem ritkán pesszimizmusról vagy éppen cinizmusról (s ritkábban optimizmusról), és mi tagadás, sokszor hozzá nem értésről árulkodnak. És ez nagy baj!

A komplexitáselmélet szerint a komplex rendszerek dinamikus működése során időről időre *rendezettségre* van szükség, azaz arra, hogy *„konszolidálják”* az addig megszerzett nyereséget.

Azt gondolom, ugyanezt kell tennünk a kultúra vonatkozásában is: számba kell vennünk, mi az, amit – ha ellentmondások, feszültségek közepette is, de – elértünk az utolsó bő 200 év alatt; mi az, ami modernitás és későmodernitás tendenciáiból megőrzendő, átörökíthető és átörökítendő *tradícióvá* vált, tehát hogy mi tekinthető „nyereségnek”.

Az első ilyen „nyereség” szerintem az a belátás, hogy a kultúra nem „örök”, változatlan, hanem folyamatosan létrejövő entitás. Ez a felismerés lehetővé teszi, hogy az utóbbi fél évszázad fejleményeinek többségét ne zárjuk ki a kultúrából, vagy ne nyilvánítsuk kultúraellenesnek.

Második „nyereségként” könyvelhetjük el, hogy kiderült: a kultúráról legalább kétféle dimenzióban gondolkodhatunk: tudományosan és a hétköznapi tudás (és gyakorlat) szintjén, s e kettő csak egymáshoz viszonyítva képes meghatározni önmagát. Ez más szóval azt jelenti, hogy a kulturális folyamatok dichotómiáját („normativitás” és „tényszerűség”) természetes adottságként kell elfogadnunk, mert csak így vehetjük észre, hogy egy paradigmaváltás (változás) kellős közepén vagyunk. (Babarczy Eszter ezt a közelmúltban úgy fogalmazta meg egy hetilapban, hogy ma már lényegében nem beszélhetünk magas és alacsony kultúráról – ma csak szubkultúrák léteznek).

De arra is szükség van – s itt ismét Márkus Györgyöt hívom segítségül –, hogy tudomásul vegyük mint harmadik „nyereséget”: *„Azok a fogalmak, melyeknek segítségével képesek vagyunk a világ és önmagunk megértésének artikulálására, nem az értelem semleges eszközei, amiket kedvünk szerint változtathatunk, teremthetünk és vethetünk el. Leülepedett jelentésükben egy történelmet közvetítenek számunkra, melynek mi magunk is részesei vagyunk, és amelyből nem léphetünk ki, hogy a tiszta ésszerűség archimedeszi nézőpontjából helyességüket megítéljük. Nem vagyunk bezárva köreinkbe: miközben megpróbáljuk megérteni tulajdon helyzetünket, megpróbáljuk megoldani saját gyakorlati és elméleti feladatainkat, új fogalmakat hozunk létre, a régieket pedig részben újraértelmezzük és újradefiniáljuk. Másfelől azonban egy eleve adott fogalmi keret, még ha meghatározatlan és képlékeny módon is, mindig már körülhatárolja azt, hogy mit tekintünk megértésre vagy megoldásra érdemesnek [...] Nem tehetünk jobbat, mint hogy újra és újra felvállaljuk az elkerülhetetlen történelmi önreflexió feladatát, hogy megpróbáljunk valamiféle törekeny és kétségkívül ideiglenes értelmet alkotni (az én kiemelésem – P. M.) abból a folyamatból, melynek során azzá váltunk, amik vagyunk, nem azért, hogy >megtervezzük< és >megcsináljuk< a történelmi jövőt, hanem hogy felelősségteljes és tudatos emberi lényekként részt vegyünk a jelennek ama közös történetében, ami az életünk. Mert az ész mindig tovább tűnő >nagykorúsága< számunkra is feladat marad.”* (Márkus 2004:202-203).

Ezen áll vagy bukik a kultúráközvetítés sorsa is.

Irodalom

- Fullan, Michael 2008 *Változás és változtatás III. A ráadás.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Márkus György 2004 Kultúra és modernitás. In Nagy Sándor – S. Szabó Péter szerk. *Kultúrfilozófia.* ZsKF, Budapest, 182-203. Eredetileg in Márkus György: *Kultúra és modernitás.* T-Twins Kiadó – Lukács Archívum, Budapest, 1992.
- Wessely Anna szerk. 1998 *A kultúra szociológiája.* Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest, 7-40.



Török József

A „KÖZ ÉS MŰVELŐDÉSÉNEK” SZAKFELÜGYELETÉRŐL!?

„...dolgozni csak pontosan, szépen,
ahogy a csillag megy az égen,
úgy érdemes...”
(József Attila)

Visszanézve úgy látom, szinte „talált tárgy” az a jelentés, amit 1999 őszén, a közművelődési szakfelügyelet elindulásakor Móricgát közművelődési feladatellátásáról írtam. Az első vizsgálat – kidolgozott módszertan és szempontrendszer híján – majdnem ösztönösen zajlott, keresgélve a helyes kérdéseket és az azokra adható szakmai válaszokat. De igyekeztem a minisztériumi megbízásnak megfelelni, mert rendkívül izgatott a feladat. Éreztem, hogy olyan új lehetőség van a szakma kezében, amivel csak jól szabad bánni. Azóta eltelt tíz év: alkalmas és elégséges idő egy átfogó rendszerkritikához.

Az alábbiakban megpróbálom áttekinteni a közművelődési szakfelügyelet évtizedét. El kell ismerem: visszatekintésem nem csak értelmi, hanem érzelmi feladvány is volt, mivel aktív részese voltam a folyamatnak: kezdettől fogva gyakorló szakfelügyelőként dolgozom, résztvettem több tematikus vizsgálatban,¹ ott voltam az országos és regionális konferenciákon, s akkor is figyelemmel kísértem működését, amikor csak szemlélője voltam.

Elemzésemben nem kívánok statisztikai számokat összeállítani – ezt bizonyára megteszik majd a hivatalos értékelők. A számok mögötti összefüggéseket, a rendszer értékeit és hiányosságait, legfőbb jellemzőit próbálom megragadni. Ehhez azonban először nézzük meg a legfontosabb mozzanatokat.

A történet – tíz év vázlatos leltára

A rendszer az 5/1999. (III. 26.) NKÖM rendelet megjelenésével lépett életbe, s a legfőbb mérce a Rendelet 2. §-ában megfogalmazott feladatsor volt. E szerint „a szakfelügyelet

- a) ellenőrzi a közművelődési feladatellátásra, a közösségi színterek, közművelődési intézmények működésére, tevékenységére vonatkozó jogszabályi rendelkezések végrehajtását, érvényesülésük módját, a szakmai követelmények betartását és a központi támogatások rendeltetésszerű felhasználását,

- b) értékeli a Törvény 76. §-a alapján a helyi önkormányzati közművelődési rendeletekben rögzített kötelező feladatok megvalósulását,
- c) vizsgálja a feladatellátás, az intézményi működés hatékonyságát,
- d) értékeli a feladatellátók és az intézmények közötti együttműködést, és javaslatot tesz az együttműködés fejlesztésére,
- e) vizsgálja a feladatellátáshoz, a közösségi színterek és a közművelődési intézmények működéséhez szükséges személyi, létesítményi, tárgyi, pénzügyi feltételeket,
- f) ellenőrzi az egyes közművelődési munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési feltételek, foglalkoztatási előírások, valamint a közművelődési továbbképzés és minősített szakmai továbbképzés követelményeinek teljesítését,
- g) feltárja a végzett munkában tapasztalt eredményeket és a fogyatékoságokat, azokról jelentést tesz a szakfelügyeletet irányító Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma (a továbbiakban: NKÖM) Közművelődési Főosztályának”.

A szöveg fogalmazóinak munkáját dicséri, hogy – az utolsó pont minimális változtatásával (az NKÖM kihagyásával) – azóta is ez van érvényben, a jelenleg hatályos új szakfelügyeleti rendelet is ezt tartalmazza. Az itt sorolt pontok azonban „csak” a jogi kereteket és hatásköröket tartalmazták módszertani iránymutatás helyett, az egyetlen szakmai támpont az NKÖM Közművelődési Főosztálya által összeállított, A települési önkormányzatok közművelődési feladatellátása szakfelügyeletének vizsgálati szempontjai c. dokumentum volt, amely elsősorban a Rendeletben fogalmazott feladatok jogi tartalmát bontotta ki, módszertanról csupán ennyi szólt:

„A vizsgálat javasolt módszerei:

– Dokumentumelemzés

Ellenőrizni kell a jogszabályokban meghatározott dokumentumok meglétét és ezeket véleményezni kell, különösen:

- Az önkormányzat közművelődésről szóló rendeletét, e témához kapcsolódó határozatait;
- Az önkormányzat által fenntartott, működtetett közművelődési intézmény, közösségi színtér

1 <http://torokjosef.5mp.eu/web.php?a=torokjosef&o=yIEKfMSbOK>

- alapító okiratát, szervezeti és működési szabályzatát, munkatervét, költségvetését;
 - a közművelődési megállapodásokat,
 - az önkormányzattal megállapodást kötött szervezet alapítására, alapvető feladataira vonatkozó dokumentumokat,
 - a Közművelődési Tanács határozatait, munkája során keletkezett iratokat.
- Áttekinteni és véleményezni kell a közművelődési tevékenységről szóló programfüzeteket, egyéb tájékoztatókat, dokumentumokat.

– **Nyilatkoztatás**

A tapasztalt hiányosságokról, nem dokumentált eredményekről nyilatkoztatni kell az illetékes vezetőket.

– **Interjú**

A közművelődési feladatellátás helyi színvonala felől érdeklődve interjút kell készíteni a hatókörbe tartozókkal.

– **Helyszíni szemle**

A közművelődési feladatellátás helyszínein tapasztalatról jegyzőkönyvet kell felvenni.”

A vizsgálati jelentés tartalmát három pontban foglalta össze:

- „– A település bemutatása, közművelődési helyzetének ismertetése.
- A szabályosság és a szakmai követelmények alapján megállapítások (indokolással) a közművelődési feladatellátásáról.
- Javaslatok a feltárt hibák, hiányosságok kijavítására.”

A dokumentum szerves része volt az 1999. évi Vándorgyűlés egyik szekciójában kikristályosodó *Szakmai követelmények*² c. összeállítás, amely kísérletet tett az intézmény és a népművelő feladatainak, szerepének definiálására.

A Rendelet és e szempontsor volt tehát az indító muníció, s ha összehasonlítjuk az azóta megjelent szempontokkal, természetesen látható a különbség. Mégsem lebecsülendő, hiszen a részletes jogi apparátus biztonságot adott, metodikai kérdésekben pedig még aligha lehetett volna helytálló elvárásokat megfogalmazni. Az első vizsgálat 1999. szeptember 1-én elindult, s ebben illetve az egész rendszer elindításában elévülhetetlen érdemei vannak *Kerekes Lászlónak*, aki először az NKÖM Közművelődési Főosztályának főállású, majd szerződéses munkatársaként látta el 2004 végéig a vezető szakfelügyelői feladatokat.

A települési vizsgálatok mellett egy ún. tematikus vizsgálat is elindult, amelyben a megyei önkormányzatok feladatellátását kezdte el vizsgálni

2 http://www.mmi.hu/szakmai_a.htm

szakfelügyelők egy csoportja. A rendelkezésre álló költségek miatt 1999-ben csak 10 megyei vizsgálat kezdődött.

2000-ben az NKÖM Közművelődési Főosztályának megbízásából megírtam a *Módszertani levél a közművelődési szakfelügyelethez*³ c. anyagot, amelyet az őszi balatonszemese továbbképzésen adtunk közre. Értékét az adta, hogy először próbáltuk meg strukturálni a vizsgálatot és a jelentést, mint azt a dokumentum tartalomjegyzéke is mutatja:

„Bevezetés

A szakfelügyeleti vizsgálat

1. A vizsgálat előkészítése

- a) Kapcsolatfelvétel az önkormányzattal
- b) Vizsgálati terv készítése
- c) Munkaindító csoporttervezet

2. A vizsgálat lefolytatása

- a) A település
- b) Az önkormányzat
 - Az önkormányzat kulturális-közművelődési politikája
 - Az önkormányzat közművelődés-igazgatása
 - A választott testületek munkája
 - A Polgármesteri Hivatal munkája
- c) Az intézményrendszer
 - Vizsgálendő dokumentumok
 - Tényfeltáró, leíró kérdések
 - Elemző kérdések összefüggésekről

A vizsgálati jelentés

- 1. A jelentés szerkezete és tartalma
- 2. A jelentés hitelessége, stílusa és formája

A szakértői magatartás

Befejezésül

Mellékletek

- 1. Kötelezően vizsgálandó jogszabályok jegyzéke
- 2. Háttérinformációt adó jogszabályok jegyzéke
- 3. Vizsgálati terv mintája
- 4. Jelentés szerkezeti mintája”

Az anyag 2004 végéig volt érvényben – szolgálva a rendszer stabilizálódását.

Ebben az évben a települési önkormányzatok feladatellátásának vizsgálati mellett három tematikus célvizsgálat is zajlott: folytatódott és befejeződött a megyei célvizsgálat, amelynek *Dr. Németh János István* végezte el az összegzését⁴ – erre a 2008. évi megyei vizsgálatnál térek vissza. Lezajlott az

3 http://5mp.eu/fajlok/torokjosef/modszertani_level_www.5mp.eu_doc

4 http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=6866&meret=5

általános művelődési központot (a továbbiakban: ámk) működtető települések szakfelügyelete, ennek vizsgálati szempontjait⁵ és összegzését⁶ Szabó Irma állította össze. A záró tanulmány korrekt módon összesítette a mérhető adatokat és a lehetséges javaslatokat. A közművelődés számára azonban az lett volna a lényegi megválaszolandó kérdés: hatékonyabb-e a munka egy ilyen modellben vagy sem, ám az ámk-ban elvárható minőségi többlet megléte vagy hiánya nem derült ki. Pedig ennek megválaszolásához szolgáltatunk indoklást, hiszen szakértő társaimmal folytatott pécsi vizsgálatunk végén így fogalmaztunk jelentésünk összegzésében:

„Vizsgálatunk alapkérdéseként azt fogalmaztuk meg: van-e a közművelődés – de méginkább a helyi társadalom – számára valamilyen ún. ámk-s többlet, jelent-e új, jobb minőséget ez a szervezeti forma a közművelődés számára?

A végső válasz előtt néhány rövid summázat:

– *Merev ágazati elkülönülés tapasztalható: a tanteremben tanítanak, a művelődési házban – mások! – „népművelnek”; a tanár „csak” tanít, a népművelő „csak” szervez. Ettől persze még mindkettő lehet magas színvonalú, csak épp' nem termékenyítik meg egymást.*

– *A szerepek és a munkakörök tradicionálisak, egymásba át nem érhetőek.*

– *A művelődési házak döntően az óvodás és általános iskolás korosztályra (abban is elsősorban a „saját” gyerekeikre) terveznek és szerveznek. Ritkább jelen lévő a középiskolás, a felnőtt fiatal és a középkorosztály.*

Eddigi ismereteink alapján most már választ adhatunk a fő kérdésre: nem találtuk a keresett ámk-s többletet, s úgy véljük e két szervezetben nincs is. Helyette a közoktatási törvény által leírt többcélú intézményt s benne két átlagos művelődési házat találtunk. A szervezetek így megfelelnek minden törvényességnek – csak a nevében rejlvő nevelési-művelődési eszménynek nem”.

Ezt a megállapítást látom igazolva Lipp Márta ezirányú kutatásaiban.⁷ Kár, hogy erről a metszetről – a legfontosabbról – nem szólt az összegzés. Bizonyos, hogy másfajta summázat születik, ha nem az ámk iránti elfogult elköteleződés vezeti a szerző tollát...

5 http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=24424&meret=5

6 http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=54169&meret=5

7 Lipp Márta 2001 Közművelődési jelenségek és jelentések. Novák József Alapítvány – Magyar Művelődési Intézet, Budapest.

Szintén ebben az évben kezdődött el Területi Művelődési Intézmények (TEMI) körébe tartozó intézmények, valamint az intézmény, közösségi szintér nélküli 1500 fő feletti, észak-magyarországi települések vizsgálata is.

2001-ben az NKÖM Közművelődési Főosztály megbízásából elvégeztem a *Módszertani levél* jogszabályi változásokból (is) eredő korrekcióját, és a bővített változatot⁸ a balatonszemesi továbbképzésen dolgoztuk fel. Ebben az évben folytatódott a TEMI intézményeinek, valamint az intézmény, közösségi szintér nélküli észak-magyarországi önkormányzatok vizsgálata, miközben természetesen zajlottak a települési szakfelügyelet is. Szintén célvizsgálat indult azokon a településeken, ahonnan nem küldtek kulturális statisztikai jelentést. Ennek összegzését 2002. I. félévére jelezte az éves munkaterv,⁹ ám ilyen anyag – ha készült is – nem került a szakmai nyilvánosság elé.

2002-ben újabb mérföldkőhöz értünk: megjelent a CXL, a szakfelügyelet évenkénti kiadású periodikája. Jelentősége elvitathatatlan, hiszen itt időtálló reprezentativitásban jelentek meg legfontosabb eredményeink. Ráadásul az első számban megjelentek mindazon segédletek, amelyek többségét – ha módosítva is, de – a mai napig használjuk: a kérdőív, a vizsgálandó dokumentumok jegyzéke, az épület adatlapja, a formai elvárások, s a helyi tevékenységek besorolására szolgáló alábbi táblázat, amelyet némi módosítással folyamatosan használtunk.

2002-re stabilizálódott a rendszer: az évenkénti balatonszemesi országos szakértői konferenciák, a kidolgozott segédletek, a CXL... mind-mind ezt jelezték. Új tematikaként elindult azon települések vizsgálata, ahol közhasznú gazdasági társaság (kht.) keretében történik a feladatellátás.

2003 egy csendes munkaév volt, amelyben „be-fejeződött, teljes körűvé vált a megyei jogú városok vizsgálati programja, ...munkaterven kívül sor került az országos népfőiskolai szervezetek közművelődési szakfelügyeleti vizsgálatára”.¹⁰ Bár az éves tervben még szerepelt a kht.-t működtető települések további vizsgálata, az éves beszámoló erről már egy szót sem szól, mint ahogy az éves tervben ígért¹¹ összegző jelentés sem látott napvilágot. Sajnos a beszámolóból ezek elmaradásának indoklása is hiányzik. Viszont a települési vizsgálatokban megjelent

8 http://5mp.eu/fajlok/torokjosef/modszertani_level_2_www.5mp.eu_.doc

9 CXL 2002:10.

10 CXL 2004:7.

11 CXL 2003:8.

	A HELYI KÖZMŰVELŐDÉSI TEVÉKENYSÉG FORMÁI és értékelése	Minősítés
1. A HELYI KULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
2. A HELYI TÁRSADALOM KÖZÖSSÉGI KULTÚRÁJÁNAK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
3. A LÉTKULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
4. A KREATIVITÁS ÉS ÖNKIFEJEZÉS KULTÚRÁJÁNAK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
5. AZ ÜNNEPI ÉS EGYETEMES KULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
6. AZ EGYÜTTÉLŐ MÁSSÁGOK KULTÚRÁINAK közvetítését és a tolerancia képességének fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		
7. A KÖZHASZNÚ KULTURÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat		

egy új szakmai elem: a szakfelügyeleti munkának ki kellett terjedni a *kistérségi* kulturális-közművelődési kapcsolatokra is.

2004 az előzőekhez hasonló tervekkel indult. Az aktuális CXL-ben közreadott minisztériumi program¹² szerint folytatódik az immár kistérségenkénti rendszerezésű települési vizsgálatok sora, folytatni tervezték a TEMI hatókörében működő intézmények, a kht.-t működtető önkormányzatok vizsgálatát és az általános szakfelügyeleti vizsgálatokat. Hogy mindebből mi valósult meg, nem tudjuk, hiszen az NKÖM nem hozta nyilvánosságra, s 2005-ben az előző évi eredményeket eddig közlő CXL sem jelent meg, elmaradását nem is indokolták. Az év történései tehát a minisztériumi szobák homályába veszttek, s a „történész” számára csak az általa ismert tények maradnak.

Az általam ismerhető tény pedig csak annyi, hogy decemberben *Koncz Erika*, az NKÖM helyettes államtitkára felkérésére megírtam a *Javaslat a közművelődési szakfelügyelet működésének javítására és decentralizálására (vitaanyag)*¹³ című koncepciót (a továbbiakban: *Javaslat*). Bár a szakfelügyelet valódi problémájának ill. kezelésének nem a regionalizálás hiányát ill. annak bevezetését véltem, a felkínált lehetőséggel azért éltem, mert a regionalizáló szándékok ürügyén esélyt láttam a valódi problémák megoldására, a minőségi változtatásokra is. Ennek nyomán alakult egy – inkább levelezős, mint valódi – munkacsoport, amely hivott lett volna az új rendszert kitalálni. Mivel éreztem, hogy a *Javaslatban* leírtak alig, vagy másképp valósulnak meg, 2005. február 8-án elkészítettem a „munkacsoport”-tól. Ma is úgy látom, több – ak-

tualitását vesztett javaslatom mellett – több még mindig aktuális, de erről később.

Mivel 2005-től módosult az irányítás szervezeti és személyi feltétele (Kerekes László helyett Dr. Szabó Irma irányítja a szakfelügyeletet), az évtized felének mérlegét is megvonhatjuk.

Eredményei:

- Megszületett egy olyan igazgatási eszköz, egy olyan „jogosítvány”, amellyel befolyásolható az önkormányzatok közművelődési feladatellátása, az intézmények munkája, jogszerűbbé és szakszerűbbé válhat valamennyi szereplő tevékenysége.
- A központi igazgatás számára rengeteg hasznos információt „termelt” a rendszer.
- Kialakult a vizsgálat alapvető szempontrendszere, megjelentek legfontosabb alapdokumentumai.
- A szakma egy rétege – a szakfelügyelők – számára olyan új tudások megszerzését jelentette, amelyet saját munkájukban is hasznosíthatnak.
- Az állandó helyszínű évenkénti konferencia erősítette a szakmai kapcsolatokat, a szakfelügyelői identitást.

Hiányosságai:

- A munkatervek és beszámolók összevetése azt jelzi, hogy nem volt világos, koherens vizsgálati stratégia. A tervek indoklás nélküliek, s ettől ötletszerűnek tűnnek. Nem derül ki, miért épp’ *ott* és *azt* tervezte vizsgálni a szakfelügyelet. Emiatt pl. hatalmas területi aránytalanságok alakultak ki: miközben a Közép-Magyarországi Régióban a vizsgálati arány 60% volt, a Dél-Dunántúli Régióban csak 10%.
- Több olyan tematikus célvizsgálat is volt,

¹² CXL 2004:8-9.

¹³ http://5mp.eu/fajlok/torokjozsef/jav._a_szakf._decentralizalasar_a_www.5mp.eu_.doc

amely csak két év alatt lett befejezve. Egy vizsgálat azonban nemcsak attól tematikus, hogy hasonló jellemzőjű településeket vagy intézményeket vizsgálunk, hanem attól is, hogy *egyidőben* mindet, másképp csökken az összehasonlíthatóság. E vizsgálatok további hiányossága, hogy többükről (TEMI-ről, népfőiskolai szervezetekről, megyei jogú városokról, kht.-t működtető önkormányzatokról, intézmény, ill. szintér nélküli településekről, statisztikát nem küldő önkormányzatokról) nem készült összegző jelentés (vagy nem került nyilvánosságra – a lényeg tekintve azonban mindegy), pedig fontos lett volna visszaforgatni a szakmai közgondolkodásba.

- Gyakori korholás tárgya volt – joggal – a vezető szakfelügyelő részéről a jelentések minősége, tárgyi tévedései, csakhogy évenként visszatérő javaslatom ellenére sem készült olyan képzés, tanfolyam, amelyen *kötelezően* kiképezték volna szakfelügyelőket. A KKDSZ kereteiben gyakor ilyen céllal indított tanfolyam fakultatív volt, nem integrálódott a rendszerbe, ezt nem tudta szolgálni.
- A rendszer korlátozott nyilvánossággal működött, így azt sem lehetett megtudni, hogy ki, hol, mikor vizsgált. Emiatt a szakmai közbeszédben törvényszerűen jelentek meg a szakfelügyelők szubjektív szempontokat is tartalmazó kiválasztásáról szóló feltételezések. (Ennek okán javasoltam a vezető szakfelügyelőnek, hogy az évenként közreadandó vizsgálati listában a megbízási díjak is szerepeljenek, hiszen közpénzről van szó, s így kötelező lenne nyilvánosságra hozni. Elképzelésem a megbízási díjak titkosságára hivatkozva hevesen elutasítottam...).

Összességében fontos és hasznos időszaknak lehet minősíteni az 1999–2004 közötti éveket, hiszen elindult egy olyan rendszer, amelyben benne volt az a lehetőség, hogy hatékonyan segítse a hazai közművelődést. Ám hogy ez a lehetőség alacsony határfokkal lett kihasználva, már az itt sorolt hiányosságokból is látszik. A módszertani anyagok nyomán ugyan sokkal szakszerűbb jelentések születtek, de a kiképzetlenség okán még mindig elemi jogi tévedések csúsztak be az összegzésekbe. Az ötödik év végére egy mennyiségileg dinamikusan fejlődő, ám vizsgálati célrendszerében és arányaiban, ügykövetésében, a vizsgálati minőség javulásában sok hiányosságot kitermelt rendszer jött létre. Ezek

megszüntetését reméltem *Javaslatomtól*, ill. egy új rendszer kialakításától.

*2005 az új szisztéma első éve. Legfontosabb lépései az alábbiak voltak:*¹⁴

1. A korábban már jelzett személyi váltás azt is jelentette, hogy a vezető szakfelügyelő munkáját nem külsős megbízási jogviszonyban, hanem ismét a Közművelődési Főosztály munkatársaként munkaköri feladatként látja el.
2. Valamennyi régióban nyilvános pályázat alapján kiválasztott regionális vezető szakfelügyelő kezdte meg munkáját szeptemberben, aki – többek között – közvetlen kapcsolatot tart a régió szakértőivel, javaslatokat tesz a megbízásokra, ellenőrzi és segíti a vizsgálatokat.
3. Részvételükkel megalakult a Szakfelügyeleti Munkabizottság, amelynek tagja még a Közművelődési Főosztályról a vezető szakfelügyelő, valamint a továbbképzési, kutatási terület szakmai referense.
4. Az ERIKANET portálon külön oldalt¹⁵ hoztak létre a szakmai információk közreadására. A Szakfelügyeleti Munkabizottság itt tette közzé az új módszertani anyagokat. (A *Módszertani levél* kikerült közülük anélkül, hogy erről bármikor is értesítettek volna.)

Ebben az évben – mint korábban jeleztem – nem jelent meg a CXL. De nem volt országos értekezlet sem, helyette regionális tanácskozásokat tartottak októberben. Az új rendszer alapjául ma is hatályos, 23/2005. (VIII. 9.) NKÖM rendelet szolgált. A legfőbb változás az volt, hogy a 4. § (1) *bekezdésében* meghatározta a szakfelügyeleti megbízási feltételeit: a szakmai gyakorlati időt és tevékenységet, valamint a továbbképzéseken való részvételt.

Jól látható és szükséges szigorítások ezek, hiszen eddig egyik sem volt feltétele a megbízásnak. További új elem a rendelet 5. §-ában megfogalmazott szöveg, miszerint „a regionális kulturális koordinációs irodák a minisztérium feladat-meghatározása szerint vesznek részt a szakfelügyeleti vizsgálatokban, a szakfelügyeleti dokumentumok gyűjtésében, feldolgozásában és megőrzésében, a szakfelügyelők szervezett továbbképzésében”, valamint hogy „a minisztérium a szakfelügyeleti vizsgálatok eredményes ellátása érdekében együttműködési megállapodást köthet a megyei

¹⁴ Forrás: CXL 2006.

¹⁵ http://www.erikanet.hu/oldal.php?menupont_id=288463&cikk_id=18420

szakmai tanácsadó és szolgáltató intézményekkel”, ám ezek eddig nem valósultak meg, de sajnos nem is volt érzékelhető ilyen akarat.

2006 a területi kiegyenlítés szándékával indult. Erre minden ok megvolt, hiszen túlzott eltérések voltak az egyes régiók vizsgálati arányszámai között. A másik fő szál a kistérségek átfogó és összegző vizsgálata volt. Az volt a cél, hogy egy-egy kistérség valamennyi települési szakfelügyeletét mielőbb végezzük el. Ennek nyomán – Dr. Németh János István szempontrendszere alapján – 29 kistérség összegző elemzésére adott megbízást a minisztérium.¹⁶ Magam egyike voltam a kistérségi összegzést végzőknek, mivel a kiskunfélegyházi kistérségben már

korábban elvégeztem a térségközpont és több település vizsgálatát. Az összegző tanácskozáson többen elmondtuk, hogy olyan szempontrendszer alapján kellett dolgozni, ami alig volt „köszönő viszonyban” a szakfelügyeleti jelentések szempontrendszerével, ezért ezen változtatni kellene – a feladat ugyanis a megkapott települési jelentések összegzése volt. Csakhogy kezdetben még vizsgálati szempontrendszer sem volt, majd évekig a Módszertani levél tartalomjegyzékének bővített verziói voltak érvényben. Táblázatunkban az utóbbi években használatos szakfelügyeleti szempontrendszer ill. a kistérségi összegzés szempontrendszere olvasható, összevetésük tanulságos.

A SZAKFELÜGYELETI VIZSGÁLATOK JELENTÉSEINEK SZEMPONT- ILL. TARTALOMJEGYZÉKE

1. BEVEZETŐ

A vizsgálat elrendelése; jogi keretei, célja és feladata

2. BEVEZETŐ HELYZETELEMZÉS

2.1. A település bemutatása

2.2. A település adatai

2.3. A település helyzetének elemzése

3. AZ ÖNKORMÁNYZAT KÖZMŰVELŐDÉSI FELADATELLÁTÁSA

3.1. Az önkormányzat kulturális-közművelődési stratégiája

3.1.1. Településfejlesztési koncepció, gazdasági program kulturális aspektusai

3.1.2. Kulturális koncepció

3.1.3. Helyi közművelődési rendelet

3.1.4. Nemzetközi, regionális, megyei kapcsolatok; kistérségi feladatellátás – feladatvállalás

3.2. Az önkormányzat közművelődési igazgatása

3.2.1. Önkormányzati Szervezeti és Működési Szabályzat

3.2.2. A választott testületek (képviselő-testület, szakbizottság); tisztségviselők (polgármester, alpolgármester/ek/ jegyző) munkája; SZMSZ-ben szabályozott, a szakterületet érintő tevékenysége, hatásköre, szakterületi határozatok és egyéb dokumentációi).

A KISTÉRSÉGI ÖSSZEGRZÉS SORVEZETŐJE:

A TÉR SZELETEI FELDOLGOZANDÓ TARTALMAK / INDIKÁTOR PÉLDÁK

1. TERMÉSZETI – ÖKOLÓGIAI – TÖRTÉNETI TÉR

földrajzi meghatározottság, emblematikus adottságok (folyó, hegy, völgy, sajátos képződmények), jellegzetességek, éghajlat, történeti korszakok, a fejlődés típusa (szerves, irányított)

2. GAZDASÁGI TÉR

Agrár-, ipari-, IT + szolgáltató szektor-, tulajdonosi-, tőkeallokációs-, munkaerő piaci-, rekreációs-turisztikai-, egyéb térszervezetek, formációk (a feldolgozásnál a sorrend fontos), életszínvonal, életminőség összehasonlító jellemzése, megítélése. Foglalkoztatási trendek, adatok; képzettségi mutatók; munkaerő-piaci helyzet.

3. KÖZIGAZGATÁSI – PARTNERSÉGI TÉR

együttműködési formák (igazgatási, közszolgáltatási rendszerben), a kistérségi központ szerepe, a környező kistérségek hatása, kistérségi munkaszervezet(ek) bemutatása, önkéntes (alkalmi) társulások.

Az együttműködés típusai, a résztvevők száma, az együttműködésből adódó többlet-források.

4. INFORMÁCIÓS TERVEZÉSI, FEJLESZTÉSI TÉR

A kistérség információs feldolgozottsága, tervezési beágyazottsága, jövőképe, integrációs szintek, me-

¹⁶ http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=35249

- 3.2.3. Kulturális-közművelődési terület jogi-, igazgatási környezete
- 3.2.4. Önkormányzati költségvetések, a szakterület finanszírozási rendszere és tényadatai
- 3.3. Részösszegzés
- 3.4. A Polgármesteri Hivatal kulturális feladatellátása
 - 3.4.1. A Hivatali Ügyrend (A hivatalt irányító és vezető tisztségviselők és a szakmai irányításban, feladatellátásban résztvevő köztisztviselők hatásköre, közművelődési feladatai, munkamódszere)
 - 3.4.2. A Hivatal önálló közművelődési tevékenysége (önálló rendezvények, kiadványozás, stb.)
- 3.5. Részösszegzés.

4. A TELEPÜLÉS KULTURÁLIS-KÖZMŰVELŐDÉSI RENDSZERE, TEVÉKENYSÉGE

- 4.1. Az alapellátást végző intézmény/ek vagy szintér bemutatása
 - 4.1.1. Épület, tárgyi feltételek
 - 4.1.2. Szervezeti, személyi feltételek
 - 4.1.3. Az intézmény gazdálkodása
 - 4.1.4. A tartalmi munka elemzése
- 4.2. A helyi közművelődés egyéb színtereinek/feladatellátóinak közművelődési tevékenysége
 - 4.2.1. Közgyűjtemények, egyéb gyűjtemények
 - 4.2.2. Nevelési-oktatási intézmények
 - 4.2.3. Média
 - 4.2.4. Civil szervezetek
 - 4.2.5. Kulturális támogatások
- 4.3. Részösszegzés.

5. A VIZSGÁLATI JELENTÉS ÖSSZEFOGLALÓJA

- 5.1. Helyi kulturális tevékenységek
- 5.2. Vizsgálati tapasztalatok és következtetések
- 5.3. Javaslatok az önkormányzat közművelődési feladatellátásához.

gyei, regionális, országos együttműködések, összetartó, széthúzó erők.

Alapvető IT adatok, feldolgozottság (telefon, intézmények felszereltsége, internet hozzáférések, adatbázisok)-

5. KULTURÁLIS, SZIMBOLIKUS TÉR

meghatározó néprajzi, etnikai, hivatásrendi (munkamegosztási) azonosságok, a kistérség nevének szerepe, a „kulturális kistérség” jellege, kistáji többfésülés bemutatása (itt lehet felhasználni a vizsgálatokhoz korábban használt „7 pontos” szempontrendszert, ld. „emblematicusság”, „közös nevező” stb.).

6. KULTÚRA-ELSAJÁTÍTÓ/KÖZVETÍTŐ TÉR

oktatási, közművelődési, közgyűjteményi intézmények; civil szervezetek; művészeti csoportok; az „intelligens tér” alapvető adatokban.

Iskolatípusok, tanulólétszámok, közgyűjtemények adatai, kulturális beruházások, közművelődési infrastruktúra adatai.

7. KÖZMŰVELŐDÉSI TÉR

A.) A jelentésekből kiolvasható és a kistérség településeire jellemző közművelődési gyakorlat az I-VII. kultúraformák beosztását figyelembe véve.

B.) A kistérségi összefogásban megvalósuló közművelődési gyakorlat az elemzés tárgya. Néhány lehetőség:

Szakmai információs rendszer és adatbázis összeállítása, működtetése

A munkaerő piaci helyzetet javító felnőttképzések, programok indítása a közművelődési intézmények rendszerszerű bevonásával

A kistérség hátrányos helyzetét javító pályázatokhoz, programokhoz való csatlakozás (esélyegyenlőség csökkentése, kulturális turizmus, kulturális utak kialakítása, fejlesztése)

A kistérségben hagyományos vagy hagyományt teremtő programok szervezése, szakemberek kistelepléseken történő közös alkalmazása

Szakemberek kistelepléseken való közös alkalmazása

Szakmai napok, továbbképzések szervezése

A kistérségi szolgáltatásokat elősegítő infrastruktúra kialakítása (pl. hordozható színpad, közlekedési eszköz, számítógépes hálózat stb.)

Közösségfejlesztő programok megvalósítása és egyéb hasonló kezdeményezések

A két oszlop összehasonlítása alapján érthető, ahogyan a 11 településből álló kiskunfélegyházi kistérség összegző jelentése bevezetőjét kezdtem:

„A kiskunfélegyházi kistérségben végzett közművelődési szakfelügyeleti vizsgálatok jelentéseinek összegzését nagymértékben befolyásolják az alábbi tények:

- 1. Gátér és Móricgát vizsgálata 1999-ben történt, amikor nemcsak hogy kistérségi vizsgálati szempontsor nem volt, hanem magának a szakfelügyeleti vizsgálatnak sem volt kialakult metodikája, szempontrendszere. Ezért ezek a jelentések igen korlátozott mértékben használhatók.*
- 2. A többi 9 település vizsgálata ugyan mind 2003-ban volt, de a Bugac, Bugacpusztaháza Fülöpjakab, Kunszállás és Tiszaalpár vizsgálatát összegző jelentések nem tértek ki az akkor használatos kistérségi szempontrendszer szerinti kérdések megválaszolására. Mindössze Jászszentlászló, Kiskunfélegyháza, Pálmonostora és Petőfiszállás vizsgálati jelentése tartalmaz a kistérségi szempontokra választokat (!?).*
- 3. A szakfelügyeleti szempontsor ellenére a jelentésekben általában is a kívánatosnál kisebb az a közös felület, amely valamennyi jelentés tartalmában fedi egymást.*
- 4. A vizsgálatok adatai korábbi datálásúak, ezért mai érvényességük csak kontroll után használhatóak.*
- 5. Az információk, tervezési és fejlesztési tér megadott szempontjaihoz egyik jelentés sem tartalmaz adatot, ezért az megválaszolhatatlan. (Ezért-e vagy másért, de a 2007. évi szempontsorból ez már kimaradt. – T. J.)*

Mindezek miatt nemcsak hogy – elegendő információ híján – messze marad a kívánatostól az 1–4. metszet feldolgozása, hanem csak korlátozott értékű SWOT elemzés tehető, és ami a legfájóbb hiány: felülősséggel alig fogalmazható meg javaslatrendszer és jövőkép. Így tehát mindössze négy (!) jelentés kistérségi fejezeteinek és a többi jelentés valamennyire használható elemeinek felhasználásával vállalkozunk az összegzésre”.

Mivel a települési vizsgálatok a többi kistérségben is nagy időeltéréssel történtek, hasonló volt a helyzet mindenütt. Ezért az összegzések – „kontroll után”-i – jelentős része az internetről származott. S mindezek alapján még SWOT analízist és jövőképet is kellett készítenünk... Az elkészült anyagok használhatósága igen kétséges, hiszen a közművelődési fejezeten kívül a többi aligha volt számunk-

ra releváns adatsor. Mivel a megbízás ára 300 ezer (!) Ft volt, a minisztérium kidobott az ablakon 8,7 millió forintot. S ekközben a települési vizsgálatok díja alig változott, sőt, kistelepüléseknél csökkent! Bár 2006 júniusában még kaptam a második körben is megbízást, augusztus végén a fentiek miatt visszaadtam.

2007 a szakma számára nehéz év volt, hiszen az új önkormányzatok erősen átpolitizálták az intézményrendszer működését és működtetését, gyakran nem a szakmai szempontok érvényesültek az átszervezéseknél, sőt, sokszor hallhattunk jogsértő eljárásokról is. Különösen nagymértékű vereszeteség érte a megyei művelődési központokat, többüket minimális létszámmal tartották meg, többet összevontak más megyei szervezettel. A szakfelügyelet azonban erre nem reagálva, a tervezett medrében hömpölyögve folytatta a települési vizsgálatokat. Igaz, maga az OKM és szakmai főosztálya is némán asszisztálta végig a megyei intézményi rendszer szétverését...

Megjelent viszont a CXL aktuális száma, volt őszi országos és tavaszi regionális értekezlet. A tervezett 15 helyett 10 kistérségi összegzésre adott megbízást a minisztérium. Ha a megbízási díj változatlan maradt, mindösszesen 10,7 millió forint fordított erre a projektre a tárca. Gazdag ország vagyunk...!

2008-ról ismét hiányosak az információk. Ennek egyik oka, hogy megint nem jelent meg a CXL (magyarázat most sincs), s az ERIKANET szakfelügyeleti oldala sem vált élő hírközlő helyé. Az országos és a régiós tanácskozásokat megrendezték, folytatódottak a települési vizsgálatok.

Márciusban – ismét dr. Németh János témavezetésével – újra a megyei feladatellátók célvizsgálata indult el. Az 1999–2000. évi vizsgálatokkal szemben ez egy szűkebb spektrumú munka volt. A kapott szempontrendszer alapján született összegzés azonban inkább egy leltár a szervezetről: megtudható a személyi, pénzügyi és tárgyi feltételek mértéke. És akkor mi van, mire (volt) jó mindez? – kérdezhetjük joggal, miközben a szempontsor egyetlen helyen sem kérdez rá a legneuralgikusabb pontokra: az átalakulás okaira, lépéssorára, törvényességére. Az így született anyag egy steril, száraz dokumentum, amely leíró jellegével módot sem adott az elemző, okfejtő vizsgálatra. Ráadásul több konkrét hiányosság is érzékelhető volt.

– Látszólag apróság, de mint cseppben a tenger jelent meg az előkészítés komolysága, hogy vizsgálóként már az indító tanácskozáson je-

leztem: a jogi formák közül vegyük ki a „részben önálló” kategóriát, mert az a gazdálkodás módjáról szól, ráadásul ott szerepel. Az ezek után kapott szempontsorban mégis benne maradt. E-mailben újra jeleztem, ám a véglegesben is benne maradt...

- Igen kétséges volt a szakmai munkaformák, a rendezvények szervezése, az együttműködések, a kapcsolatok részletezését szolgáló fogalmak, hiszen az ott soroltak teljesen önkényesen kreáltak voltak, sokszor egymással is átfedésben. Ezeket semmilyen szakmai konszenzus nem előzte meg, a kulturális statisztika fogalom-rendjével sem volt szinkronban.
- Ebből következően az ezekhez csatolt alkalmak számának megállapítása meglehetősen önkényes volt, így kétséges, mennyire tükrözi ez a valódi teljesítményt.
- A fentiek miatt született egy teljesen vitatható szakmai sorrend, amelynek – szemben a 2000. évvel – még a pontrendszere sem ismert, nem tudni, mi mennyit ért, miközben semmilyen közös minimum-mérce nincs számukra definiálva, ami Szabolcstól Vasig kompatibilis tevékenység lenne.
- Szó sem esik az összegzésben a mindenki által tudott átszervezési anomáliákról, törvénysértésekről, az sem derült ki, egyáltalán feltárták-e a kollégák. (Mentségükre legyen mondván: a szempontsor nem is kért ilyet.) Mivel többről tudunk, különösen érthetően az erről való hallgatás.

Ha együtt nézzük a korábbi és a mostani megyei vizsgálatot, mindkettőnél *téves* volt a kutatás kiindulópontja s ebből törvényszerűen a végeredménye is. Mindkét vizsgálat alapvető tévedése, hogy *nem a kimeneti teljesítményt, hanem többségében a bemeneti kondíciókat* vizsgálja. Ha az vizsgálandó, hogy *hogyan és milyen mértékben* látja el az intézmény a kötelező állami feladatokat, akkor *arra* kell kérdést szerkeszteni. Csakhogy nem az *input* a lényeg, hanem az *output*, mert azt lehet és kell számon kérni. Teljesen indifferens, hogy azt milyen szervezeti formában, mekkora fenntartói támogatással, mekkora épületben teszi, milyen az irányítás módja, mekkora saját létszámmal bír, milyen a lobby-technikája, a pr-munkája stb. Teljesen keverednek a teljesítmény-indikátorok a teljesítményt *befolyásoló* belső és külső indikátorokkal. Pedig *csak és kizárólag* a kimenő teljesítmény számít.

Egyértelmű logikai tévedés, hogy a rossz *gyakorlatból* tesz *elméleti* következtetést, miszerint a csatolt

szervezeti egység „*a szakmaiság létminimumát sem biztosítja*”. Ez akkor sem lehet elméleti tézis, ha a teljesítményük alacsony, mert nem kizárólagosan a szervezeti forma, hanem a szükséges feltételek hiánya okozza az alacsony teljesítményt. A *helyes* szervezeti forma e feltételek között csak egy – fontos, de nem kizárólagos – elem. A leginkább közös tévedés a két vizsgálatban, hogy mindkettő szerint a szervezeti formák mindenhatósága előbbre való a feladatellátás tartalmánál és minőségénél. (Ez a gondolat egyébként olyan erős a szakmában, hogy a szükséges feladatok és azok ellátása helyett még a tavalyi Vándorgyűlésen is a szervezeti formán tépelődtek a megyei kollégák).

A mostani vizsgálat sajnos elkésetten indult, pedig már korábban érzékeltük a bajt. Ennek okán már 2007. július 10-én javasoltam a vezető szakfelügyelőnek, hogy szükséges lenne egy szűkített tartalmú, gyors lefolytatású mmk-vizsgálat, aminek az összegzése még késő őszen, a jövő évi megyei költségvetési koncepciók összeállítása előtt közreadható és beforgatható a minisztériumi kommunikációba. Ehelyett lett, ami lett – *halottnak a csók*, szól a népi bölcsesség. Az összegzésről 2008. június 4-én hallhattunk egy – módszertani magyarázatok és indoklások nélküli – előadást azzal az ígérettel, hogy hamarosan nyilvánosságra hozzák. Ehhez képest a visegrádi szakértői konferencián novemberben újra hallhattuk ugyanazt az előadást, majd 2009. március 4-ikén (!) „már” fel is került az ERIKANET-re. Az ilyen eljárások nem segítik a bizalmat és a hitelességet. S persze, nem hallani semmilyen törvényességi utóéletéről, eljárásról, nem téma a szakmai közbeszédben. Megint elszállt egy lehetőség, és fogyóban a szakma bizalma, hogy segítséget várhat/kaphat valahonnan.

Az említett visegrádi konferencián mutatták be a 2009-től érvényes vizsgálati szempontrendszert, amelyről helyben kiosztott (!?) anyag alapján kérték ki a véleményünket. Az eljárás megkérdőjelezi a párbeszéd szándékának komolyságát. Alapvető kifogásként elhangzott az anyagról, hogy az összegző fejezetet miért rögtön a bevezető után kell közölni, de a válaszból egyértelművé vált, hogy ezt a Szakfelügyeleti Munkabizottság már eldöntötte, s 2009. március 9-én így is került fel az ERIKANET-re, nem jelezvén, hogy csak munkaanyag. Ezek után meglepő volt, hogy még a márciusi régiós értekezleten is kértek módosító javaslatokat. Ez egyrészt kuszálta a képet, másrészt jelzi a munkastílust, hiszen interneten nyilvánosságra hozott anyagról van szó, s nem lehetett tudni, hogy mi az érvényes. Május

6-án azután felkerült egy újabb verzió,¹⁷ amihez ismét nincs kommentár. Aki ezeket a változásokat kívülről követi, nem tudhatja, hogy ez a végleges (az!), vagy még módosulni fog. Ezzel együtt el kell ismerni, hogy pregnáns, jól használható szempont-sorról van szó, amely egyértelműbbé teszi a vizsgálatot.

Ennyi a vázlatos történet, de az események csak tünetei a rendszer lényegi működésének. Ezért most – az összegzéshez vezető úton – nézzük meg néhány metszetben a szakfelügyelet legfőbb jellemzőit, problémáit. Kezdjük az alapkérdéssel!

1. Ki lehet szakfelügyelő?

A Rendelet 4. § (1) bekezdés szerint három feltétel kell hozzá:

„Szakfelügyeleti munkát az a kulturális szakértők működésének engedélyezéséről és a szakértői névjegyzékek vezetéséről szóló 18/2000. (XII. 18.) NKÖM rendelet 1. számú mellékletének 9) pontjában szereplő szakértői engedéllyel rendelkező közművelődési szakember végezhet, aki

- a) közművelődési szakterületen legalább tíz éves, közművelődési, művelődésigazgatási munkakörben szerzett szakmai gyakorlattal rendelkezik,
- b) az 1997. évi CXL. törvény hatálya alá tartozó területeken, intézményekben, szervezetekben közművelődési tevékenységet folytat,
- c) a minisztérium által évente szervezett országos és regionális közművelődési szakfelügyelői továbbképzéseken részt vesz”.

Az a) pont egyértelmű, mérhető, betartható, s remélhetően be is tartják.

A b) pont azonban pontatlan, s ezért a szakmában két alapvető értelmezéssel lehet találkozni. Az egyik – a jelen gyakorlat – szerint elég egy közművelődési célú civil szervezetben tevékenység, hogy e feltételnek megfelelően valaki. A másik értelmezés szerint a jogszabály szövege és szelleme közművelődési szakmai munkakör meglétét jelenti. További értelmező kérdések is felmerülnek: minek minősül-e a szakirányú felsőfokú képzésben oktató státusza?; hogyan értelmezendők a pályaelhagyók és a nyugdíjba menők helyzete? Közülük megfelel, aki fel tud mutatni civil tevékenységet, aki nem, az automatikusan kiesik? Mivel egyre több nyugdíjas szakértő kolléga van és még többféle árnyalata előfordul a problémának, érdemes pontosítani a rendeletben a kritériumokat. *Magam a második – szűkítőbb – értel-*

mezést pártolom, már csak saját komolyan vételünk okán is, hiszen igen bizonytalan egy civil szervezeti tevékenység értelmezése, mivel a jogszabály szövege alapján már a szimpla tagság is elégséges feltétel. S persze, szigorúbban viszonyulok a pályaelhagyóhoz, mint a nyugdíjba menőkhöz. Csakhogy ezek alapján még két regionális vezető szakfelügyelő státusza is kétséges lenne, ezért ezeket az árnyalatokat kellene kezelni egy pontosítás során. Megjegyzem, a bizonytalan hitelű önnilatkozatot érdemes lenne a szervezet vezetője által aláírt igazolásra cserélni. Lehet, hogy tisztulna kicsit a kép...

Látszólag egyértelmű a c) pont tartalma, a rendelet ugyanis nem ad lehetőséget semmilyen hiányzásra, *igazoltra* sem. Úgy vélem, ez helyes, hiszen az iskolai vizsgán sem felmentő ok egy korábbi betegség. Ha tehát komolyan akarjuk venni magunkat és be akarjuk tartani a jogszabályt, akkor a hiányzók nem kaphatnak szakfelügyeleti megbízást. (A szüneteltetés időtartama viszont hiányzik a rendeletből – ez mindenképpen pontosítandó, hiszen legfeljebb az aktuális évre lehetne szankcionálni.) A gyakorlat ennek teljesen az ellenkezője, s erre számos példát tudna mindenki mondani. Még az sincs meghatározva, milyen felmentő okok fogadhatók el. Ezért az a benyomásom – számos alkalommal, számos személynél –, hogy a szakmában elfoglalt státusz alapján hozott szubjektív (regionális) vezetői döntések alapján minősül a távollét igazolhatónak vagy igazolatlanoknak, s mindez tulajdonképpen a tételes jog ellenében. E pont módosításánál (vagy az SZMSZ-ben) egyúttal a kötelező továbbképzési napok számát is definiálni kellene, mert jelenleg csak a szokásjog rendezzi.

A) alkérdés: *ki kap(hat) és ki nem kap megbízást?* Ma nincs semmilyen minősítési rendszer a szakfelügyelők munkájára, a regionális vezető tulajdonképpen egyszemélyben eldöntheti, kivel akar együtt dolgozni. Ezért annak a kollégának sem tudtam értelmeset válaszolni Visegrádon, aki azon tételődött, miért nem kap két éve megbízást, de indoklást sem, miközben régiójában egyeseket évi 4-5 település vizsgálatával is megbíztak. Ez a szisztéma akkor sem jó, ha többé-kevésbé jól dönt a vezető. Ezért megismétlem, amit már 2004-ben leírtam a Javaslatban: *„Ki kell dolgozni a szakfelügyelők háromfokozatú (kiválóan megfelelt, megfelelt, nem felelt meg) minősítési rendszerét. Ennek az a célja, hogy egységes szempontok alapján választódjanak ki azok, akik NKÖM-megbízásokat kaphatnak. A minősítést háromévente – humánusan és diszkréten – el kell végezni”*. Lehet ugyan visszajelzés a szakfelügyeleti

17 http://www.erikanet.hu//system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=56179

munka Értékelő lapja,¹⁸ de én az elmúlt évek során egyszer sem kaptam, és nem helyettesíthet egy rendszerszerű konkrét és korrekt minősítést. Ez egyúttal a csoportvezető szakfelügyelők kiválasztását is segítené.

B) alkérdés: a fentiek nyomán: ki *mennyi* megbízást kap(hat)? Remélve, hogy nem a „minden állat egyenlő, de vannak egyenlőbbek” orwelli érv a magyarázat, mégis nagy különbségek vannak az egyéni megbízások számainál. Pedig bármilyen zseniális a szakértő, a szakmában gyártott települési jelentések okán előbb-utóbb rutinizálódik. Megfontolandó lenne ebben valamilyen nyilvános limitet megfogalmazni: évi három-négy vizsgálat még tisztességgel és önisméltések nélkül elvégezhető, s talán ez az önmérséklet segítene „szélesíteni” a szakfelügyelői kört – ha akarjuk...

C) alkérdés: ki *hol* lehet szakfelügyelő? Mivel ezt egyik rendelet sem szabályozta, az első öt évben mindenki megértette és elfogadta a vezető szakfelügyelő azon döntését, miszerint a megyei művelődési központok munkatársai saját megyéjükben nem kapnak megbízást, mert a két szerep ellentmond egymásnak. Nos, 2005 óta ez a „szabály” nem él, sorozatban dolgoznak megyei művelődési központban dolgozó szakértők saját megyéjükben, sőt, több megyei szervezet vezetője szakfelügyelő saját megyéjének több településén, ráadásul a Közművelődési Főosztály egy megyei szervezet vezetőjét nevezte ki regionális vezető szakfelügyelőnek! A helyzet abszurd, a *hierarchikus* és a *partneri* viszony skizofréniája: mindkettő nem teljesíthető hitelesen és komolyan. Karinthy Friggyessel szólva: „*álmomban két macska voltam és játszottam egymással*”.

2. A szakértők "továbbképzése"

Az idézőjel nem véletlen, mert éppen ennek hiányáról kell szólni. A szakfelügyelők többsége képzetlen államigazgatási és pénzügyi ismeretekben, ezért nehéz egy jegyzővel ill. egy pénzügyi vezetővel való szakszerű kommunikáció. Különösen igaz ez azokra, akik beosztott munkakörben dolgoznak. Nekik sem alkalmuk, sem szükségük nincs igazán napi munkájukban ezekre az ismeretekre – és ők vannak többen. Így aztán törvényszerűek a gyenge jelentések. A szakfelügyelők „továbbképzése” *defenzív*, a felmerült hibák *után* reagál. De inkább az mondható el, hogy *nincs* továbbképzés, mert ami ezen a címen zajlik szinte kezdettől fogva, az egy

x-edik országos szakmai konferencia. Az előadások többsége kiválóságuk ellenére sem a szakfelügyelőről, pontosabban: a *szakfelügyelésről mint tevékenységről* szólnak. Hiányzik – a tanításmódszertan analógiájaként – egy vizsgálati módszertan. Azt többé-kevésbé tudjuk, *mit* kell vizsgálni, de arról szinte soha nincs szó: *hogyan*. A konferenciák helyett/mellett workshop-szerű alkalmak is kellenének, ahol konkrét helyzetek, esettanulmányok elemzésével segítenénk a kezdő és haladó kollégáknak. Például a most megjelent új szempontsor szövege is számos értelmezési variációt kínál, s majd megint utólag fogjuk értelmezni, hogy melyiken mit kellett volna érteni, ahelyett, hogy részletesen feldolgoztuk volna. Sajnos, még a regionális tanácskozások is plenáris előadásokból állnak, minimális konzultációval. Ha a minisztérium létrehozott egy rendszert, az ő elsődleges felelőssége, hogy ezt a „nehéztüzéséget” kiképezze, tehát pénzt kell szánni erre. Kellene olyan kötelező kurzus, amelyen nemcsak kulturális, hanem dominánsan közigazgatási, jogi és pénzügyi szakemberek a tanító-konzultáló előadók.

