

RÉGIÓ ÉS OKTATÁS

# **Tanuló közösségek, közösségi tanulás**

A tanuló régió kutatás új  
eredményei

**Szerkesztette: Juhász Erika**

CHERD-H  
Center for Higher Education Research and Development –  
Hungary  
2014

**Régió és oktatás sorozat 10. kötete**  
Sorozatszerkesztő: Kozma Tamás D.Sc.

**Tanuló közösségek, közösségi tanulás.**  
**A tanuló régió kutatás új eredményei**  
Szerkesztette: Juhász Erika Ph.D.

Technikai szerkesztők:  
Pataki Gyöngyvér – Pete Balázs

Borító:  
Pete Balázs

Lektorok:  
Fehérvári Anikó, Fónai Mihály, Jancsák Csaba, Juhász Erika,  
Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Sáska Géza,  
Szabó László Tamás

ISBN 978-963-473-706-3  
ISSN 2060-2596

A kötet az OTKA (K-101867) által támogatott „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig” című kutatás keretében készült.  
(Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)



# Tartalomjegyzék

*Kozma Tamás*

Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig..... 4

*Forray R. Katalin – Kozma Tamás*

Tanuló városok – Alternatív válaszok a rendszerváltozásra.....20

*Benke Magdolna*

A tanuló régióktól a tanuló közösségekig.....51

*Teperics Károly – Szilágyiné Czimre Klára – Márton Sándor*

A társadalomföldrajzi/regionális tudományi kutatások felhasználásának lehetőségei a tanuló régiók kutatásában .....71

*Engler Ágnes*

Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai.....89

*Kovács Edina*

A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái ..... 112

*Tózsér Zoltán*

Részidős hallgatók továbbtanulási tervei..... 131

*Miklósi Márta*

Az állampolgári ismeretek átadásának színterei..... 148

*Herczegh Judit*

A kultúra hazai új dimenziói a fogyasztás tükrében ..... 170

*Szabó József – Kenyeres Attila*

A helyi televíziók szerepe a felnőttek személyes tanulásában és informálódásában..... 187

*Kovács Klára*

A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere..... 213

Szerzőinkről..... 237

**Kozma Tamás**

***Bevezető tanulmány – A tanuló régiótól a tanuló közösségig***

A jelen kötet azokat az újabb eredményeket mutatja be, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében értünk el. A bemutatkozás persze nem teljes. Egy korábbi kötet (Andl, Molnár-Kovács eds 2013) számos tanulmánya már mutatta a kezdeteket, amelyeket egyébként – a kutatás gondolatának fölvetődése óta – más írásokban is közzétettünk (Kozma 2010, Kozma 2011, Kozma et al 2012). Erre a kötetre azért volt szükség, hogy tovább tisztázzuk a gondolatokat. A gondolatok tisztázása és az empirikus eredmények közzététele kéz a kézben járnak. Minél többet beszélünk és publikálunk róla, annál kristályosabbá válnak a kezdetben még csak laza elképzelések – és mennél több vizsgálati eredmény gyűlik össze az így kirajzolódó elméleti keretek között, annál világosabb, miként kell interpretálnunk eredményeinket. Konferenciák és publikációk, empirikus adatfölvételek és teoretikus viták tehát egymást erősítik, hogy valóban sikerüljön kirajzolni – a kutató program lezárultakor – Magyarország teljességre törekvő tanulási térképét.

Tanulási térképeket már korábban is csináltunk, csináltak (pl. Forray, Kozma 1992). Ezek a térképek – nevezhetjük az iskolázás térképeinek, hangzatosabban “tudástérképeknek” is – rendszerint azokra a statisztikai adatokra épülnek, azokat mutatják be kartogramm formájában, amelyeket a formális iskolázásból lehet összegyűjteni. A LeaRn

kutatásban, külföldi minták alapján (lásd erről: Kozma et al 2012) mi többre is, másra is törekszünk. Nem az oktatás vagy az iskoláztatás adatait gyűjtjük egybe – ezekkel nem elégszünk meg –, hanem a teljes tanulás föltérképezéséhez keresünk fogózókat. Úgy véljük ugyanis – az idézett külföldi próbálkozások nyomán –, hogy az iskolázást, az oktatást kívülről megközeleklíteni nem elég. A tanulás társadalmi tevékenység (lásd alább), amely átfogja a teljes emberi, a teljes mözösségi életet. A formális oktatás – vagy a nem formális képzések, tehát amelyek nem iskolai formában történnek – persze bizonyára fontos, esetenként éppen a legfontosabb járuléka a tanulásnak. De korántsem az egyetlen valóságos forma. Mindenütt és mindenkor tanulunk; még ha nem vesszük is észre és nem veszünk is tudomást róla. Az akaratlan, nem tervezett és nem is regisztrált tanulások a formális tanítás-tanbulást éppúgy átszövik, mint a szabad idős tevékenységeket vagy a társadalmi megmozdulásokat. Mondhatnánk, hogy a tanulás parttalanná vált – de nem akarjuk ezt az elcsépelet fordulatot használni. Inkább azt mondjuk tehát, hogy a tanulás társadalmi, közösségi tevékenység, életünk szinte legfontosabb meghatározója.

Ebből arra következtethetnénk, hogy ha mindenütt jelen van és megtapasztalható, akkor bizonyára könnyen teten érhető, könnyen számszerűsíthető is. De sajnos – a kutató számára sajnos –, nem így van. Csak a nagy fokozatait, a látványos változásait sikerül helyel-közzel elérni és dokumentálni; olyasmiket, amiket már nem is lehet megkerülni. Az apró mozzanatok nem érik el a statisztika ingerküszöbét; ahhoz, hogy föltárhassuk, finomabb módszerek kellenek. S ezeket nehéz kvantifikálni.

Bár mindez elég nyilvánvalónak látszik, a kutatóknak mégis elég sokáig tartott, amíg fölismerték a társadalmi tanulás e szinte dokumentálhatatlan és főképp kvantifikálhatatlan jellegét. Pontosabba azt, hogy azok az elméletim keretek, amelyekkel a kutatást elkezdtük, nem elégségesek, sőt nem is megfelelők a közösségi tanulás lényegének a megragadásához. S ez nem csak módszertani kérdés – legalább annyira kérdése az elmélettel foglalkozóknak. Így a tanuló régiók vizsgálatától – amelyből kezdetben miindultunk – ma közösségi tanulás jellegének és természetének vizsgálatáig értünk el.