Van a problémának egy formai rétege is: takarékosabban kellene bánni a szakértők idejével és pénzével. Évekig kétnapos tanácskozás színhelye volt Balatonszemes, amely a szükséges és elégséges kényelmi és szakmai feltételek mellett sokkal olcsóbb¹⁹ volt, mint bármelyik azóta talált helyszín, elvégre tanulni-dolgozni (?) megyünk, nem wellness-programokra. Egy szakértő – jó esetben! – évi két községi vizsgálatára kap 250-300 ezer forintot, továbbá keres átlagban kb. havi nettó 120-150 ezer forintot, miközben ezek a – finoman szólva is – kétes tudáshozamú konferenciák a járulékos költségekkel együtt 40-50 ezer forintba kerülnek. S most először megjelent még egy 4000 forintos regisztrációs díj is, ami a Heves megyei művelődési központ szervező munkájának díja. Ügyes! Nos, úgy vélem egyrészt elképesztően túlzó ár 3-400 ezer forintot inkasszálni ezért a munkáért, másrészt nem a szakértőkkel kellene megfizettetni azt a munkát, ami a rendszer működtetőinek feladata. Lehet, hogy ez a „konferencia-piacon” így működik, de ez itt másról szól(na), s ha piac, hát a díjaknak is a piac szakértői díjai szerint kellene alakulniuk. De természetesen tudjuk, hogy ez lehetetlen, ezért hát az ellenoldalon is szerényebben kellene gondolkodni. Nem kell nagy empátia ahhoz, hogy rájőjjünk: nem illik

18 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=54231

19 A Budapesti Népművelők Egyesülete évenkénti továbbképzését idén is ott tartja, kb. fele áron, mint a szakértői konferencia költsége. Ld. http://www.erikanet.hu/oldal.php?menupont_id=6786&cikk_id=19919

négycsillagos szállodákban rázatni a rongyot, 4000 forintos „pisztráng-party”-val provokálni a kollégákat (akik közül többen igen szerényen élnek) csak azért, mert a szakértői VIP-kör ezt igényli és meg tudja fizetni, ill. a szakfelügyeleti költségvetés kifizeti helyettük. Egy feszes, jól strukturált programnak két nap legyen elegendő, s az így felszabadult harmadik nap felhasználásával inkább megfontolandó két egynapos regionális workshop. Nézzük meg újra Balatonszemes lehetőségét, hiszen mindenkinek bejárattott, ismert, kedves helyé lett, de természetesen más hasonló kategóriájú, jól elérhető hely is szóba jöhet. A tanácskozás a minisztériumi protokoll köz-helyek előadásai helyett szűken a szakfelügyeletről szóljanak, s amit elég olvasni az interneten, azt nem kell unalmasan elmesélni.

3. A tematikus vizsgálatok

A szakfelügyeleti rendszer alapvetően két fő vizsgálati vonulata a települési önkormányzatok közművelődési feladatellátásának átfogó és részletes vizsgálata, ill. az ún. tematikus célvizsgálatok. A kető között átfedések vannak, hiszen egyes tematikus vizsgálatoknak valamilyen közös szempont alapján kiválasztott önkormányzatok voltak a tárgyai. Az évtized során szinte mindegyik évre jutott ezekből, gyakran több is. Jelentőségük elvitathatatlan, hiszen mindegyik vizsgált csoport valamilyen sajátos fenntartói kört vagy feladatellátási formát jelent. Ezért is sajnálatos, hogy a célvizsgálatok többségéről nem készült (vagy nem került nyilvánosságra) összegző anyag. Fontos szakmai tanulságok veszték el így az egyes jelentésekben, miközben jó lett volna megismerni a népfőiskolák, a megyei jogú városok, de még a statisztikát nem küldő önkormányzatok feladatellátását és problémáit is. Aligha nevezhető egy célvizsgálat hatékonynak, ha tanulságai nem kerülnek vissza a szakmai kommunikációk áramába. A nyilvános információk alapján – a 39 kistérségi összegzés mellett – 9 célvizsgálatról tudunk, ebből mindössze három összegző anyag ismert, de a korábban jelzett hiányosságok alapján nem hozott igazán szakmai hasznot egyik sem. A 2008. évi TEMI-vizsgálat összegzése a mai napig sem jelent meg, pedig a minimális szakmaiság ezt követelné.

Még nagyobb problémának látom, hogy egyik után sem született olyan szakmai, jogalkotási, államigazgatási kezdeményezés, amely a mindenki előtt ismert szakmai és törvényességi problémákat kezelni tudná. A szakfelügyeleti rendszer legfőbb értelme az lenne, ha a minisztérium nemcsak gyűj-

tené e jelentéseket, hanem konkrétan is beforgatná saját munkájába, ill. visszaforgatná a szakma javára. Ebből eddig alig volt valami is érzékelhető.

4. A rendszer irányítása

Ez a metszet két rétegű: az egyik a vezetés *technikai* (írásos és elektronikus) kommunikációja, amely egyrészt a CXL-ben, másrészt a honlapban testesül meg. Előbbi esztétikus és praktikus kivitelű, de két évben sem jelent meg, és törekvés sem volt rá, hogy a benne szokásos információkat máshol közreadják. A szakértői kör illetően alultájékoztatás elfogadhatatlan.

Használati értékét és hatását tekintve igazi jelentősége a honlapnak lenne, amelynek legfőbb jellemzői az alábbiak:

- Rendszeresen elmarad az oldal frissítése (a 2009. március 9-i frissítésig még olvasható volt a novemberben lezárult TEMI vizsgálat szempontsora, a 2007 tavaszi regionális rendezvények meghívója stb.).
- Az egyes dokumentumok minden logikai rend nélkül sorakoznak, kaotikusan keverednek jogi anyagok a módszertani szempontok dokumentumaival és a különböző adminisztratív nyomtatványokkal.
- Nem tudni, egyes anyagok miért vannak fent, ill. miért nem. Március 9. előtt például még olvashattuk a 2007. évi konferencia előadásait. Most pedig eltűnt valamennyi, ahelyett, hogy nyitottak volna itt egy archívumot, ahol ezek megtalálhatók lennének. Eközben a márciusi regionális tanácskozási programja június 11-ig is aktuális hírként volt olvasható.
- Sajátos szelekció „áldozata” lett az SZMSZ,²⁰ mert bár jelzi, hogy „*A szakfelügyeleti, szakértői munka 2005-2006. évi díjazását a Szabályzat 2. számú melléklete tartalmazza*”, ilyen melléklet azonban sehol nem található. Talán nem publikus? S persze aktualizálni is illene, 2009-t írunk.
- Az anyagok többsége anonim és jogilag kétséges legalitású, hiszen semmilyen minisztériumi azonosító, ill. hitelesítő elem nincs rajta (fejléc, keltezés, aláírás stb.). Egyik-másik féloldalnyi szövegeket tartalmaz csak, kinyomtatva szinte egy fecni-gyűjtemény az egész, amely önmagát teszi komolytalanná.

20 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=25867

- Ha az egyes dokumentumokat alaposan megnezzük, a helyzet még kétségbeejtőbb. Egyrészt átfedések sorozata található a különböző időpontokban fogalmazott anyagokban (ld. Formai követelmények), másrészt nyelvtani, stílus- és gépelési hibák tömege található bennük. Alig van olyan anyag, amiben ne lenne elkészítő hiányosság. Például a vizsgálati összesítő (2. sz. dokumentum²¹) utolsó 20 sorában hiányzik a vizsgált települések és kistérségének neve; a Vizsgálandó dokumentumok²² anyagaiban hol sűrű, hol ritka a sortávolság, hol kisbetűvel, hol nagybetűvel kezdődik mondat stb. A hibák további hosszúságos sorolásának csak a terjedelmi korlátok szabnak határt.
- Mindent alulmúl azonban a szövegszerkesztés színvonala. Elég, ha a "¶ – Minden látszik" jelet aktiváljuk a dokumentumokban, lehet látni, hogy „fényévekre” van a formázás színvonala az ECDL Start minimumától is: ismeretlen a tabulálás, ezért beírásakor pl. az épület adatlap sorai szétesnek, a dokumentumok végén lógó üres oldalak vannak stb. stb.

Ki kell mondani: *kínosan pongyola az egész oldal, formailag és tartalmilag egyaránt*, miközben ilyen minőséget, az itt tapasztalható hibák töredékét sem fogadják el egyetlen szakfelügyeleti jelentésben sem. A fent soroltak többségét – köztük a honorárium táblázat hiányát – jeleztem a március 12-ei regionális tanácskozáson a vezető és a regionális vezető szakfelügyelőnek, ám azóta sem változott semmi. Mindez nem a rendszergazda, hanem a szakmai irányítás felelőssége, de úgy tűnik, még a segítő szándék is fölösleges. Pedig egy jól használható oldalhoz „csak” annyi kellene, hogy a fentebb hiányolt minőségben – *nyelvi, stílári és gépelési hibák, valamint a tartalmi átfedések kiküszöbölésével* – újraírni az anyagokat és világos logikai csoportosítással felrakni. A meglévők alapján kínálkozik a rend: 1. Jogi anyagok, 2. Vizsgálati dokumentumok, 3. Adminisztratív dokumentumok, 4. Archivum (konferenciák szakmai programjai, előadások stb.). Hozzáteszem: az oldalt sokkal aktívabban, sőt, interaktívan kellene használni. Ott kellene megjelentetni a szakmai olva-

sandókat (időt rabló és unalmas előadások helyett), többek között a CXL anyagát is. (Megismétlem: a benne közreadott táblázatoknak tartalmazni kellene a rendszer költségvetését és felhasználását, benne a megbízási díjakat.) A partneri kommunikáció érdekében a szakmai anyagokat időben ki kellene adni, hogy érdemi eszmecsere alakuljon ki, s erre az internetes felületet alkalmas lenne.

Ebben a relációban különösen nem lehet eltekinteni a *személyes vezetői stílustól* mint az irányítás másik rétegétől sem, mert emberi viszonyokról van szó, s nem tehetünk úgy, mintha nem hallanánk a szakmai közbeszéd mormogásait. Kerekes László egy emberi hangú kommunikációval irányított. Megértő volt, gyakran túlzottan is, de kifogásait se bántóan adta elő. Közvetlen és szinte baráti *volt* a rendszer – köszönet érte. 2005-től ez erősen megváltozott: gyakran kinyilatkoztatások vannak, a más vélemények és rendszerkritikák kategorikus, időnként lekezelő és arrogáns vezetői elutasítása. Pedig a fentiek tükrében erre nemcsak hogy ok nincs, hanem szakmai és erkölcsi alap se. (Sietve és örömmel teszem hozzá: regionális szinten nem volt még ilyen élményem.) Óvatosabban kellene bánni a jelentések javíttatásával is, a kért korrekciók, a saját, „neki tetsző” nyelvi és stílári elvárások érvényesítésével. Nincs az rendjén, amikor egy fogalmat azért kell kicserélni, mert a regionális vezető szakfelügyelő nem szereti. Kicsit szerényebben, kicsit horizontálisabban – a vertikális viszonyok hangsúlyozása helyett – együtt sokkal többre mennénk. (Meg kell jegyezni, hogy ehhez mi, szakértők is kellenénk. De ha meg se szólalunk, hanem szép csöndben várjuk a következő megbízást, akkor nincs jogunk szólni. Még akkor se, ha egyébként tiszteletre méltó őszinteséggel valljuk be, hogy „sokan vagyunk, akiknek meg kell becsülni mindazt, ami jut”²³ Minden megértésem ellenére is azt kell mondanom, hogy e tipikus vélemény is oka a helyzetnek).

A honlapon lévő anyagok minősége ill. az irányítás elvárásai közötti ellentmondás az „*amit szabad Jupiternek, nem szabad a kisökörnek*” intelmet juttatja eszembe. Olyan *kettős mérce* működik, ami szakmailag és etikailag sem tartható. Mindezért hadd hivatkozzam a 11/III. dokumentumra,²⁴ amely a vizsgálati jelentés formai értékelési szempontjait fogalmazza meg. Ennek első pontja: „*hibátlan külalak*

21 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=54236

22 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=17870 ill.

http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=17878

23 http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=3&forum_id=27&tema_id=49 2005. 10. 26. (12.)

24 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=25866

és helyesírás”. Ezzel mélyen egyetértek, olyannyira, hogy – egy-két kivétellel – az összes szakfelügyeleti dokumentumot „visszaadom” javításra! A ritka kivételek egyike a példaértékű külalakkal és formázással bíró „Kérdőív a közművelődési szakfelügyelet vizsgálatához”²⁵ c. dokumentum. Látható, hogy így is lehet.

Óvatosabban kellene bánni a verbális kommunikációban a különböző pressziókkal is. Minden költségvetési megértésem mellett sem lehet nyilvános fórumokon hangoztatni (akkor sem, ha így van), hogy a vállalkozói igazolvánnyal *nem* rendelkező szakértőknek igen kis esélyük van megbízásokra. A 2005. októberi debreceni tanácskozáson ez kategorikusan elhangzott – sajnos, ezt a jelenlévő három régió szakértői pissenés nélkül hallgatták végig, rajtam kívül senki nem kifogásolta²⁶ –, azóta ez némileg lágyabb retorikával hallható. Ez sem nem alkotmányos, sem nem kollegiális eljárás, mert egyrészt sérti a jogegyenlőség elvét, másrészt a szakértők többségének csak évi néhány, vagy akár csak 1-2 megbízás miatt is vállalnia kell(ene) a bürokráciát.

Ennél azonban sokkal érthetlenebb és minden jogalapot nélkülöző a minőségbiztosítási tanfolyamok elvégzésére való kényszerítés, hirdelve, hogy nem fog kapni megbízást, aki nem végzi el. Mára ez a feltétel egyértelműen beépült a rendszerbe, bár ez sehol nincs leírva. Teszik mindezt úgy, hogy erre semmilyen felhatalmazás nincs (az SzMSz-ben sem!),²⁷ s akkor, amikor a minőségbiztosítási rendszer bevezetéséről semmilyen jogszabály, de még csak egy tervezet sem jelent meg, tehát nincs jogszerű hivatkozási alap. Egy nem létező rendszer ismeretét feltételül szabni jogi képtelenség és szakmai abszurd. (Ámbár nekem már az is képtelenség, hogy egy nem létező rendszer tudásanyagát hogyan lehetett akkreditáltatni, abból tanfolyamokat szervezni

és elvégzéséről tanúsítványokat kiadni.) Nem mellesleg: a jelenlegi vizsgálati szempontsor sem igényli annak ismeretét. Nincs még egy olyan ágazat, ahol egy beharangozott, egyszer, valamikor, talán majd megjelenő jogszabályra hivatkozva kényszerítenek állampolgárokat valamilyen lépésre. S ha be is vezetik, joggal és okkal kérhető majdan a szükséges tudások megszerzésére türelmi idő – mint azt egyéb hatályba lépő jogszabályok esetén szokás.

Az anonim dokumentumok, a különböző verbális elvárások azt jelzik, hogy a szakfelügyeleti rendszerben túl sok a szabályozatlan elem, helyette személyi elvárások vannak. Milyen erkölcsi alappal kérjük számon az önkormányzati hibákat és a gyakori félfeudális gyakorlatot, ha saját irányításunk is használ nem-legális (s persze nem legitimált) eszközöket?

Ez az irányítási minőség azonban sokkal többről szól. Úgy tűnik, a jelenlegi személyi és munkaköri szisztémában nincs elégséges személyi és szervezeti kapacitás arra, hogy a rendszer olajozottan, példás minőséggel működjön – de akkor ezt nem is kellene erőltetni! Egy objektív működést nem lehet a szubjektív feltételeknek ennyire kiszolgáltatni. Semmi nem indokolja, hogy a szakfelügyelet továbbra is Közművelődési Főosztály közvetlen irányításával működjön, mint ahogy – a feladathoz való ragaszkodáson kívül – azt sem indokolja semmi, hogy minden előkészítő és összegző anyag a Főosztály munkatársai által szülessék. A közgyűjteményi ágazatokban sem az illetékes osztályok javítgatnak jelentéseket, hanem ágazati háttérintézményeik és felkért (vezető) szakfelügyelők végzik a szakmai munkát a szak-osztályok stratégiai irányításával. Van a minisztériumnak közművelődési háttérintézménye is – a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus –, amely megfelelő kondíciók biztosításával el tudná látni e feladatot.

Végül még valami. A regionális vezető szakfelügyelőket először pályázat alapján választották ki, de már az első személyi váltásoknál sem folytatták e gyakorlatot. Tény: jogszabály ezt nem írja elő. Ám mégis tisztább viszonyokat és egészségesebb klímát biztosítana a pályáztatás gyakorlata, különösen, ha meghatározott időre, például három évre szólna a megbízás. S hogy ne váljék a státusz hitbizományyá, ne merevedjen be semmilyen személyi kör és rutin-eljárás, két ciklus után érdemes volna váltani. Van annyi személyi potenciál a szakmában, hogy egy ilyen helyzettől nem jön zavarba. Ez egyúttal megóvná az esetleges leváltástól is az egyént, méltó módon lehetne visszavonulni e szereptől.

25 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=37374

26 Ennek okán szólaltam meg – ma is aktuálisan!!!: http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=3&forum_id=27&tema_id=49 2005. 10. 17. (7.)

27 „Feladata: megbeszéli és összegzi a tárgyév vizsgálati tapasztalatait; javaslatot fogalmaz a közművelődési feladatellátás országos szakfelügyeletének működési szabályzatára; szakfelügyelet éves és speciális országos vizsgálati program témaköreire, a vizsgálati szempontokra, a szakfelügyeleti jelentések kötelező tartalmára; a szakfelügyelők éves szakmai konferenciája és a regionális munkaértekezletek, továbbképzések témaköreire, CXL. számainak tartalmára; javaslatot tehet a közművelődési szakterület fejlesztésére, jogszabályi háttérének módosítására, teljessé tételére.

4. A pénz

Ne legyünk szemérmesek, erről is szólni kell! 1999-ben 150 ezret fizettek egy kistelepülési vizsgálatért, 2008-ban 130-140 ezret. Hogy mikor mennyi jár, azt csak „odafent” tudják, hiszen nincs nyilvánosságra hozva a „bértábla”. Azt viszont mindenki tudja, hogy ami 1999-ben méltányos összeg volt, az mára az infláció miatt nem valódi ellenértéke a munkának. Ha az érdemi honoráriumnak az az ára, hogy kevesebb vizsgálat lehet, akkor azt az árat kell megfizetni, de a szakma lelkiismeretével és anyagi kiszolgáltatottságával nem szabadna visszaélni. S akkor még mindig messze leszünk a fentebb hivatkozott piaci áraktól. Ezzel együtt érdemes átgondolni és arányosabban megállapítani a tematikus vizsgálatok díjait, mert a településekhez képest többször túlzó volt.

Összegzés

1. Javaslom a szakfelügyeleti rendelet módosítását, amelyben pontosítanánk a szakértői státusz (ld. 4. § /1/ bek.) szakmai konszenzussal legitimált feltételeit. Szakmánk presztízisének erősítését egyébként az jelenthetné, ha közgyűjteményi szakfelügyeletekkel együtt egységes rendelet fogalmazódna, amelynek általános része után az ágazati fejezetek szólának a specialitásokról.
2. *Módosítani kellene* a szükséges változások beépítésével az SZMSZ-t, s csatolni hozzá a jelenleg hiányzó mellékleteket is. Itt kellene meghatározni az évenként adható megbízások számát, ill. a szakfelügyeleti összeférhetlenséget is.
3. A Szakfelügyeleti Munkabizottság vezetési stílusában törekedjen a *horizontális* együttműködésekre, a *partneri* kommunikációra! Törekedjenek arra, hogy csak a *jogilag igazolt normákat* követeljék meg a szakértőktől (ld. minőségbiztosítási képzések, jelentések más célú felhasználása).
4. *Meg kell teremteni a rendszer transzparenciáját!* Legyen nyilvános minden közérdekű adat és információ: munkatervek, költségvetések, felhasználások, megbízások. Mivel közpénzről van szó, fontosnak tartom a nyilvánosságot, a szakfelügyeleti és a szakfelügyelői (!) „üvegseb” megvalósítását.
5. *Halaszthatatlan a szakértők igazgatási (jogi*

és pénzügyi) tartalmú kiképzése. Mielőbb akkreditáltatni kellene olyan képzési formát, amelynek kötelező elvégzése megbízási feltétel lenne. Természetesen ehhez költségcsökkentő forrásokat is kell találni. A továbbképzések szervezésében a költség- és időhatékonyság is legyen fontos szempont.

6. Alakítsuk ki a *szakfelügyelők minősítési rendszerét*, hogy objektívebb szempontok alapján választódjanak ki a megbízásokra!
7. *Szakmailag értelmes és hasznos célvizsgálatok induljanak*, amelyek *mielőbbi összegzésével* és szakmai feldolgozásával szolgálják a szakma önismeretét, tudásának bővítését és napi munkáját.
8. *Vegyék jobban igénybe a szakértők tudását*, jobban vonják be az együttműködésre és elméleti munkára kész és képes szakfelügyelőket a teljes rendszer minél jobb működtetésébe. Kérjék ki véleményü(n)ket a tervezett éves programokról, beszámolókról stb.
9. A mai korban *megfontolandó a CXL további megjelentetése*, hiszen a benne lévő anyagok műfaja ezt nem igényli. Költségtakarékossági okok miatt is inkább fordítsunk gondot egy *élő, aktív és interaktív internetes felületre*, ahol a szakértőktől elvárt minőségben (!) jelenjenek meg dokumentumok.
10. A regionális vezető szakfelügyelőket *pályázati úton*, maximum kétszer három évre megbízza válasszák ki.
11. Már csak önbecsülésünk miatt is javaslok *emelni a megbízási díjak összegét*. Ha kell, a szakfelügyeleti költségvetésből áldozni kell az ERIKANET gondozására, a kötelező képzések költségcsökkentésre.
12. *A teljes rendszer közvetlen szakmai feladatellátása és a vezető szakfelügyelő feladatköre kerüljön át az MMIKL-be* a Közművelődési Főosztály stratégiai irányítása, évenkénti beszámoltatása, a vezető és a regionális vezető szakfelügyelő kinevezési jogköre mellett.

A fenti javaslatok megvalósulását ugyan fontosnak tartom, de a rendszer lényegi problémáját mégis az alábbiakban látom:

A közművelődési szakfelügyelet alapvetően EXTENZÍV, ezért nehézkes, rendszer, aminek legfőbb törekvése *menyiségi szempont*: legyen minél több vizsgálat. Ezért aztán hol Pest megyét, hogy Dél-Dunántúlt „rohanjuk” le. Büszkélkedünk a szakfelügyelt települések számával, miközben az

önkormányzati visszajelzések zöme formális, esetleges, ellenőrizetlen és ellenőrizhetetlen. A vizsgálatban feltárt jogsértésekre nincs semmilyen szankcionáló rendszer, az önkormányzatok többsége mindennek tudatában nem is veszi mindezt komolyan, számára semmit nem jelent egy törvénysértés utáni közigazgatási hivatali figyelmeztetés. Ezekkel a tényekkel szembe kell nézni, s nem kellene áltatni magunkat a szakfelügyeleti munka hatékonyságával és fontosságunkkal. Többre megyünk, ha csöndben bevalljuk magunknak, hogy igen alacsony annak a sokmillió forintnak a felhasználási hatékonysága, amit erre biztosít a minisztérium. S ha ezt a pénzt még ráadásul semmire sem jó célvizsgálatokra is pazaroljuk, a rendszer értelme és léte kérdőjeleződik meg. Pedig mélyen egyetérték Kerekes László 2002. évi összegzésének e mondataival: „Fontos eredménynek tartjuk, hogy az 1999. II. félévében beindult szakfelügyeleti munka révén a központi kulturális igazgatás új eszközzel gyarapodott. Ezzel bővült az ágazat működésének befolyásolási lehetősége... Jogszítványai alapján közvetlenül tud a helyszínen segítséget nyújtani az önkormányzatoknak, a kötelező közművelődési feladatellátásban résztvevőknek. ...ráadásul az ellenőrzések során szerzett tapasztalataikkal bővült a szakfelügyelők látóköre, gyarapodtak ismereteik”.²⁸ Igen, ez olyan eszköz, amely a szakma számára nagy segítség – lehetne.

A kezünkben lévő eszköz hatékony működtetéséhez azonban szemlélet- és lépésváltás kell: egy INTENZÍV, dinamikus rendszer létrehozása, amelynek vezérfonala: KEVESEBBET – JOBBAN! Ez vezet el a hatékonyság növeléséhez, ami a szakma általános presztízsét is növelheti. Ehhez két célt kell elérni:

1. A települési vizsgálat szerves része legyen – a könyvtári szakfelügyelet gyakorlatához hasonlóan – egy automatikus *utóvizsgálat*, amelyre 6 hónappal azután kerül sor, amikor a minisztérium kiküldte a jelentést. Már a felkérés is így történne, s az önkormányzat értesítő levelében is szerepelne, számolhatnak vele, így komolyabbá válik minden. Tehát egy ÜGYKÖVETŐ szakfelügyelet szükséges, ami nem gondolja elvégzettnek a dolgot azzal, hogy leírja egy adott pillanatbeli tapasztalatait.
2. Mindez azonban nem elég. Ha a jogsértéseknek nincs szankciója, még mindig értelmetlen a munka. Ezért meg kell keresni annak módját, hogy
 - milyen jogi lépéseket tud tenni a minisztérium a feltárt jogsértések kezelésére;

– hogyan lehet a kulturális minisztérium által kiírt, ill. a kulturális témájú egyéb pályázatokba beépíteni pályázati *feltételként* a szakfelügyeleti vizsgálatban feltárt jogsértések megszüntetését.

Ennek a két alapfeltételnek *együttesen* kell teljesülnie, hogy értelme legyen e munkának, s hogy ne ellenérzésekkel tekintsünk a szakfelügyeletre, vagy akár lépünk ki belőle.²⁹ Ellenkező esetben az ilyen vélemények nehezen cáfolhatók. Ezért aztán azt is ki kell mondani, hogy *ezek hiányában kevés értelme van az egésznek*. Bizonyára lényegesen kevesebb települési vizsgálat végezhető így el, azonban a hatékonysága s az eredmények megfelelő országos kommunikálása sokkal több hasznot jelentene a közművelődésnek.

2004-ben a regionalizáló szándékok hírére az volt az első reakció, hogy egy zavaros folyadékot hiába öntünk szét hét pohárba, attól az még nem lesz tisztább. Sajnálattal látom, hogy jószerével csak ennyi történt. Lehet még egy ideig számmisztikát játszani a vizsgálatok számával, születhetnek még jó vizsgálati szempontok és jó jelentések, de ez csak időhúzás. Optimista vagyok, hát hiszem, hogy a szakfelügyeleti rendszert is lehet hatékonyan működtetni – hogy örömmel, munkánkat hasznosnak érezve dolgozzunk benne. A jubileum éve jó alkalom a tükörbe nézésre és a lépésváltásra. Mottónk költőjét idézve: „...rendezni végre közös dolgainkat, ez a mi munkánk; és nem is kevés”.

Utóirat

E dolgozat utóirat előtti törzsanyagát 2009 nyarán zártam le, de publikálási szándékaim ellenállásba ütköztek, ezért 2009 szeptemberében kénytelen voltam saját honlapomon³⁰ közzétenni, ahol

29 http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=3&forum_id=27&tema_id=49 2007. 11. 18. (17.)

30 <http://torokjosef.5mp.eu/web.php?a=torokjosef&to=kQ9heUrjqO>

egyúttal lehetőség nyílt hozzászólni.³¹ (Ennek az oldalnak máig³² 642 látogatója volt.) Az újraolvasásnál azonban feltűnt, hogy kihagytam egy nagyon fontos momentumot.

A visegrádi konferencia után megjelentetett és 2009-től érvényes vizsgálati szempontsorról ugyan írtam, ám elkerülte figyelmemet, hogy 2.3.3. pontja szerint a közművelődési tevékenységek elemzését immár a minőségfejlesztési rendszer 12 alaptevékenysége³³ szerint kell rendszerezni. Ezek a következők:

- Információs tevékenység
- Ismeretterjesztés
- Képzés
- Kiállítás rendezése
- Művelődő közösségek tevékenysége
- Rendezvények szervezése
- Közművelődési szakmai tanácsadás és szolgáltatás
- Nem programszerűen szervezett tevékenységek
- Tábor
- Nemzetközi együttműködés
- Kiegészítő jellegű szolgáltatások
- Származtatott alapszolgáltatások

Módszertani magyarázatként ugyanitt olvasható,³⁴ hogy a jelentés írásánál „*elvárás: a szakmai minimumok logikája – a közművelődési minőségfejlesztési tananyagban használt fogalmak, kérdéskörök alapján*”. Ez egy sarkalatos lépésváltás, ezért erről részletesen szólni kell. Korábban – mint azt már jeleztem – az alábbi táblázat szolgált a tevékenység rendszerezésére:

31 Gelencsér Katalin – többek között – a következőket írta: „*Kritikai gondolataidat alapos elemzések eredményeinek tartom, indulataid forrásában 'az érted baragszom, nem ellened' szándékot látom. A hatékonyabb működésre vonatkozó javaslatokkal mélyen egyetértek. Jönnek a választások, sok minden változhat a külső elvárásokban, ezért nagyon fontos, hogy a szakma belülről igényes, jól összefogott, összetartó értékrend és módszerek alapján tudjon segíteni az önkormányzatok új vezetőinek és képviselő testületeinek. A szakmai hitedet, elkötelezett érdeklődésedet, konfliktus vállalásaidat csodálom. A főemberek kezdeményezéseidre adott reakcióit nem értem.*”

32 A teljes kézirat végleges lezárása és az internetes források utolsó ellenőrzési időpontja: 2011. január 20.

33 http://minosegfejlesztas.bmknet.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=42#informacios

34 http://www.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=54235

A Gelencsér Katalin alkotta rendszerezés a tevékenység *érték-alapú* osztályozását tette lehetővé, használatával kiderült az intézményi kultúrák közvetítés *érték-struktúrája*, ráadásul a formák felmérésére is módot adott. Alapvetően azonban arra volt kíváncsi, mi a *tartalma* a konkrét szervezet kultúrák közvetítő munkájának. Mert ez a lényeg: a helyben adekvát cselekvés.

A minőségfejlesztési rendszere 12 fogalma ezzel szemben a tevékenység formáját sorolja, nem ad választ munkánk lényegére: a közvetített értékek *minőségére*. Festmény-hasonlattal szólva: előbbi a festmény maga, utóbbi a keret. E hasonlatnál maradvány: végzetes tévedés lesz, ha a magyar közművelődés teljesítményét a keret díszessége fogja meghatározni – márpedig itt most a kulturális minisztérium erre az útra próbálja terelni a közművelődést.

Fontos lenne belátni, hogy a *közművelődési tevékenység maga az érték, amelyet közvetítünk, s csak másodlagos a közvetítési forma*. Nem az tehát az alapvető minőségi kérdés, hogy pl. egy tábort milyen professzióval bonyolítunk le, hanem az, hogy e táborban mi zajlik: milyen értékek közvetítése történik. (Ennek – és egyéb formalizmusai – okán a tervezett minőségfejlesztési rendszer bevezetését is újra kellene gondolni.)

Mulasztásom pótlása után most nézzük meg, mi történt az eredeti dolgozat 2009. szeptemberi lezárása óta!

1. A dolgozat nyilvánosságra kerülése után nem sokkal az ERIKANET portál szakfelügyeleti oldalán közzétették, hogy az oldal dokumentumtára megváltozik. Magam e dolgozatban négy témába javasoltam csoportosítani a fent lévő dokumentumokat, a végeredmény 6 csoport lett, s a hiányolt bértarifa táblázat végre bekerült az SZMSZ-be. Ezzel kétségkívül áttekinthetőbb lett az anyag, bár jelzett minőségük változatlan.
2. 2009 októberében Szilvásváradon („természetesen” újfent egy négycsillagos wellness hotelben) rendezte meg a minisztérium közművelődési főosztálya az éves szakértői konferenciát, ahol nem volt a plenáris napirend része a dolgozat (bár informálisan, sőt, az észak-alföldi régió külön munkamegbeszélésen nyíltan is beszédtéma volt). Viszont elhangzott *G. Furulyás Katalin* kutatási beszámolója (Hatástanulmány *A muzzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL.*

	A HELYI KÖZMŰVELŐDÉSI TEVÉKENYSÉG FORMÁI és értékelése
1. A HELYI KULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
2. A HELYI TÁRSADALOM KÖZÖSSÉGI KULTÚRÁJÁNAK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
3. A LÉTKULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
4. A KREATIVITÁS ÉS ÖNKIFEJEZÉS KULTÚRÁJÁNAK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
5. AZ ÜNNEPI ÉS EGYETEMES KULTÚRA közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
6. AZ EGYÜTTÉLŐ MASSÁGOK KULTÚRÁINAK közvetítését és a tolerancia képességének fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	
7. A KÖZHASZNU KULTURÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK közvetítését és fejlesztését szolgáló közművelődési gyakorlat	

törvény közművelődést érintő szabályozásáról).³⁵ A szakfelügyeleti rendszer hatásáról – többek között – a következők olvashatók a prezentáció 47-51. diáin:

– „Sem a törvény, sem a szakfelügyeletről szóló rendelet nem tartalmaz (nyomaiban sem) szankcionálásra vonatkozó előírásokat.

– Az önkormányzatok tudomásul veszik, egyszerűen 'elviselik' a szakfelügyeleti vizsgálatokat és a tapasztalatok alapján megfelelő mértékben segítik is.

– Gyakran még a képviselőtestületek elé sem kerül az anyag, elakad a Hivatal berkeiben. Ha mégis a testület elé kerül a jelentés, a képviselőtestület meghallgatja a jelentésről szóló beszámolót, és azt tudomásul veszi.

– Ritkán reagálnak a megadott változtatási javaslatokra, elenyésző a vizsgálatot követő jelentős tartalmi változtatás.

– Ha az önkormányzatok egyetlen pontban sem módosítanak a kialakult gyakorlatukon, akkor sem történik semmi, ha jogsértésre hívta is fel a jelentés a figyelmet.”

A kutatás tehát tényszerűen visszaigazolta a szakfelügyelet alacsony hatékonyságáról írott megállapításaimat. Ám ez sem hatott – mintha meg se hallották volna az illetékesek. Ezért a már jelzett honlapomon zajló polémiahoz a konferencia másnapján magam is hozzászóltam:

„A szerző közbeszól... mert úgy gondolja, hogy a szilvásváradai szakértői konferencia után egy nappal meg kell szólalnia. Először egy axióma: ha egy közérdekű vitaanyag nem jelenhet meg a hivatalos – az első – nyilvánosságban, az CENZÚRA, min-

den más mellébeszélés. A nyilvánosság bármilyen korlátozása elfogadhatatlan – számomra.

S akkor most Szilvásvárad: nos, nem történt semmi különös, ellenben leckét kaptunk a szőnyeg alá söprés művészetére c. tantárgyból. Az egész ügy nyomán az a határozott érzésem alakult ki, hogy a Kádárkor kettős nyilvánossága éledt újjá, Szilvásváradon is ezt élhettük meg: miközben gyakori téma volt az anyag a második nyilvánosságban, mármint a szakértők között (ez az észak-alföldi régió megbeszélésén felszínre is tört), a plenáris program nem vett róla tudomást. A szervezők pedig majd az előző évekhez hasonlóan rendkívül sikeresnek minősítik majd a konferenciát. Lelkük rajta.

Ez már több, mint struccpolitika – déja vu érzésem van: Aczél elvtárs szelleme lebeg fölöttünk... Mindezek ellenére – vagy talán épp' ezért – várom a további hozzászólásokat. Gondoljátok meg, proletárok...! Ld. a fenti mottó!”

A mottó pedig azóta még aktuálisabb:

„Mi lesz azokkal, akik a professzionálissá vált tevékenységet – a népművelést – főfoglalkozásuként üzik? De kialakult-e a professzió? A politika 'szolgálólánya' szakmaként megáll-e a lábán? Van-e szakma, vagy a politika cselédjeként – cseléd-kultúrával – tovább szolgálunk? Megőrizzük értékeink között az engedelmességet, várjuk új urainktól a parancsot és sorsunk jobbrafordulását – vagy végre felemeljük fejünk, s kísérletet teszünk önmagunk definiálására.”³⁶

3. Ekkorra már lemondott az észak-alföldi régió vezető szakfelügyelője, nem sokkal később a dél-dunántúli is, pozíciójuk a régióban – a hiva-

35 http://www.erikanet.hu/system//adatbazis_fajl.php?fajl_id=61131&meret=5

36 Bárkányi Júlia 1990 Jövő nélkül. 360o (Köz-művelődés Csongrád megyében), 1.

talos forrás³⁷ szerint – azóta is betöltetlen, az ottani munka irányításának minéműségéről nincs nyilvános és hivatalos információ, ami nem partnerközpontú gondolkodásra vall – hogy a minisztérium által erőltetett minőségbiztosítás nyelvén fogalmazzak.

4. A népművelők 2009. évi Vándorgyűlésén, amelyet novemberben rendeztek Szolnokon, már egy önálló szekció témája volt a szakfelügyelet, ahol a kisszámú érdeklődő meghallgathatta a vezető szakfelügyelő előadását, amely szerint a rendszer jól működik, nincs rajta lényeges változtatni való. Az ezt követő összefoglaló előadásom visszhangtalan maradt, pedig G. Furulyás Katalin idézett előadása itt is elhangzott.
5. 2010 márciusában megjelent a „*Minősített Közművelődési Intézmény Cím*” és a „*Közművelődési Minőség Díj*” adományozásáról szóló 10/2010. (III. 11.) OKM rendelet, de ez nem a fogalmi és értékelési rendszerről, hanem csak a két cím adományozási eljárási rendjéről szól. Tehát a szakfelügyeleti és a minőségfejlesztési rendszer jogi harmonizálása, összekapcsolása máig nem történt meg. A minőségfejlesztési rendszer dokumentációja a jelenlegi jogállás szerint mindössze egy tanfolyam akkreditált tudásanyaga, de nem egy országos minősítési szisztéma kodifikált mértékrendje. Ezért ki kell mondani újra: nemcsak szakmai, de jogi alapja sincs a 12 fogalom alkalmazásának.
6. 2010 tavaszán megjelent a 19/2010. (IV. 23.) OKM rendelet a kulturális szakértői tevékenység folytatásáról, amely pontosította és szakmailag szigorította szakértői listára való kerülés szabályait a következők szerint:

„2. § (1) Kulturális szakértői tevékenységet az folytathat, aki az adott szakterületen rendelkezik a) e rendelet 1. mellékletében előírt mesterfokozattal és szakképzettséggel vagy egyetemi szintű végzettséggel és szakképzettséggel és b) a tevékenység megkezdését megelőzően 3 évnél nem régebben szerzett – legalább 5 éves, múzeumi szakterületen legalább 10 éves – szakmai gyakorlattal.

(3) Közművelődési szakterületen kulturális szakértői tevékenységet az folytathat, aki az (1) bekezdésben foglalt feltételeket teljesíti, és a miniszternek a kulturális szakemberek szervezett képzési rendszeréről, követelményeiről és a képzés finanszírozásáról szóló rendelete szerinti akkreditált köz-

37 http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=1&menupont_id=488763&objektum_tipus_id=119&objektum_id=488963

művelődési szakértői tanfolyam jellegű szakmai továbbképzés elvégzéséről tanúsítványt szerzett.”

- Két megjegyzés azonban szükséges. 1. A képzettségi feltétel csak 2020. február 1-én lép hatályba. Ezzel konzerválták azt a helyzetet, hogy főiskolai végzettséggel is lehessen valaki közművelődési szakfelügyelő. 2. Akkreditált szakértői tanfolyam még most sincs, elfogadhatatlan, hogy erre majd' egy év sem volt elég a szaktárcának. Így ex lex állapot van, amit a minisztériumnak mielőbb fel kellene oldani.
7. 2008 novemberében fejeztük be – magam is szakfelügyelőként – a Területi Művelődési Intézmények országos vizsgálatát. Ehhez képest szűk két évnek kellett eltelnie, hogy 2010. szeptember 20-án – még az egykori vizsgálatot sem tájékoztatva – fölkerüljön az ERIKANET-re a vezető szakfelügyelő által készített, *Összefoglaló jelentés a Területi Művelődési Intézmények Egyesület-hez tartozó közművelődési intézmények/ szervezetek szakfelügyeleti célvizsgálatáról*³⁸ c. anyag. Csakhogy ez nem egy szöveges összegző tanulmány, mint az eddigi összefoglalók, hanem mindössze egy prezentáció. A nyitó dia szerint ezt Galyatetőn levetítették valakiknek – kiknek? – 2009. október 20-án, egy évvel a lopva nyilvánosságra hozatal előtt. Ki érti ezt? A diák tartalmának többsége egyébként statisztikai adatsor, amelyek önmagukban keveset mondanak, ez a műfaj egyébként is csak a szóbeli magyarázattal érthető. Az pedig szinte abszurd, hogy a Javaslatok a TEMI-nek c. dia listáján a „*Munkásművelődés kérdése*” is olvasható. Vajon mit ért 2010-ben ezen a prezentáció készítője?

2010 immár a rendszer második évtizedének kezdete volt. A minisztérium két projektet indított el. Az egyikben célvizsgálat indult az 1999–2005. I. féléve között vizsgált településeken. Ennek nagyjából annyi értelme volt, mint a 2006-os kistérségi összegzéseknek. Azt kellett ui. vizsgálni, hogy a korábbi vizsgálatokban javasoltak hogyan teljesültek. Csakhogy e vizsgálatok nagy részében még szempontsor sem volt, tehát alig lehetett viszonyítani. De a vizsgálati kérdések³⁹ sem vittek közelebb az érdemi eredményekhez. Pl. a megvalósulásra vonat-

38 http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=1&menupont_id=488763&objektum_tipus_id=119&objektum_id=579894

39 http://www.erikanet.hu/oldal.php?func=1&menupont_id=488763&objektum_tipus_id=119&objektum_id=519230

kozó megállapítások – „A megelőző vizsgálat által előírt teendőket elvégezték”, ill. „A megelőző vizsgálat szakmai javaslatait hasznosították” – válasz-alternatívái a következők voltak: *igen – nem – részben*. Nos, mit lehet egy „részben” válaszból megtudni? Semmi érdemét, hiszen a 20 és a 80% is „részben”, pedig négyszeres a különbség. Mint ahogy a szervezeti dokumentumok pusztá létezéséről szóló igen-nem alternatívából adható igen válaszból sem. S ezt még összegezték is... feladat kipipálva.

A másik – mintegy 50 M Ft-os – projektben a megyei művelődési központok kaptak megbízást arra, hogy a 2006 óta a megyéjükben történt vizsgálatok utóhatását ellenőrizték, és segítsék a települési önkormányzatokat a közművelődés igazgatásának jogszerűbb és szakszerűbb ellátásában. (Milyen kulturális politika és szakigazgatás az, amelyik külön pénzt ad arra, ami egy intézményrendszernek egyébként is dolga lenne?)⁴⁰ Három régió munkaprogramja olvasható az ERIKANET-en⁴¹ (ha ezek igen, a többi miért nem?). E projekt értelme szintúgy megkérdőjelezhető, hiszen a megyei művelődési központok e feladatot óriási minőségi szóródással végezték el. Volt, amelyik valóban eljuttott minden vizsgált településre és valódi konzultációt folytatott; volt viszont, amelyik ezt letudta 3-3 szupergázsijú előadóval, ill. alig látogatott kistérségi konzultációval. S volt, ahol még a regionális összegző tanácskozás is elmaradt. 2010 tehát két, igen kétséges hasznú, s bekerülési költségéhez képest alacsony hatékonyságú projektet termelt.

Egyéb vizsgálatok nem voltak. Nem jelent meg a CXL, de ez önmagában nem lenne baj. Ám hogy a 2009. évről szóló összegzések internetes nyilvánosságra hozatala is elmaradt, az már komoly hiányosság.

Ilyen időközi történések után került sor 2010. november 25-26-án a soros éves szakértői értekezletre,⁴² amelynek voltak pozitív momentumai is:

– Szakítva a wellnes-hagyományokkal, most csak kétnapos volt, és sokkal olcsóbb részvételi költséget kívánt a kollégáktól.

– Az előadások szinte kivétel nélkül a szakfelügyeletről, ill. annak hatásairól szóltak. Sőt, hosszú évek után végre vizsgálati módszertanról is esett szó.

A konferencia a 10 év elemzését tűzte ki célul. A

szakfelügyelet mai irányítóinak előadásai⁴³ azonban a „csak a szépre emlékezem” szlogenjével íródtak, az általam sorolt hiányosságról szó sem esett, így „természetesen” a jelenlegi vezetőség időszakáról egyetlen önkritikus mondat nem hangzott el. Kritikus mondatok azonban igen: az első 6 évről... Nincs mód itt az összes előadás elemzésére, ám „A közművelődés országos szakfelügyeletének hatásai a szakmapolitikára 2000-2010”⁴⁴ című nyitóelőadásra ki kell térni, hiszen ez volt hivatott az általános érvényű értékelésre. Ebben a rendszer három fontos értékét fogalmazta meg az előadó (idézem):

1. *A közművelődés országos szakfelügyeletének első szakmapolitikai jelentősége és eredménye ebből következően az, hogy működési módjával, az elkészült jelentések sokaságán keresztül, sikerült befolyásolni az önkormányzatokat, mindennek előtt közművelődési feladatellátásuk hogyanját illetően. Ezzel kiemelkedően fontos eszköze lett a közművelődés irányításának, másképpen mondván a művelődéspolitikai programnak.*
2. *A közművelődés országos szakfelügyeletének második szakmapolitikai jelentősége és eredménye, hogy változatos munkaformáinak következetes alkalmazásával és bővítésével megtanított bennünket európaiul, pontosabban felkészített bennünket az európaiul tudásra.*
3. *A közművelődés országos szakfelügyeletének harmadik szakmapolitikára gyakorolt hatása és eredménye ezért abban van, hogy lehetőséget biztosít a közművelődésben dolgozó szakembereknek a bibói értelemben vett szakértelmiségi munkavégzésre, hivatástudatra.*

Ha megnézzük, hogy a szakfelügyeletről szóló rendelet szerint mi a rendszer célja – ezt korábban idéztem –, azzal összevetve azt látjuk, hogy az itt sorolt három szakmapolitikai értékből csak az első szól a rendszer valódi céljairól, a másik kettő tulajdonképpen magunkról, szakemberekről szól. Másképp fogalmazva: a három vélelmezett értékből kettő – jobb szó híján – befelé ható eredmény, s csak egy, az első pont irányul a rendszer céljai szerint kifelé. Ám ezek – a 2. és a 3. pont – a rendszer működésének csak melléktermékei lehetnek, hiszen a szakfelügyelet nem azért született, hogy a szakfelügyelők okosabbak és felkészültebbek legyenek, ezért ezek hangsúlyozása taktikailag sem helyes, hiszen a döntéshozókban akár az egész rendszer

40 Ld. 1997. évi CXL. törvény 85. §

41 http://www.erikanet.hu/oldal.php?menupont_id=488763&objektum_tpus_id=119

42 http://www.erikanet.hu/oldal.php?menupont_id=488761&cikk_id=25295

43 http://www.erikanet.hu/oldal.php?menupont_id=488761&cikk_id=26104

44 http://admin.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=80001

megkérdőjeleződhet. Ráadásul a 2. pont sem látszik bizonyítottnak az azt követő indoklásban.

Az igazi gond azonban az, hogy az 1. pont állítása sem állja meg a helyét (igaz, a szerző nem is sorol bizonyítékokat) – ez csak a rendszer célja, ill. a szakma vágya volt. Ennek ugyanis markánsan el-
lentmond az itt hivatkozott G. Furulyás-tanulmány, ill. paradox módon a konferencia több előadása. *A szakfelügyeleti jelentések önkormányzati fogadtatásának tapasztalatai* c. prezentáció⁴⁵ adatai például a következőket mutatják:

Az 1999–2005. I. féléve között zajlott vizsgálatok utóhatásáról szóló 2010. évi idézett projektben 275 településen volt célvizsgálat. Közülük 158 (57%) tárgyalta az eredeti vizsgálat utáni jelentést, de a 158-ból mindössze 26 településen készült az azt követően valamilyen – ám azt nem tudjuk, milyen – intézkedési terv. Ez a vizsgált települések 9 (!) százaléka. Nos, ha ez a „*sikerült befolyásolni az önkormányzatokat, mindenek előtt közművelődési feladatellátásuk hogyanját*” állítás „bizonyítéka”, akkor indokolatlannak tűnik a kincstári optimizmus. A többi előadás hasonló arányokról szól – kár ismételni.

A fórumok pedig a már szokásos szakmai partalanságokba fulladtak, a tárgyról érdemi mondanója senkinek sem volt. Mindez persze kinyilatkoztatásoktól mentesen, emberi-partneri stílusban, tehát jó hangulatban zajlott le. Ez ugyan örvendetes változás az eddigiekhez képest, de „mosoly-offenzívával” és sikerpropagandával nem lehet pótolni a hiányosságokat.

Immár 2011-et írunk, s egy jobb sorsra méltó rendszer tükörbe nézés nélkül működik tovább.

A kutya ugat, a karaván halad...

45 http://admin.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=80002



Csonka Gyula

ÉRTEKEZÉS A KULTÚRAKÖZVETÍTÉS ÉS AZ ANDRAGÓGIA VISZONYÁRÓL

A kultúra közvetítésének hálózatai szövevényesebbek annál, hogysen a közművelődés és a felnőttoktatás-felnőttképzés¹ egymáshoz való viszonya kielégítően megmagyarázhatná azt a szerepet, melyet ügyeikben az andragógia² betölt – avagy betölthetne. Mégis valószínű, hogy a közművelődés (korábban szabadművelődés, majd népművelés) és a felnőttoktatás-felnőttképzés, *e két funkció-és intézményrendszer*, egymástól elkülönülő kiépülése és működése elég kézenfekvő magyarázata annak, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés diszciplínájaként jelentkező andragógia pozíciója a kultúra közvetítésének diszciplínái között még mindig eléggé bizonytalan. Annak ellenére, hogy az andragógiai diszciplína már az 1960-as években helyet kapott a kultúrákövetítő szakemberek (a népművelők, majd a művelődésszervezők) egyetemi, főiskolai képzésében, és – különösen az utóbbi két évtizedben – jelenléte kiterjedni, szerepe erősödni látszik.

A közművelődés és a felnőttoktatás-felnőttképzés elkülönülésének okai között – *Maróti Andor* hívta fel rá a figyelmemet – megtaláljuk azt a hivatalos szemléletet, és azt a szakmai, valamint közvélekedést, amely következetesen, kizárólag intézményekben és átadandó műveltségi tartalmakban gondolkodott, gondolkodik, sohasem a művelődők, a tanulók személyében. Ez a szemlélet a diszciplináris megközelítésektől sem idegen, és elég elterjedt ahhoz, hogy az andragógiát szigorúan a

felnőttoktatás-felnőttképzés formális keretei között tartsa.

Intenzíven átalakuló funkcionális és intézményi szerkezetében – „megszüntetve megtartva” – a közművelődés napjainkban is ellát felnőttoktatási-felnőttképzési funkciókat. Ez azonban csupán a két, mindeddig formálisan megkülönböztetett funkció-és intézményrendszer nagyon aktuális integrációjának szükségességére hívja fel a figyelmünket. Az nem lehet kétséges, hogy a közművelődési struktúrák felnőttoktatási-felnőttképzési programjai az andragógiai diszciplína kutatási- és hatókörébe tartoznak. Minthogy *felnöttek* tanításáról van szó, az oktatás, a képzés színvonala, eredményessége itt is, nagymértékben az andragógiai szakszerűség függvénye, amihez hozzátartozik a tanítás-tanulás szervezése, a tananyag kiválogatása, elrendezése, kifejtése a tananyaghozódozókbán, a tanítás metodikája – de még a tanítás-tanulás légkörének kialakítása is. Az andragógiai jelenlét, az andragógiai hatás a közművelődési struktúrák felnőttoktatási-felnőttképzési programjaiban sem erősebb vagy gyengébb, mint a diverzifikálódó felnőttoktatás-felnőttképzés sokféle, más területén.

Absztrakt összefüggések

Valószínű azonban, hogy a kultúra közvetítésének andragógiai, illetve az andragógia kultúrákövetítésre vonatkozó dimenziói a közművelődés és az andragógia e speciális viszonyánál többirányúak.

A kérdés végső soron az, hogy *mit nyújthat az andragógia a kultúra közvetítését tárgyaló teóriák, illetve diszciplínáik, valamint a kultúra közvetítési hálózatainak „ezerarcú” gyakorlata számára?* Másrészt az, hogy *az andragógia illeszkedhet-e, illetve miként illeszkedhet a kultúrákövetítés egyetemes tematikájához-problematikájához, illetve „ezerarcú” gyakorlatához?* Kérdezhetjük úgy is, hogy egyáltalán: az andragógia kiléphet-e olyan területekre, amelyek nem tartoznak a felnőttoktatás, felnőttképzés formálisan meghatározott funkció- és intézményrendszeréhez? Igaz, figyelniünk kell arra, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés formális funkcionális és intézményi határai korántsem átjárhatatlanok, és szüntelen mozgásban vannak. A felnőttoktatás-felnőttképzés funkcionális és intézményi diverzi-

1 Az utóbbi időben a felnöttek tanításának általános megnevezéseként terjedni kezd a *felnöttoztatás-felnöttokepés* szókapcsolat használata. A megkettözött terminusz technikusban a *felnöttoztatás* az általános műveltség közvetítésére, a *felnöttokepés* a szaktudások célzott – általában intézményes – közvetítésére vonatkozik.

2 Bár több évtizedes itthoni hányadtatása után, eléggé közismertté, sőt hivatalossá vált, mégis szükség lehet az *andragógia* értelmezésére. Tehát az andragógia (a gyermeket jelentő 'paisz-paidosz'-ból képzett *pedagógia* – szó szerint: gyermekvezetés – mintájára, az 'aner-androsz', felnőtt férfit, általánosan felnőtt embert jelentő görög szóból) a felnöttek nevelésével, oktatásával, képzésével foglalkozó gyakorlatot és tudományt jelenti. A gyermekek – általánosabban a felnövekvő nemzedékek – neveléstől (oktatástól, képzéstől), vagyis a pedagógiától való megkülönböztetés okán a fogalom és a kifejezés 1833 óta ismert, de csak a XX. század második felében vált általánosan használatossá. Az andragógia ma már egyetemi diszciplína.

fikációja mozgásban tartja, diverzifikálja magát az andragógiát is.

A kultúráközvetítés lehetséges andragógiai, illetve az andragógia lehetséges kultúráközvetítési aspektusai mindenesetre elég sokágú gondolkodnivalót adnak. Bár kétséges, hogy a kultúráközvetítés, illetve a formális felnőttoktatás-felnőttképzés egyre merkantilistább, pragmatikusabb és technokrata világát – legalábbis elvont, teoretikus szinteken – egyáltalán érdekl-e a kultúra közvetítésének viszonya az andragógiához, illetve az andragógia viszonya a kultúra közvetítéséhez? Pedig a viszonyukat magyarázó elvont teória leszívároghat a mindennapi gyakorlatba: beépülhet a kultúráközvetítési teendőket közvetlenül szabályozó, gyakorlati gondolkodás (avagy az arisztotelészi közvetlenül szemlélő ész), illetve ekként a mindennapi kultúráközvetítési gyakorlat attitűdjeibe. És azokat módosítva, módosíthatja magát a kultúráközvetítési gyakorlatot.