Ennek a hosszú útnak és gyakran meggondolkodtató fölismerésnek egy rövid összefoglalását adjuk a következőkben. E kötet bevezetéseképp azt mutatjuk be, hogy amint a statisztikázást fokozatosan teítette és fölvtotta a “puhább” megközelítések keresése, úgy változott az az öszkép, az a hangsúly is, amellyel kindulásképpen vizsgálni kívánt tanuló régióktól a tanuló városokig és a közösségi tanulásig eljutottunk. Bevezetésünk célja, hogy megmutassuk, hogyan gondolkodnak a LeaRn kutatásban részt vevők most, néhány évnyi intenzív kutatás után kutatásuk céljáról és tárgyáról.

## **A “tanuló régió”**

Az 1990-es évek felnőttoktatási irodalmának egyik sikeres ága a “tanuló régió” nevet használta (irodalmát részletesen lásd: Kozma 2010, Kozma 2012, Kozma et al 2012). Ez a “fedőnév” bár némi szarkazmussal alkalmazzuk itt – arra mindenesetre alkalmas volt, hogy az urbanizálódás

legkülönbözőbb jelenségeit összekapcsolja az LLL (*lifelong learning*, élethosszig tanulás) gyors terjedésével. A kezdeti irodalomban még nem is volt teljesen világos, merre billen a mérleg: újabb regionális fejlesztéspolitikát javasolnak-e a kutatók és a szakértők, vagy pedig az oktatás kutatásának újabb, még erőteljesebb kitágulásáról van-e szó. A magyar nyelvű szakirodalomban mindkettőre találtunk éppen elég példát. A regionális fejlesztéspolitikát elemzők – különösen az ország északnyugati csücskének fejlődését mutatva be és elemezve – abban az időben mind gyakrabban nyúltak nem gazdasági természetű motívumokhoz és magyarázatokhoz; elsősorban a kreativitáshoz, másodsorban az ún. szervezeti tanuláshoz (Rechnitzer et al 2005, Rechnitzer 2007). Ezzel a vonatkozó elemzések közel kerültek a “tanuló régió” irodalom egy jellegzetes változatához, amely az innováció és a kreativitás terjedésével értelmezte a felgyorsult urbanizációs folyamatokat. Az 1990-es évek közepének irányt adó szakértője, Richard Florida, éppen az innováció területi megszerveződésében és egy ehhez hozzásegítő stratégiában kereste a depresszív térségek felélesztésének lehetőségét, egy új fejlesztéspolitika kidolgozását (Florida 1995).

Azóta is ez a tanuló régiókkal kapcsolatos irodalom egyik fő iránya. Akik ebben az irányban haladtak tovább, olyan nagyvárosok körül növekvő urbanizációs térségeket kerestek, írtak le és elemeztek, amelyek kiemelkednek a környezetükből azért, hogy mind a térben, mind a helyi társadalomban egyre közelebb hozzák egymáshoz a már meglévő tudásokat, intézményesítve azokat (egyetemek, kutató központok), valamint ezeknek a tudásoknak az áramoltatását a termelésbe és szolgáltatásokba (tudásintenzív iparok), illetve a tudások továbbadását,

megújítását, legfőképpen azonban az új fölfedezéseket (legyenek bár vadonatújak vagy csak alkalmazásfejlesztések – természetesen az utóbbiakból van a több).

A “tanulás” kifejezés ebben az irodalomban tulajdonképpen a korábbi K+F helyén áll. Azt, amit már az 1960-as évektől kutatás és fejlesztés – később kutatás, fejlesztés és képzés vagy kutatás, fejlesztés és információáramlás néven soroltak be -, az 1990-es évekre a “tanuló” (*learning*) kifejezésben summázódott, és mind gyakrabban találkozhatunk is vele a legkülönfélébb szóösszetételekben. Valóban: korábban föl sem merülő képzetek társítása ez, amely lendületet ad a fejlesztéspolitikáknak, és új távlatot nyit a lemaradottak fölzárkóztatásának. Az csak természetes, hogy az oktatással korábban is foglalkozó szakirodalom erőteljesen visszhangozta ezt a fejleményt, s mára a különböző szóösszetételek (“tanuló régió”, “tanuló város”, “tanuló társadalom”, “tanuló közösségek”) jelszavaivá váltak a felnőttoktatással és a felnőttoktatási politikával foglalkozóknak, szinte kiszorítva egy másik jelszót, amely az 1980-as években öntötte el azt a tudásterületet: a globalizációt (erről lásd: Jarvis 2007).

Mint minden fejlesztéspolitikai vízió, a “tanuló társadalom” is nemcsak elemzés tárgyává vált, hanem egyúttal normává is (enélkül nem is lehetne fejlesztés, politikaformálás és összehasonlítás). A “tanuló régió” ebben a változatban egyfajta nem pontosan meghatározott és nem tudományosan körülírt, de mégis normaként használt kifejezéssé vált, amelybe a különböző nemzeti és nemzetek fölötti ügynökségek épp úgy belekapaszkodtak, mint a finanszírozók és a komparatív elemzők. A 2000-es évektől kezdve a “tanuló régió” már nem csak mozgósító jelszó,



hanem egyben mutatókkal és a mutatókhoz társított értékekkel ellátott mérce is (mondhatjuk akár, hogy *benchmarking*). Ennek segítségével súlyos fejlesztéspolitikai döntéseket lehetett hozni, rangsorolhatókká váltak az országok egyes régiói, és új hierarchiakat lehetett fölállítani – vagy akár csak javasolni – a hagyományos fejlett és fejletlen (vagy “fejlődő”) térségek egybevetése során. (Lásd erről: Kozma et al 2012).

A 2000-es évektől kezdve azonban új irányzat is jelentkezett, amelyet – a korábban jellemzett regionális gazdaságfejlesztéssel szemben – nevezhetnénk politikainak is. Értve ezen azt a fölismertést, de akár csak érvelést is, hogy a “tanuló régióvá válás” nem egyirányú és nem determinált adottság, amely a legfejlettebb régiókra jellemző sajátosságokat foglalja magában. Hanem ehelyett maga a *fejlődési potenciál*, amely minden régióban benne rejlik, és megfelelő politikai eszközökkel kifejleszthető, fölhasználható. Nevezzük ezt a szemléletmódot és az ezt hordozó irodalmat akár politikainak, akár demokratikusnak, mindenképp új fölismerést jelentett. Azoknak az erőforrásoknak a keresését, amelyek valamely területi-társadalmi egységet kimozdíthatnak adott helyzetéből és megindíthatnak az átalakulás irányába. (Szándékosan nem mondunk “fejlesztés”-t, meghagyva ezt a fogalmat a regionális gazdaságpolitikák számára. A “tanuló régió” demokratikus értelmezéséről lásd Guggenheim ed. 2003).

Akik ezt az utóbbi megközelítést osztják, a “tanulást” úgy értelmezik, mint egy adott területi-társadalmi egységben együtt élők társadalmi aktivitását, amely szerencsés esetben egymást gerjeszti – szerencsétlenül persze egymást ki is olthatja. A gazdaságfejlesztést vizsgáló

szerzők igyekeznek megragadni az innovációk kipattanását, átültetését a gyakorlatba (termelés, szolgáltatás), valamint az innovációk állandósulását (elitképzés a fejlődés érdekében). A másik megközelítés a tanulások megindulását próbálja monitorozni, elősegíteni, fölgyorsítani és átfordítani társadalmi átalakulássá.

Azok, akik a tanuló régió e második megközelítését kezdték képviselni a 2000-es években, jobban vonzódtak a kisebb, esetleg épp helyi társadalmi együttesekhez. Ennek egyik oka, hogy ezekben könnyebb megfigyelni, dokumentálni és elemezni a változások kezdetét. Másik oka pedig az, hogy az egyszerűbb és elemezhetőbb közösségekben – eltérően a nagy, komplex regionális kutatási-képzési-termelési struktúráktól – könnyebb a beavatkozás és jobban menedzselhető az átalakulás. Többek között ezért is jelent meg a szakirodalomban – a 2000-es eleje óta – a „tanuló közösség” kifejezés, amely jobban irányította a politikusok és a szakértők figyelmét a politikai aktivitásokra és a lokális szervezetekre.

## **A „tanuló város”**

A „tanuló város” kifejezés a 2000-es évtizedben bukkant föl, és az évtized fordulóján vált gyakoribbá. Az általunk áttekintett irodalom többsége a 2000-es évtized második feléből vagy az évtized fordulójáról való. A legkorábbi – Norman Longworth (1999) vonatkozó könyve – még az „előző században” jelent meg. De reprezentatív írása, amelyben többek közt megpróbálja szétválasztani és megmagyarázni az egymásba gabalyodott fogalmakat, 2006-ból való (Longworth 2006). Akkorra gyűltek föl azok

a publikációk, amelyek rutinszerűen használták a „tanuló város” elnevezést. Lehetett is mit tisztázni ebben a fogalomhasználatban. (Longworth 2001).

Valamennyi főntebb említett kifejezés eléggé parttalanul használatos. Longworth írásaiban a „tanuló város” csupán hivatkozás; utalás arra, hogy az élethosszig tanulásnak milyen fejlesztéspolitikai vonzatai vannak. Őt nem a fejlődés és a fejlesztés érdekli, hanem sokkal inkább az élethosszig tanulás. Ezt próbálja különböző összefüggésekbe állítva megvilágítani. (Vö. Longworth 2003). Longworth a jó példa arra, hogyan kapják föl és próbálják hasznosítani a felnőttoktatási kutatások a „tanuló város” divatszavát.

Mivel a „tanuló város” parttalanul értelmezhető és használható, ez is dinamikus politikai jelszóvá vált, elsősorban a felnőttoktatás terén. Jó kompromisszumnak tűnik a „tanuló közösség” politikaibb és a „tanuló régió” gazdaságibb fogalma között. Az értelmezés fő irányai – ahogy Longworth írja (Longworth 2006: 8-11) – az urbanisztikai, amely az infrastruktúra újjáépítését érti „tanuló városon”; a gazdasági, amely a munkaerő képzését és foglalkoztatását érti rajta; az oktatási, amely az oktatási infrastruktúra modernizálásakor beszél „tanuló városról”, és a kulturális, amely a társadalom és a környezet átalakulását érti rajta. Vajon föl lehet-e gyorsítani egy város megfelelő menedzselésével a város átalakulását – és ha igen, milyennel? A Longworth-i értelmezésben ez a „tanuló város” igazi dilemmája.

A „tanuló város” eddig legtöbbet idézett munkája (Glaeser 1999) ugyancsak az ezredforduló előttről való, s tulajdonképpen nem is a „tanuló városokról” szól, inkább a „városi tanulásról” (ahogyan azt Florida nemrég újra

megjelent, nagy hírverésű könyve is értelmezi, vö. Florida 2012). Glaeser a tanulást nem átvittén értelmezi, hanem egyszerűen a városban lakók tanulásaként, s azt föltételezi, hogy a népesebb helyi társadalom, a város gazdagabb kínálata és „szellemi légköre” fölgyorsítja a tanulási alkalmakat és eredményeket. Glaeser ezt tartja az urbanizáció egyik, ha nem a legfontosabb hajtóerejének. Fölfogása inkább a gazdaságfejlesztési politikához kínál egyfajta értelmezést, kétségkívül innovatív. (Sotarauta – 2004 – is erről ír, noha ő is a „tanuló város” kifejezés mögé bújtatva. Tulajdonképpen ún. fejlesztési stratégiákat szemlél és osztályoz, amelyek elvezethetnek a regionális fejlesztéshez.)

Ezekről a városokról és agglomerációikról tett közzé érdekes gyűjteményt Carillo (2012). A kötet középső részében hat esettanulmány a világ (főképp azonban Európa) urbanizációs térségeit mutatja be. Ami a bemutatásból kiderül, az az, hogy szinte valamennyi térséget be lehet mutatni „tanuló városként”. Fejlettségük nem helyezhető el egyetlen skálán – nem a gazdasági fejlettség dominál, az csupán egy a fontos összetevők közül (lásd a görög esettanulmányt a kötetben). A gazdaság mellett a kulturális potenciál, a fiatalosság vagy a szolgáltatások (turizmus) legalább ilyen fontos, ha valahová a „tanuló város” elnevezést akarjuk elhelyezni.