A kultúráközvetítési hálózatok és az andragógia viszonyáról, egyelőre még absztrakt – tulajdonképpen bölcséleti – szintéren, elsősorban *Durkó Mátyás* jóvoltából, megvannak már azok, az összefüggések, amelyek között viszonyuk a változatos és változó mindennapi praxisban elrendezhető lenne³ –, ha a kultúra közvetítésének mindennapi szinterein sikerülne az elvont, egyetemes összefüggéseket értelmezni, aktualizálni, és cselekvésekké transzformálni.

A *durkói* gondolkodás elválaszthatatlanul összeköti egymással a *kultúráközvetítést-kultúraelsajátítást* (avagy a művelést-művelődést), a *nevelést-nevelődést*, a *tanítást-tanulást*, az *önművelést, önnevelést, önképzést*. Aligha találunk együttesükön – egységükön és együttműködésükön – kívül alkalmasabb premiszát a kultúráközvetítés és az andragógia viszonyának értelmezéséhez. Külön tekintettel még arra is, hogy ez, az egységet és együttműködést kifejező premissza már nemcsak az intézményekre és az átadandó műveltségi tartalmakra, hanem hangsúlyosan a művelődő, a tanuló személyre is rámutat.

Ez összefüggések között elengedhetetlen fogalommagyarázat és szófejtés szerint, a *kultúra*

közvetítése, a műveltség átadása személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló hatású aktusként is értelmezhető, amely mint ilyen (többé-kevésbé sikeres vagy sikertelen) beavatkozás a személyiség életébe, működésébe. Okot ad tehát arra, hogy amennyiben a kultúra közvetítése tudatos, célirányos, sőt némiképpen tervezett és szisztematikus (akár a játékokban, a szórakozásokban is), annyiban aktusait, egyben *nevelési aktusoknak*, a műveltség átadásának programjait egyben *nevelési programoknak* tekintjük. Legáltalánosabb definíciójában ugyanis, a *nevelés* tudatos, célirányos, szervezett és szisztematikus személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló aktusok sora, amely mint ilyen, tudatos, célirányos stb. (hatásos vagy hatástalan) beavatkozás a személyiség életébe, működésébe. Idekapcsolható az ismeretátadás értelmében használt *oktatás*, valamint a gondolkodási és cselekvési műveletek, jártasságok, készségek, képességek kialakítása értelmében használt képzés – közös fogalomba, kifejezésbe foglalva – a *tanítás* is, mint a nevelés sajátos megnyilvánulása (a nevelések, mint genus-fogalomnak a speciese). A kultúra közvetítése tehát, ha tudatosan, célirányosan stb., és ismeretekkel gondolkodási és cselekvési műveletekkel dolgozik, (bizony nagyrészt velük dolgozik), egyben *tanítás* is. Viszont kívül esnek mindezen a kultúra közvetítésének *spontán*, sőt *látens aktusai*, amelyek persze szintén személyiségalkító-fejlesztő, szocializáló hatásúak, és (többé-kevésbé hatásosan) beavatkoznak a személyiség életébe, működésébe.

A fordítottját talán könnyebb értelmezni: a nevelést, tanítási terrénumaival együtt – mint-hogy tartalmait, egész hatásrendszerét a kultúra változataiból válogatja – nemcsak az úgynevezett kultúrpedagógiai irányzathoz igazodva tekinthetjük a *kultúra közvetítésének*. A nevelés válogatott kultúra által nevel, a tanítás válogatott kultúrát (kultúra-részeket) tanít. *Ezzel együtt azonban (egyrészt) a kultúra tudatos, célirányos stb. közvetítési változatainak, és (másrészt) a nevelés, illetve vele a tanítás változatainak is vannak saját tulajdonságai, differencia szpecifikái.*

A kultúra *közvetítésének* tudatos, célirányos stb., változatai, valamint a *nevelés*, a *tanítás* aktusai együtt, a *kultúraelsajátítás (a művelődés)* és a *nevelődés aktusaira irányulnak*: a kultúra változatainak *tudatos* elsajátítására, a személyiség formálódására-fejlődésére, szocializációjára. De a kultúra elsajátítására irányulnak, illetve a személyiség fejlődésétfomálódását, szocializációját alakítják a *spontán*, sőt *látens* kultúráközvetítő hatások is. Majd végül

3 Lásd Durkó alapvető, első munkáját, az 1968-ban a Tankönyvkiadónál megjelent *Felnőttnevelés és népművelés* is. A magyar andragógiai tudományosság ebből a könyvből „bújt elő”, akár úgy, mint Dosztojevszkij szerint az orosz prózairódalom Gogoly *Köpenyéből*. És továbbgondoltan, kidolgozottabban, forrás Durkó mindkét összegző munkája: a *Társadalom, felnőttnevelés, önnevelés* (Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1998.), valamint a *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói* (Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs, 1998.).

– Durkó vonalvezetésével – eljutnak a kultúrák közvetítési-nevelési processzusok eredményeként kialakuló, tudatos, célirányos, sőt önkritikus, személyesen tervezett és szervezett *önművelésig-önnevelésig*, illetve a szisztematikus *önképzésig*.

Rendező elv: a tanulás

Mindezt a *tanulás* modern felfogása rendezte egymáshoz, amely szerint (most emberi vonatkozásaiban) a tanulás a pszichikum egyik alapfunkciója, a személyiséget átfogó aktivitása, tevékenysége, amely differenciált közreműködője az egyének és természeti-társadalmi környezetük – mindkét félt befolyásoló, alakító – egymásra hatásának, aminek következményeként, a személyiségben *tartós változást* eredményez. Azzal együtt, hogy a tartós változások egy része akár feledésbe is merülhet, elhalványulhat, kicserélődhet. Ekként vesz részt a tanulás az ontogenezisben, valamint a további szomatikus, és – nemcsak a mentális, hanem a teljes – pszichikus formálódásban, fejlődésében. A tanulás nemcsak ismeretszerzés, hanem gondolkodni tanulás is, gondolkodásmód (mentálitás) létrehozása is, valamint cselekvések, érzelmi tartalmak, érzelmi reakciók, érdeklődés, figyelem, attitűdök, viselkedések, kommunikáció stb., stb. tanulása. Jellemet formál és erkölcsöt ad, emberközi viszonyulások alakítását végzi, munkára képesít...

Mármint a kultúra – minthogy mi emberek teremtjük, alakítjuk, közvetítjük – *társadalmi* környezetünkhöz tartozik.

A tanulás változatos aktivitás. Végbemeget *automatikusan*, oly módon, hogy nemcsak a tanulás ténye nem tudatosul, de önkéntelenek azok a reakciók is, amelyek létrehozzák. Máskor a tanulás *tanulásként nem tudatosul*, önkéntelen folyamat, amely ugyanakkor valamely *tudatos tevékenységbe* illeszkedik. Amit hétköznapi felfogásunk szerint is tanulásnak tartunk, az, a *tanulásként tudatosuló* tanulási tevékenység. Ennek rövidebb vagy hosszabb folyamatai, elkülönülő, egyszeri vagy egész sorozatot alkotó aktusai, egymással nem, vagy csak áttételeken át kapcsolatot tartó, illetve egységessé szervezett változatai lehetnek. Végbemeget összefüggően és széttagoltan, alkothat zárt és nyitott tanulási rendszereket. Mindezekkel együtt lehet előírt és szabadon választott, vezetés/irányítás alatt végbemenő és önvezetésű-önirányítású, intézményes és intézményektől független, autonóm...

A tanulási jellegzetes válfaja az úgynevezett *mintakövető* (más néven modellkövető, esetleg *model-*

láló) *tanulás*, amelynek főszerepe van a munkafo-gások-eljárások, a játékok és a sportok, általában a cselekvések, valamint a gondolkodási sémák, sztereotípiák és algoritmusok tanulása során. Ezzel együtt elsőrendű útja a *szociális tanulásnak*, az emberek közötti viszonyok, viszonyulások elsajátításának. A szociális tanulás kommunikációs, viselkedési-magatartási eljárások, reagálási technikák, a rájuk vonatkozó eszmék, normák, szabályok – kiemelten erkölcsi értékek, normák, szabályok – tanulása. Ebben a sorban mintakövető tanulás a kommunikációs, viselkedési-magatartási normák, döntések, cselekvések mintáinak önkéntelen, vagy tudatos kiválasztása, majd önkéntelen vagy tudatos átvétele és megtartása. A mintakövető tanulás alapmozzanata az utánzás és az úgynevezett *identifikáció* (a mintával való azonosulás), amely tudati és érzelmi kötődést fejez ki. A harmadik mozzanat az identifikáció vállalásában és az *utánzás* létrejöttében szerepet kapó *empátia*.

A kultúra elsajátításának, illetve a személyiség tudatos, valamint spontán, sőt látens formálódásának-fejlődésének, szocializációjának (nevelődésének) fontos mintakövető tanulási zónái vannak.

A tanulás ezek szerint magához vonja, és együtt magyarázza a kultúra változatainak tudatos, valamint spontán, sőt látens *elsajátítását* (a művelődést), a személyiség tudatos, formálódásával-fejlődésével, szocializációjával (a *nevelődéssel*), valamint a formálódás-fejlődés, a szocializáció spontán, sőt látens változataival. Mégpedig a felnövekvő, valamint a felnőtt nemzedékek életében egyaránt. Ezáltal – a felnövekvő és a felnőtt nemzedékek életében, egyaránt – magához vonja, együtt magyarázza a kultúra *közvetítésének* tudatos, célirányos stb., valamint spontán, sőt látens változatait, éppen úgy, mint a *nevelést-tanítást*, valamint a személyiség formálásának-fejlesztésének, szocializálásának spontán, sőt látens aktusait.

Miként a tanulás egyetemes, életkorokat átfogó értelmezése, a *durkói* absztrakció – a *kultúrák közvetítés-kultúraelsajátítás* (avagy a *művelés-művelődés*), a *nevelés-nevelődés*, a *tanítást-tanulás*, az *önművelés*, *önnevelés*, *önképzés* egysége és együttműködése – maga is közös nevezőre hozza a felnövekvő, valamint a felnőtt nemzedékeket. Ezáltal lefedi a tanulás egész életet átfogó ívét, és módot ad arra, hogy a kultúra közvetítésének andragógiai, illetve az andragógia kultúrák közvetítési dimenzióit *az egész életen át tartó tanulás keretei között értelmezzük* – amit egyébként egész életen át tartó művelődésként, nevelésként és képzésként is szoktunk emle-

getni. Igaz, a felnövekvő életkorokban, valamint a felnőttkorban lejátszódó kultúráközvetítési-nevelési processzusok eredményeként kialakuló *önművelési-önnevelési*, illetve az *önképzési* processzusokat Durkó – ugyan nem kizárólagosan, de hangsúlyozottan – a felnőttkori tanulás jellegzetes, magasrendű változataként mutatja be. És mint ilyet, elsősorban az *andragógia* hatáskörébe utalja.

Az előbbieket után aligha lehet kétséges, hogy az *egész életen át tartó tanulás felnőttkori szakaszaiban* a kultúra közvetítése a *felnőttkori tanulás* felé mozdul, és így valamennyi változatának lehet (kellene, hogy legyen) affinitása az andragógia iránt. Illetve a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen és a közművelődési struktúrák speciális felnőttoktatási-felnőttképzési programjain túl, az andragógia rátekinthetne (rá kellene tekintenie) a kultúra közvetítésének valamennyi változatára.

Ha már a kultúra elsajátításának aktusaiban – valamilyen formában, módon és mértékben – a tanulás aktusai felnőttkorban is mindenütt felfedezhetők; és ha ennek okán a kultúra közvetítésének hálózataiban, felnőttkorban is mindenütt felfedezhetők a művelés-művelődés személyiségformáló-fejlesztő, szocializáló, nevelő-tanító funkciói – az *andragógia miért ne foghatná át teljesen, a saját szempontjai szerint(!), a kultúra közvetítésének szövevényes hálózatát? Különösen figyelve arra, hogy az andragógiai diszciplína, kialakulása óta magához vonzza, koncentrálna, a saját tárgyához asszimilálja, és tárgyának igényei szerint alkalmazza, továbbgondolja azokat a problémákat és azokat, a mai tudásunk szerint igazolt ismerteket, melyeket a tudományok – leginkább a pszichológia, a szociálpszichológia, a szociológia, de még a közgazdaságtudomány is – a felnőttek tanulásának ügyeiben felmutatnak.* Az andragógia – mivel a klasszikus, a felnövekvő nemzedékekre összpontosító pedagógiától történő elkülönülés igénye hozta létre, érthetően hosszas ellenkezés után – ma már a klasszikus pedagógia eredményeit is vizsgálja és transzformálja.

A sarkalatos probléma – és a praxis Sziszfusz-szindrómája

Már az elején sarkalatos andragógiai problémára nyitott rá Willian James, amikor 1890-ben, *A lélektan alapjaiban*⁴ arról írt, hogy *huszonöt éves* korunk után „kíváncsiságunk a múlté”, a továbbiakban „értelmünket a szokás és a rutin irányítja”. James

4 *The Principles of Psychology*, I-II. New York, 1890.

a tanulás felnőttkori lehetőségéről kibontakozó közvélekedést és a tudományos szkepszist foglalta össze, lényegében azt az álláspontot, amely szerint a továbbiakban az emberek kizárólag azokat az eszméket vallják, amelyekre életük huszonötödik éve előtt szert tettek, ezután már nem képesek újakat tanulni, semmiféle új képességre szert tenni, nem tudják valóságismeretüket átrendezni. A szkepszis mögött az a felfogás (sőt komplett emberkép) húzódik, amely azt mutatja, hogy az emberek felnőtté válásukig – átlagosan huszonöt éves korukig – érnek, testileg-lelkileg fejlődnek, és huszonöt éves korukra fejlődésük „kész, befejezett tény”. Avagy, ha felnőttkorukban mégis újat tanulnának, ez már nem változtat eszméiken, képességeiken, nem módosítja valóságismeretüket, nem fejleszti-formálja, nem szocializálja tovább személyiségüket.

Mindez illúzióvá változtathatja aufklerista felnőttoktatási-felnőttképzési erőfeszítéseinket, és magyarázatot adhat az egyre tömegesebbé váló formális felnőttoktatási-felnőttképzési praxis számtalan gondjára: a felnőttkori tanulás egyre tömegesebben átélt nehézségeire, a felnőttek tanításának egyre artikulálhatóbb kudarcaira. Különösképpen a felnőttoktatási-felnőttképzési praxisban oly gyakran jelentkező *Sziszfusz-szindrómára*. Ilyen konstellációban az alapvető andragógiai probléma természetesen arról szól, hogy érdemes-e – egyáltalán lehet-e (!) – a felnőtteket oktatni, képezni, mi több: nevelni?

Kétségtelen, hogy a *jamesi* passzusban, és mindabban, amit összefoglal, a tanulásba ágyazva benne van a *művelődés egyetemes felnőttkori lehetőségeiről* kibontakozó tudományos szkepszis. Ami egyben kultúráközvetítői aufklerizmusunk társadalomboldogító hitének tudományokba foglalt józan, racionális antagonizmusa. Azzal a kérdéssel együtt, hogy a felnőttkorban végbemenő művelődési aktusok – ha mégis vannak – vajon nem ismétlései-e, és irányultságuk, tartalmaik nem reprodukciói-e csupán a felnövekvő életkorok művelődési aktusainak, irányultságainak és műveltségi tartalmainak?

Van tehát egy sarkalatos problémánk, amelyet a felnőttkori tanulásra koncentrálna az andragógia asszimilált, s amely a felnőttoktatást, a felnőttképzést, továbbá a műveltség felnőttekre irányuló közvetítésének valamennyi útját láthatóan egyaránt, sőt azonos módon meghatározza. Ezért, ha a felnőttkori tanulás mentén haladva, az andragógiának sikerül előre jutni a probléma (mint *tanulási* és *tanítási* probléma) értelmezésében, valamint sikerül azt a megoldás felé lendíteni, akkor várható, hogy a felnőttekre irányuló műveltségközvetítés (mint *tanítás*) szövevényes háló-

zataiban a kapott eredmény érvényes lesz a művelődés (mint *tanulás*) egyetemes felnőttkori lehetőségeire.

Pszichológiai összefüggések

Mint ismeretes, a problémát először *Thorndike* lendítette a megoldás felé, 1928-ban megjelent könyvében, *A felnőttek tanulásában*.⁵ James erősen bölcséleti alapú pszichológiája után, *Thorndike* egzakt, kísérleti alapú pszichológiája a teljes emberi életre kivetítve írta le a tanulási képességek általános fejlődési tendenciáját. E szerint a tanulási optimum (valóban!) a huszonötödik életév körüli időszakra esik, s ettől kezdve (valóban!) hanyatlás következik, de a hanyatlás olyan lassú és olyan mérsékelt, hogy a tanulási teljesítmények, nagyjából ötvenéves korig, összességükben elérhetik a korábbi tanulási teljesítményeket. Ezt követően aztán gyorsabb ütemű és mértékű hanyatlás kezdődik, de a tanulás folyamatos tréningben lévő, speciális, egyéni területein még idős korban is eredményes lehet. A *Thorndike* nyomát követő kutatók arra is felfigyeltek, hogy ötvenéves életkor után a tanulás egy ideig csupán a korábbi életkori szakaszok tanulási szintjeire esik vissza, azokra a szakaszokra, amelyekben a tanulás – életkorilag (!) – cáfolhatatlanul lehetséges volt. Tehát a hanyatlás (tegyük hozzá: jelentős pszichikus egyéni különbségekkel) viszonylagos, a személyiség – a tanulási képességek életkoroktól függő alakulásában kifejeződő – életkori regressziója relatív. Amit az 1930-as években az amerikai andragógia, egy – ebben az összefüggésben kissé frivol – közmondást az ellenkezőjére hangolva, lelkesen üdvözölt: hangoztatván, hogy lám, mégis „*az öreg kutya is megtanítható új mutatványokra*”.⁶

A probléma további s egyre mélyebbre hatoló tisztázásának egyik összefüggésére mutat rá *Putnoky Jenő* 1964-ben megjelent, *Pszichológia és andragógia* című, alapvető tanulmányának az a részlete, amelyből megtudjuk, hogy „míg a gyermek személyiségét kizárólag a variábilis (változó) rendszerek alkotják, addig a felnőttét konstans (állandó) és variábilis rendszerek egyaránt... A felnőtt személyisége a

konstans rendszerek ellenére, főként a rendszerek bázisán, tovább alakul. Ez a változás más vonalú, mint gyermek- és ifjúkorban. Legáltalánosabb sajátossága a pszichikus differenciálódás, mélységben és szélességben egyaránt. A differenciáció folyamata a megismerési jelenségre (az ún. informatív apparátusra), a cselekvés pszichikus tényezőire (az ún. energetizáló apparátusra) és az egyes személyiségtulajdonságokra jellemző. *A felnőtt fejlődése* általában a szelektívebb tapasztalás, a megfontoltabb és elmélyültebb gondolkodás, a kifinomult érzelmi élet, a kevésbé impulzív cselekvések, a letisztultabb akarati tulajdonságok irányába mutat”.⁷

Még tovább, még frissebb megvilágításban:

Nem véletlen, hogy *Ádám György* a 2002-ben megjelent *Felnőttoktatási és -képzési Lexikon* Előszavában hivatkozik azokra a fiziológiai vizsgálatokra, melyek érzékeny agykeringési térképei „egyértelműen igazolják, hogy a tanulás, az ismeretgyarapodás a felnőtt-, sőt időskorban sem áll meg! Ezen túlmenően (az agykeringési térképek – Cs. Gy.) azt is bizonyítják, hogy az állandó használat, a szellemi munka szakadatlan fenntartása az alapfeltétele annak, hogy a különböző fontos agyterületek kellő mennyiségű vért és ezáltal tápanyagot kapjanak. Az élethosszig tartó ismeretgyűjtés tehát a normális agyműködés legalapvetőbb feltétele!” Másrészt hivatkozik *Ádám* arra is, hogy „az állandóan beérkező és az agyban feldolgozott tömör információk kétféle útja” közül „az ismeretek felhalmozása és a pillanatnyi, avagy permanens értesülések rögzítése” – az új kutatási adatok szerint – ifjúkorban dominál. Míg felnőtt és idős korban az ezzel összefonódó másik út: a kirekesztés, a szűrés, „a szükségtelen ismeretek és adatok kiiktatása, szelekciója uralkodik” – „amely talán még fontosabb a bekebelezésnél, a bevesződésnél is!”. És hozzáteszi: „Lehetséges, hogy ez az ókorban leírt és annyira méltatott 'bölcsesség' modern változata. Ebből a szempontból tehát a felnőtt- és öregkor még bizonyos előnyökkel is rendelkezik a fiatal életkorral szemben, mert idősebb életkorban hatékonyabb és célratörőbb megismerési, kognitív stratégiák juthatnak túlsúlyra”.⁸

Végbement tehát a felnőttoktatást-felnőttképzést érintő pszichológiai fordulat. És – most már

5 Edward Lee Thorndike 1928 *Adult Learning*. New York. Részletesen tárgyalja Vernon Hodge: „A felnőttek oktatása az Amerikai Egyesült Államokban” című, bölcsészdoktori disszertációja, amelyet 1937-ben védett meg a Budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen (Budapest, 1937). A disszertáció William James felnőttkori tanulásra vonatkozó álláspontját is bemutatja és bírálja

6 Forrás: Vernon Hodge disszertációja. Úm. előbb.

7 Putnoky Jenő 1964 *Pszichológia és andragógia. Pedagógiai Szemle*, 10:888. (Az én kiemelésem – Cs. Gy.)

8 Ádám György 2002 *Előszó. Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. (Főszerk.: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László), Budapest, 12. (A kiemelések eredetiek.)

tágítva érvényességi körén – ezzel együtt, bizonyosan végbement a kultúra felnőttekre ható, egyetemes közvetítését éltető pszichológiai fordulata is. A felnőttkori tanulás életkori pszichikus paraméterei legalábbis pozitív irányokat mutatnak. A felnőttek tanulása-művelődése, és ebből kiindulva tanítása-művelése pszichológiailag indokolható tényvé vált. Így – legalábbis ebben a tekintetben – végre elhalhat a felnőttoktatási-felnőttképzési, valamint a kultúráközvetítési praxisban gyakorta jelentkező *Sziszifusz-szindróma*.

Mindenesetre tovább lehet vizsgálni, hogy a felnőttkori tanulás-művelődés lehetőségeinek nagyvonalúan generális pszichikus tendenciái miként szolgálhatják a felnőttkori tanítás-művelés ügyét: nem leszükítve, csak a felnőttoktatását-felnőttképzését, hanem a kultúra felnőttekre ható, egyetemes közvetítésének változatos ügyeit. A kultúráközvetítést tárgyul választó diszciplínák között kijelölve az andragógia illetékességét.

A formális felnőttoktatás-felnőttképzés tüneteire tekintettel, az andragógia régóta értelmezi a pszichológiából levezethető felnőttkori tanulási tulajdonságokat, és igyekszik kidolgozni a belőlük fakadó tanítási konzekvenciákat. Első felismerései a *tapasztalatok* elég sokágú, speciálisan a felnőttkori tanulást segítő és gátló szerepéhez kapcsolódtak. Közel áll hozzájuk a felnőttkori tanulásra mutató, illetve a tanulás során is erőteljesen működő, *praktikus problémákra* irányuló *érdeklődés*, valamint a *gondolkodás gyakorlati szintjeinek* előtérbe kerülése az elméleti szintű gondolkodással szemben – különösen fontos tananyag-válogatási, tananyag-szerkesztési és metodikai tanulságokkal. Külön hangsúlyt kaptak az *emlékezés* felnőttkori módosulásaiából következő tanítási problémák... És még sok minden más.

Ezzel együtt az andragógia folyamatosan dolgozik saját, életkori-pszichológiai alapokra is támaszkodó, rendszerén: kidolgozza elveit, egzakt vizsgálatokat végez, és létrehozza, bővíti a tanítás „echt”, a pszichikus tényezőkkel is számoló, felnőttoktatási-felnőttképzési módszereit, amelyek ma már komplett, autonóm metodikai arzenált alkotnak – még ha a tanítási praxis nem is él velük következetesen.⁹

9 Az andragógiai metodikával kapcsolatban lásd: Maróti Andor 1980 *Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához*. Budapest; Kraiciné Dr. Szokoly Mária 2004 *Felnőttképzési módszertár*. Budapest; Kovács Ilma 2005 *Új út az oktatásban. A távoktatás*. Budapest; Kovács Ilma 2007 *Az elektronikus tanulásról*. Budapest, Felnőttképzési Kutatási Füzetek. Szerk.: Lada László. Nemzeti Felnőttképzési Intézet. Budapest, 2005 és 2006.

Az előbbiek mentén bizonyára rá lehetne találni a kultúra elsajátításának azokra a – formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli – változataira, amelyek lefolyásában, pszichikus háttérként, éppen az előbbiek: a tapasztalatok, a praktikus problémákra irányuló érdeklődés, az elméleti szintű gondolkodással szemben a gyakorlati szintű gondolkodás, avagy a felnőttkori emlékezési sajátosságok kimutatható, esetleg meghatározó szerepet kapnak, és amelyek a legtalálhatóan éppen általuk értelmezhetők. Illetve a kultúra közvetítésének hálózataiban bizonyára rá lehetne találni azokra a – formális felnőttoktatáson, felnőttképzésen kívüli – programokra, amelyek menetrendjét, éppen ezek a pszichikus sajátosságok befolyásolják... És tovább lehet kutatni további kultúraelsajátítási változatok, további kultúráközvetítési programok után, amelyekben a tanulás *további* pszichikus tényezői – vagy az előbbieken kívül, további pszichikus tényezői is – munkálkodnak. Majd valamennyiüket be lehetne építeni az andragógia elvrendszerébe, a vizsgálati projektekbe, a metodikai arzenálba. Valamint alkalmazandó ismeretként ajánlani lehet a kultúráközvetítési hálózatok – formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli – adekvát programjai számára.

Társadalmi szempontú összefüggések

Egy idő után azonban világossá vált, hogy a felnőttkori tanulás *James* által oly drámaian exponált alapproblémájának értelmezése és megoldása nem vezethető le egyedül életkori pszichológiai premisszákból. A megtapasztalt tanulási passzivitás, a kudarcok és a zsákutcák élménye – valamiképpen mégis igazolva *James* álláspontját – a *Sziszifusz-szindrómát* továbbra is életben tartotta. Hiszen, máig nem lehetünk biztosak abban, hogy felnőttkori pszichikus lehetőségeik birtokában, az emberek kíváncsisága minduntalan megújul, és eszméikkel túl tudnak lépni huszonöt éves koruk előtti önmagukon. Hiszen tapasztalataink szerint valóban felépülhetnek valóságismeretük átrendezésének, az új tudások elsajátításának nehezen lebontható, néán lebonthatatlan korlátjai.

Kiderült, hogy az életkori pszichológiai paraméterek figyelembevétele önmagában szűk és egyoldalú képet ad. Az életkorra való szüntelen hivatkozás, amely tartósan jellemezte az andragógiai gondolkodást, olyan tényeket, összefüggéseket takart el, melyek feltárása más megközelítést kívánt.

A „magánvaló” pszichikus összefüggések után a magyarázat társadalmi összefüggések közé vezetett.

A tanulás életkori pszichikai lehetőségeinek érvényesülése elég jelentős mértékben ki van téve társadalmi hatásoknak. Nagyon elvontan fogalmazva: a szűkebb és a tágabb társadalmi környezet mikro- és makro-struktúrái, avagy az úgynevezett réteg-specifikus szociokulturális struktúrák pozitív vagy negatív befolyása kikerülhetetlen. Nemcsak a felnőttkori tanulásra-művelődésre mondott drámai *igenek* és *nemek* ügyében, hanem – ha megvalósul – a tanulás irányait, menetrendjét, eredményességét stb., mondjuk úgy, hogy a felnőttkori tanulás-művelődés egész természetét befolyásolva. Vagyis világossá vált, hogy a személyiséget általában, jelesül a felnőtt személyiséget, nem lehet leírni és megérteni *társadalmi* összefüggéseinek feltárása nélkül: azokban a kérdésekben sem, hogy a felnőtt ember képes-e tanulni, képes-e fejlődni, miért tanul vagy miért nem tanul, s ha tanul, nehézségei milyen forrásokból erednek, mi határozza meg fejlődésének erejét és irányait, illetve – ha megtörténik – mi magyarázza megrekedését a személyiségfejlődés valamely fokán?

Az andragógia – nagyjában a múlt század közepétől – e problémakör számára keresi és asszimilálja a szociálpszichológia, a szociológia és utóbb a közgazdaságtan ide illeszthető eredményeit.

A felnőttek tanulását társadalmi közegbe helyezve, az andragógia elég korán rátalált a *társadalmi gyökerű tanulási indítékokra*.¹⁰ Ezek egyik változatában szorosan a megélhetéshez kapcsolódó *egzisztenciális indítékokra* – amelyek működése vagy hiánya a gazdaság indítékokat gerjesztő erejéből, illetve erőtlenségéből fakad, és követi a munkaerőpiac, mint *tudás piac* hierarchikus tudáskeresleti igényeit. S ilyenképpen már-már eleve kódolja a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt helyek inspirációinak különbségeit, egyenlőtlenségeit. Egy másik változatban viszont intim kiscsoportok „belsejében” – elsősorban a családokban, a baráti körökben és a közvetlen munkatársi (kollegiális) együttesekben – *a csoporttagokra irányuló, bent gerjedő elvárások kelthetnek tanulási indítékokat* – ha az elvárások kialakulnak. Vannak azonban a tanulásra nézve közömbös csoportkondíciók, és működnek tanulást gátló, sőt tiltó csoportelvárások is. Továbbá társadalmi eredetűek az olyan – olykor az előbbiektől függetlenül megjelenő – indítékok, amelyeket magukban a kultúrák közvetítési hálózatokban kifejlődő, megújuló érdeklődés inspirál.

Szociológiai hatásra, az andragógia felfedezte a felnőttkori tanulás *időszerkezeti* hátterét. Egyrészt,

mint a felnőttoktatás-felnőttképzés működési területét, másrészt, mint a felnőttkori tanulás szubjektív lefolyását szabályozó tényezőt. Itt az időszerkezetek réteg-specifikus különbségei, egyenlőtlenségei adják a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket. Az időszerkezetek belső mozgása (úgynevezett belső dinamikájuk), ennyiszor vagy annyszor, ekkor vagy akkor, ennyi vagy annyi helyet biztosít a tanulás számára. Az időszerkezeti dinamikák egyrészt szigorúan objektív tényektől, leginkább a „fő jövedelemszerző tevékenység”, jelesül a munka, rendszerint kötött időszerkezeti helyétől és rendszerint kötött belső dinamikájától függenek, de ezzel együtt (megint túl elvont fogalmazásban) a rendelkezésre álló egzisztenciális infrastruktúrától is; másrészt szigorúan szubjektív tényektől: az értékválasztástól, illetve a tanulási indítékoktól (mögöttük persze gazdasági, társadalmi determinációktól is). Egyszerűen szólva a kérdés az, hogy egyáltalán jut-e idő a tanulásra, s ha igen, akkor mennyi, mikor és milyen elosztásban?¹¹

A továbbiakban, továbbra is a szociológia inspirációira, hamarosan kiderült, hogy a felnőttoktatás-felnőttképzés réteg-specifikus időszerkezeti háttere, objektív és szubjektív tényeivel együtt, a réteg-specifikus *életmód* tartozéka. Az emberek életmódját a rendelkezésükre álló anyagi javak, civilizációs eszközök, valamint a kultúra öröklött és kialakult értékei együtt határozzák meg használatuk, továbbalakításuk módjával és időkereteivel. A felnőttoktatás-felnőttképzés háttere valójában nem a „magános” időszerkezet, hanem a hagyományokkal és szokásokkal megerősített (megterhelt?) életmód, amelynek részévé és alakítójává válhat a tanulás is. Ezért lehet az egész életen át tartó tanulást akár életmódként is definiálni – mondjuk, „azoknak az embereknek az életmódjaként, akik folyamatos tájékozódásra törekcsenek”.¹² A felnőttek tanulását: annak irányait, menetrendjét, eredményességét stb., lényegében tanulásuk egész természetét a felnőttek réteg-specifikus életmódja, viszont életmódjukat tanulásuk természete is alakítja.

A felnőtt életkorok pszichikus paraméterei mellett, egyelőre ezek a nagyvonalúan generális társa-

10 Vö. Csoma Gyula 1967 *A motiváció a felnőttoktatásban*. Budapest.

11 Vö. Csoma Gyula 1985 *A munka melletti tanulás zavarai. – Időszerkezetek és tanulási folyamatok a felnőttoktatásban*. Budapest; Mayer József szerk. 2003 *Időfelhasználás és felnőttoktatás*. Budapest; Falussy Béla 2004 *Az időfelhasználás metszetei*. Budapest; Sz. Molnár Anna 2005 *Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei*. Budapest. Továbbá lásd a KSH rendszeres időméréseit a magyar társadalomról.

12 Paul Lengrand 1970 *Introduction à l'éducation permanente*. Paris.

dalmi összefüggések mutatják az irányt a felnőttkori tanulás, és vele együtt a felnőttoktatás-felnőttképzés valódi lehetőségeinek, sajátosságainak, valamint paramétereinek minél konkrétan feltárásához és minél átfogóbban értelmezéséhez. Az andragógia igyekszik is kidolgozni a belőlük fakadó gyakorlati konzekvenciákat: a megfelelő tananyag-válogatási, tananyag-szerkesztési, tanításszervezési eljárásokat és tanítási metodikát. De ugyanezen a nyomvonalon bizonyára el lehet jutni a kultúra elsajátításának a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívüli változataihoz – minél konkrétan feltárva és minél átfogóbban értelmezve valódi lehetőségeiket, lefolyásuk konkrét sajátosságait és paramétereit. És bizonyára ki lehet dolgozni a közvetítendő művelődési tartalmakra, a közvetítés szervezésére és metodikáira vonatkozó, belőlük fakadó gyakorlati konzekvenciákat.

Mindent – köztük a pszichikus és a társadalmi összefüggéseket – egybe vetve: mivel úgy tekinthetjük, hogy (a formális felnőttoktatáson-felnőttképzésen kívül is) a kultúra elsajátításának valamennyi felnőttkori változata, valamilyen alakban és módon, a felnőttek tanulásáról szól, számolhatunk azzal, hogy a kultúra közvetítési színvonala és eredményessége nagymértékben függ a közvetítés szakszerűségétől, amely mindenképpen megérinti (vezeti, irányítja, segíti, befolyásolja, animálja) a kultúraelsajátítás *tanulási* vonulatait. Amihez hozzátartozik a művelődés szervezése, a művelődési tartalmak kiválogatása, elrendezése, kifejtése, metodikája – de még a közvetítés légkörének kialakítása is. Ezért érdemes a kultúraközvetítés szövevényes hálózatainak az andragógiára figyelni, amely a felnőttkori tanulásra és a felnőttek tanítására koncentrálna, amúgy sem tudja mondanivalóját a formális felnőttoktatásra-felnőttképzésre korlátozni.

A leginkább innen indulva lehetne megkísérelni a kultúra közvetítését tárgyaló választó diszciplínák között, és ezzel együtt a kultúraközvetítő szakemberek képzésében, az andragógiai diszciplína helyének meghatározását.

Sári Mihály

SAJÁT ERŐNKBŐL, EURÓPAI TUDÁSSAL

A harmadik évezred társadalmi-gazdasági-technikai fejlődésének van több állandó, stabil kísérő jelensége,¹ ezek közül az egyik az, hogy az idő függvényében a változások „száma” hatványozottan növekedik, az állandóság pedig négyzetgyökében csökken. Úgy érzékeljük, körülöttünk a folytonos változások állandósultak, az „átmenetek” zavarba hoznak, s elbizonytalanít az intenzíven növekvő információhalmaz. Az ember kétségbeesetten keresi a fogódzókat, a kaotikusnak tűnő rendszerkörnyezetet értelmezi.

J.W.Goethe hasonlóan érzett a maga korában, s a „Költészet és valóság” című önéletrajzában így ír erről: „...munkám során szűk magánéletemből egyszer csak a nagyvilágban találtam magam, előtérbe került száz meg száz jelentékeny egyéniség, akik reám valaha közelebről vagy távolabbról hatottak, kiváltképp nem hagyhattam figyelmen kívül a világ egyetemes folyásának hatalmas politikai áramlatait sem, hiszen ezek reám, csakúgy, mint kortársaim egész tömegére, döntő befolyással voltak”.²

Goethének szüksége volt arra, hogy érett emberként, 61 évesen történeti távlatból értékelje élete jelenségeit, s minél közelebb jutott időben az életkorához, annál inkább elbizonytalanodott: „...szenvédélyesen kiáltottam fel Egmont szavaival: >...Az Idő nap-paripái mintegy láthatatlan szellemektől korbácsolva ragadják el sorsunk könnyű szekerét... Hogy merre visz az út, ki tudja? Hisz azt se tudjuk, honnan jövőnk!<” – írta önéletrajzi írása utolsó oldalán.³

Nem véletlenül idéztük Goethe dilemmáját, mert ugyancsak 61 évesen, 42 éven át a közművelődésben, a felnőttnevelésben és a felsőoktatásban dolgozva megfigyelhettem a népművelő – közművelő-művelődési és felnőttképzési menedzser – művelődésszervező – andragógus szakma jelenségeit, az újabb rendező elveket, értékrendeket, újabb szakmai tartalmakat. A 20-40 év elegendő időtávlatot kínál arra, hogy számba vegyük az eredményeket, lássuk azt, amit jelen időnkben nem veszünk észre. A rendszerváltás előtti húsz és utáni húsz esztendő

andragógus generációi sok értéket teremtettek a magyar társadalom és Európa számára, amelyeket számításba kell venni. A hatvanas években pályára lépők épp nyugdíjasok, a hetvenes években pályakezdekők nyugdíjhatáron vannak, s közöttük sokan meghasonlottak, keserűekké váltak – a társadalom nem mindig ismerte el az életműben rejlő erőfeszítéseket, a rendszerváltás pedig csalódásokat is hozott. Az összefoglalóban a legfontosabbnak vélt eredményeket szeretném felmutatni, amelyeket közös munkánk gyümölcseinek kell tekinteni, egyúttal biztatni az elfáradókat, csalódottakat.

A rendszerváltás után az andragógia új szerepkörében történt változásokra vonatkozóan csak rész-összefoglalók születtek. Konferenciák, szimpóziumok sokasága egy-egy részterületet vállalt fel, s néhány „nagy”-nak titulált, szándékában integráló szerepű országos konferencia pedig nem tudta, vagy nem akarta felvonultatni a felnőttnevelés meghatározó aktorait. A tudományos szekértáborok konfliktusát, a „szabadlegény kutatók” őszinte problémafeltárását, a kultúrpolitika várható elmarasztalását nem vállalta fel az utóbbi nyolc évben egyetlen felelős szervezet sem. Jelen tanulmányban sem vállalkozunk a magyar felnőttnevelés komplex elemzésre, noha érzékelhetően bekövetkezett a „nagy összefoglalás” ideje. Egy országos felnőttnevelési konferencia keretében – amelyen a magyar felnőttnevelésben érintett „iskolák”, képző helyek, doktori programok, kutató csoportok, a felnőttképzés prominens gyakorló helyei, a művelődésgazgatás szakemberei és művelődéspolitikusok együtt tudnának leülni – kellene összefoglalni a felnőttképzés „épp így” létét, s közösen, konszenzussal kellene megformálni egy új, magyar felnőttnevelési koncepciót. Ehhez 20 év távlata és a jelen körülmények kedvező perspektívát adnak.

Ami érték 20 év távlatában***A felnőttnevelés inter- és multidiszciplináriságának elfogadása***

A népművelés, a közművelődés mint folyamat, a felnőttnevelés, andragógia tudománya, mint szakmát adó egyetemi képzés, s mint diszciplínákat

1 Vitányi Iván: *Új társadalom – új szemlélet*. Napvilág Kiadó, Budapest, 2007:48-52.

2 Johann Wolfgang Goethe: *Életemből: Költészet és valóság*. Magyar Helikon, Bp. 1965:11.

3 Uo.724.

integráló-használó középelmélet⁴ 1956-tól a rendszerváltást követő néhány évig az akadémiai tudományokat művelők céltáblája volt.⁵ Még a nyolcvanas években is, a maga szakterületén kiváló tudós személyiség, akadémikus így értékelte a közművelő képzést: „libaképzés”. Repül de nem madár, úszik, de nem hal, fut, de nem versenyló, gágog, de nem énekesmadár.

A felnőttnevelés diszciplinájának kiemelkedő személyiségei (köztük is Durkó Mátyás, Maróti Andor, Soós Pál, Zrinszky László, Radnai Béla, Horváth Margit és mások) épp az andragógia multidiszciplináris tudományát alapozták meg, s a korabeli egytudományos tudósok nem értették meg a sok elméleti dimenzióban történő gondolkodást. A merev akadémiai tudomány-struktúra és az örök időig érvényesnek tűnő szocialista felépítési rendszer igazolta álláspontjukat, s nem gondolkodtak el azon, hogy a „*kultúrszociológia abban különbözik a szaktudományok társadalomtanaitól, hogy nem egy-egy meghatározott területet vonatkoztat a társadalmi folyamatra, hanem a társadalom életével kapcsolatban a kulturális területek összességét veszi szemügyre. A kulturális területek vagy a mögöttük álló társadalom életének kijelzése gyanánt tekint, vagy oksági, illetőleg kölcsönhatási viszonyt feltételez a társadalom és kulturális szféra között, vagy pedig a dialektikus fejlődéssel vet számot, amelyben a társadalom élete és a kultúra felbonthatatlan egységet alkotnak. A kultúrszociológia... azokat a történelemsorozatokat, amelyeket a szellemtörténeti szaktudományok, valamint a közgazdaság- és társadalomtörténet szerteszakítottak, szintézisbe meri foglalni. Nem a szociológus telhetetlen mértéktelenségét kell okolnunk, ha jól körülhatárolt szakterületét elhagyja, amit a szaktudományok néha megdöbbenéssel vesznek tudomásul. Ennek oka a valóság maga. Mert a valóság nem tette meg azt a szívességet a részterület kutatóinak, hogy gondosan körülhatárolt szakterületen fejlődjenek...*”⁶

Mára az inter- és multidiszciplináris vizsgálati mód mind az andragógia, mind más tudományterületeken legitimmé vált, a tudományok „interferenciái” nem csak új tudományok létrejöttét inspirálták, hanem az egyes tudományterületek produktumait is gazdagították. (Lásd: Zsolnai József az oktatást, a

kutatást és tudományokat új összefüggésbe helyezve építette fel rendszerét).⁷

Hallgatólagos megegyezés neveléstudományi rendszertani és fogalmi kérdésekben

Egy-egy tudomány tudomány-voltának egyik fontos kritériuma, hogy a saját fogalmi rendszere világos, egyértelmű legyen. A felnőttnevelés területén folyó fogalmi viták többé-kevésbé nyugvópont-ra jutottak, de vannak olyan – az önfejlődésből és a társadalom elvárásainak nyomására történt innovációból következő – neveléstudományi jelenségek, amelyek újradefiniálásra szorulnak.

Durkó Mátyás a felnőttnevelés fogalmába illeszti részelemként a felnőttképzést, amelyhez képest is szűkebb fogalom a felnőttoktatás, s a felnőttneveléshez képest szélesebb fogalom a nevelés, a művelődés, s legtágabb a személyiségformálódás. A permanens személyiségformálódás rendszerében helyet kapott a „spontán formálódás” alrendszere is, amely nem más, mint az informális tanulás önálló területe, illetve a nonformális és formális képzés járulékos kísérője.⁸ Koltai Dénes is a felnőttképzést és felnőttnevelést tágabban értelmezi mint az oktatási rendszerek produktumát,⁹ de a két fogalom közötti viszonyban a felnőttképzés piacorientált tartalmát hangsúlyozza. Csoma Gyula összeköti a felnőttoktatás-képzés fogalmakat és a felnőttnevelési rendszerbe illeszti.¹⁰ Egyet értünk Zrinszky Lászlóval abban, hogy a „felnőttképzés”, a „felnőttoktatás”, a „felnőttnevelés” fogalomhasználatban a rész egész viszonyok kialakításában koncepcionális és hangsúlybeli különbségek vannak.¹¹

Álláspontunk szerint a felnőttnevelés iskolai és iskolán túli formális és nonformális, tudást és kompetenciát átadó rendszer, amelyben egyéni-virtuális vagy közösségi környezetben, a felnőttek öntevékenységére alapozott, tudatos, andragógiai módszereket alkalmazó, célirányos, közvetlen vagy

7 Zsolnai József: *A tudomány egésze. (A magyar tudomány tudománypedagógiai szemléje)*. Műszaki Könyvkiadó, Bp. 2006.

8 Durkó Mátyás: *Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés*. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 1988:39.

9 Koltai Dénes: *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2001:16.

10 *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Bp. 2002:173.

11 Zrinszky László: *A felnőttképzés tudománya*. Bevezetés az andragógiába. Okker Oktatási Iroda, Bp. 1995:118.

4 Robert K. Merton: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Gondolat, Budapest, 1980:103-108.

5 T.Kiss Tamás: *Túlélés, alkalmazkodás vagy/és innováció. Kultúra és Közösség*, 2009. II:7-8.

6 Karl Mannheim: *A jelenkori szociológia feladatai*. Budapest, 1945:15.

közvetett andragógusi irányítással végzett alapismereti, ismeretbővítési és ismerettranszferáló, valamint képességfejlesztő oktatás, képzés, nevelés folyik a felnőttképzésben részt vevő egyén tudásszükséglete és a tudáspiac determinációja szerint, amely folyamat outputja vagy a tudást-kompetenciát igazoló bizonyítvány, vagy csupán maga a tudás-kompetencia.

Egyetértés a neveléstudomány területének immanens rendszeréről és elnevezéséről

Részben megegyezés született – ismét szakmán belül – a neveléstudomány részterületeiről is. Ugyan manapság is találkozunk idehaza olyan fogalmakkal, mint „a felnőttoktatás pedagógiája”, amelynek hiteles fordítása így hangzik: „a felnőttoktatás gyermeknevelése”, de épp német nyelvterületen elkövetik néhányan ugyanezt a hibát, „Erwachsenenpädagogik”-nak, „felnőttpedagógia”-nak nevezik azt a szakterületet, amelyet általában „Erwachsenenbildung”-ként jelölnek a német szakirodalomban.

Durkó Mátyás pontosan érzékelt az 1960-as években, hogy a felnőttnevelés elméletét meg kell alapozni, s a debreceni iskolában kimunkált Karácsony Sándor elméletet csupán adaptálni, belopni lehet¹² a szocialista felnőttnevelésbe. (Ebből a témából írta meg kandidátusi disszertációját is, amelyet *Felnőttnevelés és népművelés* címmel kötet formájában is viszontláttunk). Erős lengyel, francia, holland 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.

Ger van Enckevort, holland népművelési központ tudományos osztályvezetője, professzor, továbbá Ten Have amszterdami és van Gent, a leideni Rijks Universiteit professzorainak neveléstudományi rendszereit veszi át Durkó – parallel a jugoszláv szakirodalomban Anna Krajnc, Lengyelországban Mieczyslaw Marczuk alkalmazza a rendszerbeli fogalmakat –, amelyek ma is részben mérvadóak maradtak.

A rendszerben: gyermeknevelés–felnőttnevelés–idős emberek nevelése, parmanenciát feltéte-

12 Durkó, i.m. 1988.

lez Durkó, a nevelésben agógiai folyamatokat, agógikákat-módszertanokat, agológiai tudományokat különít el eként:

Folyamat	módszer	tudomány
Pedagógia	pedagógika (didaktika)	pedagológia
Andragógia	andragógika	andragológia
Gerontagógia	gerontagógika	gerontagológia.

Durkó mindezt kiegészíti az „embernevelés tudománya” rendszerével, amely mindhárom fenti alrendszert magába foglalja, amely szerint összefoglaló az *Antropagógia – antropagógika – antropológia*.

A görög nyelvhelyesség szerint a rendszer igaz, de a Google keresővel egyetlen adatot találunk gerontagógia szóra (öreg emberek oktatása), helyette a „gerontológia” kifejezést használnak a gyakorlatban, amely az öregedés és öregkori élet körtanát jelöli. A „pedagológia” a pedagógiát gúnyoló műszó lett, az andragógia viszont „bevett” kifejezés 20.020 találattal. Láthatóan a tudományos gondolkodásban már a görög nyelvhelyesség nem számít, a tudomány elnevezésében is a praxis, a leegyszerűsítés uralkodik. Az andragógusok elégedettek azzal, hogy a pedagógia mellérendelt területe és a neveléstudomány része lett az andragógia.

A világ és Európa lakosságának öregedési indexe viszont arra figyelmeztet, hogy a növekvő életkor és nyugdíjhatár, a nyugdíjazás utáni munka társadalmi szükségessége, továbbá az ún. második öregkor nem csak gondozási, kórtani, hanem oktatási, képzési, nevelési problémákat is felvet.¹³

A felnőttnevelés időhatára nem az ipari forradalom kezdete

Árnyaltabb, rugalmasabb álláspontok

Örök dilemma, hogy mely korban kezdődik a felnőttnevelés? Van, aki szerint a felnőttképzés a XIX. század első évtizedeiben ölt határozottabb körvonalakat, a klasszikus kapitalizmus kiteljesedésével együtt, a társadalmi fejlődés dinamikájának megváltozásával, a termelékenység, a lakossági szám növekedésével, új szükségletek, értékrendek, normák születésével, régi intézményrendszer leépülé-

13 Elke Gruber – Monika Kastner – Anita Brünner – Susanne Huss – Krin Kölbl: *Arbeitsleben 45 plus. Erfahrungen, Wissen & Weiterbildung*. Alpen-Adria Universität Klagenfurt, 2007.

sével és újak keletkezésével hozzák összefüggésbe.¹⁴ Mások az emberiség történetének korábbi koraira is vonatkoztatják, s a felnőttképzés gyökereit a „homo sapiens” megjelenéséig eredeztetik, a törzsi közösségekben a felnőtté avatást megelőző felkészülést is intézményszerűnek tekintik.¹⁵ Ebben az értelemben a felnőttképzés egyidős valóban az emberiséggel. Találkozunk olyan értelmezéssel is, amely szerint az ókorban élt zsidó nép körében a Biblia, a Talmud és a Tóra, a szent iratok tanulmányozása egy életen át tartó folyamat volt, s a felnőttnevelés részének tekinthetjük.¹⁶

Ismét mások az ókori klasszikus görög társadalom korától vezetik le a felnőttképzés intézményeit, utalnak az agóra komplex funkciókat betöltő terére, Platón Akadémiájára és Arisztotelész Lúkeionára, Róma tisztviselőket képző magániskolákra.

Az azonban ma már nem kérdéses, hogy a középkori kolostori nevelés, az udvari lovagi nevelés, a középkori egyetemek nevelő munkája tekinthető-e felnőttnevelésnek, s maga az egyházi szentmise/istentisztelet rituáléjának foglatában nem elemi felnőttnevelés folyik-e? *A nonformális, informális és autonóm tanulás kutatói*¹⁷ vizsgálati eredményeinek tükrében felül kell vizsgálni azt az álláspontot, hogy a középkor világi és egyházi intézményei még nem rendelkeztek tudatos nevelési koncepcióval. Sajat vizsgálatunkban is a középkori templomok „Gesamtkunstwerk” komponensei, a katolikus és protestáns templomokban is tudatos attitűd-formáló, normatív szabályzó, emocionális és kognitív fejlesztési célokat valósítottak meg.¹⁸

14 Koltai Dénes: *Theoretical, economic and regional issues of adult education*. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, Bonn, 2002:12.

15 Filó Csilla: A magyarországi felnőttoktatás kezdete és kialakulása a középkorban. Felnőttnevelési kitérők a XVI. századtól a XIX. századig. In Bajusz Klára – Filó Csilla – Németh Balázs: *A magyar felnőttoktatás története a XX. század közepéig*. PTE TTK FEEFI, Pécs, 2004:11.

16 Zrinszky László: *A felnőttképzés tudománya*. Okker Oktatási Iroda, Bp. 1995:65. A szerző K.Yaron: *Lifelong Learning in Israel*, Jerusalem, 1972:19-25. pontjára hivatkozik.

17 Forray R.Katalin – Juhász Erika: A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekció elköteleződés. In: *Nonformális-informális-autonóm tanulás*. (Szerk.: Forray R.Katalin – Juhász Erika), Debreceni Egyetem, Debrecen, 2009:12-38.

A reformáció magyar nyelvű hitmagyarázata, a magyar nyelvű rész-bibliafordítások (Erdősy Szilveszter János és Abády Benedek „*Sárvári bibliája*”), a magyar nyelven alkotó írók, költők munkássága (köztük Tinódy Lantos Sebestyén, Heltai Gáspár, Ilosvay Selymes Péter), majd a Károli Gáspár teljes Biblia-fordítása, az iskoladramák, a hitvitázó drámák és a világi drámairodalom megjelenése (Bornemissza Péter: *Elektra*), a presbiterianizmus intézményrendszerének létrejötte, az ellenreformáció korszakában elterjedt röpirat-irodalom egyaránt ösztönözték a lakosság művelődését, a nemzeti nyelvű írni-olvasni tudás szükségességét. Az írott eszközök tudatos felnőttképzési céllal jelentek meg,¹⁹ ehhez a Nyugat-Európában, főként a Németalföldön és Angliában tanult és hazatért magyar származású professzorok, prédikátorok, egyházi tisztségviselők, nyomdászok (Apáczai Csere János: *Magyar Encyklopaedia*; Comenius Amos János: *Gentis felicitas*, Geleji Kátona István: *Öreg Graduál*, Alvinczi Péter, Szenczi Molnár Albert, Tolnai Dali János, Huszár Gál stb.) teremtették meg a feltételeket.

A felnőttnevelés első intézményei nem filantróp, humanitárius kezdeményezések, hanem vállalkozások

A világi felnőttnevelési intézményrendszer valóban a XVIII–XIX. században alakult ki. „A XVIII. század... a kis változások halmazából adódó, lassú, de észrevehető előrehaladás időszaka”,²⁰ de abban a nemzetté válás és az ipari forradalom, a polgári társadalmi átalakulás fontos programmá vált.

Az európai felvilágosodás filantróp gondolkodói ugyan serkentették a lakosság iskolai műveltségének növekedését, nemzetenként eltérő mértékű, a feudális kor kötöttségeihez mérve²¹ mérhetetlennek tűnő szabadság birtokába jutott az európai ember, s elkülönült a szabad ideje a munkavégzésétől. Az emberek többségéhez eljutó „világosság”, a nyomtatott szó egyik oldalról a műveltséget emelte, másik oldalon „tömegtermék” a kulturális piacon. A

18 Sári Mihály: A középkori templomi felnőttnevelés. In: *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. (Szerk. Forray R. Katalin – Juhász Erika) Debreceni Egyetem, Debrecen, 2009:124-129.

19 Novák József: *A magyar népművelés története I*. Tankönyvkiadó, Bp. 1975:13.

20 Kosáry Domokos: *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1980:27.

21 Nádor Jenő – Kemény Gábor: *Tessedik Sámuel élete és munkája*. Bp. 1936:46.

növekvő szabad idő és a növekvő gazdasági teljesítmény lehetővé tették, illetve kikényszerítették a társadalmi munkamegosztásban egy speciális szakmacsoport kiválását és illeszkedését, amely feladata lett a szabadidő piaci kínálat szerinti felhasználása, így a növekvő jövedelmek, a szabad időben eltöltött időmennyiség a fogyasztás kényszereivel párosul.

A korai hazai felnőtt- és gazdasági iskolakísérletek részesei között említhetjük Berzeviczy Gergelyt, Nagyváthy Jánost, Balásházy Jánost, Mitter-pacher Lajost, akik a felnőtt szakoktatás elméleti megalapozásában, olykor a gyakorlati megvalósításában is úttörő munkát végeztek. A magyarországi felnőtt iskolák alapítói és programadói jól ismerték egymást, tanulmányozták egymás munkáit és intézményeit. Az első magyar nyelven írott mezőgazdasági tudományos igényű munkát Nagyváthy készítette el „*A szorgalmatos mezői gazda*” címmel. Ő is vezette rövid ideig Festetich György gazdaságát, a Georgikon egyik szellemi atyja volt.