Plumb és szerzőtársai éppen fordítva gondolják (Plumb et al 2007). Ők a „tanuló város” gazdaságfejlesztési értelmezését egyenesen a neoliberais gazdasági ideológiának tudják be, amely szerint a sokféle, egymásba fonódó és egyre intenzivebb tanulás produkál valami olyat, amelyet aztán „tanuló városnak” nevezhetünk. A kritikai hozzáállást – mi az imént demokratikusnak neveztük – a

„tanuló város” produkálja, gyorsítja föl és teszi mind átfogóbbá a tanulást azzal, hogy megfelelő környezet, szükséges infratruktúra és az élethosszig tanulásnak kedvező szellemi légkör alakul ki benne. Ahogyan Larsen (2011) megjegyzi – miután az Európai Unió négy mintaadó térségére utal – minden térségnek van olyan erőforrása, amelyet kiaknázva, a stagnálásból kitörhet. Ez nagyon emléktet a „tanuló város” egy politikai meghatározásához. Allison és munkatársai (Allison et al 2008) egy kutatási beszámolójukban a szakképzést emelik ki, mint ami segít átalakítani az őslakosok kultúráját – egyik fajta együttműködésből egy másik fajtból. Azt hisszük ugyan, hogy kevésbé a „tanuló közösségekről”, inkább a szakképzés eredményeiről beszélnek – de annyi kétségtelen, hogy a szakképzés újfajta tanulási környezetet alakít ki, amivel hozzájárulhat egy újszerű „tanuló mikroközösség” kialakulásához.

Ezzel szemben Campbell (2009) inkább arra tett kísérletet, hogy azt a bizonyos „szellemi légkört” empirikusan is megragadja. A „tanuló város” kialakulásában ő a tudás megszerzésén túl a tudás megtartását és tárolását találta kulcskérdésnek – értve rajta a fejekben, a számítógépekben és az adatbázisokban (a könyvtárakban, helyi gyűjteményekben stb.) fölhalmozott, kezelt és használt tudást. Kísérlete egy szempontból igazán fontos: hogyan lehet(ne) számszerűsíteni azokat a benyomásainkat, amelyeket látogatásaink során szerzünk egyik vagy másik városról, s amelynek alapján hajlamosak volnánk ilyen vagy olyan településeket „tanuló városnak”, „tanuló közösségnek” mondani, noha nem rendelkezünk ehhez empirikus igazolással. Mindebből úgy tűnik, hogy „tanuló városnak” – kis túlzással – nagyjából azt nevezhetjük ki,

amelyiket akarjuk. Azért nem ez a helyzet. Közelebb kerülünk meghatározásunk lényegéhez, ha a regionális fejlesztés nézőpontját választjuk, urbanizációs központokat keresünk, elemzünk és hasonlítunk össze egymással, meghatározott és lehetőleg kvantifikálható tényezők szerint. Ha a városigazgatás szempontját választjuk, akkor viszont a „közösségi tanulás” – egy átfogóan értett „művelődés” – szerepét kell keresnünk a városok sorsának alakításában.

## **A „tanuló közösség”**

Helyesen mondja Benke Magdolna (lásd kötetünk tanulmányát), hogy a „tanuló régió” és a „tanuló város” gondolatának mélyén is a „tanuló közösség” fölismerése áll. A „tanuló közösség” (*learning community*) más összefüggésbe tudja helyezni a „tanuló régió” jelszavát és az e jelszó jegyében munkálkodókat. Elég, ha itt csupán arra a politikai hagyományra utalunk, amely a „közösséghez” a helyi társadalmat, az önellátást (helyi piac, helyben termelés) és az önkormányzatot kapcsolja. A „tanuló közösség” mint jelszó más irányba mutat, mint a „tanuló régió” – utal a helyi kezdeményezésekre, az alulról jövő szerveződésekre és a helyi politikai demokráciára. A „tanuló közösségről” beszélve előbb vagy utóbb azokra a politikai hagyományokra gondolunk, amelyeket az 1960-as évek „aktív társadalma” jelenített meg. A szerző, Amitai Etzioni nem is rejtette véka alá, hogy a kibucokra gondol (Etzioni 1968). S ha arra gondolt, akkor az „aktív társadalmat” – a 2000-es évek „tanuló közösségének” elődjét – még mélyebb és még hosszabb hagyományba

kapcsolta be; hiszen a kibucok a 19-20. század fordulójának kommunisztikus elképzeléseit igyekeztek megvalósítani. Ebben az értelemben az „aktiv közösségek” története az emberiség történetének – és politikai gondolkodásának – beláthatatlan mélységeiig nyúlik vissza, amelyben a husziták szekérvárai vagy az őskeresztények anatóliai katakombái is csupán epizódok.

A „tanulás” szó ebben az esetben már annyira kitágul, hogy mindent jelent, vagy semmit – szocializációtól a kultúra adás-vételéig. Mi tulajdonképpen nem is „tanuló közösségekről” kellene beszéljünk, hanem sokkal inkább „művelődő közösségekről”, közösségi művelődésről. Persze csak akkor, ha a „művelődést” olyan tágan értjük, mint az 1980-as évek Magyarországon. Akkor ez is fedőnév volt – a politikai pluralizmusra és a helyi önrendelkezésre való törekvés lappangó szándékának időszerű és a hatalom számára még elfogadható jelszava (vö: Forray, Kozma 2011).

Nem állítjuk persze, hogy bárki, aki a „tanuló közösség” kifejezést használja – vagy a „közösségi tanulást” igyekszik megindítani, fölerősíteni -, forradalmat készítene elő. Ámde átalakulást mindenképp. A „tanuló közösség” – eltérően a „tanuló régió” kifejezéstől – erőteljes politikai tartalmat hordoz. Nem egyszerűn fejlesztéspolitikai stratégiát, hanem olyan politikai átalakulását, amely a helyi társadalmak szintjén igyekszik megfelelni világunk drámaira növekedett megváltozásának.