Ennek tükrében újra kell értelmeznünk Tessedik Sámuel „*Gyakorlati-gazdasági Szorgalmatosság Iskolájá*”-t és III. Festetics György gróf „*Georgikon*”-ját, az iskolaalapítók szándékait. Nádor Jenő és Kemény Gábor Tessedik-kutatók munkájában olvashatjuk, hogy Tessedik „alapítója, felügyelője, gondnoka, igazgatója és még az ügyvédje és védelmezője is volt az intézményének. A szerepkörök megfelelnek a mai BT vagy kft alapító-ügyvezető igazgatói feladatkörnek. Rövid kutatás után felfedezhetjük a Tessedik vállalkozás jogi hátterét is, 1764. január 30-án kelt királyi resolúcióban a Habsburg birodalom vezetése ösztönözte a vállalatok, gyárak alapítását, s az 1779-ben vagy 1780-ban alapított Institutum Tessedikianum nemcsak emberbaráti szeretetből kezdeményezett közösség, hanem gazdasági alapon szerveződő vállalkozás is. Kétségeinket eloszlatja az 1788-ban német-osztrák mintára szerveztetett *Gärtnerin Gesellschaft*-ja (Kertésznők Társasága, az első magyar női vállalkozás), amelyben 12 nő vett részt, az általa kezdeményezett, irányított első női vállalkozás is gazdasági jellegű volt. A szarvasi tanintézmény vezetőjét II. József kitüntette, József nádor 1805-ben meglátogatta az iskolát, amely európai mintaintézet lett, a Tessedik-féle tan módszer pedig bevonult az egyetemre és az akadémiákra, egyes Tessedik-kutatók a Montessori-rendszer 18. századi első racionális kísérletének tartják az iskoláját. Tessedik heroikus küzdelmet folytatott a művelt világ periferiáján, segítséget alig kapott ehhez a munkához, a „koránjött forradalmár” tragikus sorsát kellett megélni, bukása elkerülhetetlen volt,

1806-ban bezárta iskoláját. 1820-ban úgy halt meg, hogy környezete nem értette meg a kezdeményezéseit, nézeteit. A pedagógiatörténet régen felfedezte Tessediket, mint pedagógust, de a közgazdaságtudomány keveset tud a vállalkozóról.

Önéletrajzában 62. lapján igen izgalmas dolgokat fejtegetett. Arról szólt, hogy a racionalizmus nevében a gyermekek, cselédek, állatok és a föld erejét ki kell használni.

Ebben a gondolatmenetben Max Weber: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme* című művében a protestantizmus „ethos”-áról és értékrendjéről ²²rott megállapításai sejlenek elő. Korát messze megelőzte filozófiai nézeteivel, protestáns racionalizmusát és szociális beállítódását a családból hozta. Ezt megerősítették a tanulmányai a protestáns Debrecenben, a híres Hatvani professzor előadásait hallgatta, majd az ismeretszerzést Jénában, Lipcsében, Hallében, Berlinben folytatta.

Az „*Erklärung*” című művében egész életének és iskolakoncepciójának summázata így hangzik: „Emporbringung der verfallenen Industrie, Haus-, Land- und Staatswirtschaft, durch frühe Bildung guter, verständiger Landwirthe, emsiger Bürgerverständiger Volkslehrer, fleissiger Handwerksleute, Manufakturisten, Fabrikantern, Kommerzianten, erfahrner Vorsteher in der Landwirtschaft und geschickter Polizey-Beamten”.²³

Festetich György keszthelyi *Georgikonja* 1797. július 1-én kezdte el az oktatást. A filantróp gróf nyilván többre tartott igényt, mint a hazai mezőgazdasági-ipari szakismeretek fejlesztése: saját birtokainak vezetésére is szakemberekre volt szüksége, az uradalmaiban már bevezették a nyugat-európai fejlett termelési technológiákat (Norfolk-rendszer). A Georgikonban kiképzett gazdatisztek, erdészek, kertészeti vezetők, ménesmesterek, mérnökök és jogászok különböző nagybirtokokon helyezkedtek el, s a képzésüket, a nagybirtokok tulajdonosai fizették, vagy „megvásárolták” a kész szakembert, így a Georgikon önfenntartó tudott maradni. Az oktatást Bulla Károly szervezte meg, majd őt a Tiszavasváriban született, Debrecenben, majd Utrechtben felkészült, Bécsset megjárt Pethe Fe-

22 Weber, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Ember és természet*. Franklin Társulat kiadványa. Budapest. Szerk. Nagy József, 117-122.

23 Nádor Jenő – Károly Gábor: *Tessedik Sámuel élete és munkája*. Bp. 1936:114.

renc²⁴ váltotta. Festetich levelezett Tessedikkel, egy látogatása alkalmával kérte a Georgikon vezetésére is, sikertelenül, viszont az iskolájából a birtokai igazgatására öt képzett gazdaszt kapott, s az is közismert, hogy 1817-től Tessedik a Georgikon elnöke.

A Georgikon a közép-felsőfokú intézményes szakmai oktatás és a spontán iskolán túli felnőttképzés formáit és módszereit egyformán alkalmazta, így joggal tekinti a szakképzés és a későbbi népfőiskolai képzés is a Georgikont saját intézményének. Ebben a képzési rendszerben egy tőkés gazdasági alapú polgári Magyarország álmát fogalmazták meg az iskolaszervezők, amelyben szerepet kapott a parasztpolgári művelődés, a nagyüzemszerű mezőgazdasági termelés, az iparfejlesztés, a női emancipációt képviselő népfőiskola és a társadalom önszervező mozgásait kezdeményező jogtudományi iskola is.

Az iskolakezdeményezések nem elszigetelt, egyegy jótékonykodó, vagy különc főúr, vagy emberbarát értelmiségi kísérleteinek tekinthetők, hanem egy tudatosan építkező, a magyar társadalmi-gazdasági fejlődés és az európai haladás trendjei és dinamikája közötti ellentmondást kellően felismerni tudó, Európa-tapasztalatokkal és a korszerű műveltséggel rendelkező társadalomfejlesztő csoport célirányos intézményépítésének.

A felnőttnevelés/andragógia tudományának személyi háttérbázisa növekedett

Sokan élnek a felnőttképzést korábban lebecsülő, mára annak prófétáivá váló tudós-nemzedékből is, pálfordulásuk ékes bizonyítéka annak, hogy az „új világ” kihívásai kényszerítő erővel hatnak, valamint a neveléstudomány új felfedezései a régi szemlélet bírálóit indították el. A felnőttnevelés „paulusai” értékes tudást konvertáltak és transferráltak az andragógia területére, gazdagítva a tudásanyag felhalmozódás és faktorálás szakaszában lévő tudományterületet.

Az „átmenet generációjának” nevezhetjük azt a korosztályt, amely ma 50-65 éves. Az „átmenet generációja” átélte a váltás sokkját: a marxista-leninista világnézet látványos összeomlását és a plurális ideológiai-értékrendbeli nézőpontok együttes jelenlétét, a tudományok tartalmi változásait, a képzési rendszerek revízióját és kiterjesztését, a bologna-rendszer Janusz-arcú folyamatát, kudarcát, a neoliberális

tömegoktatás és a tudás piac, nemzeti felsőoktatás tradícióit szétromboló hatását. Egyesek eltűrték a felnőttnevelés felnőttoktatással vagy felnőttképzéssel beszűkülését, mások protestáltak hiábavaló igyekezettel, s mindnyájan oktattak, önkritikusan fejlesztették módszertani kompetenciáikat, kutattak akkor is, ha arra nem volt pénzfedezet, könyvet írtak, idegen nyelvtudásukat tökéletesítették, konferenciákon szerepeltek idehaza és külföldön, tudományban jártasságukat gyarapították, s felhalmozták a 21. század új andragógiai ismeretanyagát.

Az andragógia új tudásainak száma is intenzíven megnövekedett: a Veszprémi Egyetem nyelvészeti PhD-programjában (Zsolnai József), az ELTE pedagógiai (Bábosik István), a Debreceni Egyetem (Kozma Tamás, T.Szabó László), a Pécsi Tudományegyetem (Forray R.Katalin) interdiszciplináris doktori iskoláiban számos ígéretes fiatal tudós nőtt fel, de a Szegedi Tudományegyetem neveléstudományi doktorképzésében (Csapó Benő), a Nyugat-magyarországi Egyetem környezettudományi tudósképzésében – a környezetpedagógiai alprogramban (Kovácsné Német Mária) – is találunk andragógusnövendéket. (A két utóbbi doktori program speciális képzési területeinek sajátosságai miatt találunk kevesebb ott végző andragógust.)

Az új generációt érdemes onnan datálni, amikor a C.Sc. akadémiai fokozat megszűnt, s felváltotta azt a doktori iskolák PhD rendszere. Az új generáció feltűnő ismertetőjegye a két idegen nyelvű tárgyalóképes és előadóképes tudás, amelyből az egyik nyelv az angol, a második a német, olasz, francia, spanyol nyelvek. Az andragógia vagy pedagógia, politológia, szociológia területén szereztek tudományos fokozatot, ám legtöbben az OTDK-nyertes – gyakornok – tanársegéd – adjunktus – docens főiskolai vagy egyetemi „számárlérrát” járták be. Látható, hogy az OTDK-s tanári munka, a tehetséggondozás nem volt hiábavaló, a tanítványaink tanítványai követnek bennünket a PhD-programokban. Viszont ritkán találkozunk olyan fiatal tudóssal, aki 4-5 évet a szakmája/hivatása praxisában töltött el. Ennek előnye, hogy hamarabb szerzik meg a tudományos előmenetel feltételeit. Hátránya, hogy másodlagos forrásból jutnak a praxis adataihoz, tényeihez, tudásuk nem elég életközeli, ám akár 35 évesen is habilitálnak, sokuknak van esélye arra, hogy akadémiai doktorrá, főiskolai és egyetemi tanárrá, professzorrá váljanak.

24 Pethe Ferenc gazdasági újság Szerkesztői munkássága kiemelkedő, ő szerkesztette a *Gazdaságot Tzélőző Újságot*, a *Vizsgálódó Magyar Gazdát*, a *Nemzeti Gazda* című lapot.

Találkozás a felnőttképzés külföldi szakirodalmával

A DVV/IIZ Projektbüro Magyarországon, német hatás a felnőttnevelésben

Az Európai Gazdasági Közösség egyik tagállamának, Görögországnak a kulturális minisztere, Melina Mercouri az európai „Kulturális Város” kezdeményezője 1985-ben beszédében így fogalmazta meg: „A kultúra, a művészetek és a kreativitás nem kevésbé fontos, mint a technológia, a kereskedelem és a gazdaság”,²⁵ s mintha a gondolatot folytatná Dr. Hilde Hawlicek oktatási, művészeti és sportminiszter egy kötet előszavában, hogy a felnőttképzés és továbbképzés „az iskola mellett és az után, a készségek és tudás önálló megszerzése, amelyek az individuális és társadalmi életet ugyanúgy szolgálják, egy demokratikusan működő társadalom igen fontos alkotórészei. A képzés jelentősen hozzájárul úgy az egyén, mint az egész társadalom életminőségének fejlesztéséhez”.²⁶

A mindennapi tudásunk és tapasztalataink is megerősítik, hogy az életminőség javításának, a kedvezőbb társadalmi pozíciók elnyerésének, a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyünk megváltoztatása egyik leghatékonyabb eszköze – a felvilágosodás korától napjainkig – a tanulás, továbbképzés, önművelődés, önképzés. A felülről és alulról egyaránt induló tanulási-képzési folyamatok tömegeket mozgatnak több mint két évszázada. Az utóbbi húsz év társadalmi kihívásai, s a kihívásokra adott tudományos andragógiai válaszok, funkciók felnőttképzési szisztémák, hálózatok, jogi keretek, módszerek, a felnőttek tanulási motivációi, a képzés eredményei, sikertényezői kötetek sokaságában jelentek meg ebben a szűk időben is, s a „sikeres felnőttképzési szervezetek és hálózatok” tapasztalatait adaptálhattuk a magyar felnőttnevelésben is. Közép-Európa német kultúrával érintett régióinak évezred óta létezik egy specifikus kohéziója, amely fennmaradt máig, s feltételezzük, hogy elsősorban ebben a körben kell keresni a felnőttoktatás és tanulás sikeréhez vezető pozitív példákat, tapasztalatokat.

25 idézi Dr. Mihály Sari: Europa Kulturhauptstadt 2010 Pécs. In: *Stadtkultur/Strategien der Kulturpolitik in Mitteleuropa*. Institut für Kulturelle Infrastruktur Sachsen, Görlitz, 2007:24.

26 *Erwachsenenbildung in Österreich*. (Red.: Regina Rosc, Werner Kantner) Bundesministerium für Unterricht, Wien 1990:11

Korlátunk az itt, hogy az összefoglaló nagy művekre, nyomtatott kötetekre, konferencia-kiadványokra koncentrálnunk, így a számottevő szakfolyóirati tanulmányok szisztematikus feldolgozására sem vállalkozunk. A nyolcvanas évek második felére, közvetlenül a rendszerváltás előtt az alábbi jelenségek erősödtek meg a felnőttnevelés terén:

Bilaterális kapcsolatok: Európa középső régióinak (a szocialista tömb nyugati oldala), valamint a fejlett európai államoknak a tudományos együttműködése elkezdődött, a határ menti térségekben a felnőttképzés gyakorlatában is gyümölcsöző kapcsolatok születtek.

A felnőttképzés és érdekek kapcsolatában az anyagi érvényesülés, a megélhetés motivációi erősödtek meg, a társadalmi hierarchiában megszerezhető kedvező pozíció hajtóerővé vált.

Az individuális szemlélet és a kollektívizmus harcából az előbbi emelkedik ki, az emberi önreflexió, önmegvalósítás szándéka a felnőttképzés felé sodor.

Az öntevékenység (egyén és csoport) gyakorlatában a képességek készségekké nőnek, ami majd később a politikai és civil önszerveződéshez nyújt hathatós alapot, de a felnőttoktatásban is új viszonyok születnek a tanár–tanuló–ismeretanyag háromszögében.

A felnőttképzés tartalma szélesedik, különösen a kisebbség–többség tengelye mentén kialakult csoportok kerülnek a felnőttnevelés hatókörébe.

A falvak helyi társadalma új, életerős felnőttképzési formákat indít, a lokális identitástudat elméleti kutatása elkezdődött, az identitás a felnőttnevelésben való részvétel hajtóerejévé válik.

A termelő munka humán-erőforrás igényei megoldásához a felnőttképzés egyre érzékenyebben járul hozzá.

A Német Népfőiskolai Szövetség Európa legnagyobb felnőttoktatási-képzési hálózata, amely létrehozta a Nemzetközi Kapcsolatok Intézetét. Ennek feladata Európán belül, azon túl a felnőttképzés formáinak és tartalmainak iniciálása. A munkájához részben a szövetségi állam ad forrásokat, de sokkal nagyobb támogatást ad ahhoz az Európai Unió. A magyar rendszerváltás előtt hazánkban is megjelent az IIZ a projektjeivel, s Budapesten 8 éven át „Projektbüro”-t tartott fenn. Az Európai Unió csatlakozási koncepciójához igazított IIZ projekt munka ma kiterjed a Baltikumra, a Balkán térségére, Romániára, Lengyelországra is, s a DVV/IIZ projektirodák az európai felnőttképzés motorjává váltak. (Jakob Horn és Prof.Dr. Heribert

Hinzen vezették/vezetik a szervezetet 1988-tól, a magyarországi Projektbüro-t négy-négy évig ugyanők vezették rotációs rendszerben.) Munkásságuk eredménye az európai felnőttnevelést meghatározó könyvsorozatok, az Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung sorozatban ötven fölött van a megjelent kötetek száma, Magyarországon pedig a „Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás” sorozatban 16 kötetig jutottak el, amelyek vagy az egyes országok felnőttoktatását mutatják be,²⁷ vagy a nemzetközi partnerségre utalnak.²⁸ Az IIZ mellett a Pädagogische Arbeitsstelle des DVV-s, továbbá a DVV-hoz szorosan kötődő, partnervizonyt kialakító Német Felnőttképzési Intézet (DIE) is támogatja a nemzetközi kapcsolatok építését.²⁹

Az IIZ/DVV tudományszervezői szerepe nem maradt a kiadói tevékenységnél, stipendiumokat kínált szakembereknek, akik külföldi intézményeknél bizonyos időtartamig tartózkodhattak, konferencia-részvételt finanszírozott, illetve konferenciákat szervezett önállóan vagy magyar társszervezetekkel. Ezek közül különösen emlékeztetek a dokumentumkötettel záródó debreceni „A magyar felnőttoktatás története” című, valamint „A magyar felnőttoktatás mai helyzete” című, 1997-ben Budapesten megrendezett országos konferenciák.

A regionális és határátlépő együttműködés a felnőttnevelés területén korábban is előfordult, azonban az együttműködés permanenssé tétele érdekében konferenciák keretében is vizsgálják a nemzetközi jó tapasztalatokat. Az EU INTERREG I-IV Cross Border Cooperation határmenti térségek fejlesztési és más projektek eredményeit összegzi például a „Regionale und grenzüberschreitende

Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung”³⁰ című kötet, amely dán, orosz, svéd, francia, olasz és lett határmenti térségek felnőttképzésének elméleti és gyakorlati oldalait bontja ki.

„A népfőiskolák, nemzetközi kapcsolatok és partneri viszonyok”³¹ című gyűjteményes kötet még csak felsorolja a nemzetközi kapcsolatok színes tartalmát, formáit. A kötetben helyet kapott egy olyan tanulmány is, amely német-osztrák-magyar multiplikátorképző szakszeminárium működését mutatja be.³² A kilenc éven át folyamatosan dolgozó szakszeminárium magyarországi eseményén a Partium és Kárpátalja határátlépő kultúráit vizsgálták, ezzel mintát adtak hasonló tartalmú magyarországi kutatásoknak. A kultúrák találkozásának diskusziója a felnőttnevelés állandó tartalmává vált, a nemzetközi, interkontinentális migráció legújabb jelenségei pedig hosszú távon predesztinálják a téma továbbélését.³³ Az ENSZ Migrációs Világbizottságának Német Albizottsága jelentést³⁴ készített a migrációs folyamatokról, s tervezetet az azokból következő felnőttképzési feladatokra vonatkozóan. (A német bizottság vezetője Prof.Dr. Rita Süßmuth, aki a világszervezet tagja, a Bundestag egykori elnöke és a Német népfőiskolai Szövetség elnöke is egyben.) A nemzetközi felnőttképzési együttműködés intézményi stratégiáját fogalmazza meg Heribert Hinzen az „Intézmény- és élettrajzi vonatkozású reflexiók: A Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Kapcsolatok Intézete mint szolgáltató és kooperációs partner a nemzetközi és interkulturális

27 Edita Trečiokienė: *Erwachsenenbildung in Litauen*. IIZ/DVV, Bonn, 1995; Paulis Apinis: *Erwachsenenbildung in Lettland*. IIZ/DVV, Bonn, 1995; Christian Geiselmann – Johann Theessen: *Erwachsenenbildung und Bildungspolitik in Bulgarien*; Ana Krajnc/Nives Ličen: *Adult Education in Slovenia*. IIZ/DVV, Bonn, 2002; Norbert F.B.Greger – Ewa Przybylska: *Erwachsenenbildung in Polen*. IIZ/DVV, Bonn, 1996.

28 Heribert Hinzen: *Ungarische und deutsche Erwachsenenbildung. Europäische Partnerschaft und internationale Zusammenarbeit*. IIZ/DVV, Bonn, 2000.

29 Peter Liebl: *Die französische Erwachsenenbildung*. Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt am Main, 1991.

André Schläfli – Philipp Gonon: *Weiterbildung in der Schweiz*. DIE, Frankfurt am Main 1999.

30 *Regionale und grenzüberschreitende Zusammenarbeit in der Erwachsenenbildung*. (Red.: Klaus Bostelmann) IIZ/DVV, Bonn, 1999.

31 *Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften* (Red.: Heribert Hinzen) IIZ/DVV, Bonn 1995.

32 Eduard Ditschek – Anneliese Heilinger – Mihály Sári: Der Ort bestimmt die Themen. Deutsch-österreichisch-ungarische Fachseminare für Multiplikatoren der Erwachsenenbildung. In *Volkshochschulen, internationale Kontakte und Partnerschaften*. (Red.: Heribert Hinzen) IIZ/DVV, Bonn, 1995:84-91.

33 *Migration und Toleranz. Fakten, Herausforderungen, Perspektiven*. (Red.: Dr. Peter März) Bayerische Landeszentrale für Politische Bildungsarbeit, München, 1993.

34 *Migration in einer independenten Welt: Neue Handlungsprinzipien*. (Red.: Anna Goos, Ulrich Keller, Dr. Alfredo Märker) Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Berlin, 2006.

felnoítképzésben.³⁵ A kötet mértékadó és szemléletformáló, s valóban a német nyelvű/kultúrájú országok tapasztalatait rögzíti, a tanulmányok egy 2001-es német-svájci-osztrák konferenciára készültek, s a három ország népfőiskolai hálózatainak vezetői foglalták meg a felnóítképzés feladatait országaik és a határmenti térségek területén.

A „régión Európája” koncepció áll a kutatási-fejlesztési-tudományos prezentálás és publikálás háttérében, amely az organikus szerveződő európai régiókat a felnóítképzés révén is összeköti, autonómiáikat erősíti.

Confitea Hamburgban (1997), Beleben (2009)

A fejlett országokban 90-es évekre egyre világosabban rajzolódott meg egy új, korábbról nem ismert társadalom képe, amelynek sokféle arculata egyszerre volt jelen, ijesztő és egyben vonzó is volt. A globalizáció³⁶ hatásai minden országot, régiót és települést elértek, verseny folyik a természeti erőforrásokért, a falu elveszíti lakosságmegetartó képességét, a város a szociális problémák gyűjtőhelyévé válik. A gazdasági növekedés lelassul, a környezetünk elhasználódását értelmetlenül fokozzuk, s a szegénység és a gazdagság polarizálódik. Ulrich Beck³⁷ „rizikótársadalom”-nak nevezi korunk társadalmát, mások „forró társadalom”-nak mondják, hallunk „tudástársadalom”-ról, „információs társadalom”-ról, „multikulturális társadalom”-ról, „posztindusztriális társadalom”-ról,³⁸ „harmadik modernitás”-ról, stb.

Európa nagy élménye a szocialista hatalmi tömb összeomlása, a két német állam egyesülése, Csehország és Szlovákia különválása, Nagy-Jugoszlávia széthullása, az Európai Unió gyors terjeszkedése, Európa és az USA-Kanada, valamint a Távol-Kelet gazdasági világközpontjainak konfliktusa – mindezek hátteret adnak a felnóítképzés hihetetlen mértékű offenzívájának.

35 *Die Internationalität der Volkshochschulen – Vom grenzüberschreitenden Kulturaustausch zur interkulturellen Bildung.* (Hrsg. Erhard Schlutz – Heinrich Schneider) DVV/IIZ, Bonn 2003:101-130.

36 David C. Korten: *Tökés társaságok világalma.* Kapu, Budapest, 1996.

37 Ulrich Beck: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 1986.

38 *Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.* (Red.: Sigrid Nolda) Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996.

Az 1997-es hamburgi UNESCO felnóítképzési konferencián 160 ország vett részt, s a Magyar UNESCO Bizottság is elkészítette a jelentését az V. UNESCO CONFITEA előtt. A konferencia központi gondolata, „A felnóítképzés kulcsa a 21. századhoz” körül tíz kérdéskörben folyt vita. Újra felmerült az elemi írás-olvasás készsége kialakításának feladata, ezúttal az egész világ problémájaként említik.³⁹ Európában inkább a funkcionális analfabetizmussal szembeni harc kerül napirendre. Több téma között az alapképzés ismét központi vitakérdéssé vált, a felnóítképzés minőségének fejlesztése, a nők helyzetének/arányának javítása a felnóítképzésben, a felnóítképzési tanulás és multimédia alkalmazása, a környezetvédelem, a fenntartható fejlődés, aktív állampolgári nevelés, az innovatív és kreatív gondolkodás feladataira helyeztek hangsúlyt. A Német Népfőiskolai Szövetség „*Bildung für Alle-lebenslang und Lebenswichtig*” című kötete,⁴⁰ továbbá a thairiföldi Jomitenben rendezett konferencián (2003. „félidős visszaillesztés”) a fejlesztési lépéseket is kijelölik, az Európai Unió elemi oktatása fejlesztési politikájának modernizációját is célul tűzik.

A braziliai CONFITEA VI-ot (2009) öt regionális előkészítő konferencia előzte meg. Budapesten rendezték meg a Pán-Európai Előkészítő Konferenciát, amely 33 országot érintő rész-konferencia volt (2008. december 2-3.), s meg tárgyalta az egyes országok UNESCO Bizottsága jelentését is. A 2009 decemberében, Belem városában megvalósult világkonferencia jelmondata „Élni és tanulni egy élhető jövőért – a felnóítképzési tanulás hatalma”, ahol az öt regionális konferencia kötetéből összeállított, GRALE (*Global Report on Adult Learning and Education*) elnevezésű felnóítképzési és tanulási világlejelentést ismerhették, s a feladatokat tárgyalhatták meg, a *Zárójelentésben* és a „*Belemi akcióterv*”-ben foglalták össze az eredményeket és célokat. A tartós fejlődés társadalmi gazdasági, ökológiai, kulturális dimenzióit vizsgálva keresték a választ arra, a felnóítképzésnek milyen szerepet kell vállalnia a feladatok megvalósításában.

Magyar küldöttség csupán az 1949-es helsingöri I. UNESCO Világkonferencián – mint háborús bűnös – nem vehetett részt, a többi eseményen volt magyar képviselő. A két utóbbi – hamburgi és

39 Assadullah Baha: *Erwachsenenbildung und Alphabetisierung in Entwicklungsländer.* VÖV, Wien-Baden, 1990.

40 *Bildung für Alle-lebenslang und lebenswichtig.* (Red.: Heribert Hinzen und Josef Müller) DVV/IIZ, Bonn, 2001.

belemi – konferencia a magyar felnőttnevelés külföldi, hazai megítélésében pozitív vonásokat emel ki. *Hamburg előtt... és Hamburg után...* című konferenciáink a világkonferencia aktuális feladatait jelölték meg, illetve bontották le nemzeti szintre, majd felnőttnevelési hálózatokra, oktatási szisztémákra, irányítási rendszerekre. Mindkét konferenciára nemzeti jelentés készült, a 2009-es esemény európai előkészítése pedig épp Budapesten történt. Mindezeknek jelzésértéke van, a magyar felnőttnevelés területén dolgozók európai presztízse, eredményei iniciálták a hely megválasztását.

Konferenciák, a kapcsolatok hálózatosodása, a felnőttnevelés tudásanyagja internacionalizálódása

Európai aspektusban mérve is jelentős az Osztrák Népfőiskolai Szövetség kezdeményezte, 11 közép-európai országra kiterjedő felnőttképzési szimpózium-sorozat, amelyet 10 alkalommal rendeztek meg harminc év távlatában, Magyarországon ebből három eseményt valósítottak meg. 1997-ben Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetem, 2000 Pécs-Pécsvárad PTE FEEFI adott otthont a rendezvénynek, 2008-ban pedig „Regionalisierung-Internationalisierung” címmel ismét a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete volt a házigazda, s hasonló címmel német és angol nyelvű testes kötettel gazdagították az európai és magyar felnőttnevelés forrásanyagát. A szimpózium a közép-európai felnőttoktatás történetét, egyes országok felnőttoktatásának összehasonlító elemzését végezte el. Öt kötet is megjelent a kutatások összegzéseként, s bátran állíthatjuk, hogy Közép-Európa felnőttképzése történetének etalon forrása az öt könyv.⁴¹

Az összehasonlító elemzések bizonyították, hogy Közép-Európa nemzeti felnőttképzésben rendkívül sok hasonlóság fedezhető fel a tendenciákban, törvényszerűségeiben, feladatokban formákban.

Ugyancsak figyelemre méltó annak a német-

41 *Erwachsenenbildung in der Aufklärung.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Wien, 1996; *Erwachsenenbildung von 1848 bis 1900.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Wien, 1998; *Erwachsenenbildung in der Zwischenkriegszeit,* 1999; *Von Zeitenwende zu Zeitenwende. Erwachsenenbildung von 1939 bis 1989.* (Hrsg. Wilhelm Filla – Elke Gruber – Jurij Jug) VÖV Innsbruck – Wien, 2002; *Regionalisierung-Internationalisierung.* (Hrsg.: Sári, Mihály. Red.: Huszár Zoltán, Várnagy Péter, Zalay Szabolcs), PTE FEEK, Fünfkirchen-Pécs, 2008.

cseh-lengyel-magyar kutatócsoportnak az eredménye, amely az egyes országok érintkezési felületén kialakult együttműködési és konfliktusos viszonyait, nemzeti kisebbségek kultúráját és autonómiáját érintik. A Dr. Rudolf Wichard (Frankfurt am Main), Dr. Marek Wilczynski (Krakkó), Dr. Frantisek Mezihorák (Olomouc) és Dr. Sári Mihály (Pécs-Baja) professzorok vezetésével folyó kutatásokba 2002-ben kapcsolódott be a Pécsi Egyetem FEEFI, illetve annak jogutódja, a FEEK, majd 2008-tól Bajára került a kutatás, konferencia-szervezés, könyvkiadás. 2010-ben Juhász Erika és Varga Gyula fiatal kutatócsoportja is csatlakozott a „quatrolaterális” kutatáshoz, szimpóziumhoz. Hét kötetük⁴² jelent meg:

1. Európa polgárai: csehek-lengyelek-németek
2. Közép-Európa: elméleti alapvetés, múlt és jelen, pedagógiai perspektívák
3. Migráció történelmi távlatokban és ma
4. Találkozás idegenekkel. Akkultúráció, asszimiláció és integráció
5. Európai identitás. Alapvetés, nemzetek, kultúrák, képzések
6. Hidak a kultúrák között. Elméleti alapok, történelmi példák, korunk kérdései
7. Keresztutak. Kulturális találkozások a nyitott térben
8. Interkulturális tanulás (kiadás alatt).

A kultúrák konfliktusai, a kulturális csere, a kooperáció, a multikulturális együttélés problémája nemcsak a német nyelvterületen, hanem annak befolyásolási területében is a felnőttképzés központi, mai témája, így hazánkban is.

42 *Bürger Europas: Tschechen-Polen-Deutsche.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard und Dr. Milan Horinek) Stiftung Haus der Action 365. Olomouc, 2001; *Mitteleuropa. Geistige Grundlagen, Geschichte und Gegenwart, pädagogische Perspektiven.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2005; *Migration in Geschichte und Gegenwart.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2006; *Begegnungen mit Fremden. Akkulturation, Assimilation, Integration.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2007; *Europäische Identität. Grundlagen, Nationen, Kulturen, Bildung.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2008; *Brücken zwischen den Kulturen. Geistige Grundlagen, historische Beispiele, Zeitfragen.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2009; *Kreuzwege. Kulturbegegnung im öffentlichen Raum.* (Red.: Prof. Dr. Rudolf Wichard) Stiftung Haus der Action 365. Frankfurt am Main, 2010.

Viszonylag fiatal a MELLearn egyesület (Magyar Egyetemi Lifelong Learning Network), 2002-ben Debreceni Egyetem kezdeményezésére 12 belépő intézménnyel alakult meg, s 2010-ig hat nagy konferencián és workshop-ok, tréningek szervezésével, másfél tucatnyi kiadványával hat a felsőoktatás tartalmára, módszertanára, így a felnőttnevelés területén is jelen van. Kutatási- és probléma-spektruma sokkal szélesebb, mint a „felnőttnevelés”. A MELLearn teljes mozgalma ugyanakkor korántsem téziseket, definíciókat, doktrínákat fogalmaz meg, hanem elgondolkodtatni akar, továbblépésre készíteni, erőket indukálni, a korszerű tanulási cselekvésre kapcsolódik az informatika, a pedagógia, a pszichológia, a metodika, a biológia, az antropológia, a gerontológia, a kommunikáció, és természetesen a filozófia vonatkozó értékeihez... „igényei szerint át kívánja fogni a teljes oktatási rendszer felnőttoktatási és távoktatási lehetőségeit kiteljesedési esélyének leginkább meghatározó színtere mégis a felsőoktatás”⁴³ – fogalmazza meg Dr. Jánosházi Zoltán rektor, a szervezet soros elnöke 2008-ban.

A Debreceni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Kozma Tamás és Forray R. Katalin nevével fémjelvezhető tartalmú OTKA-kutatások részvevői is hálózatban dolgoznak, kialakult egy észak-kelet és dél-nyugat tengely, amelyben a határtérségi kutatások, a kisebbségkutatás fontos szerepet kap. A Debreceni Egyetem Durkó-konferenciái (Dr. Juhász Erika és kollégái) és az előbbi kutatás-konferenciasor ismét Kelet-Magyarországot, a Dunán inneni országrészt emeli a neveléstudományi kutatások, frontvonalába. A fenti kutatásokkal rokoníthatjuk Pordány Sarolta „Tanuló városok” fejlesztő programját. Tényként szögezhetjük le, hogy a képző intézményeink többsége konferencia-hagyományokat épít. Közülük egy, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán 2010. novemberében 14. alkalommal rendeznek Apáczai Csere János Konferenciát/tudományos napokat (Dr. Cseh Sándor), az intézményben a magyarságkutatás kapott prioritást, s ezzel az országos kutatások élvonalába tartoznak.

43 Dr. Jánosi Zoltán: Elnöki köszöntő. In: *A tanulói és tudástartalom stratégiai, technológiai és módszerei*. (Szerk.: Dr. Kálmán Anikó) Mellar N, Debrecen, 2009:8.

Újabb európai kitekintés, kutatóhelyek, profilok

Az andragógia MA és BA szakok közös indítására szerveződött konzorcium-kutatások a szakképzés tartalmának meghatározásában sikeresek voltak (Dr. Kocsis Mihály), de a túlzottan nagy kutatószervezet belső ellentétei és érdekkonfliktusai megnehezítették a koordinációs és kooperatív munkát. Az andragógia tudománya mégis „offenzívában van” (sic!). 18 magyarországi egyetemen oktatnak andragógia BA szakon, hat egyetemen MA szak indítására is vállalkoztak, ám az oktatás sok kisebb és nagyobb bajos ügyét itt nincs hely kifejtteni.

A kutatások számára első sorban ismét a német nyelvű szakirodalom adott muníciót, de kétségkívül növekszik az angol nyelvű andragógiai szakirodalom is, amely felében az Európa-kontinensről származik. (Német, francia, spanyol, portugál, szláv nyelvtérületről is származnak angol nyelvű andragógiai tanulmányok, kötetek.)

A felnőttképzés tartalmi változásai elérték az egyetemeket, ahol a felnőttképzők képzése is folyik, s új kompetencia-követelményeket határozott meg a változás, valamint az „Európa dimenzió” átértelmezése. A „fejlődésorientált felnőttképzés”-re kell a felsőfokú szakembereknek felkészülni.⁴⁴ Ehhez koncepciókat, intézményrendszereket és finanszírozási formákat kínál/mutat fel Joachim H. Knoll, s a felsőfokú képzésben is alkalmazható módszereket kínál a „Nemzetközi továbbképzés és felnőttképzés”⁴⁵ című könyvében. Jörg Knoll pedig a felsőoktatásban folyó felnőttképzés didaktikáját dolgozza ki, s foglalja össze.⁴⁶ Új „felnőttképzési korszellem” hatja át a felnőttképzést és a felnőttképzők képzését, amelyet társadalmi és főként gazdasági kihívások iniciálnak. Ennek új tartalma a kompetenciára irányuló képzés, a képzés minőségének biztosítása, a munka világára előkészítés, a professzionalitás.⁴⁷

44 *Entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung*. (Hannelore Faulstich-Wieland Ekkehard Nuissl-Horst Siebert-Johannes Weinberg) DIE, Frankfurt am Main, 1995.

45 Joachim H. Knoll: *Internationale Weiterbildung und Erwachsenenbildung. Konzepte, Institutionen, Methoden*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1996.

46 *Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt, (Hrsg. Jörg Knoll) DIE, Bad Heilbrunn, 1998.

47 *Wissen und Werte für die Welt von morgen*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst., München, 1998.

A „lebenslanges Lernen”, vagy ahogy a németek szívesebben mondják „lebensbegleitendes Lernen” Hamburg utáni koncepciója jegyében a tanulás önrányítására is fókuszálnak a kutatások, az önrányított csoportos tanulás, a team-munka, a virtuális felsőfokú studiumok, a szakmai-üzemi tanulás formái közelebbi érdekfeszítő témák a kutatásokban.⁴⁸ Az ezredforduló felsőoktatási szerkezeti és koncepcionális változásai reflektorfénybe kerülnek,⁴⁹ a *Bildung und Erziehung* című szakfolyóirat önálló számban⁵⁰ foglalja össze mindezeket. (Joachim H. Knoll, Peter Faulstich, Heribert Hinzen, Horst Sieber tanulmányai Európa-dimenzióban mutatják be a megtörtént és szükséges változásokat.)

„Glokalizációs fordulat” az oktatás-művelődés kommunikációtechnológiai, megújulásával, a felnőttképzési struktúrák, változó tartalmú, szerkezetű szakképzés innovációjával jár együtt. A pedagógiai/andragógiai innováció hatékony eszköze a multimédia,⁵¹ amely az idegen nyelvek tanulásától kezdődően a virtuális tanulási tér teremtéséig hatékony eszköz (Lernort Multimedia). Új követelmények fogalmazódnak meg a szakmai képzőhelyekkel szemben is, a képzéssel és továbbképzéssel szemben támasztott munkaerőpiaci igény a szakmai, módszertani, szociális és általános cselekvési kompetencia.⁵² Az ezredfordulón a szakképzés „áttörése” történik meg, lényegében a felnőttképzés tömegesebbé válik, mint a pedagógiai képzés, és folyamatossá lesz, időtartamában messze meghaladhatja a pedagógiai képzés idejét.

Bettina Thöne tett arra kísérletet a „*Felnőttképzés analízise*” című könyvében,⁵³ hogy a diverzifikálódó, a társadalmi áttörés fázisában levő szakmai képzés és továbbképzés sokszálú problematikáját egységes rendbe helyezze.

Természetesen az egyféle rendteremtés mindig megbukik a változásokon, az ezredforduló után a felnőttképzés sokfélesége tovább növekedik. Joachim H. Knoll a kereszténység kritikus fordulópontjához hasonlítja a felnőttképzés helyzetét, amikor az útkereső kötetének „*Erwachsenenbildung – Quo vadis?*”⁵⁴ címet adja. A felnőttképzés 21. századi konvergens és divergens jelenségeit nemzetközi (európai) összefüggésben gondolja végig, s jut el a világ egységéig, amely a kultúrák sokféleségét képes befogadni.

A felnőttképzés új „ideológiát” és a társadalom rendszereinek új viszonyzsemlétét próbálja megragadni igen korán Lutz Schmidt egy kutatási projektjében, amikor a menedzsment és a kultúra összefüggéseit vizsgálja. Ennek egyik sarkalatos pontja a kultúra és a gazdaság egymásrataltsága.⁵⁵ Úgy véljük, az új „ideológia” a kultúra és gazdaság ma még teljességgel korántsem felvázolható elmélete lesz. A szakterület Európán túl is ismert teoretikusa Peter Bendixen új elméleti alapot adó kutatásai a kultúra oldaláról közelítenek a gazdasághoz, keresik a kultúra (a felnőttképzés) hatását a gazdasági teljesítményre.⁵⁶ (Gazdasági gyakorlat és kulturális kompetencia).

Szorító körülmények, szűkülő lehetőségek mellett kell gazdaságosabban felhasználni a humán erőforrásokat, miközben a társadalmi szükségletek a növekedés, a gazdasági hatékonyság és eredményesség lendülete csökkenni látszik.⁵⁷

Ezzel az ismeretháttérrel rendelkezvén elsőként a kompetenciaalapú képzés tartalmi-módszertani, oktatástechnológiai, oktatásszerkezeti, humán erőforrásbeli, pénzügyi, kérdéseit említsük, amelyhez az első lépéseket Feketéné Szakos Éva, majd Kraiciné Szokoly Mária tette meg (ELTE), vele párhuzamosan és őt követően indult nemzetközi összehasonlító vizsgálat a cseh, osztrák, német és magyar felsőoktatásban dolgozó tanárok és andragógiai oktatók oktatói kompetenciáinak mérésére (Sári Szilvia, Baja), s tudjuk, hogy hosszabb ideje kutatja Kálmán Anikó (Debrecen) az életen át tartó tanu-

48 Günther Dohmen: *Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen?* Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn, 1997.

49 Mihály Sári (- Heribert Hinzen): *Universitäre Studiengänge für die Aus- und Fortbildung von Personal in der ungarischen Erwachsenenbildung. Bildung und Erziehung*, 56. Jg. Heft 2/Juni 2003:217-228.

50 *Bildung und Erziehung*. Bologna und die Folgen. 58. Jg. Heft 2/Juni 2005.

51 *Pädagogische Innovation mit Multimedia*. (Hrsg. Andrea Nispel, Richard Stang, Friedrich Hagedorn) DIE, Frankfurt am Main, 1998.

52 *Berufliche Bildung ohne berufliche Zukunft?* (Hrsg. Herbert Bohn), DIE, Frankfurt am Main, 1999.

53 Bettina Thöne: *Analysen für Erwachsenenbildung*. DIE, Frankfurt am Main, 1999.

54 Joachim H. Knoll: *Erwachsenenbildung – Quo vadis?* Die Deutsche Bibliothek, Krakow, 2002.

55 Lutz Schmidt: *Vom Verlust der Autonomie. Interessen zwischen Management und Kultur*. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin, 1993.

56 Peter Bendixen: *Das verengte Weltbild der Ökonomie*. Wirtschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2003.

57 Peter Bendixen: *Ökonomie der Entgrenzung. Wege aus der Unwirtlichkeit*. Pro BUSINESS GmbH, Berlin, 2007.

lás és tanulói kompetenciák kapcsolatát, különösen a nonformális és informális tanulás mezőjében. A kutatásokat ismerik a tanártársak, de a kutatások „nem érnek össze”.

A „karácsonyisták” szétszóródtak az országban (Baja, Debrecen, Esztergom, Szeged, Nyíregyháza), egy-egy tematikus konferencia, néhány szó, gesztus, összekacsintás, záróvizsga... hozza őket össze, időnként Debrecenbe! Az elszántak közül többen foglalkoznak művelődéstörténeti, azon belül egy-egy magyar/nemzeti kultúrát formáló tudós-tanár személyiséggel, így jutunk el Esztergomba, ahol Deme Tamás „a megszállott” Karácsony-kutató tanít, Debrecenbe, ahol Imre Sándor életművét tanulmányozza Éles Csaba. Jászberényben, majd Szegeden oktató T. Kiss Tamás, aki „*A kultúra elméleti és gyakorlati kérdései. A kulturális érték közvetítés, a személyközi, a közösségi és a tágabb társadalmi formációk*” c. program keretében folytatott kutatás eredményeit számos könyvben publikálta – különösen árnyaltan rajzolja meg Klebelsberg Kunó kultúrpolitikai, tudományszervezői, iskolaépítő és iskolán kívüli népművelés terén kifejtett tevékenységét. A szakmatörténet és művelődéspolitikai terén is termékeny szerző mellett ott találjuk T. Molnár Gizellát, aki oktatásméleti, oktatástörténeti tanulmányai mellett oktatásszervezői tevékenységével hívja fel magára a figyelmet.

Kerülő Judit (Nyíregyháza) a hallgatómunkáltató-oktatás háromszögében folytat elemlyült vizsgálatokat, amelyhez csatlakozhatna Sifter József hallgatói pályakövetés és életút-karrierfelmérése, de Magyarországon a két intézmény távolsága túl nagy. Sz. Tóth János (Esztergom) koncepciózus művelődéspolitikai, művelődéstörténeti írásait jól ismerik határainkon innen és túl.

A felnőttoktatás legnagyobb képző intézménye a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, ahol számos kiváló fiatal kutató dolgozik. Az országos kutatásokra jellemző divergáló kutatási területek itt dióhéjban, példászerűen léteznek. A tanulásmódszertant is kutató Lükő István mellett ott dolgozik ugyan a művelődéstörténet és módszertan sokoldalú fiatal kutatója, Bajusz Klára, de a felváltott sokféle képzés miatt erős a szakmai specifikálódás: Németh Balázs a felnőttnevelés teoretikusa, Várnagy Péter a kulturális jog, Zalay Szabolcs a drámapedagógia mestere.

Kleisz Teréz a népművelő/andragógus szakma és hivatás tartalmak mellett szociológiai kutatásával hívja fel a figyelmet, Huszár Zoltán pedig művelődéstörténész, Koltai Zoltán közgazdasági irányú kutatásokat folytat, Kocsisné Farkas Claudia nézőterébe etnikai kisebbségkutatás és oktatásmódszertan is elfér.

Ami kimaradt az értékek felsorolásából

Szándékosan nem esett szó a felnőttnevelés és művelődéspolitikai viszonyáról, a Bologna-folyamat magyar adaptációjáról, a képzéseink tartalmi változásairól, színességéről, a munkaerőpiac és képzés összhangjáról, a felnőttnevelési-képzési szervezetek hálózatairól, a magyar felnőttnevelésre kialakított, már létező, de nem legitim koncepciókról, rész-tanulmányokról, olyan fontos szervezetekről, mint Sz. Tóth János vezette népfőiskolai hálózat, vagy a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, a Felnőttképzés Fejlesztéséért Közhasznú Egyesület, stb.

Ha valaki egyszer elvállalja, hogy a felnőttnevelés oktatáspolitikai, igazgatási, oktatási, tudományos, gazdasági és gyakorlati jelenségeit történeti rendbe állítja, jó lesz igen korán elkezdni a kutatást, s számítsa arra, hogy nyugdíjas éveire sem fejezi be, s néhány könyvespolcnyi kötetet kell produkálnia. Bízható, hogy szűkebb szakmaiságunkban, a tudományunk kondícióiban, a szervezetségünkben, innovációinkban, nemzetközi és hazai szerep körünkben lényeges elmozdulást érzékelhetünk a rendszerváltás előtti helyzethez, számos olyan eredményt találunk meg, ami épp az optimizmusunkat erősítheti. Én bízok a mi tudásunkban, akaratunkban, hasznosságunkban, hivatásunk értelmes voltában hibáinkkal együtt is.

*Faust: „S veled magam én merem összemérni!
Ha volt erőm téged hozzám igézni,
itt-tartásodra jaj, már nem jutott.
Ama felséges pillanatkor,
én, a parány órák valék.”⁵⁸*

58 Goethe: *Faust. Éjszaka*. Magyar Helikon, Bp. 1967:32.



Remsei Sándor

KÖLCSÖNHATÁSBAN: GAZDASÁG ÉS KULTÚRA

Mi indokolja a kultúraközvetítők képzését? Szükség van-e rájuk? Többször hallottam már ezeket a kérdéseket. Közgazdászként szeretnék rávilágítani a kérdésre, vagy inkább a pozitív válasz fontosságára.

Napjainkban a társadalomtudósok jelentős része a második nagy gazdasági világválság kialakulását és következményeit kutatja, melynek középpontjában főként a gazdaság áll. A közgazdasági elemzések mellett, illetve ahhoz kapcsolódva azonban érdemes vizsgálni a társadalom átalakulásának folyamatát is, hiszen a XX. század elejétől kiteljesedő technológiai változások és azon belül az elmúlt 20-30 év számítástechnikai fejlődése forradalmi változásokat idéztek elő az emberiség mindennapi életében. Az emberi életminőséget közvetlenül befolyásoló területek közül kiemelkedően fontos az elektromos áram felfedezése és tömeges elterjedése, mely a háztartási gépek használatát megalapozva átalakította családok addigi életét, a közlekedési eszközök fejlődése, mely a világot „összszuszorította” és ezáltal bejárhatóvá tette, a gyógyszeripar és az orvostudomány fejlődése, mely az emberiség átlagos életkorát megnövelve újabb társadalmi-gazdasági kérdések hadát vetette fel, és a kommunikációs technológia forradalma, mely az információk és dezinformációk tömegét ontja, és kiszárvartva megszünteti a titok fogalmát – hogy csak a legfontosabbakat említsem.

Ilyen ütemű változásokat látva felmerül a kérdés, mit érzek mindebből az egyén? Milyen hatással van mindez a családra, mint a társadalom alapját képező egységre? Hogyan alakulnak a társadalmi kapcsolatok? Milyen kölcsönhatásban van mindez a kultúrával?

A kérdéseket a kultúra oldaláról közelítem meg, hiszen a kultúrát minden társadalomtudomány definiálja, beilleszti saját fogalmi rendszerébe. Gondoljunk csak a szociológiai definícióra, mely a kultúrát gondolkodásmódok, vélekedések, normák és értékek összességének tartja, melyet generációk sajátítanak el és örökítenek tovább, miáltal a kívánatosnak tartott társadalmi normák is öröklődnek (Linton 1936). Egy másik megközelítés az emberi faj jellemzőjeként tekint rá, és kiemeli, hogy a kultúra szükséges az egyén társadalmi alkalmazkodáshoz, és a társadalmi csoportok más-más kulturális jellemzőkkel bírnak (Winthrop 1991). A pszichológiai megközelítés a kultúra emberi pszichére

gyakorolt hatását emeli ki. A kultúra egy csoport által meghatározott észlelési minta, melynek része a verbális és nem verbális nyelvi világ, az értékek, a hiedelemvilág, a tévesnek minősített hiedelmek és a magatartás is (Hofstede 1984).

Az általam kiemelt definíciókat olvasva megállapítható, hogy a társadalom életének fentiekben ismertett változása jelentősen befolyásolta a kultúra minden területét, és e változásnak az egyénre gyakorolt hatása is jelentős.

A modern kultúra befogadásának egyéni problémái

Ahogy a bevezetőben már utaltam rá, a társadalom életfeltételei jelentős változáson mentek keresztül az elmúlt időszakban. Jellemző a folyamatra, hogy a nagy gazdasági jelentőségű felfedezések átárgáltak a társadalmon és figyelmen kívül hagyták az ember mint biológiai és társadalmi lény képességeit. Ugrásszerű technológiai változások követték egymást az emberi lét számos területén, miközben az egyén pszichikai és fizikai képességei nem változtak. Az technikai vívmányok egy része még befogadható volt, hiszen az alapvető életvitelt egyszerűsítette, bár ha arra gondolunk, hogy nagyapáink és nagyanyáink milyen mértékben idegenkedtek az akkor új háztartási berendezések használatától, vagy az idősebb generáció milyen hányada vesz részt az Internet és a hozzá kapcsolódó számtalan lehetőség mindennapi vagy akár esetenkénti használatában, megállapíthatjuk, hogy az emberi befogadóképesség nem változott. Egészségkutatók tanulmányaiban olvasható, hogy pszichológiai céljaink megvalósítása nagymértékben függ attól, hogy közben a testi, fiziológiai egyensúly is fennmarad-e. A modern életforma rendre olyan helyzeteket teremt, ahol a pszichológiai-fiziológiai egyensúly megbomlásának nagyon nagy az esélye, és ez az emberek korlátozott befogadóképességére vezethető vissza.

A kultúra, melyben élünk, befogadóképességünket alapvetően meghatározza. Az, hogy hogyan viszonyulunk a nem megszokott jelenségekhez, milyen magatartásformákat követünk vagy nem követünk adott esetben, mennyire tudunk alkalmazkodni vagy mennyire vagyunk toleránsak, az egyéni és társadalmi kultúra által determinált. A jelenkor

egyéni és társadalmi problémáinak jelentős része a befogadóképesség hiányában rejlik. Az egyén nem képes kezelni a saját kulturális háttere és a befogadandó információ (ez lehet esemény is) közötti különbséget. A globalizálódó világ(kultúra) egyre többször közvetít olyan társadalmi normarendszert, melynek káros hatásai lesznek. Több szakirodalom is erre vezet vissza a civilizációs betegségeket vagy a stresszt az egyén szintjén.

Milyen konkrét területeket tudunk felsorolni a mai modern világ kialakulásának folyamatában? A társadalmi viszonyok Magyarországon az utóbbi 100-120 évben többször átalakultak. Ha azt mondjuk, hogy a hagyományos közösségek felbomlottak és ez átalakította az emberek közötti kapcsolatrendszert, akkor meg kell mondanunk, hogy melyik átalakulásról beszélünk. A családmodell átalakulásáról? Annak melyik szakaszáról? A gyerekvállalás csökkenéséről, a válásokról, esetleg a párkapcsolatban élés előretöréséről? Ugyanezek a kérdések felmerülnek a vallásos világkép és értékrendszer felzululásáról, felbomlásáról, ami a felvilágosodás óta tart, de az utóbbi 50 évben különösen szembeűnő. Mindehhez kapcsolódott az életvitel felgyorsulása, mely az egész folyamatot még nehezebben adaptálhatóvá tette a társadalom és az egyén számára egyaránt.

A leírtak kezeléséhez elengedhetetlen tényező a társadalmi kapcsolatrendszer segítő hatása, amelyet a kultúra alapoz meg. A norma- és viselkedérendszer a kultúra alapját képezi. Ha a kulturális normákat a közösség legalább csoportszinten egységesíteni tudja, és képes arra, hogy a kultúrákövetítés eszközeivel a megfelelő válaszok megadását elősegítse, illetve a befogadást elősegítő bizalmat helyreállítsa, akkor jelentősen csökkentheti a társadalomban felgyülemelő civilizációs feszültséget. Fukuyama (1997) azt írja, hogy a gazdasági fejlődés szoros kapcsolatban áll a bizalommal, mely egyfajta társadalmi tőke, és a gazdasági siker mellett a társadalmat is egy minőségi életvitelhez segíti. Napjainkban a gazdasági fejlődés megtorpant. A társadalom „bizalmi állapota” valószínűleg leképezte ezt a megtorpanást, és ez kihat a társadalom életének minden területére, így a kultúrára is.

A kultúraátadás történelmi változása

A vizsgált időszak kezdetén az egyéni kultúra megalapozója a szűkebb család volt. Az ekkor jellemző fontosabb elvek, mint például az életfenn tartás és családfenntartás a technikai fejlődés követ-

keztében a fejlett országokban kikerült a prioritás kategóriájából, hiszen az élet a többség számára könnyebbé vált. A tradicionális társadalmi kultúra egységei, a falu, a város vagy magasabb szinten az ország közössége, mint kultúrákövetítő és a normát meghatározó erő szintén bomlásnak indult. A múlt század közepétől a marketing tudatformáló hatása a tömegkommunikáció fejlődésének köszönhetően a társadalom minden területét elérte. A „hőmpölygő” kommunikáció gyakran olyan értékrendet és normarendszert közvetít, mely inkább az álomvilág, mintsem a valóság kategóriáit ülteti az egyének tudatába. A marketingkommunikáció megnyilvánulásai egyértelműen a tömegkultúra részei. Ez a fajta kultúrákövetítés viszont lényegéből adódóan nem a valós társadalmi normákat közvetíti, (bár kétségtelenül érvényesülnek pozitív hatásai is), hanem egyfajta optimalizált képet ad a világról, helyesebben a való világ egy bizonyos vetületéről vagy eseményéről. Amellett, hogy a marketing a mindenk feletti fogyasztás elsőrendűségét közvetíti, az egyén számára teljesíthetetlen normarendszert és viselkedési mintát határoz meg. Ezek a normák gyakran önmagukban sem valósíthatók meg, nem-hogy összességükben. Természetesen a társadalom jelentős részében, főleg a fiatalok gondolkodásában nagyon nagy károkat okoz, ha nem áll szemben a jelenséggel egy a valóságot tükröző értékrend, és a már említett bizalom is hiányzik. Hankiss (1997) szerint a legnagyobb baj ebben az esetben az, hogy a tartalmas élet helyett a mindent elsőprő fogyasztási kényszer elleplezi az élet valódi célját és értelmét.