E kötet egyik tanulmánya – Forray és Kozma írása – mintegy „modellezi” a közösségi tanulást. Három egyébként ismert mozzanatról beszél a közösségi tanulás kapcsán: a kihívásról, amely a közösséget éri; a válaszról, amelyet a közösség megkeres, megtalál és megtanul; valamint arról a

közösségi emlékezetről, amelynek segítségével a közösség a sikeresen megválaszolt kihívást megtanulja és átörökíti a következő (politikai) nemzedéknek. Olyan közösségek tudnak tanulóvá válni, amelyek sikerrel álltak helyt a társadalmi problémák megoldásában, és szerencsésen tudatosították is magukban – a közbeszéd tárgyává is tették – ezeket a politikai aktusokat. Úgy hisszük, ez fontos hozzájárulás a tanuló régiók kutatásához. Eltérően azoktól a gazdasági-statisztikai megközelítésektől, amelyek a tanuló régiót többé-kevésbé azonosítják valamely magas szintű ipari és tudományos fejlettséggel (pl. termelés, kutatás és oktatás magas szintű összeszőződése), a közösségi tanulónak ez a „modellje egy-egy közösséget, legyen bár kisebb vagy nagyobb, fejletlenebb vagy fejlettebb, a benne zajló politikai átalakulások dinamikája szertint rangsorol. S ezzel megalkotja a tradicionálisabb „tanuló régió” fogalom egy innovatívabb és dinamikusabb, politikai alternatíváját.

Az alább következő tanulmányokat, azt hisszük, ebből a nézőpontból érdemes elolvasni. Egyes empirikus eredmények jobban, mások talán kevésbé tükrözik a fenti fölismeréseket. Igyekeztünk azokat beválogatni a jelen kötetbe, amelyek hozzájárultak a „tanuló régió” ezen alternatív fölfogásához; a „tanuló régiókban” zajló politikai folyamatok dinamikájához, annak tetten éréséhez. Tudjuk, hogy ez a kép még csak töredékes. Sok további empirikus adatot kell gyűjtenünk a kutatás folyamán, hogy a „tanuló régiók” e dinamikus és innovatív jellege minél teljesebben kirajzolódjék. A fenti teoretikus elmefuttatásunkat csak ezek az adatok tudják majd igazolni – netán cáfolni. Úgy érezzük, érdemes dolgozni tovább.



## Felhasznált irodalom

- ANDL Helga – MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (szerk.) (2013): Iskola a társadalmi térben és időben I-II. Pécs, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- ETZIONI Amitai (1968): The Active Society. New York, Free Press.
- FLORIDA, Richard (1995): „Toward the learning region.” In: Futures 5, 527-536 p.
- FLORIDA, Richard (2012): The Rise of the Creative Class (revisited). New York etc: Basic Books
- FORRAY R Katalin – Kozma Tamás (1992), Társadalmi tér és oktatási rendszer. Budapest, Akadémiai.
- FORRAY R Katalin – Kozma Tamás (2011):Az iskola térben, időben. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R Katalin, Kozma Tamás (2013): „Menekülés az iskolától.” In: Educatio, 1, 23-34. p.
- GLAESER, Edward L (1999): „Learning in cities.” In: Journal of Urban Economics, 2, 254-77. p.
- GUGGENHEIM, Eric Fries (ed). (2003):The learning region [Agora XI]. Tessaloniki, CEDEFOP.
- JARVIS, Peter (2007): Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological Perspectives. Abingdon/New York, Routledge.
- KOZMA Tamás (2010): „Tanulórégiók.” In: Fenyő Imre – Rébay Magdolna (szerk.): Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnay László tiszteletére. Debrecen, Csokonai Kiadó. 203–225. p.
- KOZMA Tamás (2011): „Learning regions – the challenge of globalization in higher education.” In: Ahola S et al (eds) (2011): Tiedosta Toimintaan: Osmo Kivisen juhla kirja

(From Knowledge to Action: Festschrift for Osmo Kivinen).  
Turku, Uniprint, 41-54 p.

▪ KOZMA Tamás (2012): „A művelődési városközpontoktól a tanulórégióig.” In: Pusztai Gabriella et al (szerk.) (2012): A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára. Debrecen, CHERD, 275-98 p.

▪ KOZMA Tamás, Pataki Gyöngyvér (szerk.) (2011): Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat. Debrecen, CHERD.

▪ KOZMA Tamás – TEPERICS Károly – TŐZSÉR Zoltán – ERDEI Gábor (2012): „Lifelong learning in a cross-border setting.” In: HERJ Hungarian Educational Research Journal, 2012 Special Issue, 163-80. p.

▪ LARSEN, Kurt (2011): „Learning cities: The new recipe in regional development.” OECD Observer, 75 p (letöltés:2011.03.04).

▪ LONGWORTH, Norman (1999): Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century. London, Kogan Page.

▪ LONGWORTH, Norman (2001): „Learning communities for a learning century.” In: Aspin D et al (eds) (2001), International Handbook of Lifelong Learning. Dordrecht, Springer, 591-617. p.

▪ LONGWORTH, Norman (2003): Lifelong Learning in Action. London, Kogan Page.

▪ LONGWORTH, Norman (2006): Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government. Abingdon/New York, Routledge.

▪ PLUMB, D, A LEVERMAN, R MCGRAY (2007): „The learning city in a planet of slums”. In: Studies in Continuing Education, 1, 37-50. p.

- RECHNITZER János (2007): „A Nyugat-Dunántúl regionális folyamatainak irányai és kapcsolódása az európai térszerkezethez.” In: Lados Márta, Rechnitzer János (szerk.): Egyetem a régióért. Pécs–Győr, MTA Regionális Kutatások Központja, 34–65. p.
- RECHNITZER János – CSIZMADIA Zoltán – GROSZ András (2005): „Knowledge-based innovation potential of the Hungarian urban network at the turn of the millennium.” In: Barta Gy et al (eds): Hungarian Spaces and Places: Patterns of Transition. Pécs, HAS Centre for Regional Studies, 397–415. p.
- SOTARAUTA, Markku (2004): Strategy Development in Learning Cities. Tampere, University of Tampere, Research Unit for Urban and Regional Development Studies.

**Forray R. Katalin – Kozma Tamás**

## ***Tanuló városok – Alternatív válaszok a rendszerváltozásra***

### **Absztrakt**

*A vonatkozó irodalom szerint a „tanuló régió, tanuló város, tanuló közösség” az élethosszig tanulás új megjelenési formája.. A jelen tanulmány szerzői szerint tanuló közösségek azok, amelyek a társadalmi-gazdasági kihívásokra innovatív válaszokat tudnak adni. A szerzők a „tanuló városok” új értelmezését alakítják ki, amely szerint az ilyen városok a) szembenéznek a társadalmi-gazdasági kihívással, b) innovatív válaszokat tudnak adni rájuk, és c) kialakítják az erről szóló narratívát, amelyet tovább is adnak közösségük nemzedékeinek. A szerzők két magyarországi kisváros párhuzamos példáján keresztül illusztrálják, mennyire alkalmazható a „tanuló városnak” ez az általuk kialakított új értelmezése. Mindkét városnak szembe kellett néznie az 1989/90-es rendszerváltozással. De csak egyikük bizonyult „tanuló városnak”, amennyiben sikeres és innovatív válaszokat tudott adni a politikai rendszerváltozás társadalmi-gazdaság kihívásaira.*

**Kulcsszavak:** *tanuló város, élethosszig tanulás, rendszerváltozás, társadalmi átalakulás*

## **Abstract**

### **Learning Cities: Meeting the Political Transition**

*According to literature learning regions, cities or communities are the new frame for LLL (lifelong learning). According to the authors of the present paper, 'learning communities' are communities which are able to meet the socio-economic challenges with innovative solutions. The authors develop a model in which these communities a) meet the challenge; b) create innovative answers to them; and c) construct and disseminate the narrative of their successful problem solvings. The paralel cases of two Hungarian small towns are analysed to illustrate how this new model of the learning communities can be used. Both meet the challenge of the political transition of 1989/90; yet only one of them proved to be a 'learning city' in developing successful and innovative answers to the socio-economic challenges of the political transition.*

**Keywords:** *learning community, lifelong learning, political transition, social change*

## **Bevezetés**

E tanulmány szerzőit régóta foglalkoztatja, hogy milyen szerepe lehet a művelődésnek valamely stagnáló város, leszakadó térség kilábalásában. (Lásd Forray, Kozma 2011 tanulmányait, valamint a kötet külön is megjelent bevezetőjét: Forray, Kozma 2011a). Fölhasználható-e a

legtágabban értett „művelődés” a fejlesztés kitörési pontjaként?

Az évtizedes dilemma megoldásához a felnőttoktatás (LLL, lifelong learning) újabb keletű mozgalma, az ún. „tanuló város” kínálkozott segítségül. Ezt a kifejezést legutóbb az a Richard Florida elevenítette föl, aki az 1990-es évek közepén egy másik, hasonlóan nagy sikerű fogalmat, a „tanuló régiót” megalkotta. (Florida 1999; Florida 2012). A „tanuló város” számos értelmezése közül azt választottuk ki, amely a „művelődés” tág fogalmával rokon, és amelyet a vonatkozó szakirodalom „közösségi tanulásként” is szokott emlegetni (Longworth 2001). Eszerint minden város lehet „tanuló”, nem csak azok, amelyeknek kiemelkedő infrastrukturális és területi adottságaik, központi helyzetük, nemzetközi beágyazottságuk van.

A „tanuló város”-t s mint valami jelszót ma szélteben-hosszában alkalmazzák nem csak a felnőttoktatásban, hanem még inkább és még nagyobb hatással a várostervezésben, az igazgatás átalakításában, vagy éppen az oktatáskutatásban. (Kozma et al 2012) Arról kevesebb szó esik a vonatkozó szakirodalomban, hogy melyek is azok az indítékok, azok a politikai és társadalmi motivációk, amelyek megindítják a tág értelemben vett „tanulást” az adott területi-társadalmi egységben.

Ennek a kialakulatlan és pontatlan értelmezésnek az egyik oka a „tanulás” körvonalazatlan, mondhatnánk, parttalan használata. Az idézett szerzők élethosszig tanulásról beszélnek, és a gyerekkori tanulás meghosszabbítását értik rajta. Ezzel a tanuló városok problémáját automatikusan beillesztik a felnőttoktatásba, mint annak egyik különlegesen fontos területét. Ennek következtében a tanuló város (tanuló régió, tanuló közösségek)

problematika leszűkül a tanulásra, bármennyire tágan próbáljuk is értelmezni. A kérdés – ahogyan Plumb megfogalmazza (Plumb et al 2007) – az, hogy a tanulások generálják-e a tanuló várost, vagy pedig a város tág értelemben vett infrastruktúrája idézi föl és gyorsítja meg a tanulást.

A kialakulatlan és pontatlan értelmezés másik oka, hogy nem világos, mihez is kell az így előidézett és fölgyorsított tanulás. Azok, akikre az imént utaltunk – különösen Longworth (2003; 2006) – rendszerint általános fenyegetésekről, világméretű kihívásokról beszélnek, ezzel igyekezve meggyőzni a döntéshozókat az élethosszig tanulás fontosságáról. Bár világunk telve ennél sokkal konkrétabb kihívásokkal, dilemmákkal és drámákkal – egy csaknem száz éve húzódó és hol itt, hol ott föllángoló háborúval, ahogy Niall Ferguson mondja (Ferguson 2007) –, a tanuló város és tanuló közösségek kérdését valahogy mégsem ebben a kontextusban szokás megfogalmazni, hanem sokkal békésebben: egy békés fejlődés összefüggésében.

Mi szakítunk ezekkel a leszűkített elképzelésekkel. Egyrészt azt hangsúlyozzuk, hogy a „tanuló város” és a benne folyó közösségi tanulás nem csak a békésen, bár versengően fejlődő térségek jellemzője, hanem valamennyi területi-társadalmi egység természetes velejárója. Másrészt pedig azt valljuk, hogy a közösségi tanulás, amely egy adott területi-társadalmi egységet „tanuló várossá” tehet, küzdelem az átalakulásért. Vagyis a „tanuló várost” és a benne folyó „közösségi tanulást” átemeljük a felnőttoktatás békesebb mezeiről a társadalmi (gazdasági és politikai) átalakulások küzdelmei közé.

Európa keleti feléből nézve ez a természetes. Bármely konkrét terepre lépünk vizsgálataink során, azt kell látnunk, hogy nem valami távoli fenyegetést éltek és élnek meg az itt lakók – mondjuk, a globalizációt vagy a „tudástársadalmat” –, amelyre felnőttképzéssel, élethosszig tanulással lehet válaszolni. Hanem a társadalmi átalakulás drámáját – újra meg újra –, az életünket fenyegető kihívásokat. Európának ezen a térfelén, akár csak a világ számos más táján a társadalmi átalakulás valódi drámája zajlik. A „tanulás” sok-sok közösségben életkérdés, a lemaradás kockázatos. A közösségi tanulások a társadalmi átalakulás részei, egyik hajtóereje, s aki ezt nem veszi észre – nem segíti elő, nem kapcsolódik be –, az talán visszafordíthatatlanul lemarad. Mindkét városunk esete ezt mutatja. Példájakon keresztül azt igyekszünk bemutatni, milyen fordulópontjai vannak, lehetnek a „közösségi tanulásnak”; hogyan emelkedhet ki vagy maradhat le egy-egy város ebben a társadalmi méretű tanulásban.