A világ globalizálódásának kulturális következményei

A globalizálódási folyamat – tudomást sem véve ellenzőiről és a kétkedőkről – megállíthatatlannak tűnik. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tőke vándorlásával együtt a tőkekihelyező kultúrája, szokásai is megjelennek és részt követelnek a befogadó ország kultúrájának majd minden területén. A tőke makrokörnyezetének formálása során a befogadó ország jogi, piaci, esetleg munkaügyi szabályozását is igyekeznek a legkedvezőbbben alakítani. A szabad tőkeáramláshoz, a „játékszabályok” egységesítéséhez ez elengedhetetlen, és a befogadó országok kormányai ezt nagyon jól tudják. A munkahelyteremtés érdekében általában a helyi érdekek sérelmére befogadják a kultúra újabb területét, a jogszabályi formákat.

A termelési kultúra is a kultúra része. Ahhoz, hogy valaki egy modern üzemben dolgozhasson, szüksége van bizonyos készségek elsajátítására. Mivel a multinacionális vállalatok egységes üzemi szerkezetet és szabványosított technológiát alkalmaznak, a kihelyezett termelőegységekbe érkező helyi munkaerő is ennek megfelelő képzést, átképzést kap. Ezzel kezdődik meg a kultúrák keveredése mint globalizációs hatás.

Az alkalmazottak migrációjának szintén vannak kulturális hatásai. A tőkeexportőr jelentős létszámú vezető és betanító személyzettel érkezik. Ezek az emberek a hazájukra jellemző igényeket hoznak magukkal. Azt szeretnék fogyasztani, amit otthon, és jellemzően nem alakítják életvitelüket a helyi szokásokhoz. Szükségeik kielégítésére idővel megérkezik a szolgáltatóipar is. Megfigyelhető, hogy az újonnan érkező alkalmazottak életvitel, igényei általában rövid úton átterjednek a betanítandó állományra is. Jobban élni, divatos irányzatokat követni mindenki szeret. Az egyén akár azt is érezheti, hogy közelebb kerül az előző fejezetben ismertetett, a média által közvetített értékrendhez, de egyidejűleg feszültségek is keletkeznek addigi életterében. A folyamathoz kötődve a globalizáció kultúrára gyakorolt hatása kiteljesedik a globális reklám standardizált fogyasztásával és a hozzá kapcsolódó viselkedési normákkal. Megfigyelhető, hogy a tömegkultúra a világ jelentős részén egységesedik.

A gazdasági vetület másik eleme a népek vándorlása, melynek szintén erőteljesek a kulturális következményei. Az egyén saját, vagy családja boldogulása érdekében akár törvények és határok megsértésével is képes új, valós vagy vélt előnyökkel rendelkező lakhelyet választani. Ez a világméretű folyamat újabb kihívás elé állítja az egyént és a társadalmat is. Az eltérő kultúrájú emberek vagy embercsoportok ugyanazokat az eseményeket vagy fogalmakat különbözőképpen értelmezik, és ez a kölcsönös megértést nehezíti vagy lehetetlenné teszi (Hall 1990). Már Magyarországon is megjelentek a különböző nációnok csoportjai, és európai integrációnk ezt valószínűleg felerősíti. A kulturális különbségek, a fogalomrendszer eltérése és a társadalmi normák különbözősége miatt a közösségek gyakran nehezen birkóznak meg az új helyzet kezelésével. Nemzetközi kutatások és a kultúrák közötti kommunikációval foglalkozó különböző tudományágat képviselő szakemberek munkáinak sora próbálja megtalálni a megfelelő megoldást a kultúrák egymás mellett élésének segítésére, hiszen a meg nem értés legrosszabb reakciója az ellenségeskedés, mely az egyén és a kö-

zösség viszonyát is megrontja. A modern társadalmak fogyasztásorientált tagjaira gyakran jellemző az önérvényesítés előtérbe helyezése. Mivel a korábbiakban taglalt befogadóképesség ezekre az egyénekre és csoportokra nem jellemző, képtelenek elképzelni, hogy a sajátjukon kívül is létezhet helyes út és értékrend. Ismert, hogy Émile Durkheim duplex modellje szerint az önző oldallal szemben ott van az ember értékeket elfogadó oldala is, mely lehetővé teszi a társadalmi kultúra és kollektív tudat kialakulását és az értékconszenzust. Ennek háttérbe szorítása azonban világjelenség. A gazdasági problémák, ahogy azt a világtörténelemben ismert események is bizonyítják, törvényszerűen előidézik a társadalmi tolerancia gyengülését. A hazai romaellenes hangulat fokozódása, a franciaországi kitelepítések vagy a németek török- és iszlámellenes megnyilvánulásai is ezt mutatják. Merkel kancellár azon kijelentése, hogy a multikulturális modell megbukott, erőteljes változást vetít előre a kultúrák együttélésének társadalmi-politikai felfogásában, hiszen hallottunk már hasonlót Sarkozytól és más nyugati politikusoktól is, bár ennyire egyik sem volt konkrét.

Magyarország elhelyezkedése a világ kulturális térképén

Ebben a globalizált, multikulturális környezetben a magyar társadalom is keresi a lehetséges utakat. Az új értékrend kialakulása nem megy egyszerűen. Hazánkban a rendszerváltást követő húsz évben nemcsak az új társadalmi rend értékszemléletét kellett elsajátítani, hanem az eddig taglalt globalizációs, média, marketingkommunikációs és technológiai hatások is rázúdultak a társadalomra. Hallottunk értékválságról, a nemzeti kultúra elsorvasztásáról, a globalizáció negatív hatásáról és a mindezek elleni harcról éppen eleget minden oldalról, a politikusoktól és a társadalomtudomány képviselőitől egyaránt.

A modern gazdaság fejlődését determinálja a kulturális fejlettség. A klasszikus közgazdaságtan felfogásával ellentétben (vagy mellett?), miszerint a tőke és munkaerő tényezők alakulása, illetve a makrogazdasági folyamatok a meghatározók, a legújabb kutatások szerint az emberek kulturális fejlettsége és ennek következtében kialakuló értékrendje határozza meg egy gazdaság fejlődési lehetőségeit. Nyilvánvaló, hogy a kultúrával foglalkozó társadalomtudósok minden kultúrát másnak, de mindenképpen egyenrangúnak tartanak, melyet a népcsoportok fejlődésük során kialakítanak. Gazdasági értelem-

ben azonban a különbségek szerepe felértékelődik. Az európai és amerikai gazdaság fejlettségi szintjének különbségét például a Nobel-díjas Phelps kifejezetten a kulturális különbségekre vezeti vissza. Véleménye szerint a kultúra meghatározza az egyén innovativitását, készségeit, kompetencia-elsajátítását stb. Nemzetközi kutatások alapján a magyarokat kulturális beállítódásuk alapján a balkáni országok csoportjába sorolták, ami nem túl jó kilátásokat jelent. Mint a mellékelt ábrán látható, a protestáns északi országok jellemzően a világ legversenyképesebb gazdaságai, és sikeresnek mondhatók a közösségi és egyéni értékek szempontjából „aszimmetrikusak”, az angolszások és a Távol-Kelet is.

Tudományosan még nem bizonyított, de történelmi példák igazolják, hogy egy ország kulturális jellemzőin lehet változtatni, ha van hozzá kiterjedt konszenzus és befogadókészség. Amennyiben a politika meg tudja határozni a megfelelő irányt, és esetenként felülemelkedik rövid távú érdekein, akkor megfelelő kulturális és gazdaságpolitikával a társadalmi paraméterek befolyásolhatók.

Melyek lehetnek a kiemelt területek? Az egyéni értékek vonatkozásában a polgári és politikai szabadság, részvétel a közösségi döntésekben (népszavazás, választások), a non-konform magatartással szembeni türelem, az önrendelkezés szabadsága és a más emberekkel szembeni bizalom kifejeződése az, ami a nemzetközi kutatások adatai szerint az önkifejezési értékek erősödését, a választás lehetőségét és a szabadság növekedését elősegíti. A közösségek vonatkozásában a világracionális értékek erősítése jelenti a kutatók szerint a szabadság növekedését, ezért a vallás, a nemzeti érzések hangsúlyossága, a tekintélyelv és az engedelmesség erőssége, valamint a családi tradíciók területén lehetne változásokat generálni.

Ehhez a hatalmas munkához számos területen kellene képzett kutatókötvetítők. Olyan szakemberek, akik megértik a célt és ismerik az oda vezető utat és eszközrendszert. Megkockáztatom, hogy minden érintett szakmai képzésbe be kellene építeni a kultúrákövetítés ismeretanyagának alapjait, hiszen mintegy jó marketinges, mindenki a nemzeti kultúra PR-osaként tevékenykedik a saját területén.

Következtetések

Megállapítható, hogy a technológiai forradalom gyökeresen megváltoztatta a világ működését, és ez új kihívást jelent az egyén, valamint a kisebb és nagyobb társadalmi csoportok számára.

Az ember, mint biológiai lény, nem változott, így gyorsan átalakuló környezetének megértéséhez, az információáradat feldolgozásához új technikákat, képességeket kell kifejlesztenie.

A társadalom tradicionális és lassan változó kultúrájába betört a globalizáció, mely kitermelte saját „egyenkultúráját”, amit mindenhová eljuttat. Ennek eredményeképpen a helyi kultúra is változik, de kialakult egyfajta védekező mechanizmusa is.

A világgazdaság válsága előhozta a kultúrák közötti különbségek társadalmi feszültségeit a globalizációs kultúra és a kisebbségi kultúrák vonatkozásában egyaránt.

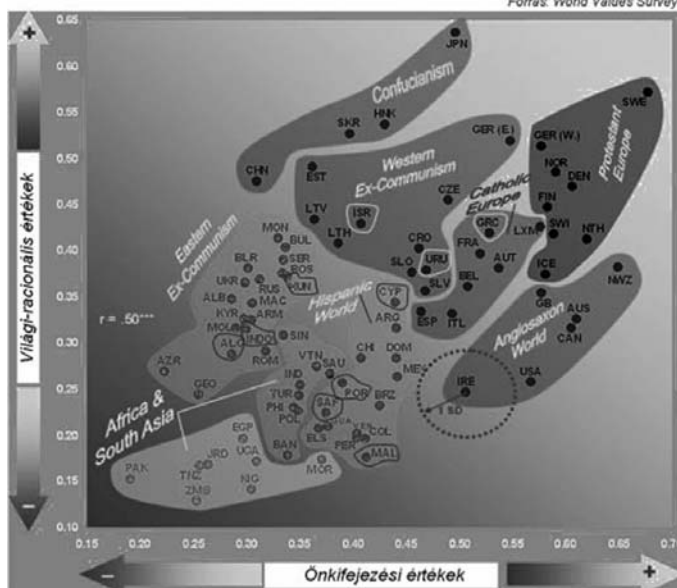
A legújabb kutatási eredmények alapján megállapítható, hogy a kulturális különbségek az adott gazdaság és ezáltal a társadalom sikerességét is nagyban befolyásolják.

Magyarország pozíciója az eredmények alapján meglehetősen rossz, ezért jelentős változásokra lenne szükség a kultúra és az értékek területén. Ezek a változások megfelelő gazdaság- és kultúrapolitikával elérhetők.

A megfelelő színvonalú szakmai munkához jól képzett szakembergárdára van szükség.

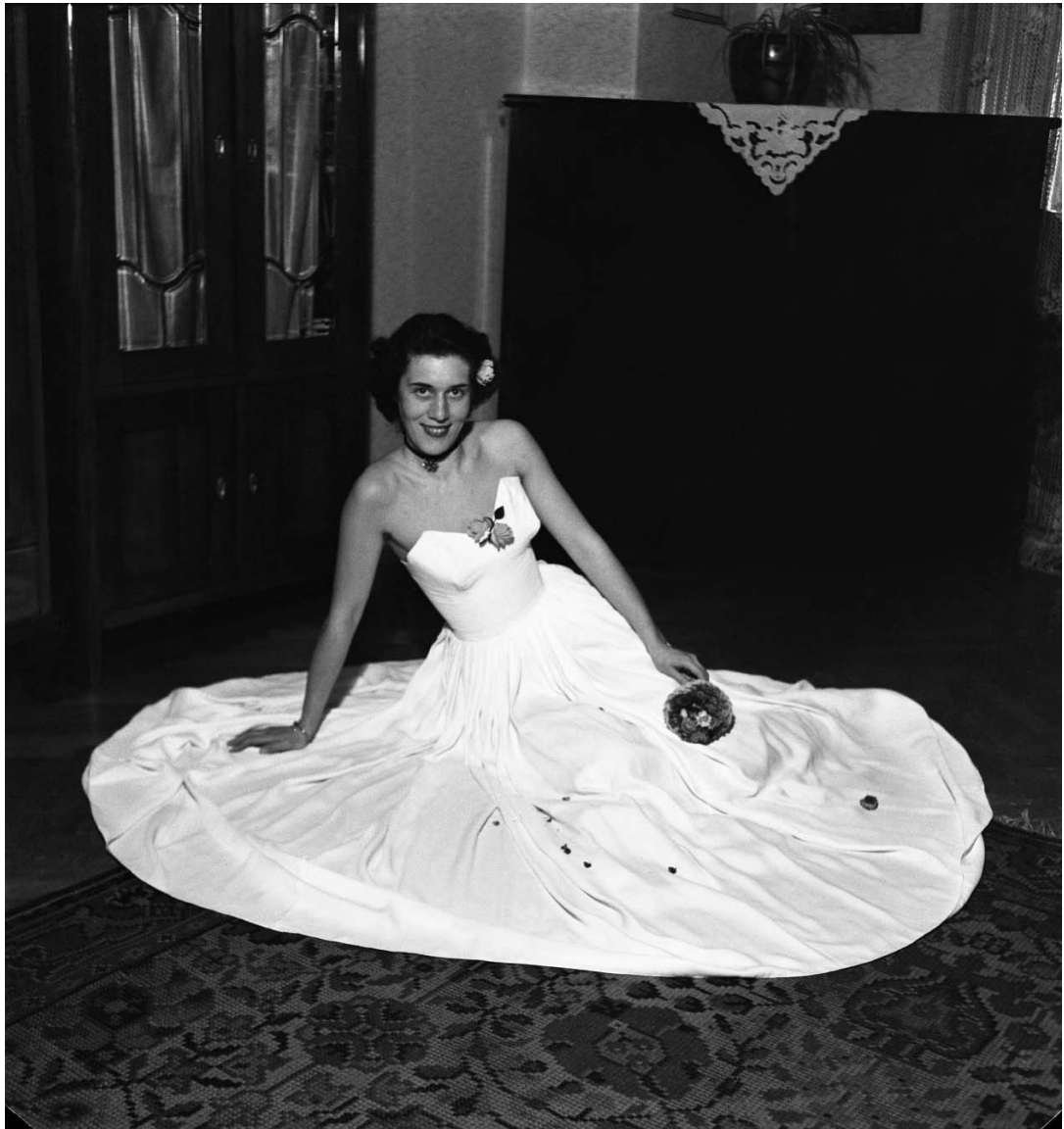
Kulturális értékek kétdimenziós térben

Forrás: World Values Survey



Bibliográfia

- Fukuyama, F. 1997 *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Budapest: Európa.
- Hall, E.T. – Hall, M. 1990 *Understanding cultural differences*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Hankiss, E. 1997 *Az emberi kaland – Egy civilizáció-elmélet vázlatja*. Budapest: Helikon.
- Hofstede, G. 1984 *Culture's consequences*. Beverly Hills: Sage.
- Linton, R. 1936 *The study of man*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Phelps, E.S. 2006 *Economic Culture and Economic Performance: What Light Is Shed on the Continent's Problem?* Conference of CESifo and Centre on Capitalism and Society Venice, 21-22 July.
- Winthrop, R.H. 1991 *Dictionary of concepts in cultural anthropology*. New York: Greenwood Press.
- http://index.hu/kulfold/2010/10/16/merkel_megbukott_a_multikulturalis_modell/2010.10.17.
- <http://www.eutimes.net/2010/07/sarkozy-orders-all-gypsies-expelled-from-france/> 2010.09.16.
- http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/article_base_56 2010.10.10.



Törökné Babinszky Mónika

A SZOCIÁLISAN HÁTRÁNYOS HELYZETBEN ÉLŐ MUNKANÉLKÜLIEK KÉPZÉSI LEHETŐSÉGEI ÉS ESÉLYEI

I. Témaválasztásom indokolása

Témaválasztásomat az indokolja, hogy felkeltette az érdeklődésem, milyen képzési lehetőségek kínálóznak a mai piaci helyzetben a munkanélkülieknek, a szociálisan hátrányos helyzetben élőknek? Van-e szüksége a felnőttképzésre egy elkeseredett, olykor kilátástalan helyzetben élő munkanélküli embernek, van-e lehetőségük az ingyenesen szervezett képzéseken részt venni?

A választott témával kapcsolatban, alapos kutatásba kezdtem, felvettem a kapcsolatot több, a fővárosban található felnőttképzéssel foglalkozó vállalkozással, könyvtárral, munkaügyi központtal, és nagy meglepetésemre nagyon kevés olyan oktatási intézmény található, amely teljes egészében felvállalja a munkanélküliek képzését. Sok olyan intézmény van, ahol kedvezményeket kapnak a munkanélküliek, de olyan, ahol teljesen ingyenesen sajátíthatnak el egy új szakmát a munkanélküliek, hogy a munkaerőpiacon ismételten helyzetbe hozhatóak legyenek, nagyon kevés van. Természetesen a Munkaügyi Központoknál számos olyan ingyenes képzési lehetőség található, mely segítik a munkanélküliek elhelyezkedési esélyeinek növelését, azonban az ezekre történő jelentkezéseknek sok akadálya lehet.

Nem is nagyon lehet különválasztani a munkanélkülieket, a szociális hátrányokkal élők körétől. „A változó rétegek, csoportok akik a nagy társadalmi mozgások, változások következtében, többnyire átmenetileg kerülnek kiszolgáltatott helyzetbe (szegények, öregek, hajléktalanok, iskolázatlanok, munkanélküliek, kistelepüléseken élők, nagycsaládok stb). Ez az állapot elvileg változtatható, számukra cél a kialakult helyzet ellen küzdeni, azon változtatni. Külső segítséget a változtatáshoz igényelnek: felzárkóztatási programok, képzés, átképzés, továbbképzés, szociálpolitikai intézkedések stb.”¹

II. A felnőttkori tanulás motivációi

A felnőttkori tanulásnak alapvetően két eleme van, az egyik a képesség, a másik pedig a motiváció. A felnőttkorban vállalt tanulás, már nem korlátozódik a tankötelezettség korára, nincs rajta ugyanaz a „kényszer”, hanem a különböző életszakaszok feladatává, sőt életformájává válik. A technikai fejlődés felgyorsulásával a munkaerő-piaci helyzetünk megtartására vagy javítására irányuló tanulási folyamatok, így ezek követelményei és a tanulási magatartás is változóban van. Ma már a felnőttkori tanulás, szakképzés célja nem csupán a szakmai előrelépés vagy a hiányzó ismeretek pótlása. Gyakran mindössze munkahelyünk megtartásához elegendő, mintegy elkerülhetetlen kötelezettség, s így komoly szükséglet, hiszen megélhetésünk, létbiztonságunk kulcsa egy-egy sikeresen megszerzett újabb végzettség, tanúsítvány vagy kompetencia. Így az élethosszig tartó – permanens – tanulás következtében kialakuló tanuló társadalom tagjai számára a felnőttkori tanulás is folyamatos, legalább az aktív kor végéig tartó kihívást jelent.

Minden ember sajnos a mai kiszolgáltatott gazdasági helyzetben kerülhet olyan helyzetbe, hogy elveszíti a munkáját, vagy ismételten nem tud (gyed, gyeg után) visszailleszkedni a munkaerőpiacra, ezért a tanulás egyéni és társadalmi szinten is elengedhetetlen tanulási kompetencia: nyitottság, alkotóképesség, a változni tudás képessége. E képességek nélkül tudatos (formális vagy nonformális) tanulási folyamat nem képzelhető el.

Az egyént körülvevő kulturális, társadalmi környezet, mely döntően segítheti, meg is gátolhatja a tanulási folyamat sikerességét. Ennek a környezetnek része a család is, mely a felnőttkori tanulás egyik legfontosabb háttérháza. A közvetlen családi, baráti támogatás és segítség, a tanulás és tudás értéként való kezelése a tanulási folyamat sikerének egyik kulcsa.

¹ Bartos Éva: Koncepció a hátrányos helyzetűek könyvtári ellátására. A könyvtári terület stratégiai célkitűzései 2003–2007 dokumentum Felkészülés az Európai Unió csatlakozás.

III. Milyen akadályai vannak a munkanélküliek képzésének?

Alapvetően kettő fő problémával szembesültem a munkanélküliek képzésével kapcsolatban. Az egyik az *egyéntől függő tanulási motiváció hiánya*, a másik fő mozgatórugó a *költségvetési, finanszírozási hiányok*.

III/1. A felnőttkori tanulás motivációinak hiánya a hátrányos helyzetű munkanélküli csoportok körében

Információs társadalom, globalizáció, technikai fejlődés, élethosszig tartó tanulás. Olyan fogalmak, melyek ugyan már közhelyek, de ténylegesen átszövik mindennapjainkat. A társadalomban és a munkaerőpiacon való boldogulás alapfeltétele az információk gyors feldolgozása, alkalmazása és az a szelektálási képesség, mellyel a minket elárasztó új ismeretek közül képesek vagyunk kiválasztani azokat, melyek fontosak, hasznosíthatóak számunkra. Minél több forrásból kapjuk az információkat, ez annál nehezebb feladattá válik.

Azok számára, akik ebben a versenyben eleve hátrányos pozícióból indulnak, a lemaradás ma már szinte elkerülhetetlen. Az így keletkező ellentétek erősen polarizálják, megosztják a társadalmat. Részben a felnőttoktatásé a feladat, hogy ezeket a különbségeket csökkentse, optimális esetben meg is szüntesse, újratermelődésüket megakadályozza. Az elmúlt évtizedben jelentős mértékben diverzifikálódott, sokszínűvé vált hazai felnőttoktatási rendszer azonban ezt a funkcióját gyakran nem tudja betölteni. A '90-es években történt átalakuláshoz szükséges szabad, pluralista felfogás azonban azzal, hogy szabadabbá tette a rendszer átformálását, megváltoztatta elemeinek elérhetőségét is, növelve ezáltal a társadalomban korábban is jelentős különbségeket okozó esélyegyenlőtlenséget.

A felnőttkori tanulás az egyén önálló, szabad akaratból történő döntésének eredménye. A megfelelő tanfolyam, képzési forma, képzőintézmény kiválasztása is az egyén feladata, mindehhez azonban a már felsorolt tanulási kompetenciák mellett megfelelő információra, döntési képességre, anyagi háttérre és természetesen megfelelően erős motivációra van szüksége. Az ismereteket, szaktudást azonban nem elég megszerezniünk, hasznosítanunk is kell, azaz el kell tudjuk „adni” magunkat a munkaerőpiacon. Mindezek a feltételek legkevésbé azok számára adóttak, akiknek leggyakrabban szükségük

lenne a tanulásra: az alapvégzettséget meg nem szeretteknek, halmozottan hátrányos helyzetűeknek, sérülteknek, elítélteknek, szakképzetleneknek. Arányuk a társadalomban igen magas, s körükben a funkcionális analfabetizmus is – mely a tanulási képességek kialakulását illetve fejlesztését alapvetően gátolhatja – gyakori.

Amellett, hogy kicsi annak az esélye, hogy az említett célcsoportokhoz tartozók felnőttoktatásban vegyenek részt, ha ez mégis megtörténik, a tanulni tudás és a megfelelő alapismeretek hiánya gyakran kudarcélményt, sikertelenséget okoz. Az itt felvázolt társadalmi problémák ugyan nem a rendszerváltás után alakultak ki, a profitorientált, csak látszólag mindenki számára elérhető oktatási rendszer azonban – már a közoktatástól kezdve – kiélezi, rögzíti, sőt növeli az egyes rétegek közötti különbségeket azzal, hogy a tudásátadást piaci alapkra helyezi.

Ma Magyarországon az aktív korú magyar lakosság közel 40%-a legfeljebb 8 osztályos végzettséggel rendelkezik. Mivel a felnőttoktatásba való bekapcsolódás mindig önkéntes alapú, gyakran azok a célcsoportok érhetőek el legnehezebben, akik számára a hiányzó ismeretek pótlása alapvető lenne. Képzettség és iskolázottság terén jelentős mértékű javulás az utóbbi években az aktív keresőkönél történt: aki nem tudott képzettséget szerezni (hátrányos helyzet, újratermelődő esélyegyenlőtlenség, képzőintézmény hiánya, tanulási képességek hiánya, stb. miatt), kikerült a munkaerőpiacról, általában tartós munkanélkülivé vált. Továbblépésének feltétele szakmai végzettség megszerzése lenne. Azonban az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmáknak csupán 3%-a sajátítható el általános iskolai végzettség nélkül, a nyolc osztályos bizonyítványhoz szükséges tudásanyagot pedig az amúgy is hátrányos helyzetű célcsoport az egyre csökkenő számú általános iskolákban sajátíthatja csak el. A problémát fokozza, hogy a munkaerőpiacon való érvényesülés és a versenyképesség megőrzésének feltételévé mára már nem is az általános iskolai végzettség, hanem az érettségi és az erre épülő szakma vált.

A szükséges iskolai végzettség és szaktudás megszerzésének alapvető feltételei között pedig ott szerepel a megfelelő, tartós motiváció hajtóereje. Az alapvégzettséget meg nem szerzett vagy alulképzett felnőttek esetében jellemző motivációhiány oka legtöbbször a korábbi rossz iskolai tapasztalatokban, az ezzel szoros kapcsolatban lévő tanulási kudarcélményekben keresendő, valamint abban,

hogyan családjuk, környezetük, s így önmaguk számára sem érték a tudás, illetve a tudásszerzés folyamata. Környezetükben nem jelenik meg mintaként az az életforma, mely természetes folyamatként kezeli akár az iskolai, akár az iskolarendszeren kívüli tanulás felnőttkori megjelenését. Mivel munkaerő-piaci helyzetük is labilis, a külső motivációs tényezők hatására sem ülnek vissza az iskolapadba. Munkáltatójuk számára kifizetődőbb megfizetni egy új, szakképzett munkaerőt ahelyett, hogy továbbképzésükről gondoskodna. Az alulképzettek nagy része vagy a szürke- illetve feketegazdaságban dolgozik, így sem kerülve szembe a tanulás kényszerével, vagy munkanélküli, s az állam által biztosított passzív foglalkoztatáspolitikai eszközökből tartja fenn magát (pl. munkanélküli járadék, szociális segély). Így nem alakul ki az a motiváció, melynek hatására létrejöhetne a tanuláshoz szükséges anyagi fedezetet, a családban a tanuló felnőtt segítségét szolgáló munkamegosztást és nyugodt érzelmi hátteret megteremtő attitűd.

A piaci alapokon nyugvó oktatási rendszer veszélyei közé tartozik a „tudást pénzért” felfogás előtérbe kerülése, minek következtében a rosszabb anyagi körülmények között élő, nehezebben tanuló, eleve hátrányos helyzetű társadalmi rétegek tanulási esélyei rohamosan csökkennek. Ez a hátrány egyrészt halmozódik (alacsony iskolázottság hatására előnytelen pozíció a munkaerőpiacon), másrészt környörtelenül újratermelődik.

A felnőttoktatás legfontosabb feladatai közé tartozik, hogy ezeket a társadalmi, s ezáltal tudásbeli különbségeket megfelelő intézményrendszer és oktatási módszerek biztosításával – ha megszüntetni nem is tudja – minél inkább mérsékelje, azaz megteremtse a társadalmi mobilitás lehetőségét. Minden felnőttkorban megkezdett tanulási folyamat tiszteletet érdemel. Azzal, hogy a felnőttkori tanulási képességek és motivációs tényezők sajátosságait jobban megismerjük, segíthetünk abban, hogy a felnőttkori tanulási folyamatok mind sikeresebbek – s ezáltal egy életúton belül is minél gyakoribbak – legyenek.

III/2. A költségvetési hiányok

A magyar állam a felnőttoktatást vállaló intézmények működéséhez, a felnőttek önkéntes szándékú, iskolarendszerű képzéséhez a tankötelezettség hatálya alá tartozó tanulókhhoz képest – 1/3, 1/4 –, töredéknyi normatív támogatást biztosít. Ez támogatási normatörék, mivel a felnőttek iskolarend-

szerű képzésében nincs kialakult rendszer a tanulók anyagi hozzájárulásának kezelésére, önkéntes támogatások befizetésére, az állam és az önkormányzatok által fenntartott intézményekben az iskolarendszerű felnőttoktatás feladatellátásának hátrányos helyzetét meghatározza, fejlesztési lehetőségeit alapvetően korlátozza.

A helyi önkormányzatok közművelődési feladatellátásához, a kulturális javak védelmére és a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szóló 1997. évi CXL. törvény alapján az állam normatív hozzájárulást biztosít. A különböző típusú települések önkormányzatai a közművelődési feladatok ellátását eltérő arányú saját költségvetési ráfordításból biztosítják.

Tudjuk azonban, hogy a települések több mint 50%-án még a központi költségvetésből a közművelődési feladatellátásra kapott normatív támogatási összeget sem fordítják a lakosság iskolán kívüli művelődésének ügyére. Látjuk, hogy az önkormányzatok által alkotott közművelődési rendeletekben az iskolarendszerű felnőttoktatás támogatásának közművelődési vonatkozása csak elvétve jelenik meg. Az iskolarendszerű felnőttoktatás költségvetése az oktatási előirányzatban jelenik meg.

Az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli, közösségi művelődés minden feladata külön-külön intézményi rendszerként működik, jóllehet mindkettő a helyi lakosság szellemi tőkájének gazdagítását célozza. Nagyon fontosnak tartanám ha a két feladat nem válna ennyire külön, ugyanis a múltból nagyon jól láttuk, és nagyon jól is működött, hogy a közművelődési intézmények elláttak oktatási feladatokat is, ez sok esetben költségcsökkentő tényező is lehetett.

A két rendszer jelentősen különbözik a tanulás eredményében is. Az iskolarendszerű felnőttoktatás – a sikeres tanulmányi teljesítmények igazolásaként – államilag elismert bizonyítványokat, okleveleket ad. A bizonyítványok, oklevelek birtoklása a szakmai, a fizetési besorolás növekedését vonhatja maga után, minimális esetben együtt járhat azzal, hogy bár sem a beosztás, sem a bér nem változik, a munkavállaló megtarthatja korábbi munkakörét, biztonságosnak tekintheti munkaviszonyának folyamatosságát.

A közművelődési feladatellátás elsősorban azokat az ismereteket kínálja, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, az életminőség javításához, az egyetemes és a hazai kulturális értékek jobb megértéséhez adnak segítséget. Ezen ismeret- és képességkörök gyakran merítenek a helyi értelmiség

által gyűjtött, birtokolt tudásokból, máskor egy-egy szellemi divat, vagy aktuális tudásszükséglet elsajátítási lehetőségeit kínálják. E tanulási lehetőségek nem államilag, hanem különböző szakmai érdekszervezetek által szabályozottak, elsajátításuk mértékét nem, vagy ritkán méri vizsga.

Az így elsajátítható tudás fontosságát, jelentőségét nem a bizonyítvány, hanem az egyén és az általa referencia-csoportként elfogadott kör életében betöltött szerep, alkalmazhatóság határozza meg, ezért a hozzá való viszony is személyes jellegű.

Az iskolarendszerű felnőtt szakképzés és a közművelődés kapcsolata sajtóságos. Több művelődési házban működnek kihelyezett, szakképzetségi megszerzésére irányuló tanfolyamok, amelyeken a szakképző iskola tanárai is oktatnak. Ugyanakkor a közművelődési intézményekben folyó szakképzésben nem az iskolarendszerű felnőttképzés, hanem az iskolarendszeren kívüli szakképzés dominanciája a jellemző.

E képzésekhez a közművelődési intézmény gyakran csak teret, néha szervező munkát is biztosít. Az ilyen tanfolyami képzés egy-egy település munkanélküliségének csökkentéséhez jelentős mértékben hozzájárulhat.

A középfokú szakképesítésről bizonyítványt adó felnőttképzések között kiemelkedő jelentőségű a közművelődési intézmény szakemberei által vezetett tanfolyamokon a számítógépes szakképesítések felkészítő képzések száma, valamint a nemzeti kulturális örökség megőrzését elősegítő népi kézműves mesterségekre felkészítő képzések sokasága. Ez a fazekasságtól a bőrművesség, a fagymunkálás, játékkészítés szakmáin keresztül a textiles szakmákig sokféle területen érvényesül. A vállalkozói kultúra ismeretei, alkalmazási problémái iránt a szakmunkás képesítésre készülő felnőttek között jelentős igény tapasztalható.

Az ENSZ, az UNESCO egész életen át tartó tanulási programja a közgondolkodásban még sajnós nincs mindennap jelen. A felnőtt korú tanulás nem kap elég helyi, ösztársadalmi elismerést. Nem kap elég méltánylást a felnőttkorban szerzett új ismeret, szakmai képesítés, egy-egy személyes életút tanulás révén történt átalakítása, az új lehetőségekhez való jó alkalmazkodásra felkészítő képzés, a permanensen bővített tudás életformáló jelentősége.

Szükség volna az oktatás és a közművelődés területén olyan helyi, megyei, regionális pályázatok megfogalmazására és kiírására, amelyek a felnőtt társadalom kulturális értékteremtő folyamatainak lehetőségeit gazdagítanák és folyamatosan tanuló

felnőttek társadalmi elismerésének növekedéséhez. A helyi, a megyei, a regionális pályázatokon kívül érdemes volna az Európai Unió azon programjaiban a közművelődési intézményeknek és a munkanélküli felnőttek oktatását, képzését végző intézményeknek együtt részt venni, pályázatokkal jelen lenni, amelyek európai horizontúvá tágíthatnák a felnőttek tájékozódási és munkavállalási lehetőségeit. Sokkal nagyobb figyelmet kellene fordítani az 1997-ben Hamburgban megrendezett V. Felnőttoktatási Világkonferencián hátrányosnak minősített társadalmi csoportok: a nők, az etnikumok és az idősek oktatási lehetőségeinek megteremtésére, fejlesztésére, a felnőttek tanuló kedvének, tevékenységének értéként való elismerésére, helyi, megyei és országos támogatására.

Nagyon fontos ténnyel szembesültem a hátrányos helyzetű munkanélküliek képzési lehetőségeink vizsgálata során. Mégpedig azzal, hogy azok a munkanélküliek akik nem tudják igazolni a korábbi munkaviszonyukat (nem törvényesen foglalkoztatták, „feketemunkát” végzett olykor hosszú éveken át is, munkahelyük jogutód nélkül megszűnt stb.), vagy nem felelnek meg a Munkaügyi Központ által nagyon szigorú jogosultsági ellenőrzésen, azok nem vehetik igénybe a munkanélkülieknek járó ellátást, ez magába foglalja azt is, hogy a Munkaügyi Központok által szervezett képzéseken sem vehetnek részt. E hátrányos helyzetű munkanélküliek száma igen magas, ezáltal olyan helyzetbe kerülhetnek, hogy nincs esélyük a munkaerőpiacra történő beilleszkedésre.

Ezen hátrányos helyzetű munkanélkülieknek segítség lehetne, a már általam korábban említett nem elsősorban a végzettség megszerzésére irányuló képzések, kompetenciák elsajátítása. Azonban ezzel a hátrányos helyzetű munkanélküli réteggel kormányzati szinten is foglalkozni kellene, ugyanis a munkáját elvesztő, elhelyezkedni képtelen ember nagyon könnyen kerülhet olyan méltánytalan helyzetbe, mint például a hajléktalanok helyzete, ahonnan az út visszafelé a normális társadalomba szinte lehetetlen.

IV. Milyen képzési lehetőségek rejlenek a munkanélküliek megsegítése érdekében? Hazai és nemzetközi jó gyakorlatok, és kezdeményezések

A VOKE Vasutas Művelődési Ház és Könyvtár tevékenysége a közel 5 ezer lakosú Záhony és környéke közművelődésében, kulturális programokkal

történi ellátásában kiemelkedő fontosságú. Az intézmény művelődési központ jellegéből adódóan – a kulturális alapellátáson kívül – sokszínű, a lakosság legkülönbözőbb rétegeit és korosztályait érdeklő tevékenységet folytat, következetesen közvetítve a különböző korok magyar illetve egyetemes értékeit.

Kiemelkedően fontos szerepet vállal fel az esélyegyenlőség megteremtésében, valamint a munkanélküliek képzésében, az élethosszig tartó tanulás megteremtésében. Az 1. számú mellékletben kívánom bemutatni a munkanélküliek, hátrányos helyzetben élők számára nyújtott képzési palettát, mely munkanélküli számára nyújt a jövőben elhelyezkedési lehetőséget.

Külföldön is találtam jó példát a munkanélküliek képzésére, elsősorban Nagy-Britanniában a városi könyvtárak közhasznú információs szolgáltatásainak nagy hagyománya van. A könyvtárak sokat tesznek annak érdekében, hogy a munkanélküli embereket elhelyezzék a munkaerőpiacon. A kormány támogatja a könyvtárak programját, elsődleges céljuk elősegíteni mind az egyén, mind a közösségek kirekesztésének csökkentését a kulturális termékek, a naprakész információk és a tanulási lehetőségek biztosításával. A megüresedett állásokról adatokat gyűjtenek, felajánlják segítségüket önéletrajzok elkészítéséhez, formanyomtatványok kitöltéséhez, az olvasási és írási nehézségekkel küszködő fiatalok és felnőttek részére ún. nyitott oktatást vezetnek be. Ennek eredményeként 26 hónap alatt 147 munkanélküli számára tudtak munkalehetőséget biztosítani.⁴

V. Záró gondolatok

Azt tapasztaltam, hogy Magyarországon sajnos még mindig él az a szemlélet, hogy oktatást csak szigorú intézményi keretek között lehet végezni, és csak akkor járnak az emberek képzésre, ha ez valamilyen hozadékkal, elsősorban bizonyítvány kiadásával zárul. Ha ki tudnánk lépni ebből a szemléletből, ha a permanens oktatást, tanulást és a kulturális értékekkel való együttélés új szokásait ösztönző képzési és elismerési formákat el tudjuk fogadni, s azt, hogy ne csak a bizonyítvány legyen a fontos, hanem az önképzés, a szellemi értékek elsajátítása, akkor a teljesen új helyzetben szemléletváltozás jelenhetne meg.

Dolgozatomban több helyen említettem, hogy egy hátrányos helyzetben lévő munkanélküli, aki

nem tud igénybe venni Munkaügyi Központ által finanszírozott képzési lehetőséget, annak az is nagy segítség lenne, ha például egy közművelődési intézmény által ingyenes kínált képzésen részt tudna venni, akár egy új szakmát (pl. számítógépezelő, kosárfonó stb.) is, ezáltal nőnének az elhelyezkedési lehetőségei, és akár önálló vállalkozást is tudna indítani, így kikerülhetne a hátrányos helyzetűek köréből.

Úgy gondolom, hogy az élethosszig tartó tanulás célkitűzései, egyre jobban ebbe az irányba haladnak, és remélem, hogy ennek a kormányzati irányítás is anyagi támogatást biztosít, hogy az élethosszig tartó tanulás ma már nemcsak elméleti szinten kerülhet szóba, hanem gyakorlatias módon válhatna valósággá Magyarországon is.

Szigorú együttműködésre lenne szükség a Munkaügyi Központok, helyi Önkormányzatok és a Könyvtáraknak, elsősorban az igényfelmérés, valamint az igények kielégítése érdekében, számos feladatot lehetne megosztani a három intézmény között, ez költségcsökkentés szempontjából, feladatellátás szempontjából nagyon fontos kezdeményezés lehetne.

Szakirodalom

- Bajusz Klára: *A felnőttkori tanulás motivációi. Felnőttkori tanulási képességek.*
- Bajusz Klára: *Elfelejtették-e a felnőttek általános iskoláit?*
- Kerslake, Evelyn: *Reviewing the literature on public libraries and social inclusion.* Libri, 1998. 48:1-11.
- Bartos Éva: *Koncepció a hátrányos helyzetűek könyvtári ellátására. A könyvtári terület stratégiai célkitűzései. 2003-2007 dokumentum. Felkészülés az Európai Unió csatlakozására.*

1. számú melléklet VOKE Vasutas Művelődési Ház és Könyvtár képzési tevékenysége

	Logisztikai Ügyintéző OKJ- tanfo- lyam	Takarító OKJ-s tanfolyam	Tanulási és munkamotivá- ciós tréning	ECDL START+ angol alapfokú nyelvvizsgára fel- készítő tanfolyam
A csoport létszáma	12	12	15	12
Beiskolázási feltétel	Érettségi	8. osztályos végzettség	8. osztályos végzettség	Érettségi
Tanfolyam óraszám	1000	400	90	520
Heti képzési napok száma	5	5	5	5
Napi óraszám	8	8	6	6
Tanfolyam kezdete	2010.10.04	2010.11.02	2010.10.	2011.09.05
Tanfolyam befejezése	2011.05.19	2011.01.31	2010.10.	2012.01.12
Záróvizsga jellege	Állami szakmai vizsga	Állami szakmai vizsga	Belső záróvizsga	Állami szakmai vizsga + állami alapfokú nyelv- vizsga

A projektbe csak hátrányos helyzetű résztvevő vehető fel.

A képzéseken való részvétel ingyenes, amennyiben a felnőttképzésbe bevont tanulóra legalább egy meghatározás igaz az alábbiak közül (a résztvevő a hátrányos helyzetű célcsoportba tartozik, melynek igazolása az alábbiak szerint történik):

Célcsoport meghatározása	Igazolásának módja
Hátrányos helyzetűek:	
Romák	Önkéntes nyilatkozat
Alapfokú iskolai oktatásból lemorzsolódottak (Kevesebb, mint 8 általános iskolai osztályt elvégeztek)	Legmagasabb iskolai végzettséget igazoló bizonyítvány másolata
Alacsony végzettségűek (Alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők)	Legmagasabb iskolai végzettséget igazoló bizonyítvány másolata
Képesítés nélküliek (érettségizett, szakképzettséggel nem rendelkezők)	Legmagasabb iskolai végzettséget igazoló bizonyítvány másolata
Regisztrált álláskereső	Munkaügyi központ igazolása a munkaügyi regisztrációról
Tartósan inaktívak (Munkaképes korú, vagyis 15 és 64 év közötti személy, aki legalább 12 hónapja nem foglalkoztatott, és nem is regisztrált munkanélküli)	Munkaügyi központ igazolása
GYED-en, GYET-en vagy GYES-en lévők, vagy GYEDről, GYET-ről, GYES-ről a munka világába (legfeljebb hat hónapja) visszatérők	MÁK vagy OEP igazolás
Megváltozott munkaképességű és fogyatékkal élő emberek	Ezt igazoló hivatalos dokumentumok
Hátrányos helyzetű munkavállaló	
Az előző 6 hónapban nem állt rendszeresen fizetett alkalmazásban	Munkaügyi központ igazolása

Nem szerzett középfokú végzettséget vagy szakképesítést (ISCED 3)	Legmagasabb iskolai végzettséget igazoló bizonyítvány másolata
50 éven felüli személy	Születés időpontját igazoló bármilyen hivatalos dokumentum
Egy vagy több eltartottal egyedül élő felnőtt	Ezt igazoló hivatalos dokumentumok
Az Európai Unió valamely tagállamának olyan ágazatában vagy szakmájában dolgozik, amelyben 25%-kal nagyobb a nemi egyensúlyhiány, mint e tagállam valamennyi gazdasági ágazatára jellemző átlagos egyensúlyhiány, és ezen alulreprezentált nemi csoportba tartozik	Ezt igazoló hivatalos dokumentumok
Az Európai Unió valamely tagállamának etnikai kisebbségéhez tartozik, és akinek szakmai, nyelvi képzésének vagy szakmai tapasztalatának megerősítésére van szüksége ahhoz, hogy javuljanak munkába állási esélyei egy biztos munkahelyen.	Önkéntes nyilatkozat
Súlyosan hátrányos helyzetű munkavállaló:	
Bármely olyan személy, aki legalább 24 hónapja munkanélküli	Munkaügyi központ igazolása

A pályázónak a programba bevonni kívánt személyek célcsoportba való tartozását (beleértve a kiemelt célcsoportot is) a projekt megvalósítása során dokumentálnia és a fent leírt módon igazolnia kell.

A képzéseken résztvevők képzési támogatást kapnak a tanfolyam időtartamára, melynek összege 1.500.-Ft/ képzési nap.



Wagner Orsolya

HIT A FELNŐTTNEVELÉSBEN – A FELNŐTTKÉPZÉS HITE¹**Az Evangélikus Hittudományi Egyetem „felnőttnevelőket-felnőttoktatókat is” képző intézményről**

Az Evangélikus Hittudományi Egyetem a Magyarországi Evangélikus Egyháznak elkötelezett, államilag elismert felsőoktatási intézmény (az ország egyetlen evangélikus felsőoktatási intézménye). A több mint 400 évre visszatekintő intézmény elsődleges feladata a lelkészképzés. Elődje, a Soproni Evangélikus Teológiai Főiskola 1950-ben az Evangélikus Teológiai Akadémia nevet kapta, majd 1951-ben Sopronból Budapestre költöztették. Jogi státuszát 1990-ben tisztázták, amikor az Országgyűlés államilag elismert nem állami egyetemnek nyilvánította. 1998-ban vette fel az Evangélikus Hittudományi Egyetem nevet.

„Az Evangélikus Hittudományi Egyetem feladata:

- az egyetemi szintű evangélikus lelkészképzés,
- hittantanárok, lelkészi munkatársak és kántorok felsőfokú képzése,
- az anyanyelvi, idegen nyelvi és szaknyelvi ismeretek bővítése,
- a magyar és az egyetemes kultúra fejlesztése,
- a teológia tudományos művelése,
- a teológiai doktori képzés és habilitáció,
- a teológiai oklevéllel rendelkezők posztgraduális továbbképzése”.²

Az egyház nagy és értékes örökséggel rendelkezik a múltból, amit a jelen kor vívmányaival, kihívásaival összhangba kell hozni. A jelenlegi szellemi értékek rendszerbe foglalása igen komoly feladatnak bizonyul, ahogyan az is, hogyan teljesít a gyakorlati jellegű képzés a mai élet társadalmi, egyházi kérdéseinek megválaszolásában. „Az etikai válaszok megfogalmazása, a lelkigondozói szolgálatok, a váláspedagógia dinamikus fejlődése egyaránt folyamatos, minőségi megújulást követel”.³

Az egyetemre a folyamatos fejlesztés jellemző: lépést tartanak az oktatási struktúra változásaival,

a tartalmi és formai elemek szükséges változásaival. Az oktatók és hallgatók együtt kutatják az egyház és a társadalom együttműködésének aktuális kérdéseit. „A teológia – mint élő tudomány – az emberi életet kutató, segítő és megújító elkötelezettségével válik igazán alkalmassá arra, hogy az Istenről szóló kinyilatkoztatás kutatásával váljék valódi teológiává, azaz Istenről szóló tudománnyá”.⁴

Az Evangélikus Hittudományi Egyetem a 2002/2003. tanévtől kezdve az European Credit Transfer System (ECTS) alapján kreditrendszerben oktat. A lelkészképzés 12 féléves osztatlan mesterképzés keretében folyik. 2006 óta a leendő hittanárak felkészítését a katekéta-lelképásztori munkatárs alapszakkal kezdik (nappali és levelező tagozat), majd az erre épülő hittanár-nevelő, illetve teológus mesterszakokon tudják folytatni tanulmányaikat a hallgatók. 2007-ben indult a kántor alapszak.

A katekéta – lelképásztori munkatárs alapszak 6 féléves, a hallgatóknak 180 kreditet kell megszerezniük. „A képzés célja olyan felkészült gyülekezeti hitoktatók, illetve lelkészi munkatársak képzése, akik gyülekezeti lelkész vagy hittanár felügyelete mellett önálló hitoktatói szolgálatot láthatnak el, illetve segíthetik a lelkész adminisztratív, lelkigondozói, gyülekezetépítési munkáját”.⁵ Az alapszakon 2009/2010. tanév előtt oktattak általános pszichológiát, fejlődéslélektant, szociálpszichológiát, önismeretet, pedagógiát és neveléstörténetet, a kurzusokból a 2009/2010 utáni tanévekre az önismeret, általános pszichológia, pedagógia és neveléstörténet maradt meg.

A kántor alapszak 6 félév, és a hallgatóknak 180 kreditet kell megszerezni. „A szak a kántorképzőt végzettek, kántori szolgálatban állók és az egyházzenében még nem jártas, de megfelelő zenei előképzettséggel rendelkező, az egyházi szolgálatra nyitott hallgatók számára kínál továbbtanulási lehetőséget. A képzés a zenei és teológiai alapozó tárgyra építve hangsúlyosan gyakorlati jellegű. Célja, hogy a kántor szakon végzettek segítsék a gyülekezeti éneklés megelevenedését, kórust szervezzenek és színvonalas orgonás szolgálatot végezzenek, továbbá támogassák az egyház liturgikus életének megújulását – beleértve az ifjúsági zene minő-

1 TDK dolgozat. Témavezető: T. Kiss Tamás.

2 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=3> (letöltve: 2010. nov. 1.)

3 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=2> (letöltve: 2010. nov. 1.)

4 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=2> (letöltve: 2010. nov. 1.)

5 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=129> (letöltve: 2010. nov. 1.)

ségi művelését is.⁶ Az alapszakon a felnőttneveléssel jól összekapcsolható általános pszichológiát, fejlődéslélektant és pedagógiát oktatnak.

Az öt szemeszternyi hittanár – nevelő tanári mesterszak oktatása az Evangélikus Hittudományi Egyetem és az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar közös képzés keretében történik. „A mesterképzés azoknak nyújt továbbtanulási lehetőséget, akik katekéta - lelképásztori munkatárs vagy kántor alapszakon végeztek, továbbá akik főiskolai hittanári oklevéllel vagy egyetemi szintű teológus-lelkész oklevéllel rendelkeznek.”⁷ Az Evangélikus Hittudományi Egyetem a 150 kreditből 40 kreditnyi pedagógiai-pszichológiai tárgyak oktatását az Eötvös Lóránd Tudományegyetem biztosítja a hallgatóknak. Ezekon a kurzusokon kapott helyet az andragógiával kapcsolatos tantárgy: *felnőttképzés a gyülekezetben*.

A teológus mesterszak célja „olyan értelmiségiek képzése, akik a teológia tudományát magas szinten művelik, és be tudnak kapcsolódni az egyes egyházak, vallási közösségek szellemi vezetésébe.”⁸ A képzés 4 féléves, a hallgatóknak szakirányt kell választaniuk. A választható szakirányok a biblicum (jelentkezők számára feltétel bibliai héber vagy görög nyelvismeret) és szociáletika. A képzés során meghirdetésre kerül egy *felnőttképzéssel foglalkozó kurzus* is.

Az egyetem legfontosabb képzése a *teológus, lelkész szak*, amely egységes, osztatlan 12 féléves mesterképzés, amely csak nappali tagozaton folyik, ahol a hallgatóknak 360 kreditet kell megszerezni a sikeres kimenetelhez. „A képzés célja: felkészítés a teológia tudományának művelésére és az evangélikus lelkészi hivatás betöltésére. A szak a keresztény teológiai hagyomány egészére épülő alapismereteket nyújt és követel meg, felkészíti a hallgatókat az önálló, evangélikus szemléletű teológiai gondolkodásra, továbbá az evangélikus egyházban, de elsődlegesen a Magyarországi Evangélikus Egyházban végzendő lelkészi munkára, és kialakítja bennük az ehhez szükséges jártasságokat, készségeket és szemléleti jellemzőket.”⁹

„Felnőttnevelő-felnőttoktató” szinterek és módszerek

Az istentiszteletek alkalmával tapasztalható: nem csak a *gyülekezetet* egészében kell és szabad gondozni. Az olyan egyéni problémákra is válaszokat szükséges adni, ha az gyülekezeti tag, de akár az egyháztól elzárkózó ember megkeresi a lelkészt.

A hívő ember az egyházzal először a *templomban* vagy a *gyülekezeti házban* találkozik. Sokan azonban a templomban csak a keresztelek és esküvők alkalmával fordulnak meg.¹⁰

Az igehirdetés olyan *tanítási szolgálat*, amellyel az úgynevezett kazuális alkalmakon lehet találkozni (keresztelek, esküvő, temetés). Ezekon az alkalmakon kötelező meghallgatni a pár perces igehirdetést. Ennek speciális ereje az lehet, hogy az egyén sokszor rácsodálkozik és visszajelez a lelkésznek: ott voltam a *temetésen*, foglalkoztat az, amit hallottam. Nem érttem meg az elhangzottakat, *magyarázatot* várok, esetleg szeretnék többet hallani a dolgokról vagy csak elbeszélgetni a lelkésszel. Nem szükséges, hogy a kezdeményező egyén gyülekezeti tag vagy evangélikus vallású legyen. A *beszélgetés* után sem kell belépnie a gyülekezetbe és vasárnaponként istentiszteletre járnia.

Az igehirdetésnek alapvetően két formája van: *tanítói jellegű* és *evangelizáló, missziói* igehirdetések. Az utóbbi nem annyira elméleti, inkább gyakorlati tudást akar átadni, meg szeretné értetni, megpróbálja kapcsolatba hozni az egyént a transzcendenssel. Arra törekszik, hogy felhívni a figyelmet Isten szeretetére, jóságára és kegyelmére.¹¹

A *tanítói igehirdetés* a társadalmi, életvezetési kérdésekben jelenthet továbblépést. Nem feltétlenül személyes problémára reflektál, hiszen a lelkész nem emelhet ki senkit a prédikáció alkalmával, hogy kinek mi a problémája. Ha meg is keresi valaki a lelkészt egy bizonyos problémával, arra csak általánosságban térhet ki az igehirdetésen, a személyes problémát nem szabad konkretizálni. Manapság gyakori *életvezetési, társadalmi és morális probléma* például a tolerancia, a türelem, az egymással való bánásmód és a másik elfogadásának kérdése.

10 Nálunk, evangélikusoknál istentiszteletnek hívják a templomi szertartást (akárcsak a reformátusoknál), nem pedig misének (ahogyan a katolikusoknál). A lelkész celebrálja, nem pedig a pap (a katolikus egyházban szolgálnak papok).

11 A középkorban fenyegetéssel, erőszakkal próbálták megfogni az embereket: „Megver az Isten, ha nem hiszel és nem vagy igazi vallásos ember!”. Ez is megoldás rövid távon, de inkább félelemből, mint az Istenhez kötődő szeretetből mentek az igehirdetésre.

6 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=129> (letöltve: 2010. nov. 1.)

7 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=134> (letöltve: 2010. nov. 1.)

8 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=134> (letöltve: 2010. nov. 1.)

9 Forrás: <http://teol.lutheran.hu/?lap=134> (letöltve: 2010. nov. 1.)

Az alapvető emberi problémákra adott több évszázados egyházi tanítás sokat változott és alakult az idők folyamán (ld. a missziói igehirdetések stílusa). Megváltozott a helyzet, hiszen már nem csupán szerzetesek és papok tanítanak, nem csak egyházi fenntartású iskolák léteznek, nem a templom az egyetlen hírforrás és biztos találkozási hely. Teret nyert a közoktatás, állami iskolák és nevelőintézetek, ahol világi szemléletben, a Bibliai tanításokat nélkülözve, tanítóképző főiskolát végzett szakemberek tanítanak. Megjelent a nyomtatott sajtó stb. Az állam törvényekkel és intézményekkel biztosítja az emberek és vagyontárgyaik biztonságát, prevenciók kampányok próbálják segíteni az egyén tartalmas életvitelét, a család és a tanár neveli a gyermekbe a szocializációhoz elengedhetetlen normákat, nem pedig lelkész a Tízparancsolattal és az ahhoz fűzött prédikációval.