## **Két város esete**

### *Párhuzamosok találkozása*

Két kisvárost mutatunk be alább – természetesen csak futólag.. Mindkettő az Alföld közepén fekszik, bár egyiket az adminisztrációs kényszer az Észak-Alföldhöz (észak-alföldi régió), a másikat pedig a Dél-Alföldhöz sorolta. Az Alföld közepén feküdni azt jelenti, hogy mindkettő némileg „elfeledett”. Azaz nem szerepelnek az „országos köztudatban” – ha ezen főként a budapesti közvéleményt értjük: hírük nem versenghet a kiemelt üdülőtérületekkel,



ipari térségekkel vagy energia lelőhelyekkel. Ami elválasztja őket, az a történetük.

„A” város története a 13. századba nyúlik vissza dokumentálhatóan. Dokumentálhatóan: ez azt jelenti, hogy írásban is, de „régészetileg” is; azaz építkezések alkalmával két-három méter mélységben rétegesen más és más korból származó törmelék található (az építkezőknek ez sokszor csak bosszúságot okoz). Egyik-másik házat föltáratlan vagy félig befalazott pincék kötik össze, a helytörténészek magyarázzák, miért. Egyes épületeken tájékoztató tábla, a rajtuk szereplő évszámok a 17-18. századra utalnak. Régebbi évszámok azért nem szerepelnek az épületeken, mert amelyeken szerepelhetnének, azokat a 20. század első felében már le is bontották (például az 1720-as években épült városházát). Az épületekhez fűződő gazdag emlékezet – hivatalos és családi emlékezet egyaránt – „A” város lakóinak súlyos megpróbáltatásait rögzítette; nem tudni, a töröktől-e inkább, vagy az egri érsek katonáitól, aki mindenáron misézni akart a kálvinisták templomában. „A”. város határában egy kun szobor is áll, igaz, arccal a Kunság (Nagykunság), nem pedig a város felé. A kun kötődés – eltérően a Kunság történeti központjainak helytörténeti tudatától – „A” városban nem téma.

„B” város története nagyjából akkor kezdődött, amikor „A”-ban a korábbi városháza épült (a kálvinista templom előbb megvolt). „B” honfoglalói – ahogy régebben összekulcsolt kézzel mutatták – folyón érkeztek ide (nem lóháton vagy nyájakat hajtván), a Vág mellékéről. Az Alföldre telepedő szlovákok voltak. Magukat máig inkább tótoknak nevezik, aminek sok, mulatságos, még inkább azonban keserű oka van. Harruckern báró, a császári katonaság pékmestere

hívta őket, aki a békési térséget adományba kapta, és itt főleg gabonát termesztett. Emlékét a főtérnek álcázott egykori piactéren ma emlékszobor őrzi. A szlovákok, miután lejárt az adómentességük, vagy megmaradtak itt, vagy fölkerekedtek és továbbálltak – benépesítve az alföldi térséget egészen föl, Nyíregyházáig.

Ami a két várost összeköti, az a jelenük. Pontosabban az a mintegy két évtized, amely a fordulat (1989/90) óta eltelt, és amely „A”-ban és „B”-ben is mély nyomokat hagyott.

Mindkét város – a maga körülbelül húszezres lakosságával – kellő távolságból nézve és érkező poros alföldi településnek látszott. A köhögőket az orvosok magaslati helyekre tanácsolták; szerepeltek a faluszociográfiákban és az országos távlati területfejlesztési tervekben, mint számos szempontból hátrányosnak minősítendő települések, noha „A”-nak több évszázada városi rangja volt. Igaz, egymással nem érintkeztek – vagy csak nagyon ritkán –, és egyik sem volt a másik „bezzeg” települése, hivatkozási alapja, mutogatni való mintája. Mégis, a kívülálló szemlélő – főleg a nagyvárosi felületes ember – több hasonlóságot fedezhetett föl bennük, mint különbséget.

Így indultak. Mára a hasonlóságok eltörpülnek a különbségek mellett. Az elmúlt húszegynéhány év elég volt ahhoz, hogy a fejlődésbeli olló nagyra nyíljen „A” és „B” között. „B” pezsgő és virágzó, főleg ha „A”-ból megyünk arra; „A” ehhez képest szürke és kihalt. „B”-ben nem igen beszélnek erről, mert nem igen járnak „A” felé. Leginkább csak a vasútállomáson, ahol az országos fővonalról a „B”-t is útba ejtő szárnyvonalon lehet tovább utazni. „A”-ban ennél

többet tudnak „B”-ről és a sikereiről, legalább is egy értelmiségi és vállalkozói kör.

### *Folyó, híd utak*

Nincs mit csodálni rajta, ha a „B”-beliek csak akkor járnak „A”-ban, amikor vonatra szállnak, az „A”-beliek pedig annál is kevésbé (a vásárosok persze, mint általában, ebben is kivételek, és hozzák-viszik a híreket, olyanokat, amilyeneket). A két város határát a Hármas Körös választja el. Nyilvánvaló, hogy a mezőgazdasági birtokokat is, különösen amikor a „B”-beliek megjelentek és letelepedtek. Mindkét város határai kiterjedt lápok voltak, a Körös mellékágainak és a Berettyónak (az egykori Túrnak) köszönhetően („A” ráadásul a Sárrét szélén fekszik). Mára ezek teredelmes holtágakká váltak, amelyek egymásba fonódva és egymásból időnként kiválva át- meg átszövik mindkét város határát. .

„A” és „B” között a Hármas-Körösön nincs híd. Ez nem gond az autósoknak, elkerülhet az endrődi Körös-híd felé. De a bicikliseknek – az egykori gyalogosok modern utódai – , sőt akár az elektromos kerékpároknek is jóval nagyobb gond. Ehelyett komp köti össze a két várost; a kompot „A” város tartja fönn. A komp forgalma „A”-ból „B”-be intenzív – a nyári hónapokban különösen –, „B”-ből „A”-ba csekélyebb. Bár ki van írva, mezőgazdasági munkagépek csak alig járnak rajta, nem is férnének rá. Legföljebb csak kis buszok.