Az alapvető probléma emberi, humán tartalma az évszázadok során azonban nem vagy alig változott. A tapasztalat azt mutatja, hogy az emberek túlnyomó többsége általában valamilyen trauma, probléma után keresi meg a lelkészt. Az egyén többnyire nem közvetlenül, hanem közvetve jut el az egyházhoz: gyakorta ismerős, barát, munkatárs, stb. jóvoltából, kap biztatást, keresi meg az egyházi hivatalt, a lelkészt. A lelkésznek kötelessége felhívni az egyén figyelmét arra, hogy a városban működik katolikus plébánia és a református egyház képviselői is elérhetőek. Mindig meg kell adni a segítséget kérőnek a lehetőséget arra, hogy választhasson a különböző felekezetek közül (hiszen lehet, hogy katolikusnak keresztelték, de sosem gyakorolta a vallást, nem is tudja, hogy az anyaegyházában milyen lehetőségek vannak, csak az evangélikus lelkészhez jutott el valakin keresztül).

A tanácsadó, támogató beszélgetéseknek nincs meghatározott tematikája. Sem a lelkésszel folytatott beszélgetés kezdetét, sem azt követően nem kötelező az imádkozás (ez az egyén akaratától függ). A beszélgetés során felmerülő problémákat – kérdéseket az egyén veti fel – a lelkész megpróbálja megválaszolni. Hogy egy „face to face” (kvázi és valóságos) viszony mennyi ideig tart, általában attól függ, hogy mekkora az egyén problémája. A tapasztalat azt látszik alátámasztani, hogy a lelkész dönti el a helyzetet. Van, aki csak egyszer megy el, elbeszélget a lelkésszel egy vagy két órát, és többet nem keresi meg, de van olyan is, aki egy éven keresztül minden héten felkeresi a lelkészt.

Amennyiben egy házasodni készülő pár templomi esküvőt is szeretne, *jegyes oktatásra* kell járnia. Amennyiben nincsenek megkeresztelve, akkor azt is meg kell tenni még az esküvő előtt (*felöltött konfirmáció*). Természetesen ilyenkor is az első feladata a lelkésznek, hogy felvilágosítja az ifjú párt a további felekezetek adta lehetőségekről. A jegyes oktatáson elhangzó tanítás azt a célt szolgálja, hogy a pár tagjai eljussanak egy alapvető egyházismertre, és egyéb kereszténységgel kapcsolatos alapismeretekre. Az Evangélikus Egyházra nem jellemző, hogy *jegyesoktatás-csoportot* indítanának, de ritkán előfordul (például 15 pár jelentkezik be augusztusra esküvőre). Ilyen esetben a lelkész összeszedi a párokat, majd csoportként oktatja őket. Bibliakörszerűen vezeti a kis csapatot, minden alkalommal előre meghatározott témát vezet fel (szükséges kidolgozni a tematikát: alapoktól a szükséges szintig). A párok természetesen kérdezhetnek, hozzászólhatnak az aktuális témához.

Az általánosan elfogadott jegyes oktatási forma, hogy egy alkalmon egy pár vesz részt. Ezt a formát azért preferálják jobban az egyházi tisztségviselők, mert a párokon belül is nagyon nagy különbségek lehetnek az előismeretekben: ha a pár egyik tagja mondhatni ateista családból származik, míg a másik gyülekezeti tag vagy ifis volt fiatalként. A lelkész dolga ezt felmérni előzetes kérdésekkel, és türelemre inteni, megkérni a segítségnyújtásra az egyházhoz közelebb álló félt (máris tanulnak valamit a párok: a toleranciát, a másik elfogadását, egymás segítségét). *A jegyes oktatás mindig személyre szabott*, a lelkész olyan irányba tereli a tematikát, amilyen irányba a pár nyitott. Az alapvető hitkérdéseket boncolgatják: miért hiszünk, ki Jézus Krisztus, Szentlélek, Szentháromság, stb. Megpróbálja rávezetni a párt, hogy értsék meg: nem lehet mindent megérteni az emberi logikával, próbáljanak meg nyitottak lenni. Nincs egy metodika, nincs meghatározott tananyag, tanrend, mert a hit nem tan, hanem sokkal inkább élet (tapasztalati rendszernek megfelelően).

Az úgynevezett *bibliaóra* valamennyi korosztály számára létezik az evangélikusoknál: kisiskolások, fiatalok (egyetemistákkal bezárólag), fiatal felnőttek, felnőttek, idősek, seniorok. A bibliaóra témája nem feltétlenül a Biblia vagy a kereszténység (persze vannak igék), a beszélgetések témái lehetnek teljesen világi dolgok is: választások, egyház és politika, életvezetési tanácsok, az egyén etikai és a közösségek morális kérdései, stb. A korosztályok érdeklődési körei eltérnek egymástól, más problémák foglalkoztatnak egy iskolás gyermeket, más egy idősebb

embert, azért is tartanak korosztályonként külön-külön bibliaórákat. A lelkész feladata, hogy *segítségnyújtson* a különböző problémák megoldásához.

Az *életvezetési tanácsadások* (fiatal felnőtteknek és felnőtteknek) lehetnek féléves vagy éves *előadás-sorozatok* is, például a házasság nehézségeiről, anyós-após konfliktusokról, kutyatartásról, stb. (csupa olyan témáról, amely gondot okoz a hétköznapokban, feszültséget szül). Sok esetben a lelkész – hiszen ő sem tud mindenben érdemleges tanácsot adni – felkér egy, a témára specializálódott szakembert, előadót: minden tudománynak megvannak a keresztény képviselői. Gyakorta hívnak szakembert: például pszichológust (olyat, aki megpróbálja beépíteni a kereszténységet a tudományába), vagy reumatológust az idősebb korosztálynak egészségügyi tanácsokat adni (olyat, aki gyülekezeti tag, és nem fél Jézus vagy Isten nevét kimondani). A beszélgetés során a lelkész is jelen van, sokszor ő is a csoporttal együtt tanul.

A *népfőiskolákon, szabadegyetemeken* is rendszeresen vannak lelkész előadók, csakúgy, mint különböző állami iskolákban: természetesen a vezető látásmódjától függ, hogy mennyire nyitott és toleráns az iskola szemlélete. Rendszeresen hívnak lelkészeket az osztályfőnöki órákra, vagy etika, esetleg filozófia órákra. Más nézetből közelítik meg a témát, másképp tartanak meg egy órát. Sokszor felkeltik az ifjúság érdeklődését, sokan jelentkeznek ifisnek.¹²

Az Egyház együttműködik a rendőrséggel is: *idősvédelemmel és áldozatsegítéssel* foglalkoznak közösen (*konferenciák, foglalkozások, látogatások*). A mai világban nagyon fontos az idősek védelme, hiszen már külön bűnözői csoportok alakultak kifejezetten a nyugdíjasok elleni bűncselekményekre, hiszen sokkal kiszolgáltatottabbak, mint a fiatalabb korosztályok. Az áldozatsegítés nem tanítói munka, inkább *lelki gondozás* (például kórházi lelki gondozás), míg a prevenció, a megelőzés teljes egészében tanítói munka. Az időseket meg kell tanítani (nevelni kell), hogy bizonyos kétes, veszélyes helyzeteket hogyan ismerjenek fel, hogyan reagáljanak. Ezek a foglalkozások nem igehirdetési alkalmak, de ettől függetlenül, ha van rá igény, lehet imádkozni a végén. Ez a feladatkör egy nagyon speciális, marginális részterület az Egyházon belül.

Napjainkban ugyanúgy ott ülnek az emberek a templomban, mint régen, általában az idősebb korosztály. Nem az a jellemző, hogy a lelkész eltemeti

az istentiszteletra járó öregeket és kiürül a templom, hanem mindig megvan az a következő generáció, aki 35-40 évesen még nem volt gyülekezeti tag, de időközben rátalált az útra, a hitre. Nem lehet statisztikailag lemérni, hogy hányan jönnek egy esküvő vagy egy temetés hatására, vagy azért mert valami rossz dolog történt és keresik a megnyugvást, vagy csak azért, mert például elmondanának egy imát a beteg férjükért / feleségükért.

Jelenleg nincsen több gyülekezeti tag a válság miatt, mert nem elég egy bedőlt hitel vagy egy elvesztett munkahely: sokkal nagyobb katasztrófa kell ahhoz, hogy növekvő tendencia legyen kimutatható (például háború: az emberek a halál szélén állnak, nem pedig a segílyt várják).

A nagy történelmi egyházak sosem közelítenek erőszakosan az emberek felé, hanem igyekeznek minél több színtéren, minél nyitottabban jelen lenni és várnak azokra az emberekre, akik időközben meghallják az igét és megérkeznek. Az egyházak bíznak a gyülekezeti tagjaikban is: közvetítenek a család, a barátok, a munkatársak felé, hiszen az egyház olyan hely, ahová jön az egyén és szinte észrevétlenül épül, visz haza valamit plusz terhek nélkül. Ha nem így lenne, nem menne vissza az egyén, de általában visszamennek: megérkeznek, megtalálják az utat.

A lelkészek általában nagyon személyre szabottan kezelik a különböző „felnőttnevelő-felnőttoktató” tevékenységüket, nem áll rendelkezésükre tematika vagy tananyag. Saját könyvtárukból ajánlhatnak a híveknek, a segítségért fordulóknak vagy éppen a jegyespároknak, és akár a következő beszélgetésen vitatkozhatnak az olvasottakról. Ezt a formát sokan azért nem szeretik, mert kicsit házi feladat-jellegű, de van, akinek szüksége van ilyen fajta „vezetésre”.

A 2010 őszén indult Evangélikus Egyházban egy speciális képzés: a *presbiterképzés* – az egyház világi vezetőinek a képzése. Az *egyházi oktatási központokban* fog zajlani, ahová elutaznak egy hétre a résztvevők. Ez a képzés az egyházvezetőt segíti hozzá ahhoz, hogy megértse, tudja mi a feladata egy ilyen hatalmas szervezetben.

Az *önkéntes-képzés* azt a célt szolgálja, hogy az egyén megismerje, hogy hogyan lehet az egyházban önkéntessé: programokon, *szeretetvendégségeken segítő, családlátogató, idős-segítő*. Megtanulják, hogy mivel kihez kell fordulni, a cél, hogy átlássák az egész rendszert. Fontos, hogy legyen egy kicsivel több bibliai megalapozottsága a szolgálatuknak: ennek is megvannak a speciális képzési módszerei, már speciálisan tematikusan felkészült világi és egyházi oktatókkal.

12 Keresztény Ifjúsági Egyesület (KIE): célja az ifjúság lelki, szellemi, társadalmi és testi nevelése. Ld.: <http://www.kie.hu/bekescsaba/regi/magunkrol/>

Hagyományokra épülő közösségi kezdeményezés: a Második Esély Népfőiskola Szarvason

A hagyományos népfőiskola nem a klasszikus értelemben vett képzési intézmény, ugyanis nem a tanuláson, hanem a mindennapi életben hasznosítható ismeretek megszerzésén van a hangsúly. Az első népfőiskolák Európában az 1840-es években, Dániában jöttek létre, Grundtvig evangélikus lelkész nevéhez kapcsolódóan. A résztvevők sajátos munkamegosztásban éltek együtt, maguk főztek, takarítottak. Együtt laktak oktatóikkal, felolvasásokat tartottak, beszélgettek az őket foglalkoztató politikai, társadalmi kérdésekről.

A magyar népfőiskola első kísérletei még nem tekinthetők népfőiskolának, de magvalósításukban sok hasonló vonást mutatnak. Tessedik Sámuel, és báró Wesselényi Miklós – Szarvas, illetve Makkfalva székhellyel – olyan haladó szellemiségű tanintézetet hozott létre, mellyel a népet szellemileg, erkölcsileg és gazdaságilag kívánták meg felemelni.¹³

Magyarországon az európai népfőiskolai mozgalom kibontakozása után több mint 60 évvel később kezdett kialakulni a népfőiskola intézményrendszere. A mozgalom virágkorát 1936–48 közé tehetjük. A népfőiskolák működtetéséhez természetesen rendszeres anyagi támogatásra volt szükség. Többségük felekezeti fenntartású volt, így a költségek nagy részét az egyház állta. Általában egyházi épületekben, iskolákban vagy kollégiumokban működtek.

A fejlődés töretlen 1948-ig, amikor törvény tiltja be ezt a sajátos felnőttképzési formát és államosították az iskolákat. Az iskolák államosításával ennek a népet emelni akaró mozgalomnak sem volt helye az akkori kor szellemében. Hosszú ideig csend vette körül ezt a kérdést, csak néha egy-egy cikk hallott ebben a témában a felnőttnevelésről. 1983-ban szerveztek országos találkozót és lassan újraéledt a mozgalom az ország különböző tájain. Megalakult 1988-ban a Magyar Népfőiskolai Társaság, elnöke Benda Kálmán, a MTA tagja. A rendszerváltás (1989/90) után 1997-ben elfogadott közművelődési törvény rögzítette, hogy a „népfőiskola olyan felnőttoktatási célú tanfolyamokat szervező társadalmi szervezet (egyesület), amely helyi önszerveződés alapján jön létre és pedagógiai programja a szakismeretek átadásán túl személyiségfejlesztő (állampolgári, közelelti) elemeket is tartalmaz; s lebonyolítási oktatási

13 Bencsikné Kurucz Klára: *Tessedik örökségével Második Esély Népfőiskola Szarvason*, 6.o.

rendszerét a résztvevők maguk is alakíthatják”.¹⁴

Az Európai Unióhoz történő csatlakozásunkkal az Unió humánerőforrás-fejlesztési programjai lehetőséget nyitottak a felnőttképzés-közművelődés terén feladatvállalásra kész és egyben alkalmas civil szakmai szervezeteknek különféle pályázatok elnyerésére. A civil szervezetek pályázatok útján EQUAL és HEFOP projektekben képezhetik a különféle okokból hátrányos helyzetű állampolgárokat munkaerő-piaci esélyeik növelése és személyiségük fejlődése érdekében.

A szarvasi népfőiskola névadója, *Tessedik Sámuel* a Pest megyei Albertirsán, 1742. április 20-án látta meg a napvilágot. Édesapja német anyanyelvű, de szlovákul is beszélő evangélikus lelkész volt. Születése után édesapja a békéscsabai gyülekezetbe került. Édesanyja tanítása és példája során fogamzottak meg lelkében a józan nevelés főbb elvei. Szabadidejében szívesen űzött labdajátékot, madarászott is, melyek során testi ügyességre is szert tett, ami foglalkozása, utazásai során nagy hasznára vált.

1767-ben hívták meg segédlelkésznek Szarvasra, ahol a szlovák nyelvet kénytelen volt újratanulni. Egyházi beszédeit magyar vagy német nyelven írta, majd fáradtsággal fordította le szlovák nyelvre és tanulta meg könyv nélkül.

„Fő gondomat tehát az képezte, hogy a szarvasi egyháznál és iskoláknál tapasztalt hiányokat kipótoljam, a rosszat jóvá tegyem”.¹⁵ Tessedik tanítani akarta a népet, felemelni a nemzetet, kiművelt emberfőkkel, iskolák építésével virágzóvá tenni az országot. Oktatási intézménnyé formálta a templomot, egészségügyi kérdésekről, a földművelés és állattenyésztés lehetséges fejlesztéseiről, a lakosság legégetőbb problémáiról beszélt a híveinek. Egészséges életmódra és táplálkozásra, helyes ruházkodásra kívánta nevelni a parasztságot. Küzdött a babonák ellen.

Fontosságot tulajdonított az elemi iskolának, mert – szerinte – ott tanulják meg az első erények és bűnök alapját. Tessedik a magyar paraszt nyomorúságának egyik alapvető okát abban látta, hogy hiányoznak a korszerűen képzett tanítók. A tanítótól magas szintű pedagógiai műveltséget várt el. Azt javasolta, hogy mielőtt a tanítót alkalmazzák, vizsgáztassák le, hogy megállapítható legyen pedagógiai és általános műveltsége.

14 Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700140.TV (letöltve: 2010. nov. 2.) – 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásokról és a közművelődésről.

15 Bencsikné Kurucz Klára: *Tessedik örökségével Második Esély Népfőiskola Szarvason*, 11.o.

Javaslatait előterjesztette a városi előljáráshoz. Tessedik 1780. május 8-án pozitív választ kapott beadványára, melyben 6 hold szikes földet kért a szarvasi uraságtól agronómiai kísérletek és egy iskolalapítás céljára. Lehetővé vált, hogy iskolát építsen, kertet, könyvtárat létesíthessen, saját költségére szerszámokat hozatott, hogy korszerű mezőgazdaságra, különféle munkák elvégzésére is megtanítsa tanítványait. Arra törekedett, hogy jó keresztényeket, munkás polgárokat, ügyes gazdákat és gazdaszonyokat képezzen a Gyakorlati Gazdasági Kertben.

A török elleni támadó hadjárat 1787-ben elősegítette a magyar mezőgazdasági kultúra fellendítését, hiszen sok nyersanyagra, gabonára, élelemre volt szükség. A császár egyszerre érdemesnek találta Tessedik kezdeményezéseinek támogatását. Az intézet a 80-as években jelentős vállalkozássá nőtte ki magát, nemzetközileg is egyre ismertebbé vált. A tanulók létszáma jelentősen növekedett, az 1790-es évek elején a téli időszakban már az 1000 főt is elérte. Tessediket a közösségformáló és gazdasági sikerei következtében azonban egyre több támadás éri. Megvádolták, hogy papi hivatalát elhanyagolja és a nép pénzével gazdálkodik. Az intrikák következtében elmaradt a császár anyagi támogatása is, ennek hiányában 1796-ban kénytelen volt a virágzó intézetet bezárni.

A szarvasi gyülekezet igazgató lelkésze, Lázár Zsolt hite és meggyőződése szerint, a Tessedik által megcselekedett közösségteremtés „a XXI. Században is a felnőttoktatás a gyakorlatiasság elvét írja zászlajára. [...] új gondolkodásmódot próbált meghonosítani az evangélikus gyülekezetben és a városban”.¹⁶

A statisztikai adatok alapján ismert, hogy a térség (Észak-Békés) rendkívül hátrányos helyzetű, elmaradott. Jelentős a munkanélküliek aránya, magas az alacsony vagy elavult képzettségű, csekély jövedelemmel rendelkező egyének száma.

A lelkész kezdeményezésére 2004. kora őszen öt szervezet fogott össze, hogy kidolgozza és megvalósítsa a „Tessedikkel a XXI. századba” című pályázatot. Az öt szervezet: a Szarvas-Ótemplomi Egyházközség, mint fő pályázó, a Tessedik Sámuel Főiskola Mezőgazdasági Víz- és Környezetgazdálkodási Főiskolai Kara, a Bihari Népfőiskolai Egyesület, a Középfalmi Evangélikus Misszió Alapítvány, valamint a Szarvasi Ifjúságért Akciócsoport Egyesület. A népfőiskolai program célja az esélyegyenlőség biztosítása útján olyan piacképes szakmai ismeret átadása

16 Bencsikné Kurucz Klára: *Tessedik örökségével Második Esély Népfőiskola Szarvason*, 22.o.

volt, ami a képzésben részvevő felnőttek elhelyezkedését vagy munkahelymegtartását segítette elő.

A pályázat az EQUAL „E” kategóriáját célozta, melynek témája: „Az egész életen át tartó tanulás és az olyan befogadó munkahelyi gyakorlatok támogatása, amelyek a munkaerő-piaci diszkrimináció és egyenlőtlenségek szempontjából érintett emberek álláshoz jutását és munkában maradását segítik”.¹⁷

Az EQUAL program. Az Ótemplomi Evangélikus Egyházközség pályázata

Az equal szó jelentése: egyenlő. Az EQUAL program, mint jelentése is utal rá, olyan projektek megvalósítását támogatja, melyek a munkaerőpiacon az esélyegyenlőségre, a diszkrimináció megszüntetésére irányulnak. Annak érdekében, hogy ezeket a csoportokat érintő diszkrimináció leküzdhető legyen és megteremthető legyen az egyenlő esély, az EQUAL program új módszerek kifejlesztését és a gyakorlatba való bevezetését tűzte ki célul. A projekt során a kívánt cél elérésének érdekében számos alapelv került meghatározásra. Annak érdekében, hogy az EQUAL program keretében indított projektek összhangban legyenek az európai foglalkoztatási stratégiával, az Európai Bizottság kilenc témakört jelölt ki. Minden ország maga dönti el, hogy a kilenc témakörből melyiket választja.

Az EQUAL program témakörrei a következők:

- „A) A munkaerőpiac szempontjából hátrányos helyzetű emberek munkaerőpiacra való belépésének vagy visszaailleszkedésének segítése,
- E) Az egész életen át tartó tanulás és az olyan befogadó munkahelyi gyakorlatok támogatása, amelyek a munkaerő-piaci diszkrimináció és egyenlőtlenségek szempontjából érintett emberek álláshoz jutását és munkában maradását segítik,
- H) A nemek közötti munkaerő-piaci különbségek és a foglalkozási szegregáció csökkentése,
- I) Menedékkérők”.¹⁸

Az EQUAL program kötelező eleme az Európai Unió tagállamok közötti nemzetközi együttműködés, ennek érdekében külföldi partnereket is be kell vonni a projekt végrehajtásába és nemzetközi (transznacionális) partneri együttműködés keretében

17 http://www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebEQPageReader&WG_OID=PAGf84669587dc9d73cf (letöltve: 2010. nov. 2.)

18 http://www.ofa.hu/index.php?WG_NODE=WebEQPageReader&WG_OID=PAGf84669587dc9d73cf (letöltve: 2010. nov. 2.)

ben részt kell venni az Európai Tematikus Csoportok munkájában.

„A projekt keretében az alábbi főbb célcsoport kategóriákból vontak be résztvevőket: roma emberek; alacsony iskolai végzettségű, munkanélküli emberek; elavult vagy nem piacképes végzettséggel rendelkező emberek; 45 év feletti; büntetőeljárásban terheltnek minősülő emberek; fogyatékos emberek; megváltozott munkaképességű emberek; iskolarendszerből lemorzsolódott fiatalok; szenvedélybetegek; elavult vagy nem piacképes szakképzettséggel rendelkező munkavállalók, alacsony iskolai végzettségű foglalkoztatottak”.¹⁹

A projekt fő célja a célcsoportba tartozók számára a régió munkaerőpiacán belüli hátrányok csökkentése.

A projekt küldetésnyilatkozata

Az egyház feladatának tekintette és ma is annak tekinti, hogy a hit-erősítő és formáló erejével segítse a népfőiskola célkitűzéseit, részt vegyen a képzésben, továbbképzésben, lehetőséget adva az önálló tanulásra. A projekt a keresztyén erkölcsi magatartásra nevelő, valamint kulturális tevékenységgel és a SZLEM módszer alkalmazásával kívánta elősegíteni az erkölcsi és szociális alapon építkező munkaprogram megvalósítását.

Ennek érdekében tiszteletben tartották a résztvevők személyiségét, bevonták őket saját életük szervezésébe, előre megismertették a velük szemben támasztott követelményeket, így tisztában voltak a projekt elvárásával.

A program gondot fordított az egyéni képességek kibontakoztatására az oktatás során. Segítette az emberek közötti érintkezés, a kommunikáció elfogadott normáinak és helyes formáinak kialakítását. A nemzeti örökség megőrzése érdekében betekintést nyújtott a népművészetbe, a népdalok, a népzene világába, a néptáncban rejlő értékekbe. A projekt szorgalmazta a települések életét meghatározó mezőgazdasági, állattenyésztési, ökonómiai tevékenységek korszerű kérdéseinek megismertetését, valamint az ezekkel kapcsolatos szakmai és vállalkozó ismeretek oktatását. Támogatta a küzdelmet az alkoholizmus, a dohányzás, a narkotikumok fogyasztása, és az erkölcsöt romboló káros jelenségek, valamint a környezetszennyezés ellen.

A program arra törekedett, hogy megismertesse tagjaival a magyarság világszínvonalú eredményeit, amelyekkel Európa kultúráját is gazdagították. Be-

mutatta a nemzet kiváló egyéniségeinek követésre méltó életútját. Táplálta és erősítette a hallgatókban a haza, a szülőföld iránti szeretetet.

A szakmai modulokról

A résztvevők az alábbi szakmai modulok közül választhattak:

I. *Mezőgazdasági modul*, amely a következő ismeretek ölelte fel: vetőmagvizsgálat és minősítés, termesztés technológiája, gyepgazdálkodás, ökológiai gazdálkodás és ökológiai szemléletű növényvédelem.

II. *Kertészeti modul* keretében szőlő és gyümölcsstermesztési ismereteket, zöldségajtatást, korai szobaföldi zöldségtermesztést, gombatermesztést, gyógynövények gyűjtését és termesztését ismerhették meg a modul választók.

III. *Zöldfelület fenntartás, parkgondozás modul* során dísznövénytermesztéssel és szaporítóanyag előállításal, kertépítéssel, zöldfelületek fenntartásával, gyepek, pázsitok telepítésével, parkok, zöldfelületek növényvédelmével ismerkedhettek meg a hallgatók.

IV. *Településgazdálkodás, környezetvédelem modulban* környezetvédelmi alapismeretről, hulladékgazdálkodásról, települések környezetvédelméről, hulladékfeldolgozás előkészítéséről szerezhettek ismereteket.

V. *Szállítmányozás, raktározás, minőségbiztosítás és vállalkozó ismeretek modulja* keretében a logisztika, a minőségbiztosítás, a minőségi szemlélet a vállalat mindennapjaiban, vállalkozó ismeretek és a vállalkozások informatikai hátterei kaptak hangsúlyt.

VI. *Informatikai ismeretek modulja* keretében tanulhattak az operációs rendszerről, szövegszerkesztésről, internet használatról, táblázatkezelésről, prezentációról.

VII. *Nyelvi oktatási modul* keretében angol kezdő szint és angol újrakezdő szint felvételére volt lehetőség.

VIII. *Vállalkozó ismeretek modulja*, mely során makroökonómiai összefüggésekre világítottak rá, különös tekintettel a munkaerő-piaci helyzetre, a vállalkozások rendszerét, gazdálkodásuk jellemzőit, emberi tényezőit, piaci és marketing alapismereteket, az üzleti terv lényegét ismertették a hallgatókkal.

IX. *Ár- és belvízvédelmi modul* kapcsán vízgazdálkodási, vízrendezési, ár- és belvízvédelmi, vízelátási és csatornázási munkákról hallhattak a jelentkezők.

19 Bencsikné Kurucz Klára: *Tesszedik örökségével Második Esély Népfőiskola Szarvason*, 26.o.

X. *Gépirás modul* keretében megtanulhatták a helyes kéz- és testtartást, 10 ujjas vakírás alapismerteteit.

A szakmai modulok mellett az alapvető kompetenciák és készségek fejlesztésére az alábbi technikák álltak rendelkezésre:

– *Tanulás technika* – ebben a modulban a tanulási problémák felismerése, beazonosítása és a segítségnyújtás volt a fő cél. Hasznos és fejlesztő technikákat tanulhattak meg a résztvevők.

– *Kommunikáció és önismeret* – az önbizalom, az énkép és a kommunikációs képességek bővítésére és az önérvényesítő képességek fejlesztésére helyezték a hangsúlyt.

– *Matematikai műveltség* – leginkább a vállalkozó és informatikai csoport képzése során alkalmazták.

– *Ismerkedés és csapatépítés* – a hat hetes kurzus során fontos, hogy a csoportban résztvevők megismerjék egymást és kialakítsák azt a környezetet, amiben jól érzik magukat. Ennek fontos feltétele a jó csapatmunka és a megfelelő személyes kapcsolatok kialakítása.

– *Állampolgári ismeretek* – a polgári életben való részvételre készítette fel az egyént.

– *Európai kulturális élménynyújtás* – ebben a modulban az irodalmi alkotások, filmművészeti értékek kerültek bemutatásra.

– *Keresztény értékek és hagyományok* – a keresztény értékrend állandóságával való megismertetés volt a fő cél. A hallgatók a keresztény ünnepeket, hagyományokat, szokásokat ismerhették meg.

– *Addikció* – napjainkban sokat hallani különféle függőségekről, szenvedélybetegségekről. Ez a modul azt a célt szolgálta, hogy bemutassa ezeket, továbbá irányt mutasson arra, hogyan fogadjanak el és nyújtsanak segítséget ilyen egyéneknek.

– *Tematikus probléma-feltáró és önségitő csoport* – a modul alapvető célja a pszichodramatikai technikák elsajátítása volt. Különböző történetek eljátszásával, konfliktusok egyéni megoldásával, ismertetésével kívánták segíteni az egészséges énkép kialakítását.

– *Álláskeresési technikák* – a XXI. századi népfőiskoláknak egyik legfontosabb feladata, hogy megismertesse a jelentkezőket azokkal a technikákkal, melyek elősegítik a sikeres munkavállalást. E modul keretében foglalkoztak a munkahelyi megjelenéssel, protokoll ismeretekkel, a munkahelykeresés különböző módszereivel, továbbá a leendő munkahelyről történő információgyűjtés lehetséges

módszereivel is. A résztvevők megtanulhatták hogyan kell önéletrajzot, motivációs levelet készíteni. Szituációs játékok keretében gyakorolhatták az álláskeresési interjúkat.

A program megvalósulásáról. A SZLEM módszer

„A Szakmai Lelki Erősítő Módszer a munkanélküli, illetve munkájuk elvesztésétől féltő embereknek kíván segítséget nyújtani. A SZLEM egy olyan holisztikus felnőttképzési modell, amelyben a lélek és a szellem művelése közel azonos súllyal szerepel”.²⁰

Jelentkezés

A program alapvetően az önkéntességre épített. A szervezők plakátokon, szórólapokon juttatták el a képzési lehetőséget az érdekeltekhez.

A jelentkezők adatlapot töltöttek ki, melyben a személyes adataik mellett, az elérhetőségeik szerepeltek, továbbá itt jelölhették be, hogy kinek melyik szakmai modul keltette fel érdeklődését. Másik fontos adatlapon a jelentkezőnek meg kellett jelölnie, hogy mely speciális célcsoporthoz tartozónak vallja magát, mivel a támogatási szerződésben pontosan meghatározták, hogy mely célcsoport, milyen arányban támogatható. Strukturált interjú is készítették a jelentkezőkkel, mely főbb kérdéskörei a képzettség, a szociális körülmények, a jövőkép, az elvárások, a vállalások, a munkatapasztalatok, erősségek és gyengeségek, addikciók, kapcsolati háló és a kedvtelések köré csoportosultak.

Az intellektus vizsgálata során szintén kérdőíveket használtak, melyek eredményeit leginkább annak érdekében használták, hogy egy csoportba közel azonos képességű diákok kerüljenek annak elkerülése érdekében, hogy egyes hallgatók ne maradjanak le, míg mások esetleg unatkoztak volna.

Képzés – szakmai képzés, kompetenciaképzés

A képzések megvalósítására hat hetes periódusokban került sor. Ez a hat hét igen intenzív volt, mivel egész napos elfoglaltságot jelentett a résztvevőknek. Így egy képzési periódus alatt 210-225 órányi foglalkozás megszervezésére adódott lehetőség csoportonként maximum 16 fő részvételével. A program során 12 periódus keretében 26 csoport számára szerveztek képzést.

20 Bencsikné Kurucz Klára: *Tessdik örökségével Második Esély Népfőiskola Szarvason*, 34.o.

A képzőkkel szemben támasztott követelmények között szerepelt, hogy ismerje a felnőttképzési módszereket, oktatói gyakorlattal kellett rendelkezniük, továbbá az adott szakterületen is jártasnak kellett lenniük. A szakmai képzéseket a főiskola az oktatói gárdájával valósította meg. Az egyes tanárok kiválasztásánál legalább olyan fontos volt az emberi kapcsolatteremtő készség, mint a szakmai jártasság. Amennyiben a téma megkívánta, külső szakembert is igénybe vettek az oktatási tevékenységhez.

A szakmai képzések megszervezését mindig igényfelmérés előzte meg a célból, hogy piacképes szakmai ismereteket közvetítsenek.

Minden szakmai modul a gyakorlati képzést helyezte előtérbe, mely elméleti előkészítésen alapult, mint annak idején Tessedik is a gyakorlati ismeretekre helyezte a hangsúlyt. A tananyag 30%-a elméleti alapozásból, 70%-a gyakorlati oktatásból épült fel.

A program kidolgozói fontosnak tartották, hogy a szakmai kompetenciák mellett a résztvevők egyéni és társadalmi boldogulásához, valamint foglalkoztathatóságukhoz nélkülözhetetlen kulcskompetenciákat is fejlesszék. Valamennyi képzés esetében 65-80 órát kitevő kompetenciaképzés kísérte végig a teljes képzési periódust, mely az alábbi modulokból állt: Ismerkedés – csapatépítés, kommunikáció és önismeret, tanulástechnika, állampolgári ismeretek, matematikai műveltség, álláskeresési technikák.

Hallgatói létszám, összetétel, lemorzsolódás

A „Tessedikkel a XXI. századba” – Második esély Népfőiskola programba 2008 márciusáig 620 jelentkező közül 359 fő került bevonásra. A program keretében 120 férfi és mintegy kétszer annyi nő vett részt. A 12 periódus alatt 20 hallgató nem fejezte be a képzést, tehát a lemorzsolódási arány kicsi. Az alacsony lemorzsolódás azt is mutatja, hogy a képzés szintje teljesíthető volt, ha a hallgató hozzáállása megfelelő volt, és élt bennük az igény, hogy céljaik elérése érdekében a programot teljesítsék.

Mentorálás

Mentorálás alatt egy támogató eljárást értettek, mely képzett mentorok bevonásával a kiválasztástól a szellemi-lelki erősítésen át a hónapokig terjedő utógondozásig tart.

A mentorok képzése is a népfőiskolai program keretében valósult meg. A mentori munka legfontosabb alappillére a mentor és a mentorált között

fennálló bizalmi-személyes kapcsolat és a folyamatos kapcsolattartás volt. A mentor feladata volt az utógondozási szakaszban a munkába állás, illetve a munkahely megtartásának segítése, a mentorált személy személyiségének, családi életének folyamatos figyelemmel kísérése.

Utógondozás

Az utógondozási időszak a képzést követő 10 hónapos időtartamot öleli fel. Alapvető célja a kapcsolat megmaradásán túlmenően az, hogy a csoport megtartó hatása a képzés lezárultával is érezhető legyen és a pozitív példa erősítőleg hasson a többi résztvevőre is. Az utógondozást előzetes időpont egyeztetés után a speciális felépítésű Moreno teremben tartották.

A terekről

A beadott pályázat eredetileg egy 1041 négyzetméterre megvalósuló oktatási központ kialakítását tűzte ki célul egy, az Egyházközség tulajdonában lévő régi falusi iskola helyén. Ebben a képzés helyszínéül egy 26 fő számára 2 ágyas, apartmanszerű elhelyezést biztosító, bentlakásos forma szolgált volna a projekt megvalósítását, melyre 98 millió Ft-ot fordítottak volna felújításra, berendezésre, felszerelésre. A pályázat elbírálói ezt a részt nem fogadták el, így a projekt számára kialakítandó képzési helyszínt a pályázó Egyházközségnek önerőből kellett megvalósítania a régi iskolaépületből. Az így kialakult képzési helyszín szerényebb, de a képzés céljainak megfelelő környezetet biztosít. Az épületben 4 terem lett kialakítva oktatás, képzés céljára.

Tessedik terem – a terem névadója Tessedik Sámuel. Ebben a teremben a közösségi összejövetelek illetve az étkezések folytak.

Moreno terem – Jacob Levi Moreno-ról, a pszichodráma ősatyjáról kapta nevét, felépítése nagyon más, mint a többi teremé, amit általában megszoktunk: itt egy kör alakú magasztás van (színpad), mely mellett egy erkély van elhelyezve. A színpad nagy előnye az eddig használatos terápiai helyzetekkel szemben, hogy az egyént kiemeli a mindennapok teréből, elválasztja a kinti világot a csoport világtól és ezzel képes létrehozni egy befogadó, elkülönülő helyzetet, melyet jól tudtak használni a tréningek során.

Grundtvig terem – a népfőiskola szülőatyjáról, Nikolai Grundtvig dán evangélikus püspökről kapta a nevét. Itt folynak azok az órák, amelyek leginkább frontálisak.

Neumann terem – Neumann Jánosról, a magyar származású tudósról, a számítógép feltalálójáról lett elnevezve ez a terem. Természetesen ebben a teremben folyt az informatikai oktatás, nyelvi labor munka. Korszerű számítógépek és szélessávú internet elérhetőség állt a hallgatók rendelkezésére.

Irodalomjegyzék

Az újrászületés krónikája. Tíz év a magyar népfőiskolai mozgalom történetéből. Budapest, 1998.

Magyar Népfőiskolai Társaság.

Bang, Ruth (1974): *A célzott beszélgetés.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Bang, Ruth (1980): *A segítő kapcsolat.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Beszélő viszony. *Személyközi kommunikáció a kultúrák közvetítés gyakorlatában.* Budapest, Új Mandátum Kiadó, 2005. (szerk. T. Kiss Tamás).

Buda Béla (1978): *Az empátia. A beleélés lélektana.* Budapest, Gondolat Kiadó.

Knoll, Jörg (1996): *Tanfolyam- és szeminárium módszertan.* Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

Kraiciné dr. Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzési módszertár.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Rogers, Carl R. (2008): *Találkozások a személyközpontú csoport.* Budapest, Edge 2000 Kiadó – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

Tóth János (1984): *Kell-e nekünk ma népfőiskola?* Népművelés, 5:3-5.

Szécsi Gabriella

PLAKÁTFIGYELŐ

A plakát a politikai szimbólumok legtömörebb formája. Egyaránt alkalmazza az egyszerű, könnyen értelmezhető, de a bonyolultabb, elvontabb megoldásokat is. E dolgozatban a 2006-os és a 2010-es választási kampányok plakátjait, valamint azok szemléltetőre gyakorolt hatását fogom megvizsgálni. Arra keresem a választ, hogy képi, verbális, és egyéb alkotóelemeik milyen üzenetet közvetítenek, hogyan hatnak a választó véleményének kialakítására. Politikai pártokra lebontva elemzem a plakátokat, mindkét választási kampányból válogatva, pusztán analitikus jelleggel, elfogultság nélkül.

Témaválasztásomat egyrészt az időszerezés indokolja, hiszen alig néhány nap választ el bennünket az országgyűlési képviselőválasztások második fordulójától, másrészt mivel 2006-hoz viszonyítva egy jóval szelídebb kampány részesei lehetünk, érdekel, hogy a két kampány politikai plakátjainak megjelenésében is mutatkozik-e markáns eltérés. Szükségesnek tartom azonban rögzíteni, hogy jelenleg nincs igazolt rendelkezésre álló adat arra vonatkozóan, hogy a politikai marketingkommunikáció tárgykörébe tartozó plakátok mekkora és milyen hatással vannak a választók magatartására, illetve hogy az így kialakult vélemények nem kizárólag pozitívak lehetnek. pl.: „bumerángthatás”.

A meggyőzés perspektívája és a politikai plakát

A meggyőzés korában élünk. Azt mondhatjuk, hogy korunkban a meggyőzés, mint propaganda eszköz félelmetes fegyverre nőtte ki magát az emberi kapcsolatok terén.¹ Ezt tapasztalhatjuk most a választási kampány alatt a televízió, a sajtó, a nagygyűlések, de még az utcai plakátok is rohamot indítanak az emberek meggyőzéséért, amelynek egyetlen célja van: a voks megszerzése. A társadalomtudományban meggyőzésnek, befolyásolásnak azt a közlési folyamatot nevezzük, amelyet valaki (egy személy vagy intézmény) abból a célból indított útjára, hogy szándékolt hatást váltson ki a közlés

befogadójából, hallgatójából, nézőjéből.² Mindegy, hogy a meggyőzés „fő”- vagy „mellék” útján indulunk el, mivel tudatos tevékenységről van szó, nem árt, ha néhány alap gondolatot rögzítünk.

A tudatformálás társadalmilag hatékony és hosszú történelmi múltra visszatekintő módja a propaganda. A köznapiságban a propaganda ma negatív értékű fogalom, s olyan tényezők előre kijelölését célozza, amelynek összjátékaként megszületik az egyéninek érzett vélemény, a csoportvélemény, majd pedig a közvélemény.³ Síklaki István a propagandát a meggyőzés formáinak rendszerében helyezi el. Eszerint a propaganda a meggyőzésnek a tömegek befolyásolására használt formája, amely egy eszmerendszer vagy ideológia elfogadtatását szolgálja, ha kell, hazugsággal, manipulációval.⁴ A politikai propaganda pedig a társadalmi környezet egészét áthatja: szimbólumok segítségével szándékosan manipulálja az emberek viselkedését, attitűdjeit, meggyőződéseit.⁵

A meggyőzés elsősorban észérveken, logikai bizonyításokon nyugvó stratégiákat alkalmaz, és a meggyőzni kívánt fél értelméhez szól. A sikeres meggyőzés három fő feltétele: annak a kultúrának az ismerete, amelyben a meggyőzés funkcionál, a meggyőzés taktikájának kidolgozása és irányultságának felmérése.

A rábeszélés együtt jár a tájékoztatással, de az informálás nem feltétlenül tartalmaz meggyőzést is. A rábeszélés szimbolikus stratégián alapul, amely a meggyőzni kívánt félben érzelmeket vált ki. Egy politikai kampányban a rábeszélés sikere vagy kudarca annak a kulturális klímának ismeretétől függ, amelyben a reklámot strukturálják, valamint a reklám tartalmazta információ természetétől.

A reklám kultúránk szerves része, amely komplex üzenetei révén alakítja a társadalomról alkotott

2 Csepeli György: Hétköznapi kommunikációs helyzetek. In T. Kiss Tamás szerk. *Beszélő viszony*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005:250.

3 Csepeli György: Hétköznapi kommunikációs helyzetek. In T. Kiss Tamás szerk. *Beszélő viszony*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005:251.

4 Síklaki István: *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana Kiadó, Budapest, 1994. 16. o.

5 Róka Jolán: A reklámról történeti távlatokban. In Szathmári István szerk. *Stilisztika és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998:352

1 Bousquié, G.: A meggyőzés technikája. In T. Kiss Tamás szerk. *Beszélő viszony*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2005:221.

imázsainkat. Tág értelemben rábeszélést jelent, amely a befolyásolás egy fajtája. A reklámban megfogalmazott információ lehet pozitív, vagy negatív. A politikai reklám igyekszik egy eszmét eladni a közönségnek. Ám a politikai életben a meggyőzés hatását a választásokat követően tesztelhetjük, s ennek drámai következményei is lehetnek. A politikai reklámok tehát jellegükönél fogva egyfajta kereskedelmi üzenetek, hosszú távú társadalmi hatással.⁶

A közterületi plakátokon érvényesülnek a legszembetűnőbbben a politikai reklámok. Ezeket a kevés információtartalmú, túlnyomórészt benyomásokra és emóciókra ható promóciós eszközöket szinte minden hírfogyasztói csoport ismeri, függetlenül attól, hogy olvas-e újságot, hallgat-e rádiót, rendelkezik-e Internet-hozzáféréssel. A plakát alkalmazott műfaj, alkotója nem élhet az autonóm művész szabadságával. A megrendelő számára minden más alkalmazott művészeti formánál fontosabb, hogy a végeredmény megfeleljen az elvárásainak. Ő ugyanis a közvéleményt szeretné formálni, saját igazáról meggyőzni, ezért a tartalmat és a formát alárendeli az üzenet leghatékonyabb átadásának. A megrendelő elvárásai mellett a végeredmény ugyanakkor a grafikus tehetsége és ötletessége is alakítja. A választási plakátot rendelő párt a saját ideológiájának megfelelő ikonográfiát (szimbólumrendszert) és stílust vár el.⁷ A plakát előnye, hogy széles a publicitása, erős figyelemfelkeltő hatása van, tartósan hat (2 hét és 2 hónap közötti idő) felülragasztással aktualizálható, nem átlapozható, és kikapcsolni sem lehet. Hátrányai közé tartozik, hogy korlátozott az információ átadási lehetősége, s csak lényeges üzenetet tud közvetíteni.

A 2006-os választási kampány plakátjai

Az MSZP kampánya több szakaszból állt. A kezdetekben a saját imázsukat alakítva szocialista értékrendet jelképező anyagokat használtak. Ezután a riválist bíráló kampány vette kezdetét. Erre jó példa a Fidesz teljesítményét, lekicsinylő tehetetlenségüket szemléltető plakát.

6 Róka Jolán: *Kommunikációtan. Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából*. Századvég Kiadó, Budapest, 2005:114.

7 http://hvg.hu/kultura/20100412_valasztasi_plakat



1. kép

A jobboldal által használt narancssárgára utaló, ám fakó, lehangoló árnyalattal valósággal pozícionálja ellenfelét (1. kép), illetve az önmagára „igen”-t mondó kampánya azt tanácsolja: a polgárok mondjanak nemet a FIDESZ-re, hiszen az a visszafordulást képviseli. Ezen a plakáton csak egészen kis méretben, a jobb alsó sarokban szerepel az MSZP felirat. A grafika minimális, nélküli a képi elemeket, ami azért hatásos, mert az üzenetet így biztosan elolvassák. Az átlagember pedig csak elolvasás után veszi észre, hogy nem FIDESZ plakátot, hanem MSZP-s plakátot olvasott el. A megfordulni tilos piktogram alkalmazásával a mozgósító erő is megjelenik: „az úton nem fogunk visszafordulni.” A kampány harmadik szakaszában, amely a kormányzati teljesítményről számolt el⁸ a szocialisták elővették ismét az autópálya kérdéskörét. (2. kép) A piros szín domináns szerepet kapott a vörös négyzetes plakátokon, amelyen csak óriásbetűs felirat van, és kis méretű MSZP logó.



2. kép

Ezen kívül semmilyen más képi megjelenés nincs. A szlogen a teljesített ígéretet nyomatékosította: „Igen. Ezt megcsináltuk.” Itt azonban nem jelent meg a konkrét számadat az autópálya hosszúságát illetően, csak annyi, hogy megduplázták. Ez nyilván jobban is mutat a plakáton, mint a száraz számok és grafikonok. A vörös négyzetben egy értéktényezőt is megjelenített a párt. Jelen esetben a bátor-

8 Szigetvári Viktor: A Magyar Szocialista Párt parlamenti és önkormányzati választási kampánya. In Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. *Magyarország Politikai Évkönyve 2006-ról*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány, 2007.

ságot, amely valószínűleg az irányítók, vagy akár a miniszterelnök cselevisi bátorságára vonatkozik.⁹



3. kép

A következő reklámanyaggal Gyurcsány Ferenc személyére építve az Új Magyarország programot népszerűsítették. (3. kép) A plakátot tanulmányozva nem lehet megállapítani, hogy a miniszterelnök hová tekint, de biztosan nem a szemlélőre, és még csak nem is a másik szereplőre. A gyermek nézésének iránya sem tökéletes, tehát nyugodtan megállapíthatjuk, hogy elnéznek egymás mellett.¹⁰ A plakáton legalább öt üzenet szerepel, ez pedig túl sok a határozott üzenet közvetítésére. Az MSZP különös perszonalizálódását, a politikai jelenségek személyhez kötöttségét itt is megfigyelhetjük. Elég különös, hogy a pártprogram Gyurcsány Ferenc új Magyarország programjaként jelenik meg.¹¹ Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az MSZP plakátjain 2006-ban általában több a verbális elem, a jelszó, a szlogen. A szocialisták elsősorban a szavak hangzatosságával próbálták emocionális hatást kiváltani.

Ahogy a szocialisták használták a rivalizálás során a jobboldal színeit, úgy a FIDESZ is az ellenfél színeivel szimbolizálta annak politikai gyengeségeit. Ennek a politikai hirdetésnek csak kis arányú összetevője a piros háttér, így a plakát a közepén megjelenő szomorú arccal együtt nem gyakorol az emberekre pozitív benyomást. (4. kép) Az elhíresült szlogen „rosszabbul élünk” pesszimizmusa hosszú távon a szándékolttal ellentétes hatást váltott ki.

9 Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: Értékválasztás 2006. A 2006-os parlamenti választási kampány szimbolikusa és értéküzenetei. In Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. *Magyarország Politikai Évkönyve 2006-ról*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány, 2007.

10 Szétcincéljük a választási plakátokat, 2006. 03. 14. <http://hvg.hu/valasztas2006/20060313kampanyvizual?s=2006313nl>

11 Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor i.m. 2007.



4. kép

A jobboldal a racionális üzenet terén mindössze egy, de vizuálisan jól kiemelt számmal dolgozott, írott szöveg területén viszont minimalizmusra törekedett. Míg a kormánypárt az eredményeit hangsúlyozta, a FIDESZ ellentételezésként a „Na ezt jól megcsinálták” plakátsorozatával a párttól független üzeneteket közvetítve profi, negatív kampányt folytatott. (A párttól független: hiszen nem láthatjuk a jól ismert színvilágot, de a pártlogót sem, pusztán egy apró utalást láthatunk a kép bal alsó sarkán.) Erőteljesen manipuláltak az érzelmekkel, vagyis a szomorúsággal. A kormánypárt piros négyszöge is felhasználásra került negatív szövegkörnyezetben (5. kép). Az előző plakát üzenete a „rosszabbul élünk”, itt újra szerepet kap, ám fekete háttérrel, ami nem pozitív jövőképre utal.



5. kép

A plakátokon az átlagember jelenik meg – jelen esetben a nyugdíjas – hangsúlyozva ezzel a közvetlen és személyes „párbeszédet”. A kép általi impresszió mindvégig hangsúlyos volt a FIDESZ hirdetésein, ezt megfigyelhetjük a „depresszió” kampány második lépcsőjében is, amikor is a választás közeledtével megjelennek ugyanazok a témák, ugyanazon szereplőkkel, de már a vidám narancssárga színeiben a FIDESZ programígéretével: „jó választás – jobb élet”.¹²

Az SZDSZ Kovács Pistire alapozta kék alapú plakátjainak megjelenését. Az öt éves gyermek képe mindenkit megfog, s ezáltal olyan érzelmeket kelt a választópolgárban, hogy ez a párt az apró dolgokra figyelő, gondoskodó párt. Tipográfiailag az eddigi plakátokhoz ké-

12 Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor i.m. 2007.

pest jóval igényesebb kidolgozású, szépek a két árnyalatai, a képi és a verbális elemek is egyensúlyban vannak.



6. kép

A plakáton jó a gesztus és a szöveg viszonya. (6. kép) Az SZDSZ üzenetei egyszerűek és közérthetőek, a liberális értékek hangsúlyozása (több tudás, jobb egészségügy) volt kampányuk fő vezérvonala. Plakátjaik nem a múlttal, hanem a liberális ígéretekkel, és arculattal foglalkoztak. És végül nem konkrét adatokban manifestálódtak a párt vállalásai, csupán immateriális „termékeket” kínáltak: kevesebb adót, több tudást, nem meghatározott százalékokról, az iskolák támogatásának növeléséről volt szó.

A Magyar Demokrata Fórum üzenetei szerint a két nagy párt uralkodni akar a választópolgárok fölött, gyerekként kezeli őket, és felelőtlenül dönt a sorsukról. Ezt a köztéri reklámanyagokon megjelenő cumi kód szimbolizálta, illetve a kampány egyik legmarkánsabb jelmondata: „Nem vesszük be! Felnőttek vagyunk!” (7. kép) Értelmezhetjük ezt úgy is, hogy a hatalomért küzdő, nagyotmondó pártok bármilyen elhamarkodott és teljesíthetetlen dolgot képesek elhittetni a választópolgárral. Egyedül az MDF kampányában jelent meg a humor, ezen a „cumis” plakáton, ami azért meglepő egy konzervatív párttól.



7. kép

A kellemes „Benetton-zöldre” emlékeztető színrel, ami az MDF színe, és a visszafogott fehér betűkkel egységet, és értéket sugallnak, s a fehér logó is itt jelenik meg először újjátásként.

A 2006-os választási kampány plakátjainak átfogó elemzéseként megállapítható, hogy az SZDSZ

és a FIDESZ alkotóinak volt a legcélratoróbb, és a legtudatosabb a munkája, mert ezeken az utcai hirdetésekön konzekvensen végigvitt képi gondolatok láthatók. A plakátokon társadalomszemléleti különbségek is felsejlenek. Az MSZP az ország előbbre jutásából vezette le a családok és az egyén boldogulását (pl: „Igen. Megcsináltuk”), míg a FIDESZ a családra építette fel a jólét ígérését.¹³

A jelenleg is zajló választási kampány plakátjai

Alig több mint 3 nap van a 2010. évi országgyűlési képviseléválasztások második fordulójaig, s ez meg is látszik az utcákon. Minden elképzelhető helyen plakát van felragasztva, pirosban és sárgában pompáznak a város utcái. Lássuk a „kínálatot”!

A pártok közül – elsőként megnyitva a tavaszi választásokhoz kapcsolódó kampányküzdelmet – az MSZP rögtön két sikerkampányos üzenettel kezdett, a választásokig eltelő időszak cselekvési programját népszerűsítendő.

Az új kampány kulcseleme a „csökkentés”, s ezt az üzenetet egy plakátsorozattal kívánta a választókhöz eljuttatni.

A távhő és a jövedelemadó csökkentéséről szóló óriásplakátok formájukban, színeikben, letisztultak, egyszerűek, és áttekinthetőek. (8. kép)

A párt 2006-os kampányában jelen lévő megújult pártlogó, a piros kockákba illesztett feliratokkal 2010-re teljes mértékben eltűnt, újra visszatért a robosztus szegfű-grafika.



8. kép

Az óriásplakátokon ezt a logót sem szabták túl nagyra, de legalább a kép közepén van, s megjelent egy új szlogen is: „Tesszük, amit tennünk kell”. A piros alapon fehér jelek általában könnyen észlelhetők. A plakáton látható hőszabályozó képi üzenete nem egyértelmű, nyilván csak a vizuális megerősítés céljából került oda, hiszen nem tudhatjuk, hogy a 2. vagy a 3. fokozatnál lesz-e olcsóbb a szolgáltatás.

13 Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2007.

Továbbá az sem világos, hogy az ígért csökkentés mikortól következik be, kik részesülnek belőle. Nehéz megítélni, hogy a választás első fordulójáig mennyit ér a „csökkentjük a távhő áfáját” üzenet, mikor 2010-től több termék, szolgáltatás ára is emelkedett. A csökkentés reklámozásának ez a módja tipikus politikusi gondolkodást tükröz, s a lakosság rövid távú memóriáját veszi célba. Nem hihető ugyanis, hogy a szavazók elfelejtik az elmúlt nyolc év történéseit. Mindezek ellenére a témaválasztás érthető, de ma már tudjuk, hogy az MSZP ezzel a politikai üzenettel nem volt képes ellensúlyozni a „válság” hatásait.

Kora tavasszal jelent meg a kormánypárt újabb plakátsorozata, amely a képviselőjelölteket mutatta be. (9. kép) A plakátokon balra a képviselőjelölt többé-kevésbé jól kivágott, derűt, bizakodást sugárzó mellképe, jobbra pedig a neve és politikai jelmondata található. Ha megvizsgáljuk ezeknek az eltérő szlogenek mintázatát, két típusra lelhetünk: vannak, akik a helyi kötődést hangsúlyozzák, lokális körben ajánlva magukat, és vannak, akik nagyobb távlatokban, globális politikai és emberi értékek mentén definiálják politikusi mivoltukat. Általában elmondható, hogy a szocialista jelöltek jó részénél valamiféle elérhetőség is szerepel a plakáton, legalább egy webcím, vagy e-mail cím, esetleg postacím, vagy telefonszám.¹⁴



9. kép

A feliratok nemzeti színű sávokban, különböző betűméretben a plakátok közepén kerültek elhelyezésre. A nemzeti trikolor alkalmazása – kissé szokatlan ugyan a szocialistáktól, de – mindenféleképpen érzelmi húrokat pendíthet meg a potenciális választóknál. A betűsorok közötti távolság is megfelelő, így tipográfailag nem tűnik zsúfoltnak a plakát, ritmusában a szöveg kiegyensúlyozott. A szocialisták következő óriásplakátján a miniszterelnök-jelölt

14 http://index.hu/belfold/2010/valasztas/szocialista_szlogenparade_az_utcaikon/

kapott főszerepet. A plakát üzenetével („Új jelölt, új program”) azt próbálta ismételtén hangsúlyozni hogy, nem annak az MSZP-nek a támogatását kéri a választóktól, aki az elmúlt 8 évben gyakorlatilag elhasználódott.

A plakát vizualitásában annyi eltérést mutat a jelölteket bemutató plakátcsaládhoz viszonyítva, hogy jóval kevesebb a fehér szín, vastagabb, és saját színeiben satírozott a piros mező. (10. kép) A választás hetét megelőzően az MSZP már semmilyen újdonsággal nem rukkolt elő.

Gyakorlatilag az eddig használt plakátokkal jött ki, kissé újra strukturálva azokat.



10. sz. kép

Mielőtt áttérek a győztes párt plakátjainak elemzésére érdemes még egy pillantást vetni Szanyi Tibornak a budapesti Új-Lipótváros képviselőjelöltjének második forduló plakátjára. (11. kép) A plakát teljes mértékben szakít az eddigi, vizuális megjelenéssel. A politikust kigombolt ingben, arca mellett vezetéknevével, az LMP és az MDF színét idéző zölddel láthatjuk. A másik oldalon meg csak a dátum, és a megszokott voksolást utánzó: IGEN.



11. kép

Sem a párt színei, sem a pártlógó, sem pedig egy szlogen nincs, amiből tudhatnánk, Szanyi milyen párt színeiben indul. Mindez azt bizonyítja, hogy a jelölt úgy kívánja meggyőzni a potens szavazókat, hogy gyakorlatilag elhatárolódik eddigi pártjától.

A kételkedők azt feltételezték a kampányt megelőzően, hogy a FIDESZ rajt-cél győzelmet fog aratni, így nem fektet túl nagy energiát az utcai politikai hirdetésekre. Így is történt! Az első „Itt az

idő” plakáton a szlogen körül még általános hívószavak jelentek meg, mint „változás”, „új kezdet”, „siker”, „biztonság”, „remény”, „együtt”. (12. kép) Ám, ha kicsit elgondolkodóbban szemléljük ezt az utcai hirdetményt, akkor a Nemzeti dal is eszünkbe juthat. Kissé erőszakolt asszociáció ugyan, de az üzenet azt a képzetet is keltheti, hogy a FIDESZ lesz az, aki felszabadítóként jelenik meg az MSZP rabigával szemben.¹⁵

Tipográfiaiban a hívószavak az ezüst különféle árnyalataiban jelennek meg azonos betűméretben, míg az „Itt az idő!” szlogen, nagyobb méretű a szokásos derűs narancssárgában. A nemzeti trikolorban pompázó „Változás” szó mellé pedig a FIDESZ logója került pozicionálásra.



12. kép

A szövetséges Kereszténydemokrata Párt logója már rá sem fért, pusztán a jobb sarokban apró betűvel került feltüntetésre. A plakát sima számítógépes szerkesztés eredménye, zsúfoltnak tűnik, grafikusabb megoldás alkalmazásával eredményesebb lehetett volna a politikai üzenet közvetítése.

Az időrendi sorrendet követve a képviselőjelölteket bemutató plakátcsalád után három konkrét politikai üzenetet hordozó FIDESZ plakát következett.



13. kép

„Védjük meg a munkahelyeket! Április 11. Csak a FIDESZ!” – így az egyik. (13. kép) „Védjük meg a családokat! Április 11. Csak a FIDESZ!” – így a másik. „Mentsük meg az egészségügyet! Április 11. Csak a FIDESZ!” – mondja a harmadik.

E plakátok képi világát görcső alá véve a jobb oldalon, az adott témához illő fotók vannak – egy

kétgyerekes család, négy munkavállaló, megbízható orvosi ellátást igénylő idős pár és unokájuk látható. Nem teljesen egyértelmű a munkahelyüket féltők foglalkozása, könnyen lehet, hogy találgatásomba most hiba csúszik: bal szélén lehet egy asszisztensnő, mögötte egy autószerelő, legelől a szőke hölgy banki alkalmazott, a jobb szélén, a zöld kötényben és kesztyűben, vastag pulóverben egy mezőgazdasági dolgozó, vagy talán egy raktáros? A baloldalon található a fent említett rövid politikai üzenetek, amelyek teljesen megegyeznek a Fidesz programjának egyszerű, ismert elemeivel. Csupán egy dologra szeretnék rámutatni: a „Csak a Fidesz!” jelszó, mint egyfajta csatakiáltás sokakban elutasítást is kelthetett.

A FIDESZ miniszterelnök-jelöltje sokáig távol maradt a köztéri politikai hirdetésektől. Ez a plakát csak a kampány utolsó harmadában került az utcákra, s teljesen eltér az eddigiektől. (14. kép) Hátterét a konzervatív értékekre utaló magyar zászlók alkotják, a jobb oldalon pedig Orbán portréja.



14. kép

Megfontolt politikus hatását kelti, deresedő halántékával, távolba tekintő, bizakodó fél-mosollyal az arcán. A plakát bal oldalán az alapszínekkel teljesen harmonizáló tintakék keretezett háttérben konzervatív talpas betűkkel biztató az üzenet is. „Itt az idő Magyarország!” Ez a plakát a budapesti utcákon óriásplakátként is megjelent, így jelenleg a kampány legnagyobb köztéri plakátjának nevezhető. Az már csak zárójeles megjegyzés, hogy sem a pártlogó, sem pedig a jellegzetes narancssárga szín nincs a plakáton, sőt a választás időpontját jelölő betűk eddigi fekete színe is eltűnt, mégis úgy gondolom az üzenet az eddigi megszokott sémák nélkül is hatékonyabban eljut a választópolgárokhoz.

A két nagy párt marketing-kommunikációs terméke után vessünk egy pillantást a kis pártok plakátjaira is. Az LMP egy feltörekvő új párt, ami az Európában már nagy népszerűségnek örvendő

15 http://index.hu/belfold/2010/valasztas/szozialista_szlogenparade_az_utacson/

zöld pártok ideológiáját ötvözi a Magyarországon kialakult sajátos politikai helyzetre kínált megoldásokkal.



15. kép

Jól kifejezi az általuk képviselt értékeket. Nyugodt, letisztult újtó szándék tükröződik valamennyi plakátjukon, ám megjelenik a jelenlegi rendszer kritizálása is, igaz sokkal visszafogottabban, mint más politikai csoportosulásoknál.¹⁶ Plakátjaikon nagy sárga szmájlik díszlenek, s a nagy pártokétól eltérő problémákat fogalmaznak meg: női-férfi esélyegyenlőség, roma integráció, környezetszennyezés, de kifejeződik a nagy politikai pártokon kívüli választás lehetőségének a gondolata is. (15. kép) Csupa olyan kérdés, amely „mindenki” rokonszenvére számíthat. A halványzöld szín egyértelműen a pártzöld- célkitűzéseit szimbolizálja emellett kellemes, megnyugtató érzést kelt az emberekben.

A Jobbik Magyarországért Mozgalom számára a 2009-es Európa Parlamenti választások hozták meg a betörést. Jogosan elvárható és fontos lett volna, hogy a kampány szempontjából egy új, meghatározó, csak rájuk jellemző arculatot alakítsanak ki, annak érdekében, hogy a választó azonnal asszociálhasson a hirdető személyére. Ám ennek ellenére kevés utcai nagy plakáttal jelentkeztek, sőt az itt elemzett hirdetésük is a 2009-es kampány újrapozicionált formátuma. A plakát elrendezése és színhasználata sem modern, inkább hasonlít a rendszerváltást megelőző hirdetések képi világára. A mondanivaló és a tipográfia összhangját a Jobbik plakátjaival kapcsolatosan a kritikusok mindenféleképpen pozitívként szokták emlegetni.

Plakátjuk (16. kép) vizuálisan alapvetően két részre osztható. Jobb harmadában az árpádsávos zászlóra emlékeztető mintázatot láthatjuk, s a piros sávokban fehér betűkkel kerültek elhelyezésre a politikai demagógiát nem nélkülöző üzenetek, mint például a „Rendet csendőrséget”, vagy a „Nemzetek

16 Turcsányi Lilla: Választási plakátok tipográfiája, 2009-es európai parlamenti választások www.mgonline.hu/szakdolgozatok/2009_ELTE.../turcsanyililla2.pdf

Európáját”, amelyek egyfajta követelésként, felszólító módban vannak megfogalmazva. Így egyfajta hivatásvállaló elköteleződést is kifejeznek, vállalva ezzel a harcias-radikális jelleget.

Baloldalon a nemzeti trikolor háttere előtt a párt prominensei: Vona Gábor, Balczó Zoltán, Morvai Krisztina. A közepén feszítő Morvai mellképe jól kivágott, konzervatív gombolt nyakú fehér blúzt és sötét felsőt visel. Nem lehet pontosan megállapítani, de természetesen lehetséges, hogy zsinóros női „Attila” az öltözete, mint ahogy ez jól látható a többi Jobbikos plakátán.



16. kép

Morvai pártvezetőként való megjelentetése a párt női emancipációhoz való viszonyulását is kifejezi,¹⁷ hiszen a férfiakkal egyenrangú politikusi szerepkörben tűnik fel. Vona és Balczó figurája szintén jól kivágott, „nyugatos” öltönyt viselnek. Alakjuk alatt ott vannak a nevek is – a pontosítás érdekében – mint az új erő jelöltjei. A hirdetés bal sarkában látható egy – a plakát méretéhez képest nagyobb – pártlogó és végül a zöld betűkkel a mozgalom jelmondata: „Magyarország a magyaroké!” Összeségében elmondhatjuk, hogy a plakát telis-tele van nemzeti szimbólumokkal (árpád sáv, nemzeti színű trikolor, és a nemzeti érzetkörbe tartozó „Magyarország a magyaroké!” jelmondat). A betűtípusok változnak, más-más betűtípust használnak a szlogen, a jelöltek neve, és a pártnév feliratához, de abban egyezés mutatkozik, hogy mindhárom betűtípus erő, és tettekkészséget sugároz.¹⁸

17 Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: Az 1998-as választási kampányműsorok szimbolikus és értéküzenei. In Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. Magyarország Politikai Évkönyve 1998-ról. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány. 1999.

18 Turcsányi Lilla: Választási plakátok tipográfiája, 2009-es európai parlamenti választások. www.mgonline.hu/szakdolgozatok/2009_ELTE.../turcsanyililla2.pdf

Megállapítható tehát, hogy 2010-ben sokkal kevesebbet hirdettek a pártok kültéri plakátokon, mint 2006-ban, ám ezen belül megfordult a két nagy párt aránya, azaz most az MSZP jelenléte közel kétszer olyan erős volt, mint a FIDESZ-é. A csökkenés részben annak tudható be, hogy a pártok jobban optimalizáltak, azaz már nem darabszámba, hanem inkább a minőségre utaztak. Az idei választási kampány az eddigi leggyengébb, hiszen a FIDESZ-nek nem volt érdeke, hogy a kampány látványos és megosztó legyen, míg az MSZP-nek igen, de nem volt képes ezt megvalósítani.¹⁹ A FIDESZ elsősorban a választópolgárok közvetlen elérésére koncentrált, s ebből következően ennek sokkal kisebb volt a láthatósága is.

Fentiekből egyértelműen következik, hogy valamennyi párt bármely választás során kiemelten hangsúlyos feladatként kezeli a vizuális kommunikációt, mert feltételezik, hogy jelentős befolyást gyakorol a választópolgárokra. Egy megfelelő, „eladható”, a párt ideológiáját jól kifejező arculat megalkotása nélkülözhetetlen a politikai versenyfutásban, hiszen míg az adott párthoz erősen lojális választók nézeteik igazolását láthatják benne, addig az a bizonytalan választóra tudat alatt is befolyást gyakorol.

Szeretnénk – írja Trencsényi Zoltán 2006. március 2-án a Népszabadságban, ha az „utca ruhája” igényes öltözék lenne, művészi, gondolkodtató, ha kell, provokatív, akár pofátlan, de mindenekfelett becsületos és igényes. Mindez kívánatos volna választási kampányok alkalmával is, de sem 2006-ban, sem 2010-ben a plakátok nem elégtették ki maradéktalanul az újságíró által megfogalmazottakat. Talán egy elkövetkező tömegkommunikációs „hadjárat” alkalmával már kizárólag csak olyan politikai hirdetésekkel találkozhatunk, amelyek a szemet és az agyat egyaránt vonzzák.

Felhasznált irodalom

- Bousquié, G. 2005 A meggyőzés technikája. In T. Kiss Tamás szerk. *Beszélő viszony*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Csepeli György 2005 Hétköznapi kommunikációs helyzetek. In T. Kiss Tamás szerk. *Beszélő viszony*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 1999 Az 1998-as választási kampányműsorok szimbolikus és értéküzenetei. In Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. *Magyarország Politikai Évkönyve 1998-ról*. Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor 2007 Értékválasztás 2006. A 2006-os parlamenti választási kampány szimbolikus és értéküzenetei. In: Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. *Magyarország Politikai Évkönyve 2006-ról*, Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány.

Róka Jolán 1998 A reklámról történeti távlatokban. In Szathmári István szerk. *Stilisztika és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Róka Jolán 2005 *Kommunikációtan. Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából*. Századvég Kiadó, Budapest.

Síklaki István 1994 *A meggyőzés pszichológiája*. Scientia Humana, Budapest.

Szigetvári Viktor 2007 A Magyar Szocialista Párt parlamenti és önkormányzati választási kampánya. In Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László szerk. *Magyarország Politikai Évkönyve 2006-ról*, Budapest, Demokrácia Kutatások Magyar Központja Közhasznú Alapítvány.

Szétcincáljuk a választási plakátokat. HVG, 2006.03.14. <http://hvg.hu/valasztas2006/20060313kampanyvizual?s=2006313nl>

Turcsányi Lilla: Választási plakátok tipográfiája, 2009-es európai parlamenti választások. www.mgonline.hu/szakdolgozatok/2009_ELTE.../turcsanyililla2.pdf

Napi Gazdaság reklám és médiakonferenciáján elhangzottak <http://www.napi.hu/default.asp?cCenter=article.asp&nID=440658>
http://hvg.hu/kultura/20100412_valasztasi_plakat_
http://index.hu/belfold/2010/valasztas/szocialista_szlogenparade_az_utcakon/
http://hvg.hu/kultura/20100412_valasztasi_plakat_

¹⁹ elhangzott a Napi Gazdaság reklám és médiakonferenciáján <http://www.napi.hu/default.asp?cCenter=article.asp&nID=440658>

Képek forrásjegyzéke:

<http://kepek.origo.hu/galleriesdisplay/gdisplay?xml=/0603/Fides200633141039/gallery.xml>

http://kepek.origo.hu/galleriesdisplay/gdisplay?xml=/0603/MSZP_200633131426/gallery.xml

<http://kepek.origo.hu/galleriesdisplay/gdisplay?xml=/0603/SZDSZ200633125148/gallery.xml>

http://kepek.origo.hu/galleriesdisplay/gdisplay?xml=/0603/MDF_p200633161916/gallery.xml

http://index.hu/belfold/2010/valasztas/mesterhazy_attila_a_plakatok_ura/

<http://www.origo.hu/itthon/20100415-szavazas-2010es-valasztasi-kampany-legjobb-plakatjairol.html>

http://index.hu/belfold/2010/valasztas/szocialista_szlogenparade_az_utcaikon/

<http://www.kormanyozz.hu/rovat/valasztas/plakatok/>



Gönczö Viktor

GRAFFITI: A VIZUÁLIS SŰRŰSÉG HATÁSA ÉS A TEREK TIPOLOGIÁJA

A városi tér szerkezetéről élő képzetek más-más módon öltönek alakot a különböző lakóhelyi és társadalmi csoportok tagjai számára. Ebből fakadóan a térhasználat is sokféle módon konstituálódhat az eltérő emberi tapasztalatok, személyes preferenciák alapján. Ennek oka elsősorban az, hogy a lakói eltérő felfogások alapján élik meg saját városuk belső szerkezetét, külső határait és ezen keresztül másképpen termelik újjá a róla élő képzeteket. A változatos kognitív városfelfogások oda vezethetnek, hogy „egy adott fizikai teret elfoglaló város mindig másképpen és másképpen válik az „elképzelt” várossá, az egyedül valóságos várossá, amiben élni lehet” (Niedermüller 1994:6). Különböző arcát mutatja felénk a város, ha egy terület lakóiként, egy hétköznapi tevékenységeink, vagy rekreációs aktivitásaink alapján vizsgáljuk meg benne saját pozíciónkat.

Az utóbbi évtizedekben – a szuburbanizáció ellenére is – fokozódott a városközpontok zsúfoltsága. Ez megnyilvánul a lakosság sűrűségének növekedésében, illetve a hely fizikai sűrűségének expanziójában is, amely az ember által formált környezet jellegére utal például az épületek, hidak, útvonalak száma és elhelyezkedése által. A városi sűrűség problémája másfelől felfogható metaforikus formában is, a különböző társadalmi és kulturális hatások eredményeként. A városok méretének növekedésével versengés alakul ki a területek feletti kontrollért, ezáltal csökkentve a rendelkezésre álló terek számát. A folyamat terjedése során ez a fajta szükségesség szemmel láthatóvá válik, amelyet a továbbiakban vizuális sűrűségnek nevezünk. A vizuális sűrűség nem csupán az épített környezet növekedésével ragadható meg, hanem a már meglévő térelemeken a különböző médiumok alkalmazása is hozzájárul a folyamat terjedéséhez. Ez a különböző reklámozási formák, a poszterek és a falfirkák térhódításából is leszűrhető.

Bolivar (1997:1-3) szerint a graffitik (falfirkák) mintegy reakcióként jelennek meg a városi sűrűség egy fokán a folyamat homogenizáló vonásaival szemben. Rajzaik által a szubkulturális csoportok megkülönböztetik magukat a környezetüktől, általa tesznek szert szélesebb kapcsolati hálózatokra, elismertségre és ezek alapján jelölik ki a kulturális rendszerükön belül a különböző pozíciókat. Fontosabb funkciója a kommunikáció és a közös képzetek

megosztása¹ amelynek nyomai, a falfirkák, a városi tér különböző elemeinek funkcióváltását hirdetik. Így lett az aluljáróból közösségi tér,² folyópartból kiállítóhely és a vonatszerelvényből szimbólumok hálózata.

A városban élő csoportok egymástól eltérő módon használják a várost, amely alól a falfirkálás köré szerveződött szubkultúra sem kivétel. Véleményem szerint – tevékenységükből fakadóan – a térhasználat mintázatai igen sajátos, rájuk jellemző ismérvek alapján szerveződnek meg, amellet, hogy város egymástól távol eső és különböző funkciókat betöltő területein is otthonosan mozognak. A szubkulturák általános antropológiai vizsgálatai elsősorban a társadalommal való szembenállásra, a normák és általában a kultúra elutasítására helyezik a hangsúlyt. Ám a vizsgált csoportok nem csupán a kulturális célok és a hozzá kapcsolódó intézményes eszközök elutasítása mentén szerveződnek meg, hanem tevékenységük kiterjed az új célok és eszközök felállítására is. Ezért a mertoni tipológia alapján nem a „visszahúzóadás”, hanem a „lázadás” módozatai jellemzőek alkalmazkodásukra (Merton 2002:222-240). Ez a fajta stratégia az életmód folklorisztikus szintjén jelentkezik és abban nyilvánul meg, hogy a városi társadalom egészétől eltérő életmódbeli és kulturális aktivitásokat dolgoznak ki és valósítanak meg. Ezek a preferenciák pedig jól megfigyelhetőek a különböző térformák funkciója, megjelenése és a használat eltérései mentén.

A városi terek tipológiája, a tér relativitása

Az urbánus tér észlelésének relativitását ebben az esetben a mikroszintű megközelítés mutatja be legjobban, amely „a városban élőknek a várossal kapcsolatos tapasztalatait teszi a vizsgálat tárgyává, azt elemzi, hogy mi az a kép, ami az emberekben a saját városukkal kapcsolatban él” (Niedermüller 1995:558). Ez a kép pedig eltérő lehet a többségi társadalom és egyes szubkulturák tagjai számára egyaránt.

1 Egyéb funkciói mellett, mint a jelhagyás, a területi elsajátítás, vagy az üresség kitöltésének a vágya.

2 Mint például a „Writers Bench” New Yorkban a 149th utca és Grand Concourse sarkán lévő metrómegállóban (Silver – Chalfant 1983).

Az alábbi tér-tipológiák absztrakt módon segítenek eligazodni azon terek dzsungelében, amelyek a graffitis tevékenységhez kapcsolódnak és különböző csoportokat festésre ösztönözhetnek.

Az információ korszakába lépve a modern társadalmak eddigi intézményei és társadalmi viszonyai alapvetően átalakulnak. A korszak társadalmi struktúráját Castells szerint a hálózatokba való szerveződés adja. A javak létrehozása és mozgása (értve ezalatt a hatalom formáit, a pénz- vagy információtermelést) a hálózatban, csere-áramlásokon keresztül történik. „A hálózatok ugyan fizikai pontokat, valóságosan létező helyeket kötnek össze, de az összekapcsolódással a valóságos tér helyei valami mássá alakulnak át, amelyet Castells az áramlások terének (space of flows) nevez, míg a hálózatokból kimaradt helyek alkotják a helyek terét (space of places)” (Kovács 2008:28). Castells absztrakcióját felhasználva elmondható, hogy a helyek tere a fizikai tér, ami körülvesz bennünket (esetünkben a város, a városrész...); ezzel szemben az áramlások tere egy erőter, ami a külső hatásokat közvetíti a hely felé.³

Marc Augé (1995) nyomán megkülönböztethetjük a folyamatos tartózkodásra szolgáló helyektől az átmeneti tartózkodásra kialakított ún. nem-helyeket (non-places). A tipikus nem-helyek egy épületben az előcsarnokok, folyosók, lépcsőházak, de ilyen nem-helyek egy városban általában a járdák, az utcák, továbbá olyan létesítmények is, mint a repülőterek, aluljárók, buszállomások, városi járművek. Hely az, amihez az ott lévőket valamilyen viszony, história és identitás köti, azaz kapcsolat, emlék és érzelem. A nem-helyek ezzel szemben azzal jellemezhetők, hogy kialakítói nem akarnak megállásra készíteni. „Ha a hely viszonylagosként, történelmiként határozható meg, és az identitásra vonatkoztatható, akkor a tér, amely nem határozható meg, mint viszonylagos, mint történelmi és az identitáshoz semmi köze, nem-hely lesz” (Augé 1995:77-78). Augé által leírt nem-helyek egyik csoportjába tartoznak azok a nyilvános, de nem közösségi terek, ahol – akarva, akaratlanul – életünk egyre nagyobb részét töltjük. A másik csoportba az infrastruktúra rejtett terei, például épített környezetünkben a hidak, kőkerítések, vagy a vezetékek, kábelek hálózata. Ezekre építészet-történeti terminológia köztes terek (in-between spaces) kifejezést használja. A köztes tereket Niedermüller (1995:560) a „nem használt” térformák közé sorolja és mint a

3 A fogalom kisebb absztrakciós szinten történő értelmezésével a következő fejezet foglalkozik.

mindennapi élet keretein kívül eső – néha kriminalizált – terekként említi őket.

Ám a nem-helyek észlelése szubjektív és kultúrafüggő is egyszerre. A graffitis tevékenység során ezek a nem-helyek helyekké válhatnak, azáltal, hogy egy csoport ezeket a tereket kisajátítja és beépíti gyakorlataiba, emlékezetébe, mitológiájába. Hogy a nem-helyek egyes körök által használt helylyé váljanak, szükséges, hogy kialakítsanak valamilyen identitás-érzést, és megteremtsek annak a lehetőségét, hogy kapcsolatokat alakítsunk ki másokkal. Ahogy egy nem-hely helylyé válhat annak számára, aki például egy pályaudvaron dolgozik, és nem utasként van ott.

Vizuális sűrűség a különböző térformák esetében

A városi sűrűség különböző formáira való reflexióként, a graffitisek a már meglévő terekhez alakították saját kulturális szükségleteiket és gyakorlatukat. Az általuk használt területek három csoportba oszthatók. Az egyik, a muralista graffiti⁴ terepe, amely leginkább a köztes terekre jellemző. Mivel ezek a térformák más csoportok által nem, vagy kis mértékben – általában marginális csoportok – használtak, kiváló felületet nyújtanak a magas szinten kidolgozott, időigényes alkotások elkészítéséhez. Ez a fajta nem-hely potenciálisan alkalmas arra, hogy egy csoport szemében ideologikus térré, közös rituálék színhelyévé váljék a hozzá kötődő szubkulturális tapasztalatok felhalmozódása által.⁵

Egy másik térforma, az úgynevezett bombing⁶ szintere. Ezek elsősorban az „állandóan használt” – főként központi fekvésű, a városi populáció mindennapi életének szempontjából fontos, de nem emlékezetes – területeken található meg. Augé klasszifikációja alapján ezek is a nem-helyek közé sorolhatók, mivel nyilvános, de nem közösségi te-

4 Aprólékosan kidolgozott, munkaigényes hosszú ideig készülő, nagy méretű falfestmény, amit általában többen készítenek. Jellemzője, marginális területen készül el.

5 Ezek közül azonban azok a terek leértékelődhetnek, amelyek olyan csoportokhoz tartoznak, akiknek a hiedelmek az elfogadott kulturális paradigmán kívül helyezkednek el.

6 A „bombázás” illegális festés, lényege a gyorsaság, ami a kidolgozottság ellen hat. A városok központjaiban az utcafronti helyeken, közlekedési csomópontokban található legtöbb alkotás ezek közé tartozik. Általában két színből áll. Legtöbb esetben éjszaka készülnek változatos felületekre.

rek, amelyekhez az ott lévőket nem köti identitás és érzélem. Ezek a területek már a város vizuálisan szegregált részeinek tekinthetők, ahol általában – a hely sűrűségénél fogva – gyors és egyszerű falfestmények készíthetők. Az említett két terep közti határt a muralista graffiti legtöbbször csak akkor lépi át, ha megbízásból, például reklámozási céllal⁷ készül.

A harmadik térforma – Castells meglehetősen absztrakt értelmezéséből kiindulva – az áramlások tere, amely nem csupán a hatalom, vagy a gazdaság szempontjából releváns transzferekhez kötődik, hanem szerepe lehet egy kulturális közeg eszméinek, információinak mozgatása során is. Itt elsősorban egy mögöttes logisztikai hálózat szerepe fontos, amely a város, ország számára funkcionálisan nélkülözhetetlen. Ez a tömegközlekedés. Vonatok, helyiérdekű vasutak, metrók azok, amelyek közvetítik a graffitis szubkultúra szempontjából releváns javakat, az információt az egyik pontból a másikba. Magukon hordozva ismert és ismeretlen firkászok új, vagy sokat ismételt stílusjegyeit, kiemelkedő, vagy éppen felejthető alkotásait (gondoljunk például a *Style Wars* c. film⁸ vonatáira, amelyek magukon szállították New York új graffitis alkotásait, ezzel is munkára sarkallva a többi writert). Az áramlások tere a graffiti olvastában elsősorban a közös képzetek, szimbólumok szállításáról, terjesztéséről hivatott gondoskodni.

A vizuális sűrűség különböző fokozatai megtapasztalhatók a vizsgált térformák esetében. A nem-helyek azok, amelyeknél a leginkább kézzelfogható a vizuális sűrűség általi információs túlterheltség. Elsősorban ide koncentrálódnak a különféle reklámok és a graffitik számára is ez a frekvenciált terület. A reklámból kiinduló megközelítés azért is fontos szempont a térhasználat elemzése során, mert a graffitis tevékenység oldaláról szemlélve szintén azok a felületek tekinthetők értékesnek, amelyek a hirdetői oldalon is nagy fontossággal bírnak, azaz a jól látható felületeken, nagy forgalmú helyeken lévő, minél szélesebb célcsoportot (szubkulturális közeget) elérő falírkák preferáltak elsősorban. Az áramlások terében is fokozottan észlelhető a vizuális sűrűség, de a nem-helyekhez képest itt több lehetőségük nyílik a graffitiseknek tevékenységük

jegyének bemutatására. De a graffiti leginkább a köztes terekben virágzik. Ezek a terek senkinek nem fontosak, ezért – a firkák kivételével – itt nem tapasztalható a vizuális sűrűsödés jelensége. E helyütt tud igazán tért hódítani a graffiti és ez a falírkászok által szegregált tér.

A nem-helyek és az áramlások tere az, amely amelyek használatáért a graffiti igazán harcba száll. Mint már láttuk az igazi közdelem a legalitás (fizetett reklámok)/illegalitás (graffiti) tengely mentén folyik a jobb fekvésű és nagyobb felületekért. A terek vizuális birtoklásához vezető úton a graffitis csoportok az társadalmi konfliktusok során megjelent ortodox cselekvési gyakorlatokat elutasítva a gerillaharc taktikáját alkalmazva próbálnak meg minél nagyobb szeletet kihalászni a látható városból.

Irodalom

- Auge, Marc 1995 Prologue, From Places to Non-places. In Auge, Marc *Non-places: Introduction to an anthropology of supermodernity*. Verso, London, New York, 1-6, 75-115.
- Bolívar, Saul 1997 „Bombing” L.A.: Graffiti Culture and the Contest for Visual Space. In: *The Berkeley McNair Journal*. Winter, Volume Five. University of California.
- Castells, Manuel 2000 *The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. I*. Cambridge U. P.
- Kovács Gábor 2008 Kié a hatalom? *Liget*, 2:17-29.
- Ley, David – Cybriwsky, Roman 2002 Urban Graffiti as Territorial Markers. In Pacione, M. ed. *The City. Critical Concepts in the Social Sciences. Vol. IV. Society and Politics in the Western City*. Routledge, London and New York, 165-186.
- Merton, Robert 2002 *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Osiris, Bp.
- Niedermüller Péter 1995 A város és a városi kultúra: antropológiai megközelítés. In Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor szerk. *Jelbeszéd az életünk. A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris, Bp. 555-564.
- Niedermüller Péter 1994 A város: kultúra, mítosz, imagináció. *Mozgó Világ*, 5:5-18.
- Silver, Tony – Chalfant, Henry 1983 *Style Wars*. LPB, (film).

7 Magyarországon a Mountain Dew üdítőital márka gyártója fogyasztói célcsoportként tekintett a hiphop szubkultúra tagjaira és számos esetben graffitiken keresztül is reklámozta a terméket. De a hirdetési szektor is szívesen alkalmazza a graffiti vizuális stílusjegyeit és a firkászok tapasztalatait.

8 Silver – Chalfant 1983.



Tibori Tímea

PÁSZKA IMRE: ELIT, ELITEK A LOKÁLIS KISTÉRSÉGI TÁRSADALOMBAN¹

¹A mű bemutatása előtt röviden a Szerzőről szólnék. Tudományos munkája két pilléren nyugszik. Az egyik a tudásszociológia, a másik a lokális elitek kutatása. Ez jó két évtizedre visszanyúló érdeklődése, amelyet mind elméleti, mind pedig a terepmunka által interdiszciplinárisan folytat, és egyben folyamatosan megjelöli azt az igényét, hogy a változó fogalmakra változó, de mindig az empiriából egyre jobban gyarapodó válaszokat adjon komplex módon, és a terepmunka eredményeképpen a nemzetközi és a hazai hasonló próbálkozásokat figyelembe véve szintézist alkosson. Pászka Imrének ez a kitüntetett kíváncsisága a lokális társadalom iránt egyszerre a hazai és a román értelmiségiek körében is megjelenik, és ebben személye sajátos helyet foglal el az elit-kutatások sorában. Oktatói munkássága is döntően ezekhez a szerepkutatásokhoz kapcsolódik. Így vált Szegeden iskolateremtő oktatóvá, és az, hogy habilitált mestertanár a Szegedi Tudományegyetemen, azt jelenti, felismerte a környezete, hogy ez a fajta folyamatos készítése arra irányul, hogy kutatásai segítségével megismerjük, milyen folyamatok zajlanak körülöttünk, és a nagy struktúrához képest ezeket hogyan lehet értelmezni. A mikro-folyamatok vizsgálata, és alkotó munkája az egyetem és a tudományos kutatók körében is elismertséget hozott neki. Megjelentek azok a könyvei, amelyek éppen ebből a lokális környezetből emelik ki, és egyre elismertebbé teszik azon szociológusok körében, akik egyfelől változatlanul a terepmunkában hisznek, mint eredeti forrásban, másfelől a különböző kvalitatív technikákat módszerként, vagy technikaként alkalmazzák. Ezen a területen különösen fontos a korábban megjelent kötete, ami már a második kiadást is megérte, „A narratívák történetformái” erről kellő eligazítást adnak.

Pászka Imre az Oral Historytól az interjúzás különböző formáit és módszereit gyakorolva, eljut egy olyan világlátásig, amely arról a nyilvánvalóságról szól, amit mi szociológiának hívunk. Arról a társadalomról értekezik, amelynek mi is tagjai vagyunk, és amelynek formálásában felelősséggel részt kell veyünk – akarjuk, vagy sem.

¹ A Szegeden, 2010. május 14-én, a könyvbemutatón elhangzottak átdolgozott változata. A kiadvány adatai: Pászka Imre: *Elit, elitek a lokális kistérségi társadalomban*. 2010 Belvedere Meridionale, Szeged, 328 oldal.

Ez tehát az alaphelyzet, ahonnan Pászka Imre részben személyéből, részben érdeklődéséből fakadóan elindult és arra az alapkérdésre próbálja keresni a választ különböző munkáiban, hogy mi, akik éljük az életünket különböző társadalmi helyzeteinkben, döntési lehetőségeinkben, felelőségeinkben, mennyire tudunk ezekben a szerepekben koherensek lenni. Mennyire tudunk megfelelni nemcsak a kor kihívásának – nem egy lapos közhely értelmében –, hanem mennyire tudunk felelősen cselekedni a saját kis közösségeink érdekében. Ez az egyik olyan kulcsmotívum, amely végigvonul ebben az elit-kutatásban. Helyezzük be a Homokhátságnak ezt az utóbbi kutatását történetiségébe. Arról van szó ugyanis, hogy a 70-es években már a felsőoktatásban járók és az őket oktató, társadalomtudománnyal foglalkozók körében is fölmerül az az igény, hogy a nagy elméletek mellett jobban megismerjék a valóságot. Ezért az a fajta kutató terepmunka, amelyet Pászka Imre is folytat különböző hullámokban, az elmúlt 40 évben a legkülönbözőbb, és mégis konzekvensen hasonló terepeken jelent meg. Nevezetesen az Ormánságban, Bács megyében, az észak-keleti csúcsban, tehát az ukrán, szlovák, magyarlakta vidéken.

Korábban az volt a felfogásunk, hogy „hagyjuk beszélni” a tereplakókat. Én a 70-es évek közepétől kapcsolódtam be azokba a táborokba, amelyek egészen mások voltak, mint a Pászka Imre által vezetettek, és mégis vannak hasonló elemei, nem csak a módszerek okán, nem csak a fiatalok képzésének igénye okán, hanem abból adódóan, hogy mindenképpen egyfajta szerves kapcsolat jön létre a terepmunkák között, mivel az életmód szint-változását vizsgálják. Hadd hozzam be Konrád Györgynek egy olyan megközelítését, amely például a 70-es évek szociográfiai „táboraira” oly nagyon jellemző volt, és amelyet újra fölfedezni vélek, amikor a Homokhátságról esik szó a könyvben.

Konrád György azt írja, hogy „... két biztos valóság van: a személy és az emberiség. Az emberiség nem tud beszélni, az egyes ember igen. Nem a politikusok történelme érdekel, hanem azoké, akik megpróbálják túlélni a politikusok történelmét”. Az a helyzet, amikor elindultunk megnézni, hogy milyen a mikro-történelem, a mikro-társadalmak élete, azok dinamikája, és ebben a különböző

társadalmi helyzetben élők, különböző életkorú, iskolázottságú egyének élete – felmondjuk a szociológia kemény változóiról való tudásunkat –, tehát, hogy mindezek együtt, egy mikro-környezetben hogyan jelennek meg. Értelemszerűen nem lehetett arra hagyatkozni, hogy megkérdezzük az eliteket, és megkérdezzük a szegényeket, vagy mélyszegénységben, hátrányos helyzetben élőket, kinek-kinek érdeklődése szerint, és majd elmondjuk róluk, hogy az egyébként is strukturált, hierarchizált társadalom milyen képét mutatja az adott térségben, miként reflektálnak az együttélők a mindennapok kérdéseire.

A terepen egy dolgot tehetünk, az együttélést az ott lakókkal, a megismerés, a megfigyelés lehetőségét, a beszélgetést választhatjuk, amelyet nem csak mi irányítunk, bár ennek lehetősége és ennek kulcsa a mi kezünkben van. Egyet tehetünk, kérdéseket teszünk fel. Olyan kérdéseket, amelyek részben az élettörténetekre adhatnak választ, részben pedig szintén, még ha részleges módon is, de összekapcsolják a makro-struktúrát és a mikro-struktúrát, a nagy történelmet és a helyi valóságokat.

És itt máris szembesülünk azzal a helyzettel, ami a helyi valóság, az ott élők számára maga a történelem, maga az élet, az a tér, amelyben különböző dinamikával, különböző attitűdökkel, habitusokkal mozognak. Hogy ebben mennyire lehet felismerni, összekapcsolni a térség valóságos igényeit és benne azokat a mértékadó személyeket, akik előrébb viszik a folyamatokat, illetve, akik ezek gátjává válnak, ez mindig nagy kérdés. A kívülről jött embernek azonban nagy lehetőségei vannak. Nem az, hogy kívülről jön – rálát, és más is lát, mint amit a helybeliek az ott élésből kevésbé érzékelnek esetleg, hanem abba a helyzetbe kerül, amikor az a szerep, hogy ő a résztvevő megfigyelő, nagyon komolyan fegyelmezi. Korlátozza abból a szempontból, hogy nem azért van ott, hogy ítéletet mondjon. Azért van, hogy ott, hogy összevessen más helyzetben élő, de mégis valamilyen szempontból közelítő térségeket, viselkedésmódokat, lehetőségeket. Azért van ott, hogy a közösség belső viszonyaira, történeteire, örömeire és bánataira keressen egyfajta válaszsört, amelyet csak nagyon szisztematikusan felépített terepmunka által lehet kibányászni. Ugyanakkor nem másra vonatkozik a kutatása, mint arra a közösségre, amelynek véleményét, viselkedését megfigyelte, feljegyezte.

Ezt a megoldást jól láttatja a kötet szerkezete, amely egyébként klasszikus tankönyv. Pászka Imre – lévén vérbeli oktató – azt a megoldást választja, és ez más műveiben is pregnánsan látszik, hogy min-

den szempontból ok-oksági viszonyokat mutat be, visszalép a tiszta gondolkodási, szerkesztési formákhoz. Ezért mindig, minden könyvében, amelyeket tulajdonképpen tankönyvként használunk a felsőoktatásban, azt mondja, hogy nézzük meg, milyen fogalmakkal dolgozunk. Ebben az esetben is behozza az elittről azokat az alapvető fogalmakat, amelyek a mindennapi életben is jelen vannak. Esetleg más terminológiákat is alkalmaz, de amikor megjelenik a többféle megközelítésmód, struktúrába rendezi. Arról beszél Pászka Imre, hogy nem egy fogalom van, hanem fogalmakat használunk jelenségek, összefüggésszerek megnevezésekor, de ezek a fogalmak változóak, és ez a változás lendíti tovább a mi gondolkodásunkat is.

Így tehát a kötet magán viseli azt az oktatói attitűdöt, amelyben lineárisan haladunk a tárgyunk megismerésében a fogalmaktól az alapkérdésekig, a hipotézisekig, onnan a terepre, a terepnek több arcát megmutatva, majd újra vissza a szintézis érdekében azokhoz a fogalmakhoz már, amelyek ebből a terepmunkából következnek. Nem a nagy elméletekhez csupán, hanem a közvetlen, a használható értelmezési keretekbe helyezi Pászka Imre a vizsgálat eredményeit, s azt mondja, hogy íme, lássátok azt a leletet, amelyet most elétek tudunk tárni. Így látjuk mi néhány évi munka után a Homokhátságot. Ezért érdekes a szakolvasó számára is, hogy bizonyos értelemben hasonló kistérségek mennyire más arcukat mutatják, nemcsak azért, mert például a mi korábbi kutatásunkban a Hajós és környékén élő svábok élete mennyire eltérő, mint a Homokhátságon, holott ott is az elit és a szegény, betelepült, a „gyüttment” és a helybéli közötti konfliktusokat vizsgáltuk, és azt, melyek a folyamatos, látens feszültségek, amelyek generációról-generációra megmaradnak. Érdekes, hogy miközben ezeknek a múltját nagyjában-egészében ismerjük, azok a kérdések változatlanul érvényesek, hogyan nevezzük meg magunkat az adott közegben, azaz újra és újra fölvetődik az identitás kérdése. Minek hívjuk magunkat, minek hívjuk a szomszédunkat, hogyan beszélünk a környezetünkről? Mi az, ami bennünket hasonlóná tesz? De természetesen nagy buzgalommal próbáljuk azt is megfogalmazni, hogy az én és a másik viszonyában a másiktól mi miben különbözünk.

Arról szól tehát ez az elitkutatás részleteiben is, amit korábban olvashattunk Paretótól, hogy Pászka Imre gondolkodásmódjában a politikai és gazdasági elit kérdése újra és újra a magyar valóság okán előkerül.

„Az elitfogalom szűkebb meghatározásában Pareto az elitet egy társadalmi osztállyal asszimilálja, aminek háttérben a társadalmi hierarchia egyszerűsítése áll. A kiválasztás kritériuma az embereknek politikai és társadalmi hatalmuk és befolyásuk alapján történő rangsorolása (Pareto 1902:8). Ezzel a lakosságot két rétegre osztja: az alsó réteg, az elittől idegen, és a felső réteg, az elit (Pareto 1968:§2032). A társadalmi egyensúly feltételeinek tanulmányozása végett Pareto javaslata az elit kettéválasztása, azokra, akik közvetlen vagy közvetett szerepet játszanak a kormányzásban, ők alkotják a kormányzati elitet, a többiek alkotják a nem kormányzati elitet” (Pászka, 2001:21).

Megjelenik egyfelől az a mintázat, amelytől a közép-európai posztkommunista társadalmak nem mentesülhetnek, nem tudják pregnánsan fölmutatni azt az elitet, amelyről annyira vágyakozva beszélnek különböző elméletek kapcsán. Megszületik a gondolat, hogy szeretnénk valamivé válni, és elitként részt venni a társadalom életében, gazdasági szempontból jól és hatékonyan működni, akár valamilyen kitüntetett tulajdonság kapcsán. Lényeges észrevétele a Szerzőnek, hogy nem általában létezik – még egy ilyen kistérségen, kistelepüléseken belül sem – az elit, hanem olyan tagjaival találkozhatunk, akik bizonyos tulajdonságaikat összekapcsolják egyfajta vezetői attitűddel, a fogalmat tágan értelmezve. Itt a vezetésben benne van mindaz, aminek háttérben tudást, kreativitást, innovativitást feltételezünk.

Ennek mértéke nagyon különböző. S amikor megjelenik, hogy az elit tagjai is esendő emberek, és keresik a helyüket, amiről nem szívesen beszélnek, ez már messzire és a szociálpszichológia világába vezet, akkor meg kell békélnünk azzal, hogy az egyén küszködik a maga szerepével, ahogyan a mélyen és kilátástalanul a szegénységbe, kirekesztettségbe szoruló küszködik a saját helyének a kijelölésével. Ugyanúgy az úgynevezett elit tagjai is küzdenek azzal a szereppel, hogy mit is vár el tőlük a környezetük, és mit vár el tőlük a makro-társadalom. És ebben, az egyébként nagy amplitúdót bejáró lehetőségben az egyén csetlik-botlik. Megpróbál olyan fogódzókat találni – ez markánsan megjelenik az interjúrészletekben –, amiket valamilyen módon a közfelfogás sugalmaz, amiről a szakirodalom azt mondja, a széthúzó, vagy azt az arcát mutatja, ahol a konszolidált magatartás, tehát a közre húzás attitűdje a domináns. Előfordul, hogy az individuális értékeket szeretné megjeleníteni, de átlép a normákon, mivel számára eszköz a politika, a gazdagság, a

kapcsolatrendszer, ami az egyik legfontosabb dolog az elit számára. Pareto-tól azt igazán megtanulhatuk az elmúlt száz év során, hogy a hatalom és annak különböző megjelenési formái az egyén szempontjából pillanatnyi időintervallumban nagyon csábítóak lehetnek. De szerencsére az irreverzibilis idő fittyet hány arra, hogy az egyén azt gondolja, hogy a hatalom majd kiemeli és mindenhatóvá teszi.

Vannak nagy lehetőségek és vannak nagy kudarcok. Az élet számára az önismeret és a kudarc az a homályos terület, amelyről legkevésbé vall. Joggal őszintétlen – mondhatnám, más vizsgálatokra is alapozva –, mert mindig szorított helyzetben érzi magát.

Hogyan szóljon az az öndefiníció, amelyben egyrészt jó állapot gazdag lenni, de erről valami álszemérem okán, nagyon rosszul kommunikálunk? Jó első embernek lenni, de ha ehhez nincsenek meg a megfelelő képességeink, készségeink, ebben komoly kudarcokat szenvedhetünk, mert nemcsak osztunk sebeket, hanem kapunk is. Erről nem szívesen beszélnek a megkérdezettek. Még akkor sem, hogyha ez a környezet számára nyilvánvaló. Sőt! Annál kevésbé. Nincs jogunk – és a kvalitatív módszer, vagy a technika szabálya ezt a helyzetet minősíteni. Szembesülve a szövegekkel látjuk, milyen is ez a helyi elit.

De hadd térjek arra vissza a kultúrák kérdésére, arra, hogyan reflektálunk a világra és saját magunkra. Kultúrakutatóként különösen érzékenyen figyelek arra, hogy a viselkedés-zavarokat az elit számára éppen a kultúrák közötti átjárásbeli hiányok és képzetlenségek okozzák döntően. Nem állítom, hogy kizárólagosan, de döntően. És nem lehet kiváltani ezt a fajta téblábolást, rossz választást, rossz döntést a tennivalók körül sem pénzzel, sem kapcsolatokkal, sem politikai hatalommal. Már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott az a kutatói és befogadói igény, amely markánsan megjelent a hazai szociológia történetében, mint kvalitatív kutatási hullám, amelynek eredményeképpen föltárult a lent és a fent, föltárultak a nők és férfiak, idősek és gyerekek problémái, az iskoláztatás kérdése, tehát minden olyan kérdés bekerült a beszélgetésekbe, amely bennünket foglalkoztatott. Így jutunk vissza ahhoz a felismeréshez, hogy ez egy természetes szociológiai attitűd, amely nagyon sokat foglalkoztat bennünket: mi is van igazán fent, miközben látjuk nagyon mélyen a lentet, és olyan mélyen, aminek ugyanúgy nem tudunk a végére járni, mint a fentnek. Közben az átjárást és a jobb megértést a szakmákon keresztül próbáljuk biztosítani. Megjelenik ebben

a könyvben az az igény is, hogy ezt a nagyon mechanikusan, és tulajdonképpen tudománytalanul kialakított dichotómiát, amit az elitekről és a szegényekről tételezünk, próbálja felülmúlni, összekapcsolni maga a terepmunka, és az ott készült ismeret- és véleményanyag, de azzal a pontosítással, hogy ez egy pillanatfelvétel. Még akkor is, ha több év munkájának eredménye ez az összefoglaló, dacára annak mély szakirodalmi beágyazottságától, amely nagy erénye a könyvnek. Ha egy hallgató beleolvasson a különböző fejezetekbe, megnézi a bibliográfiát, nagyszerűen tudja használni vizsgaszituációban. Ez is része, erénye ennek a nagy munkának. De sokkal fontosabbnak tartom, hogy rádöbbenti az olvasót arra, hogy a nagy elméletek csak segítséget adhatnak a megismerésben, de sokkal fontosabb látnunk egy kicsit a saját világunkat, a környezetünket. Ennek ismerete nélkül mi magunk is csak csetlünk-botlunk a helyzetekben.

Bár mi, akik különböző iskolákhoz tartozunk az interjú technikák alkalmazása szempontjából, és más-más szempontot tartunk fontosnak a megismerésben, de mégiscsak együtt mozgunk a terepen. Eltérő érdeklődésünk okán arra vagyunk kíváncsiak, hogy hogyan lehetne konfliktus-mentesebben, értőbben a másik személyét elfogadni, a másik tudására, tapasztalatára építeni, és ebből hogyan lehetne igazán közösséget formálni. Megjelenik ebben a könyvben a közösség fogalma is, amely, ha úgy tetszik, eseteink szempontjából szintén nagyon bizonytalan arcát mutatja. Jobbára hiányoljuk a közösségek összetartó erejét, amely a résztvevők számára egyfajta biztonságot, stabilitást jelent. Ha ebből a szempontból is nézzük a kötetet, ott vannak a válaszok az interjúkban: vannak olyan értékek, szempontok, amelyek belekerültek a kötetbe – de bármely, hasonlótematikájú monográfiában is jelen vannak –, hogy a Homokhátság közössé-

geinek, egyéneinek, elitjének bemutatásakor megjelentek azok az értékek, amelyek számunkra is fontosak, amelyek a biztonságról, a megbízhatóságról, a felelősségről, az egymás tiszteletben tartásáról és a másik ember teljes személyiségének elfogadásából fakadnak.

A könyv természetesen szaktudományos igényű, nagyívű munka, ezért olvasásra úgy ajánlható, hogy külön kezelendő a fogalmi része, azok a fejezetek, amelyek az elméleti háttérét fejtik föl az elitkutatásoknak. Többnek, nem csak ennek az egynek. Magáról a Homokhátságról – és ezt valóban ajánlhatnánk a különböző régiókban élők figyelmébe – megismerhető egy kicsit az elitek a működése. Nagyon különbözően definiálják magukat. Benne van a könyvben az a lehetőség is, hogy az ilyen típusú kutatómunka soha nem fejeződik be.

Az olvasó átéli a terepmunka izgalmát, azt a kíváncsiságot, amely a beszélgetéseket motiválja. A helyszín, bár mindig más arcát mutatja, mindig másképpen kell rá reflektálnunk, mégis mindig elvárja tőlünk a terepen élő és maga a terep, hogy nagyon felkészültek legyünk, nagyon adekvátak a kérdéseinkhez. És amit még elvár az a megismerő szituáció, az a kutatói tisztesség, amellyel a megélt élményeknek csak töredékét tudjuk átadni. Olyan élményeket szerzünk a terepen, amely szerencsére verbálisan soha el nem mondható, esetleg műalkotásokba sűrítendő bizonyos része arról szól, hogy sokfélék vagyunk mi, emberek, de csak együtt mondhatjuk el, hogy közösségi és teljes életet szeretnénk élni.

Lehet vitatkozni a szerzővel, az elitek magatartásával kapcsolatos megállapításait illetően, de egy dolgot nem lehet elvitatni, hogy a közösségi munka eredménye.

Érdemes betekintnünk a Homokhátság és vidéke világába, s egyben Pászka Imre világlátásába.

A. Gergely András

ILLANATOK, NYOMOK, LENYOMATOK

A „gazdátlan, téli utazó”, amint Veszprémbe érkezik, penészzöld bevonatú középületek és tömpe húszemeletes hatalmi izgatószerzvény árnyékába, áhítatosan széttekint, hogy még mielőtt a település lakójává fogadja, inkább maga legyen lakópolgára, s hogy harminc év múltán a maga „Bakonyának Párizsát” tisztelje meg mediterrán asszociációkkal, faragott istenszemek pillantásával, „múltat növesztő” hóeséssel, magáneros rózsakultusszal sajátos hazavárosát formálja élet-vízióvá. Géczy János *Veszprém-esszéje* olyan nyomokat fed föl a város arculatán és homályjaiban, fényei között és kertjeinek illataiban, melyek nem a Balaton-felvidék egyik potenciális fővárosát, szakrális központját vagy pártirányítási odúját jellemzik, hanem hangokból szőtt, fényekből tákolt, ízekből faragott „kultihelyet”, ahol nemcsak élni lehet, de jól élni is. A Benedek-hegy keleti sziklafalának szentjánosbogár-fényei, a Tobak utca cserzővarga-házai, a Nagyréposti ház barokk alakfaragványai, az Elefántos ház díszje vagy az Agg-papok házában udvari kapuzata oly visszafogadó ismerőseiként élnek a kötetben, melyekről szólva nemcsak az író vágyképe szerinti táj elevenedik, hanem valóban Canetti és Brodskij mondatok-közi csapóajtói nyílnak-csukódnak impressziói hullámzásában. Apró fotókkal illusztrált a kötet, de ezek szinte méretben is csak térkép-díszítések, mert hisz a Séd völgyének (és a Szerelem-szigetnek) szeszélyesen kanyargó ereit vagy a színházi személyiségek, írói körök poézisét, Gizella-szövegeket, rezedalepkét és amerikai kőrist, kameruni törpekecskét s a vízholdó Korsós lány visszeres betonszoborlábát is úgy írja meg, hogy maga előtt látja az is, aki e nyomoknak csak egyszer (vagy annyiszor sem) lehetett észlelője. Veszprém „levegőbe épített város...”, Veszprémet „a lépcsők tartják egyben”, túlszárnyalhatatlanul „magasba nőtt”, s „úgy használja fel szélfúttá lakóit, mint olvasó a Bibliáját...”. Ha párhuzamai között a Cholnoky-impressziók is jelen vannak többek között, valamiképp mégis inkább a szegedi-debreceni testtartás hegyjáróvá változásával illusztrálja legjobban a historikus jelentéseket és történeti térszemléket. S nyugodt, rejtelmesen kanyargó városjárásai között talán elsősorban a „kívülállónak tudni magam” kíváncsiságával ered mindennek nyomába, ami az irodalmi várospoeitika ismert előképeire aszszociálható. Sajáttá meg úgy teszi mindezt a *Nyom*

című kötetben,¹ hogy a teresedések miliójéről mint jóleső „kelepcéről” vall, majd rátekinet egy magasletről is, ekként: „Tapasztaltam, mint a helyük iránt elkötelezettek érzékelhették megannyiszor, a városunk attól, hogy minden pillanatban számon kéri, sőt ellenőrzi a lakóitól a vele való azonosulás meglétét és mértékét. A természete pedig szeles”.

A völgyhasadék koronás királynői városkája talán csak valamely laposkás asszociációval hozható összefüggésbe más földrész más tájainak másfajta lírikus képével és metaforikus rendjével. Pedig a mások helyeinek elfogadó szeretete, az ismeretlenül is belátható tájak képzet-szintű átélése, az emlékekre és feljegyzésekre épülő narratíva válik meghatározó tónusúvá Horváth Beáta kötetében, *A Hasadék-völgy peremén* című levélregényben is.² A kötet első írása már *Kedves Tanár Úr!* indítással szól 1998-ból, amikor a Szerző Kenyába indul régóta tervezgetett kutatóútra, avagy inkább a vándorló-felfedező nyomkeresésre, hogy a kötet végén (2005-ben) szuahéli köszöntéssel búcsúzzon Dr. Füssi-Nagy Gézáttól, (aki vagy két korosztálynyi Afrika-kutató lelki atyja és mentora volt az ELTE Afrikanisztikai Program vezetőjeként), s közben-közben is megenged egy-két közvetlen kiszólást a mesélésből, hogy professzora érdeklődését ébren tartsa leveleivel. Illatokban szerényebb az írás, mint a veszprémi városjárás esetében, de szagokban, az élet-viselés odőrjeiben annál dúsabb, s míg Géczy tapintatos és világoskéken puha tekintettel jár-kelel a városkában meg saját múltjában, addig e diáklány talpraesett kalandjai sisteregnek a fehér-nép leleményességétől, életképességétől és érvényesülési akarnokságától. Kétkezi varrólányként, önfenntartó diákként, szíves segítőként és elszánt Afrika-kedvelőként kalandoz a kenyai peremvidékeken, városi, falusi, társadalmi, életviteli értelemben egyaránt perifériákon, vallási-kulturális lenyomatokat keresve-gyűjtve és kommunikációs próbatételeket kiállva a masszai vidéken, kikuju, turkana és szamburu emberekkel, meg pakisztániakkal is, hogy a több ezer kilométeres útvállalások-költözések-nyomkeresések ne legye-

1 Géczy János: *Nyom. Veszprém-esszé*. Új Palatinus Könyvesház, Budapest, 2009, 86 old.

2 Horváth Beáta: *A hasadék-völgy peremén. Levélregény afrikai utazásaimról*. Publikon, Pécs, 2010, 253 old.

nek azért gond nélkül valók sem. A végén férjhez megy, ellentétben Géczivel, aki inkább válik, de a két nyomkeresőt főként stílári pátoszaik különböztetik meg (talán korosztályiak is ezek, bizonytalanságok), s az iszlám és a rózsza-kultuszok iránti elvárásolt férjférdő már itt, a Hasadékvölgy tájékán diákos kalandosságú női sztorivá fejlík tova... Nagy, komoly szükség van minálunk a szinte mindenki számára „sötét talányként” kezelt Afrika hétköznapjainak megismerésére, s ez nyilván a kiadó legjobb szándéka lehetett (a Füssi-Nagy iránti tartós tiszteletet beszámítva), de a kötet talán legfőbb erénye inkább annak felmutatása, mennyire illanékonyak a szándékok, miképpen esetlegesek a nyomok, s ezek kósza követéséből hogyan keletkezik mégis érdekes-színes életlenyomat, melyre alkalmasint az olvasók is kíváncsiak lehetnek. Illetőleg, még egy erény: míg Veszprémben Gécz Jánossal úgy kódorgunk, hogy minden gipsz-puttó-gesztus mélységes kultúrtörténeti összképbe illeszkedik, regényes levél-rövidségű kisesszébe, mögöttük historikus tényekkel, áporodott vagy illékony felismerésekkel, tévképzetekkel és lepkefinom jelentéstartományokkal, addig Horváth Beáta kelet-afrikai matatu-kalandjai amúgyan esnek meg, ahogyan talán a legtöbb fekete országban éppúgy lehetségesek lennének: fegyveres rablás és szíves segítség, kiszolgáltatottság és halálveszély, kegyek és kellemek, áldozatok és áldozathozatalok sűrített kivonatát kapjuk szinte minden oldalon, elbeszél naplóként, petrólámpa fényében kvázi-levébe rótt feljegyzésformákban, melyek színes szövedékéből a legtöbb afrikai szépiróra messziről rá lehet ismerni. Nyomok ezek is, lenyomatok inkább, naptárral lepergő érvényű levelekbe foglalva...

„...Isten itt is, ott is / egy és ugyanaz, / és hogy a lélek él, hogy a lélek az, / mi bennünket mind eredendően összeköt, / és nem a vér...” – rója Fehérben és énekelve című versében a tanulságot az Újvilágban tett útjáról jövet Szűgyi Zoltán, kinek *Pillangóversek* kötetében³ ez egyetlen hosszabb vers a bácskai születéstől a kispesti jelenig fölhalmozott lebbenő lenyomatokból építkezik, a tiszai löszfaltól a nagymama angyalfiguráján át az Új Symposium át „a vért lélekre” cserélő orvostanonc bölcsészíg és a külvárosi platán magányát költő-társtalan magányba fordító életérzésig repked. A születő vers pillangóként szállongása mellett a költő reményt, kertet, növényt, imát, koszorút, szeretetet, kételyt, menedékvárost, gonosz időket és békességet, ármányt és aggodalmasságot, mosolyt és hazátlanságot, álmat

3 Szűgyi Zoltán: *Pillangóversek*. Orpheusz Kiadó, Budapest, 2009, 84 old.

és kőrózsát formál haikuvá, feladatot, pillanatot, illanó szépséget, vizeket, hallgatást, áttűnést és távolodást öltöztet pillangó-alakba. Rendíthetetlen vigasztalásokat és dermedt szavak magányát ötvöző-fonja-összetoldja azokba a háromsorosakba, melyek a kimondottat a kimondatlannal, a formáltat az elhallgatottal hozzák kölcsönkapcsolatba. A képi metaforák és emlékezeti röppenetek ritmikus rangsor nélkül, a mélység veszélyével packázva körvonallazzák a korosztályi önelzámolás kockázatait, valahogy azonban – mint a lepke-lét kívánja is – mindig megleli ürügyét a következő sorokhoz és fohászhoz. Sőt, a következő kötethez is: *Hangosan és csendben, Ég a föld, Két part között két folyó, Amint vagyok, Erdő és más versek, Élet és lélek, Ördögkapu, Nincs visszaút* – szinte három haiku maga az életmű is kötetcímekben olvasva... A tizenegyedik opusz pedig az a letisztulás vagy libbenő távolkép, melyhez az olvasó már alig tenne hozzá valamit, ha a *Vagyok aki vagyok* korszakán túl is most az élő pillangó nyomait vágyik átlátni.

Szűgyi Zoltán pillangóhaiku-csendélete, melyben „Porfényes székek, / aszalt almaszeletek, / Aszfaltön a bölcső” három sorában sok-sok erős képi metafora és mentális emlékezeti effektus karol össze, szinte „porfényesen” szelid keretbe illesztetten jeleníti meg a memória, reflexió és képzettársítások elemi részecskéiből konstruált illanást, melynek egy másik tudás- vagy élményterület szótárában egészen magasra tornyosult képzetanyaga van. Az emlékezet mint hagyomány-kötött *metafora-háztartás*, majd a *természetes és mesterséges emlékezet* karakteres más-sága, s erre épülően a *kollektív emlékezet* tapasztalati tájképei alakítják ki azt a memória-birodalmat, mely a virtuális múzeumok sokasága révén a múlt referenciájává válik a jelentésmódosulások és lenyomat-rétegek magánélművei révén. Ezt a képzetbeli és tárgyiasult emlékműzeum-építményt mutatja be nyomok nyomdokain át Antik Sándor, aki egy lehetséges emlékezet és az alkotó gondolkodás kommunikációs nyelvtanát konstruálta meg egyetemi tankönyvként, de annál jóval szélesebb igényre tekintettel, hiánypótló forrásműként is.⁴ Kár, hogy kötetete (mint az Egyetemi Műhely Kiadó és a Bolyai Társaság kolozsvári közös kiadványa) csupán jószándékú emlékezet-megmentő hatásra törekedhet, hiszen témaköre is, hatóköre még inkább a kortárs szövegkultúra vizuális-virtuális lenyomatainak sodrásában oly ritka értékkel bír, hogy arra az „elekt-

4 Antik Sándor: *Vizuális emlékezet és képi metaforák*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2008, 165 old.

ronikus emlékezet” már-már csupán elavult őskorpuszként tekinthet, lévén hordozófelülete könyv, mely ha a digitális memóriát külön nagy fejezetben és a vizuális korpuszt tíz tucatnyi képet felvonultatva illusztrálja is, azon kevesek tapintás-öröme marad inkább, akik a pillangó-időkben is képesek-érzékenyek megragadni a porfényes székek és aszalt alma szeletek jelentésének súlyát. A Szerző látszatra az Egyetemi Füzetek sorozat egyik forrásirodalmát kínálja első impresszió alapján, közelebbre merészkedve azonban az emlékezési jelenségek és az emlékezeti tevékenységek roppant széles spektrumát fogja át, melyet láttatnia már a művészettel parallel tevékenység szinte. A tudatos tevékenységek és a tapasztalati pillanatok tanulási összhatása – mint a memóriakutatások is illusztrálják –, nemcsak magasabb rendű idegrendszeri aktivitás rögzítői, hanem a modellezett tudati funkciók mellett és mögött a túlélést ígérő praktikum meg a művészi képzelet interaktív szférájának együttes megnyilvánulását is eredményezi, ehhez pedig kortárs művészek konceptuális és érzéki világaiba kalauzol bennünket. Az Alexandriai Könyvtártól az Orbis Pictuson át Tjebbe van Tjiden digitális médiaművész designeri működéséig annyi területre vándorol már, hogy magamagának is komoly szüksége lesz a zárófejezetben memóriametaforikus képzettársítások történeti és médiaművészeti lényegkiemelésének elvégzésére, tetejébe gazdag könyvészet mellékelésére is.

Inka, egyiptomi vagy indián írásmódok ismeretetésén és a természetes emlékezet „akusztikus partitúráin” alapuló emlékezetpótló megoldásoktól az idői képrétegeken át a múzeum és archiválás kortárs kérdéseig mindvégig ott húzódik az igény Antik Sándor kötetében az impresszió, a tudás, a konvenció megőrzésére, „hasznosítására”, konvencióinak továbbadására. Mintegy hasonlóképp kommunikációs és konvenciókon épülő szokásvilág megjelenítését vállalja hasonló monografikus igénnyel Veres Emese-Gyöngyvér is, aki a csángó falvak írásos és folklorisztikus forrásirodalmának teljesség-igényű feldolgozása és életes tapasztalat beillesztése révén az evangélikus vallásnéprajz egyik legmeghatározóbb művelőjévé vált az elmúlt évtizedben. *„Ma leszek először házádban vendéged”. Felnőttéválás a barcasági csángóknál* címmel a konfirmálás ünnepeinek szokásrendjébe avat be a Barcasági Könyvek 1. kötetében.⁵ Mint a hazai Vallási Néprajz önálló

kiadványsorozatának (is) szerkesztője, Szerzőnk a kötet mintegy száz fotónyi mellékletével ugyancsak impozáns dokumentációt vonultat föl a ritka tematikájú evangélikus vallásosság folklorisztikai, vallás-etnológiai és egyháztörténeti szempontból is fontos (mi több: hiánypótló) területéről, hogy a hétfalusi csángók magyarrá lett és magyarnak megmaradt gyülekezeteit a maguk hétköznapi életvitelében érje tetten. A kötet előszavát tisztelgő értékeléssel író Voigt Vilmos szavai szerint „az európai távlatot nem kell hosszasan keresgélgni. Közhelyként szokták említeni, hogy a brassói csodálatos Fekete templom földrajzilag az európai gótika határpontja. Az ettől keletre élő hétfalusi evangélikus magyarok pedig a reformáció ugyanilyen határpontját képezik. Ők ezt immár évszázadok óta így élik. A tudománynak pedig mindenképpen igazi kötelessége, hogy ezt a páratlan értéket méltó módon mutassa be” (14. old.). A Szerző ezt az 1988-ban létrejött magyarországi és erdélyi evangélikus testvérgyülekezeti kapcsolatok 1996 óta nyomon követett közös konfirmációs közösségiségének keresésével teljesíti ki a Brassó környéki Barcaság szászok és románok közé ékelődött tíz falujának kollektív szertartásosság-képét. Közelítése még a csepeli evangélikusok révén, nem kutatóként, hanem hívőként indult, a beavató rítus pünkösdi szertartásainak részvevő megfigyelése a konfirmáció-kutatás néprajzi anyagának áttekintése alapján teljessé vált ki, kulturális antropológus indítással ez kiegészült „a korábban feltárt tények mozgósításával, a korábban kialakított fogalmak felhasználásával” (Geertz), és a csángó evangélikus gyülekezetek szokásszerkezetében, ezek jelentésében megjelenő egységes, stilisztikai variációk (Popp) rögzítésére vállalkozva, hogy azután az Arnold van Gennep kialakította átmenet rítusainak fogalmkörében keresse a vallásos rítus szociális karakterének lenyomatait. Olyan nyomokat tehát, amelyekről Gennep óta ismert, hogy „az egyén életének objektív változása kulturálisan csak akkor nyeri el lehetőségét, ha a változások társadalmilag kialakult és elfogadott formák között érvényesítik”, mégpedig az életszakaszok/életkorszakok közötti átmenetek rituális szokáscselekmények révén kialakított konvenciói szerint (18. old.). Ez átmeneti rítusok (pontosabban az átmenetek rítusai) bármely közösségben léteznek is, ehhez szokásrendet, feltételeket, próbatételeket és hittételeket rendelnek, vagyis a felelős felnőtt közösség tagjává válást előlegezik meg, így többek között a „betanulás” szertartásrendjét, a közösségi jóváhagyással történő beavatást, a korszaltályi vagy (átmeneti) társadalmi léthelyzeti álla-

5 Veres Emese-Gyöngyvér: *„Ma leszek először házádban vendéged”. Felnőttéválás a barcasági csángóknál*. A Magyar Evangélikus Egyház Néprajzi Munkacsoportjának kiadványa, Budapest, 2005, 242 old.

potból egy másikba való átlépés magasztosságát is biztosítva. A beavatások (Mírcea Eliade szerint a látszólag nem demokratikus céljának ellentmondóan, hiszen bármely beavatás egy előzetes válogatást feltételezne) mindenkire, aki korosztályi alapon ehhez időben közel kerül, kulturális átváltozás során hatnak, először elválasztó, majd eltávolító, végül befogadó-beépítő szertartásokon át. Ezek sorát ismertette a Szerző aprólékosan beavat a konfirmáció vallástörténeti jegyeibe, elemeinek rendszerébe, hogy azután maga a rítus egészének részletező megjelenítése révén vezessen közelebb bennünket a szertartások irodalma, jogi normái, konvenciói, jelképei, előkészületei, körülményei és következményei teljesebb átlátásához, majd az anyakönyvezés, az adomák-történetek-hiedelmek világa, s végül a mellékletek révén bemutatható egyedi-települési előfordulásmódok jelentésrendszerébe. A kötet mintegy fele a mellékletekből összeálló helyi ismeretanyag dokumentációja (képekkel együtt), a többnyelvű összefoglalók pedig pontosítják a társadalmi átalakulások során a konfirmandusok helyzetét, felkészítését, avatását, vizsgáit, a jelképes felnőtté válás egész szakrális „menetrendjét”, melyek azért is izgalmasak, lévén a kommunizmus állam- és társadalom-ideológiájának nem lehetett szüksége, a világi életben meg nem lehetett helye a konfirmációnak, amely azonban a barcasági csángók esetében mégis nemzeti hovatartozást (is) tükrözött, családi kapcsolatháló erősítését szolgáltatta ajándékozások révén, s feltételévé vált (az első úrvacsora-vétel után) az egyházi közösségekben is a házasodásnak, egyházfelügyeleti szintjévé lett a hitbéli hovatartozásnak is. Szimbolikus és szakrális kommunikáció terén tehát olyan szokás-korpusz jelenlétét biztosította, melynek a társadalmi testben, közösségi térben, identikus hovatartozásban jóval súlyosabb hatása és sokkalta mélyebb jelentősége volt/van, mint azt az eddigi néprajzi megközelítések ott helyben feltárhatták volna.

Ezt a múlthoz való kortárs viszonyt, a hit és a hitbéli közösségek létének, mentális örökségének vagy hiányának komplex rendszerét tekinti át a hasonlóképpen néprajzkutatói és teológiai érdeklődéssel témaköréhez közelítő Szabó Tünde Judit is, aki *A miskolci zsidóság története és demográfiája. A kezdetektől a vészkorszakig* címmel publikálta művét.⁶ A monografikus hiánypótlás igénye itt is a kö-

tet felében szikár és pontos dokumentáció, névsorok, forrásanyag és fotók köre, az első rész azonban bevallottan a mai retrospektív igény szerint formált, mely a hazai várostörténetben is sajátos súlyú és szerepkörű Miskolc közegében vizsgálja meg egy kulturális és vallási, demográfiai és gazdasági lakóközösség identitásának, egzisztenciájának feltételrendszerét. A Szerző akként, mint fennebb említett kortársai, összképet, eddig hiányzóan pontos és száraz szakkutatási lenyomatot kíván nyújtani a miskolci zsidóságról, bizonyítva ugyanakkor azt a kínzó pusztulást is, amely e vallási-tradicionális közösség 20. századi megkritikulásának mai következményeit eredményezi. Kiindulópontjaként a hazai várostörténetben írhatnám elven és marginalizálással vagy tiltással szabályozott zsidó betelepülést jellemzi, majd a kereskedelem, iparban, szolgáltatásban, városfejlesztésben részt vállaló vallási közösség felvirágoztató hatását mutatja ki szinte jelentősebb családonként, jeles nevekként (Latabár, Ferenczy, Munkácsi, Pressburger, Bárd, Lövy, stb.) és miskolci kapcsolataik precíz felderítésével, hogy a záró blokkban név és születési adat szerint rendezve mintegy százötven oldalnyi jegyzékben tegye elérhetővé a kutatás és érdeklődés számára eddig ismeretlen hétézer áldozat nevét. A záró gondolatok kicsengése alapján a kivételes szorgalommal összegyűjtött, fájó múltképet és még fájóbb jelen helyzetet megbolygató adatkeresést kénytelen a Szerző annak megállapításával zárni, hogy a kutatás nem lezárt és teljes, hanem csupán megindult és abbahagyhatatlan, hisz még egyszer ennyien estek áldozatul a nyilasterror és a náci örület időszakában, akikről ma már valomások, emlékek, csoportszintű imázs is alig van, nemhogy pontos kimutatás. Tudásbázis alapozó tehát Szabó Tünde Judit munkája, aki vállalatát nem tekinti lezártnak annyiban sem, hogy folytonos városvezetést tart a miskolci zsidósággal összefüggő belső terekben, kiállításokat szervez, dokumentumokat gyűjt, hitközséget támogat, temetőt szemlél és emléket ápol, erőt ad rászorulóknak és olykor utolsó megnyílósi lehetőséget azoknak, akik számára már a hitközség sem elég élő, akik fájdalomukban és méltatlan sorsukban megbékélve a tradíciókról való lemondást választották immár, akik múlt-víziói a belenyugvó és megbocsátó tudomásulvétel ellenére sem lehetnek annyira könnyen elfogadhatók, hogy az utolsó erőiket az önmegadásban oldják föl. Tükröződik ez interjúkban, fotóanyagban is, tehát a narratív történetmesélés feltételeiben, az emlékezet fennmaradásának támogatásában, az értelmetlen és méltatlan véráldozat eszelősségének keserűségé-

6 Szabó Tünde Judit: *A miskolci zsidóság története és demográfiája. A kezdetektől a vészkorszakig*. Szerzői kiadás a MAZSIHISZ és MAZSÖK támogatásával, Miskolc, 2011, 344 old.

ben, az egyre csökkenő helyismereti tudásban, az olykor (és mind sűrűbben) feltűnedező holokauszttagadásban, végső soron pedig annak alapvető belátásában, hogy mivé nem lett volna Miskolc történelmi nagysága, gazdasági súlya és országon vagy térségen belüli súlya, ha nem lett volna a városnak és környékének szerves zsidósága. A Szerző bár bevezetőjében idézi a megelőlegezett tanulságot, mely szerint „halandók nehezen juthatnak el a megismerés és az igazlátás világába”, de ezt követően még 340 oldalt szán arra, hogy e nehézségek csökkentésének Reá eső részét teljesítse, s hozzájáruljon a teljesebb, korrektebb, igazabb Miskolc-kép kialakításához, melyben a 18. századtól fokozódó mértékben vállaltak szerepet orvosok, gyógyszerészek, szociális munkások, gépgyári és vasöntődei munkások, sörfőzők, pékek, fakereskedők, malmosok, szövőgyáriak, boltosok, nyomdászok, antikváriusok, vendéglősök és szállodások, ügyvédek, üzlettulajdonosok, bankárok, könyvesboltosok, kalaposok, kárpitosok, hírlapírók, könyvkiadók, tanárok, gazdaságosok, közírók, szerkesztők, rabbik, műgyűjtők, jogászok, takaréktulajdonosok, politikusok, építésszek, vendéglősök és sokan mások. Szabó Tünde Judit kötete épp annak bizonyossága, hogy a kollektív emlékezet számára még a romló állagú vagy kívülálló által pusztított szimbolikus közösségi elemek is képesek fennmaradni vagy újrakonstruálódni, ha van mi éltesse őket, s az emlékezetmunka elvégzése a nem halogatható, nem elodázható tevékenységek körébe tartozik, melyet a rítusközösség és élményközösség is csak akkor képes aktivitásban tartani, ha gyökereit, kiterjedt lombzatát, fényeit és árnyékát egyetlen szerves egészben láthatja át. Hinni az átmenet rítusainak létében, s abban is, hogy mindennek, ami átmenet, megelhető a szimbolikus és rituális tartalma is, ékes lenyomatban jelenik meg ebben a kötetben. Erénye továbbá a műnek, ami a helytörténeti monográfiákban nem okvetlenül van jelen, hogy megkülönböztető figyelmet fordít a város belső történésein túl a városkörnyéki települések életére, múltjára, képviselőire is, egyensúlyba hozva város lakó ember és környezete, írástudó ember és etikai vállalása konszenzusát, mindezek foszladozó, de még éleszthető hagyományának fontosságát.

Akit még érdekel, tájékozódhasson, akit még érint, emlékezet által megbecsülést kapjon – ez lenne kihangzása a miskolci zsidóság hagyományformáló és reflektált jelenlétének összképét nyújtó monográfiának, ahol a lehetségesen magasra tornyosuló képzetanyag lassanként az ellenoldali egyre alacsonyabb és olykor egyre alábbi metafora-ház-

tartás áldozatává eshet. Sajnos, etikai fenntartásoktól függetlenül... Messze tágabb tudásterület, de hasonló kihatású „ember és környezete” tematika, amit Lányi András és Jávor Benedek szerkesztésében *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény* címen a L'Harmattan jelentetett meg Ökoetika sorozatában.⁷ A szerkesztők a legkülönbözőbb gondolkodási iskolák és ökológista irányzatok közötti kalauzként szánják szövegválogatásukat, kérdéseikkel egy civilizációs katasztrófa jeleit véve körül, elvitatva a hagyomány érvényességének tételét és a megújulást ezzel szembeállító szemlélet térnyerésének indokoltóságát. Abból indulnak ki, hogy „környezetetika” azért nem létezik, mert minden érdekkör, mozgalom, vállalat más és más környezet-fogalommal operál, más és más tételeiből másképp vagy másként következik cselekvési program vagy értékrend, így következtéseik is másokká lesznek, avagy másokévé, akik alkalmasint az ember és környezet viszonyát nem etikai, hanem haszonelvű szempontból válaszolják meg, mert a legkevésbé sem zavarja őket globális környezeti válság vagy akár az ökofilozófia legújabb irányzata sem. Ha – vagy mielőtt még – „a természet vége” korszakához érkeznénk, leginkább a jóról és rosszról való alapvetést kéne újragondolni, „az egész etika” alapkérdéseit kellene ismételtelen megfontolni, erről árulkodik a környezet-etikai szövegválogatás is. Ami a jót illeti, fölöttébb jó lenne ilyenkor a tizenkilenc szerzői művet alaposabban bemutatni, de az már nem recenzió része lenne, hanem kisesszé, vagy tananyag-kivonat egy egyetemi szakkurzusra. A válogatás látható gondolatmenete a kiknek érdeke, kiknek környezete, kinek földje és éghajlata kérdés felől a közösségiség, szolidaritás, mentőcsónak-partnerség, együttes érdek és függőség témaköreire át az ökológiai válságok történeti múltja, ószövetési időktől a kereszténység történeti múltja, mai válságunkig ívelő hullámzásai, majd a „mélyökológia” és feminizmus azonosulási stratégiáival folytatva az ökofemomenológia, a Föld Hangja és az állatok jólétének kérdése felé ágazik el, végig vállalva, hogy a „környezet” fogalma mindahhoz szorosan fűz mindannyiunkat, amihez közünk van, amihez tartozunk, vagy amit otthonosnak kívánunk tekinteni. Mindehhez képest nem felmentés a technológia perfekcionalitása, nem kárpótlás a „legyőzött” természet, nem megoldás a szorongás (Heidegger), az idegenség-érzet (Camus), a rossz közérzet (Freud), a fáradtság (Husserl) és a lét abszurditás-élménye

7 Lányi András – Jávor Benedek szerk. *Környezet és etika. Szöveggyűjtemény*. L'Harmattan, Budapest, 2005, 380 old.

(Beckett), de az egoista önmegvalósítás-vágy vagy a kollektivista rémuralom „életigenlő” propagandája sem. Viszont az élők „több-mint-emberi” közösségének felelőssége azonban épp emiatt túl van a jó és rossz dualitásán, a tömegember és az ego érdekmisságán, a környezet és az egyén lehetséges/hiányzó harmóniáján, mert a bioszféra megrontásának, embervoltunk hanyatlásának következményei minden kortársunkat értelmetlen létre ítéli, amennyiben nem képes önmaga és környezete etikai és esztétikai megformáltságában tudatos cselekvőként részt vállalni. E tudat(osság) mint lenyomata az emberit a „nem-emberitől” elválasztó, az ellenfelet az ellenség státuszába szorító küzdelemnek, a természet túlsúlyát mutatja ugyan, de esendőségét is, meg azt is, hogy magunk is a természet(es)nek részei vagyunk, ha nem tisztán üzleti kalkulussokká fokozzuk le önképünket, s ha a tudományos megismerés határait nem a környezet ellen fordítjuk, hanem megértése felé. Ha már vallásos, rituális tisztelet nem maradt bennünk ennek mint attitűdnek megtartására, s ha már a Gondviselés keresztény hagyományát ez erkölcsi törvények átíróinak átengedett szereputattá degradáltuk, merő öngyilkosság odáig is elmenni, hogy az akaratszabadság és a kanti erkölcsi tiszteletreméltóság emberi elvét csak a maga törvényeit kizárólagosan maga érdekében forgalmazó „magasabbrendűség” nevében akarnokoskodunk. Önzésre, öngondoskodásra, alapvető jogok élésére a veréb és a hársfa is képes, gondoskodásra is – akkor meg mi is lenne az, ami felsőbbrendű kizárólagosságunk győzelmével hódíthatna törvényei nevében? S hát elfogadjuk-e, hogy „létezik nem-emberi nézőpontja a világnak”? Az emberre háruló felelősség, a részvét erkölcsi kötelessége a modernitásban már nem a ráció, hanem sokszor az irracionális uralmát kénytelen felismerni, s ez ellen a méltányosság, a felelősség korlátozott (vagyis az elkövetettel szemben a még visszacsinálható, helyrehozható) állapotait kellene önerővel megépítenie, a jövő nemzedékek életlehetőségeinek visszafogható korlátozására is figyelemmel, „minden élők falugyűlésén” való önkéntes részvétellel – mint ezt Lányi András bevezető tanulmányában a publikált írások összhangjából érdemben kiemeli. Ha „az uralom és az ínség jegyét a Másik az arcán hordozza”, pusztá tekintetével is kényszerít már arra, hogy törődjek Vele, respektáljam másságát, találkozzak milyenségével, tegyek Érte, s nem kizárólag Ellene... Magunk, mint megszólítottak, s olykor mint válasza méltatlanok épp a Mások értéktaapasztalata révén lehetnénk többek, ha a szükséglet hiányérzetét az

új tapasztalat rögzíthetlenségével és emberi környezetünk tekintetének megértésével egészíthetnénk ki. De lehet-e az ismeretlenről tapasztalatunk, van-e arca a Másságoknak, olyan, melyet a helyzet és szituáció segédfogalmaival még nem írtunk le, hiszen ehhez, ennek mélyéhez a Találkozás öröme és talánya szolgálhat csupán mindannyiunkat összekapcsoló körülményként. A „természet vége”, miként a Húsvét-szigeteken, Mezopotámiában vagy bárhol a széles földtekén, egyazon civilizáció története, melyben önmagunk vége is egyszersmind a megkülönböztetett emberi önérték drámája, persze perspektívája, esélye éppúgy...

Az értékek transzcendentális és etikai rangja, univerzitása azonban sosem volt, sosem lehetett, sosem is lesz majdan egyetemleges mércéje az emberi állapotnak, ahogyan a környezeti tényezőknek sem. Minden értékter valahol határos, megépített, konstruált, néhanapján kifejezetten merev és kizárólagos... – jelesül akkor is, ha szűk ez a szerkezet, akkor is, ha bolygóközien tág. Utóbbiban azonban már a pillangóknak sincs tér, illanataik aligha mérhető csillagporral, noha maga a mozgás, a röppenés készíthetősége mindig magán hordozza a sikeresség és eredményesség reményét is. Ugyanígy értékek és mozgások térbeli kapcsolatrendje veszi körül a hétköznapi léteket, állapotokat, elmozdulások világát, de megragadhatóbbnak tetszik, ha transznacionális vagy lokális térben nevezzük meg történéseit. Ezt a szándékot emeli a míves-magvas tudományosság rangjára a csíkszeredai Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, immár harminc esztendeje. S most, hogy az *Antropológiai Műhely* 2009-es kötetében a KAM első tíz évének gazdagon árnyalt és pontos leírását, visszaemlékezését találjuk,⁸ mintegy megerősítést nyer az a fő törekvés, hogy maga a tudomány önreflexiója, a kutatás és a kutatók felelős önképe, a társadalmi másságok és mozgások hiteles leképezésének vállalása mi módon szolgálhatja a közösség (ez esetben a székely népesség munkamigrációja) össz-érdekét. Az Antropológiai Műhely két fő témakörbe illeszkedő tanulmányok közleménye: *Értékek a transznacionális térben az egyik*, mely a munkamigrációk (korábban székelyföldi/magyarhoni vagy székely/magyar/román/cigány) dimenzióit mostanság immár a ciprusi, németországi, skót, angol vagy svájci idegen világok értékrendjében a saját otthoni másság jellegadó vonásaival kell ütköztessék, az elfogadással, a visszautasító értelmezéssel,

8 *Antropológiai Műhely*. KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja, Csíkszereda. Évkönyv, 2009, Pro-Print Könyvkiadó, 304 old.

a materiális javak tárházát a posztmateriális értékekkel kiegészítő Más világokban meglelt bizonyos bizonytalanságokkal. A másik témakör a *roma léthelyzet a székellyföldi térségben*, amely a kialakíthatatlan elkülönült életvilágok helyett a zajló modernizációs sodrás helyi értékeit, adaptációs stratégiáit, életvezetési modelljeit és fizikai termegosztási eljárás módjait foglalja magába mint önmenedzselési megoldást, aktív részvételi attitűdöt, kölcsönös előnyökre épülő „munkamegosztást”. A kötet írásait egybefogó szerzőpáros, Bodó Julianna és Biró A. Zoltán nemcsak e két témakör gondozói, koordinálói, szerzői vagy kutatásvezetői, de a KAM (eredetleg 1980-ban még mint Etnológia Kör) megalapozói egyénileg is, régi kézírataik közlésével csoportos tudománytörténeti lenyomatokként is tisztán felmutatják azokat a nyolcvanas években a roppant korlátozott nyilvánosság és repülőegyetemi illegálitás terében mutatkoztak meg. Települések életvilágával foglalkoztak, térhasználatról, kommunikációs és csoportszerveződési folyamatokról készültek már legkorábbi munkáik is, 1987-ben megjelenő első kollektív szerzői kötetük ugyancsak ezt a néphagyományba ékelődött-préselődött változás- és mozgásdinamikát keresi falusi-kisvárosi körülmények között. Az első évtized dokumentációja a huszonöt-harminc éves visszatekintés mérvadó pillanatainak, megnyilatkozási kísérleteinek, önépítkezési törekvéseinek árnyalt rajza marad – olyan elbeszél adathalmaz, mely jelentésségét nem pusztán a narratíva visszafogottságával teremti meg, hanem a jelentéstér állapotábrájával, a mozgások érzékeltetésével, szigetek és völgyek, hullámvázok és rítusok, tradíciók és modernitások egészben láttatásával is hitelesíti.

A KAM maga-kreálta mássága, kutatásainak, elemzéseinek és térbeli érdeklődés-kiterjedésének, környezet és egyén, csoport és hagyomány, modernitás és megátalkodottság rajzolatainak ekkénti egésze kitűnően mutatja mindazt, amit a humán ökológia és az adaptációs folyamatokra fókuszáló kortárs migráció-lélektan hasonlóképp felmutatott az utóbbi évtizedek társadalomtudományi gondolkodásában. A „régőbb” csak (szocialista) nemzetállamon belül, újabban immár európai keretek között migráló munkavállalók szociometrikus rajzolata egyben annak a globalizációs sodrásnak is tanúja, melyben a másutt-lét és másként-lét feltételei megkívánják a feltétel nélküli adaptációt, a környezeti hatások fenntartások nélküli befogadását, az asszimilációs nyomás hatékonyságának egyértelmű jeleit. Olyanokat tehát, melyeket a másutt és más-

honnan elmozgó népcsoportok is hasonlóképpen illanásokban, tipikusnak tetsző marginalizáltságban, „hasadékvölgyek” partján vagy metaforikus emlékezet-építési aktivitásban leltek meg, illetőleg konstruáltak meg magukban, környezetükhöz fűződő kapcsolataikban. Éppúgy, miként az amerikai magyarok megannyi migráns nemzedéke, kikről Papp Z. Attila szerkesztett egybe korszakosan átfogó migráció-szociológiai kézikönyvet: a *Beszédből világ. Elemzések, adatok az amerikai magyarokról* címen napvilágot látott kötet⁹ szinte akkurátus tematikai szabályossággal veszi sorra a magyar Amerika-képet és az amerikai magyarok kreálta „self made man”-ek sikertörténetén túli demográfiai, szociológiai, kisebbségtudományi adatbázisok, ottaniakkal készült interjúk anyagát is, így leírásokból, át- és elbeszélésekből hozza létre az intepretált világot, hogy ezzel az amerikai magyar szervezetek, emigráns csoportok önképéhez is hozzájáruljon a tudomány eszköztárával. Ezek is lenyomatok tehát, nyomozások azok után, akik ugyan magyarok, de ezt nem kürtölik világgá, nem viszik közösségekbe, hanem csupán megmaradt kötődésekkel élnek egyes központokban (Los Angeles, San Francisco, Sarasota, Chicago, Cleveland, Washington, New York, New Jersey), s közülük negyvenkilencel készült interjúkból fejlik fel ez a kisebbségi létforma, etnikus identitás, korosztályi másságok, demográfiai és egyéb kötődési jegyek jelentéshalmaza, mely kiegészíti a mintegy 120 ezer „amerikás magyar” hogylétének ábráját (ennyi csak a magyarul otthon vagy családi körben anyanyelvükön kommunikálók száma, a népszámlálási adatok összesen 1.398 ezer lakosra utalnak), s ehhez a magyar identitást őrzők mintegy egyharmadának szervezetekhez tartozását is témává avatja. A vaskos kötet tanulmányai az amerikai magyar szervezetek és működtetőik közelképét (Papp Z. Attila), a hétvégi magyar iskolák állapotrajzát (Németh Szilvia), az Államokban működő szervezetek-közösségek adatbázisának ismertetését (Márton János), a 2000. évi népszámlálás jellemzőit (Pakot Levente) és a szervezeti életre, identitásra jellemző tipológiát, diaszpóra-tudatot, lokális és rurális közérzetet, identitáskonstrukciók nyomvonalait (Papp Z. Attila) veszik sorba, kiegészítve mindezt az interjúalanyok, magyar nyelvhasználók, népszámlálási adatokból fölfejtethető közösségformálások bemutatásával. Roppant izgalmas szervezeti tipológia, eredettudat és gyökértelesség-élmény, a „magyar-

9 Papp Z. Attila szerk. *Beszédből világ. Elemzések, adatok az amerikai magyarokról*. Regio könyvek – Magyar Külügyi Intézet, Budapest, 2008, 514 old.

zkodás”, cserkészkedés, egyházakhoz fűződő viszony etnoperszonális sajátosságai bomlanak ki a sokszáz oldalon át, földrajzi elhelyezkedés, oktatási részvétel, önbesorolási mutatók, egyházi és gazdasági jelenlét alapján ugyancsak árnyalt, az eddig „Amerikás magyarokról” ismert képhez képest újdonságú lenyomat alakjában (ennek hangsúlya is jelen van a Szerkesztő Czoch Gáborral közös bevezetőjében is). Az elemzés korlátai az amerikai népesség mintegy fél százaléka alapján nyilván nem engednek meg minden illékony pillanatot belátni, de mindazt, amit kemény demográfiai és szociológiai tényanyagból kiolvashatónak vélnek, az asszimilációs trendek ismertetése révén tudják megjeleníteni a hiánypótló kötet szerzői.

Intim lépcsők és nyiladozó zöldfüge-cserjék illatánál kezdtük e szemlét, hogy azután kulturális nagytérség, avagy egész földrész kiterjedésű „lenyomatokból”, völgyekből és városi hangokból szőtt finom árnyalatú metaforák, kollektív emlékezeti és lokális szokásrendi normák hatásait tükröző képzetársítások, memóriatornák és kommunikációs kon-

venciók jeleiből csalogassuk elő azt a tudáshalmazt, melyet megérteni remélünk. E folyamatban, midőn a nyomok interpretációkká, a lenyomatok emlékeztették a közösségi víziók illékony tudássá asszimilálódnak, különböző elbeszélésmódokat értünk tetten: személyes indíttatású városkép és levélregénybe parfümált élettények, villanatnyi emléktöredékek és modellezett tudati funkciók lényegkiemelése, eltűnő identitást megőrző szándék és a Mások hogyanlétének elfogadására elszántság, transznacionális vándorlás és szétszóródásban megélt összetartozás enharmonikus képletei együtt mutatják (külön-külön is) a létszférák interpretációit és olvasatait. Az már csupán a recenzens lelkén bevésődött felelősség, hogy épp ezeket válogatta össze olvasóinak... De mert minden csak lenyomat és értelmezés kérdése, a felelősség is majdhogynem addig érhet csupán, míg a következő olvasatok az újabb könyvek fölött illanó belátások nyomán megjelennek majd. Addig már el leszünk ezekkel is, a kínált művek olvasatai több hónapnyi lenyomat-gazdagítást ígérnek...

A TANULMÁNYOK TARTALMI ÖSSZEFOGLALÓI ANGOL NYELVEN

Tamás T. Kiss: *The three S's*

(Scientist education, support, step-outs, particularly in the first half of the 20th century)

Following the Treaty of Trianon Hungarian cultural policy was realized *to lack a modern expert training allowing the education of Hungarian researchers, who are familiar with international scientific relations.. Kuno Klebelsberg /1875–1932/ minister of culture in the 1920-as pointed out that in a country with modest reserves awaiting developments, besides the issues of education, culture and arts the*

support of science and professional scientist training must be devoted special attention. These must be regarded as investment priorities, which later on promote development in other fields as well, and have an innovative power in society. The minister's ambitions and efforts, under the conditions of the era, were more or less successful.

Péter Tibor Nagy:

Reflections to the social history of academic training in the state socialist period

In the period of 1949–1993 a national level board of Hungarian Academy of Sciences organised and controlled the postgraduate studies – contrary to the model of pre 1949 and post 1993 period, when it had been and (has been) in the hand of universities. The study describe this field following the language of the policy of science. The second part of the study use empirical data about the population who had got scientific degree (Candidate of Science, equivalent of the Phd) in that

period – more than 17000 people. Using a representative sample we try to describe this population in three-dimensional time axis (historical time, age of getting CSc, the point of the CSc-getting in the individual carrier). The study interprete the „massification” of the CSc relating the massification of university degree in comparative cohorts. The study interprete the changes in the proportion of woman, and the changes in the fathers occupation of scientific elite.

Sándor Benedek:

***The agronomic and technical graduates –
In this regions the mean the non-human intellect***

Through appropriately supporting arguments the author points out his worries that during the college education of the agronomic and technical experts the intellectual subjects and educational forms are declining. The quality of life in the small towns won't be able to progress/develop towards the appropriate directions without the presence of

an intellectual knowledge in this regions, in such small town environments. Today in the very rural areas the agronomic and technical graduates – and sometimes the local vets – mean the non-human intellect. It is the interest of our society to prepare them for that.

Csaba Jancsák:

*Identifying the structure of values among teacher training students
in two regional universities*

In the past few years a wide range of system related processes have escalated in Hungarian higher education. These changes strongly relate to the world of youth: the life frame, school carrier, lifestyle, the way of life, and the value system of students in higher education have changed. Due to the escalation of the economic crisis in 2009 in Hungary and also to the social crisis caused by the malfunctions of the transition to democracy and market economy 20 years ago, the role of the teacher society and teacher training institutions has become substantial. As a result, our focus of attention has been laid on the group of teacher trainees among students in higher education. The aim of our research was to analyse the sociodemographic characteristics, family relations, school carrier, life events and value orientation of students in teacher training. The data record of our questionnaire took place in 2009 at the University of Debrecen (N=141) and the University of Szeged (N=385). The issues to be answered in our research were: What value orientation and attitudes characterise students? The draw back of students into primary groups (family, friendship) is accompanied by the descending opinion-shaper effect of the mass

media. We can witness the rise of social values and social capital, emphasizing that this phenomenon appears together with the growing importance of a peaceful world and security. All the above is connected to the crisis, the appearance of the symptoms of a society of „scarcity” after the society of „ampleness” (a way of system turning inside). In the value preferences of teacher trainees the post-materialist value system appears in a complex way side by side with the new materialist value system, which is mostly shaped by info-communicative techniques. Thus from the respect of value system, the currently shaping future teacher generation is tied by a dual chain; on one hand the expectations hiding in the profession, on the other hand social reality, namely the contradiction between the world ideals, and the disorder in the functioning of society: the opposition of reality, and the mental representation of a teacher’s profession may not only lead to new teacher roles, but also result in role conflicts, and may have profession-socializing consequences, which means that higher education institution may have to face new challenges that affect the subject of the training to a great extent.

*Teréz Kleisz: Searching for Quality Standards and Points of Reference from the
Discourses on the themes of Professional Communities, on the Possible Roles of
Intellectuals and Cultural Modernity*

Never before has *quality* been quite such an important area of concern in a wide variety of social contexts. For the purpose of assuring quality, new and different forms of managerial control tools have emerged like external evaluations, accreditations, audits, and benchmarking, etc. This process seems to undermine the trust in professions. In the course of modern historical times members of professional communities had succeeded in establishing a relative autonomy to control their work and to sustain norms and standards safeguarding quality performance. Are they capable of still providing that function? The paper seeks to explore

other powerful discourses proposing varied reference points and value-orientations – one anchored in the ongoing debate on the role of intellectuals, whether they are to be involved in the educative project of cultivating citizenry; and another highlighting the reflections and value transgressions induced by the forces of cultural modernity. The article advocates the relevance of communities (fluid or more robust) and public domains as social sites for rational-critical dialogue generating and reinforcing professional and ethical principles, providing a possible list to choose from.

Gabriella Tajti: „Like a Marionett puppet”.

The Mental Health of the Students at the University of Szeged

The author's aim was to search the reasons of the lifestyle and integration problems, as well as, the value crisis of the students at the Szeged University. This analysis points at the institutionalized counselling service, mental-hygienic consulting services for students, managed by the Psychological and Counselling Centre for Students of the

University of Szeged. Concerning to the data of the Psychological and Counselling Centre for Students the author tried to exactly clarify the special problems of the university education and the daily challenges of the students.

Maria Palcsó:

The chances for transmitting culture

The main characteristic of our modern world is constant change. A task of crucial importance is how effectively we react to these changes, the majority of which are noticeable within the field of culture. This writing which is connected to Márkus György's essay *Culture and Modernity (Kultúra és modernitás)* examines the question whether *self-*

reflexion, which is a must in transmitting culture in the 21st century, can make use of the traditions concerning culture of the last 200-250 years labelled as *modernist* and showing the signs of radical rejection of former traditions.

József Török:

The public cultural inspectorate system is 10 years old

The essay's body was written in 2009. It examines the first decade of the inspectorate system which was established by the Ministry of Culture in 1999 and it has made hundreds of general and specific investigations. The author in the first part of the study describes chronologically the ten years' history within this, he lists the first five most im-

portant success and faults. In the second part of the essay, the system's activity in the first ten years is analysed from some main points of view and – based on the lessons – suggestions are made. The third part sums up the actualized results of the original essay – completed up to present.

Gyula Csoma:

Dissertation on the relationships between dissemination of culture and andragogy

The position of andragogy as the discipline of adult education and adult training is still uncertain somehow among the disciplines of dissemination of culture. In spite of that the discipline of andragogy in 1960 years it has already included the university and college training for professional disseminators of culture. The dissertation put the question can it provide the andragogy with something and if does it, with what can it provide for theories, disciplines as chosen for the subjects of dissemination of culture, as far as for the thousand faced practices of the networks of dissemination of culture. From the other aspect: can the andragogy step into such a fields which do not belong to the formally determined system of its function and institution? Its abstract,

theoretical answer to the questions the dissertation postulates the appreciation of culture, as learning, the dissemination of culture as teaching, the more – followed by Mátyás Durkó – as education and in that way it combines with andragogy dealing with the adult learning, adult teaching (education). In that relation as an example it surveys some of the psychological, social psychological, sociological, economical relation-ships assimilated by andragogy, based on which it came to the practical consequences of andragogy, and on about those of (relationships and its andragogical consequences) supposes they are also not indifferent for the dissemination of culture.

Mihály Sári:

By our own strength, with European knowledge

Mihály Sári's essay: „By our own strength, with European knowledge” outlines the positive turning points in Hungarian adult education over the past twenty to twenty-five years. The essay offers encouragement for people working in this field, and explains the cultural policy, scientific research and structural changes which have changed views with regard to adult education following the political transformation of Hungary in 1989. Experts in adult education consider the acceptance of Andragogy among the interdisciplinary and multi-disciplinary sciences to be a clear success, because previously Andragogy was a Cinderella subject among single disciplines. Over the past two decades, Andragogy has won a proper place within the taxonomy of sciences, the subject has become an established branch of the educational sciences, and specialists in the field have arrived at a consensus regarding the system of scientific concepts specific to the domain, concerning the usage of those concepts, and over the content denoted by them. More recent studies in adult education have grown in sophistication, have been more precise in their use of technical terms, and have gone deeper into the institutional forms of adult education and its different age and target groups. The role of adult

education has grown, as the subject's content has broadened, and as its coverage has expanded to take in formal, non-formal and informal education. The professional background of researchers and teachers working in the field of Andragogy has changed over the past twenty years, together with the institutional system in which the subject operates, and the scientific and methodological culture which flows into it. The greater part of the developments have taken the form of improvements in our own scientific work, but an important minority of them have involved foreign partner organisations – particularly the German Association of Adult Education Centres (DVV) which has supported the organization of research and publishing activities. Students of Durkó-Maróti-Kozma schools, have gone on to become researchers and to occupy important positions in the network of academic and cultural institutions which deal with adult education. In under two decades, the institutional system of Hungarian adult education has become a part of European networks in the field. The Hungarian network of scientific research has today become an internationally important source of knowledge relating to adult education.

Sándor Remsei:

Interaction: economy and culture

Different sciences have different approaches to the notion of culture, but they recognise its determining power and importance in personal and social life. New discoveries and technological answers of the mankind have greatly changed the economic bases and as a result the everyday life of people, too in the last 100-150 years. The sudden improvement of the present time – especially in the field of communication – means another trial for the human being who has not changed at all in biological sense. Culture, which establishes a base for social adjustment of the person, has not been able to keep up with the accelerated world. People are often unable to handle the difference between the everyday reality and ideals transmitted by the media. Traditional communities have also transformed or disintegrated and the classical culture mediating and value defining social ground has also come apart. The economic-technological effect is being reinforced by the cultural blending of the globalizing world, and one aspect of that is the unification of the mass culture while the other is the relation of the local cultures to the incoming cultural effects. These effects have both appeared

overtly due to the numerous migration of people and form the society as other type or new scales of value transmitted by the media. Cultural differences and discrepancy of the set of ideas even generate conflicts. Up-to-date research claims that cultural differences determine the economic potentials of people, groups and societies since their behaviour and economic thinking is being determined by their culture. Researchers wrote about the economic performance of countries having different cultural features. According to the analysis and evaluation of several factors Hungary got into the group of Balkan countries whose economic potential is weak. Cultural features can be changed if there is a wide consensus and capacity for acceptance. If politics can determine the appropriate direction and sometimes rises above its short-term interests, then corresponding cultural and economic policy can influence the social parameters. To do this work we need qualified culture mediators. Therefore we should integrate the basic knowledge of culture mediation into professional training since everybody acts as the PR specialist of the national culture in their own field.

Mónika Törökné Babinszky:

A szociálisan hátrányos helyzetben élő munkanélküliek képzési lehetőségei és esélyei

I dealt with a kind of phenomenon in my short article which we can meet during our everyday-life. This phenomenon can be connected to mental-hygiene which is the same as burnout. I think that it is a very important thing to introduce this notion to everyone, because in our rushing world, economical state and in the private values of life it is stile a basic necessity to deal with this problem. We also have to face those problems which exist in all people's lives, in our everyday-life, although we do not want or can not face them. We have to learn how to live a healthy life in order to prevent burnout. Firstly, I find that the most important step is to learn what this notion really means so that we can keep our souls healthy. If people pay attention to the dangers which I mentioned in my article and if you can apply the techniques I offered, we will be able to proore at the end that our spiritual health can be protected. So the most important aim is to defend our spiritual health. We have to protect is not only at work but inside of our families as well. We have to find the way to put everything in order in our souls so as to create a happy and welw-balanced life. In my opinion teaching spiritual health, protecting it and dealing with burnout should be highly important things in our lives. Nowadays it is very important not to loose our capability of watching ourselves, so we can realize at once if any

problem occurs. It is important to pay attention to our problems in all sorts of jobs, not only as androgogists, hence with the help of these methods-Hungary's pessimistic and a little bit „sick” mood, furthermore the atmosphere of workplaces and families-could be made much better. These two upper mentioned themes are in the centre of my interest, the burnout, and possible methods for healing or preventing burnout. The methods of healing are mainly for ourselves to solve our own problems and we can easily, successfully learn them. Of course, there are cases when we can not solve our own problems any more; this is the time for mediation. I think that it is important for us to use our capability to come rightly out of our conflicts-even if we loose at the end of the discussion-admitting where we made the mistakes. However to reach this level, we need emotional intelligence (EI), too, such as high general knowledge. Furthermore there are such cases of course when we can not solve our own conflicts any more; in ourselves or we oppose others in a conflict or discussion. In such a situation we should be brave enough to ask for help from a third person. This third one can be even an expert or only an impartial person but anyway, asking for help can be a sort of possibility for us to regain our spiritual health.

Orsolya Wagner:

Faith in adult education – belief in teaching adults

In my essay I would like to present a special institution, the Church, having existed for several centuries. The theme of my research is an everlasting question: how the Church is instrumental in human life, how it makes an impression on somebody's way of thinking, forming opinion. I approach the topic from many aspects: I show the of-

fer of teaching in Lutheran Theological University and the outstanding, unique programmes in Szarvas such as „With Tessedik into the 21st century” – The Second Chance People's Academy and I deal with places where through which the Church gives answers to individual questions.

Gabriella Szécsi:

Placards-observations

The author examines the political and marketing-communicational placards of the electioneering held in Hungary in 2006, and 2010, searching for significant differences in the appearance of the placards. Searching for answers regarding the questions how the placards visual, verbal and other components influence the electors opinions, what kind are the meaning of the placards for them. The author analyzes the placards by political parties, bringing examples from both electioneering, using only analitic method, without any prejudice. To

summerize, in both electioneering every party used visual communication with ephasis, because they presumed it can greatly influence the opinions of the citizens. An able, „sellable” party, needs an image which can represent the ideology of theirs, this is a must for any party which is in the political competention for governing the state, since it strenghtens the beliefs of the already loyal voters of the party, it can also bring the hesitants closer to voting for them.

Viktor Gönczö:

Graffiti: effective factors of the urban density, and the genres of spatial cultures

Different residential and cultural groupings formulate diverging concepts about the structure of urban spaces. From the perspective of a subculture, this paper aims to explore a significant experiential component: the visual aspect of urban saturation. The discussion of urban density can be carried out not only with respect to its physical aspects, but also regarding its metaphorical manifestations in-

fluenced by various social and cultural factors. The expansion of urban density triggered the appearance of a particular genre – the graffiti – which opposed the homogenizing effects of this development, enriching the visual experience of contemporary urban spaces with strikingly novel elements.



SZERZŐINK

Benedek Sándor (1941) kandidátus, (CSc) főiskolai tanár (Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi Intézet). A szerző az utóbbi két évtizedben a logika, etika és a tematikus filozófia területéről írt egyetemi-főiskolai jegyzeteket, illetve tankönyvet.

Csoma Gyula (1932) oktatáskutató.

A.Gergely András (1952) MTA PTI tudományos főmunkatársa, ELTE TÁTK oktatója, kulturális antropológus, szerkesztő

Gönczö Viktor (1978) piackutató, a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskolájának hallgatója

Jancsák Csaba (1972) szociológus, ifjúságkutató. A Szegedi Tudományegyetem JGYPK oktatója.

Kleisz Teréz (1954) Ph.D. népművelő, szociológus. A Pécsi Tudományegyetem FEEK Kultúraturományi Intézet egyetemi docense. A Tudásmenedzsment folyóirat szerkesztőbizottsági tagja. A szociokulturális fejlesztő területek professzióteremtéseit kutatja. A legutóbbi években az aktív állampolgári tagság, az intergenerációs tanulás és a tanuló régiók kutatási-fejlesztési kérdéseivel foglalkozik, nemzetközi teamek tagjaként.

Nagy Péter Tibor (1963) MTA doktora, OFI

Palcsó Mária (1952) Ph.D, főiskolai docens, Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar, Társadalomtudományi Intézet, Andragógia Szakcsoport. Filozófiát, művelődésfilozófiát, esztétikát, művelődés- és andragógiaelméletet oktat; kutatási területe a kultúra és andragógia filozófiai problémái.

Dr. Remsei Sándor (1967) közgazdász, és oktatóként igyekszik hallgatóinak érthető magyarázattal szolgálni a jelenünkre és optimista előrejelzéssel a jövőnkre vonatkozóan.

Sári Mihály (1949) Prof. Dr. habil, közművelődés, magyar nyelv és irodalom szakos tanár,

andragógus, főiskolai tanár. 14 évig közművelődési intézményeket vezetett, 1986-tól egyetemi oktató a KLTE-en, 1998-tól a JPTE/PTE-en, 2008-tól az Eötvös József Főiskola rektorhelyettese. 1992-től részt vett a kulturális és felnőttképzési menedzser, majd a főiskolai és egyetemi művelődésszervező, az andragógia alapszak, a nemzetközi kulturális menedzser dual degree képzések kidolgozásában. Kutatási területei: európai és magyar identitás; lokális és regionális társadalom és fejlesztése, a kulturális intézményrendszer európai térségben. A XX. század német nyelvű andragógiai szakirodalmát feldolgozta, s számos közép-európai felnőttképzési konferencia kezdeményezője, szervezője. Erősen kötődik Karácsony Sándor, Durkó Mátyás, Kozma Tamás debreceni neveléstudományi iskolájához.

Szécsi Gabriella (1962) művelődésszervező, andragógia levelező mester-szakos hallgató. Jelenleg a szegedi Móra Ferenc Múzeum gazdasági osztályvezetője.

T. Kiss Tamás (1949) Ph.D., főiskolai tanár, a Kék rovatvezetője. Kutatási területe: a kultúra elméleti és gyakorlati kérdései, különös tekintettel a személyközi, a közösségi és a tágabb társadalmi formációkra. Számos könyve és tanulmánya jelent meg idegen nyelven is.

Tajti Gabriella (1965) művelődésszervező, kulturális menedzser. 1998 óta vezeti a Szegedi Tudományegyetem Kulturális Irodáját. Feladata az egyetemi rendezvények, fesztiválok, pályázatok, versenyek szervezése, valamint a művészeti és öntevékeny csoportok munkájának koordinálása. Jelenleg az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Felnőttképzési Intézetének andragógia szakos MA levelező hallgatója.

Tibori Tímea (1950) szociológus, az MTA Szociológiai Kutatóintézet tudományos igazgatóhelyettese, lapunk főszerkesztője.

Török József 1999 óta kulturális szakértő, közművelődési szakfelügyelő. 2007. júliusa óta a Magyar Művelődési Intézet és Képzőművészeti Lektorátus Dél-alföldi Regionális Kulturális Koor-

dinációs Iroda vezetője. Előtte a Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központban dolgozott, ahol kiemelt feladata volt a Közművelődési Nyári Egyetem szervezése.

Törökné Babinszky Mónika (1977) a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának andragógia MA szakos végzős, levelező tagozatos hallgatója. Jelenleg az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben dolgozik nemzetközi projekt menedzsereként.

Wagner Orsolya (1988) Szegedi Tudományegyetem (JGYPK) andragógia MA szakos hallgatója.