„A”-n és „B”-n is országos főútvonal halad keresztül (másodrendű), de nem ugyanaz. A „B”-n keresztül haladó főútvonal a román határt köti össze Kecskeméten át az M5 autópályával. Az „A”-n menő főútvonal a Dél-Alföldet

(Szeged) kapcsolja össze a 4-es főúttal. A B-n átmenő főút autópályára visz; A-n keresztül szinte a semmibe megyünk, minthogy a 4-es út Szolnoktól Debrecen felé vezető szakasza máig mintha kihullott volna a nyilvánosságból. Az M5 a Kiskunságon halad keresztül, a 4-es a Nagykunságon. A Kiskunság pezsgő vidék, amerre menni érdemes (Kecskemét). A Nagykunság ehhez képest „holdbéli táj”. Történeti központjában, Karcagon meg sem áll az intercity. Mintha oda nem is volna érdemes menni.

A két főút, amely a két városon áthalad, forgalmával maga is tükrözi ezt. „B” város vezetői sokáig ingadoztak, hogy a kamion forgalmat, amely a zaj, a légszennyezés és az épületrongálás miatt mind elviselhetetlenebb, a város szélén vezessék-e el. Jelentős beruházás kellett volna hozzá. Az egyik városvezető megpróbálta kijárni a beruházást, hiszen egy nagyobb és teherbíróbb Körös-hídra a főúton amúgy is szükség lett volna. Fordult a kormányzat (majd a rendszer is), a következő városvezető visszakozott. Most igyekeznek a városon belüli forgalmat lámpákkal és ellenőrzéssel csillapítani, és annyi hasznot húzni a helyzetből, amennyit csak lehet (kereskedelem, vendéglátás, töltőállomások).

„A” városban viszont az országos főutat egyszerűen elterelték. „A” főutcája – ha van neki ilyen – különben sem a főút mentén vezetett. „A”-nak másféle főútjai voltak, amelyek inkább Szolnokra, inkább Tiszaföldvárra, de még inkább a Nagykunság belseje felé vittek (Kevi út – később, stilszerűen Kossuthról nevezték el). Az országos másodrendű főút – kettős kanyarral (még szerencse, hogy lámpákat helyeztek el rajta) – vezet ki a városból. Aki először jár itt, alaposan meg is van zavarodva, mert a főtérről – az egyik főtérről (mert a városnak több is van) –

inkább Túrkeve felé fordulna. Ennek a vonalvezetése sem kényelmes, mert a Berettyón átkelve derékszögben mindjárt fordulni kell. A töltőállomás – „A”-ban csak egy van – azonban nem az országos főút mellett fekszik, hanem a Tiszaföldvár felé menő úton.

Ami „B”-ben többé-kevésbé tudatos döntés eredménye lett – az országos főút vonalvezetése –, az „A”-ban történeti hagyomány. A. a nagyszülőktől vagy még régebből örökölt ingatlanra emlékeztet, amelyet minden generáció megpróbált átszabni, hogy egy kicsit élhetőbb legyen. „A” településföldrajzán drámaian tükröződik ez.

A 13. századi alapokon épült település – a lápvidék partján, a kun síkság peremvidékén – tele van girbe-gurba utcákkal, amelyeket néha egy-egy városvezetés megpróbált áthelyezni, átvágni, másfelé irányítani. Ez „B”-ben elképzelhetetlen lett volna, ám „A”-ban természetes. Ha egy utca útban volt az új középületnek, akkor egyszerűen elterelték, aztán az utca megmaradt házai (az egykori kerékvetőkkel együtt) az új középület udvarán folytatódtak. Az országos főút sem arra vezetett, mivel a Berettyón átvivő híd sem ott volt, ahol most, hanem fél kilométerrel délebbre. A mai hídhhoz le kellett bontani a 18. századi városházát – ami jó is volt, mert oda lehetett vinni a piacteret az új városháza és a reprezentatív templom közé. Később – ez már a Kádár-korban történt – a piacot megint kivitték a város szélére, a városháza és a templom közé pedig főteret építettek. Majd a főteret tovább tolták az „újváros” irányába; a városháza és a templom közti tér kiürült és parkká változott, körötte néhány cukrászda, étterem (ma már csak egy van).

„B” ezzel szemben sakktábla-település. Ha a látogató megáll egy utcasarkon, négyfelé tekinthet végig a városon. Történelmi főtere „B”-nek sincs – nem városnak, hanem falunak épült –, a település adminisztratív központját folyamatosan tolták a főút mentén keletre. De sohasem szabták át a települést úgy, ahogy az „A”-iak tették. Ennek nem csak földrajzi oka volt – „A”-t szorította a láp –, hanem társadalmiak is.

„B” modern kori történetének legdrámaibb pillanata a lakosságcsere volt Szlovákiával (Gustav Husak járt ott agitálni); az otthon maradottak családjában máig ható hasadásokat okozott. „A” története ennél sokkal hosszabb és fergetegesebb volt; még a nyugalmasabb két világháború közti időszakban is telve lappangó feszültségekkel (ahogy Móricz Zsigmond Úri muri-ja tükrözi, amely éppen „A”-ról íródott). Az egykori társadalmi feszültségek máig tükröződnek a 19. század végi romantikus és klasszicizáló főépületeken éppúgy, mint az egykori ONCSA-telep házain és az Újváros Kádár-korszakbeli panel épületein.

### *Rendszerváltozás.*

Ilyen diszpozíciókkal érkezett mindkét város a rendszerváltozáshoz. „B”-nek kifejezetten jól jött a határnyitás Románia felé és a megnövekedett nemzetközi teherforgalom. Eddig nem látott kamionok tűntek föl eddig nem látott rendszámokkal és idegen nyelveken beszélő sofőrökkel. A főút szélére az egykori két MOL-kút mellett még további kettő telepedett, tíz évvel később már valamennyi, Magyarországon megjelent nemzetközi élelmiszer áruházlánc boltot nyitott a városban. Húsz évvel a rendszerváltozás után a főút boltsora már átterjedt a

mellékutcákra és körbefogta azt a parkot is, amelyet újonnan főtérenk neveztek ki. A műszaki és ruházati boltokat egy-egy helyi vállalkozó vásárolta föl, és eredményesen versenyez – legalább is a forgalom adataiból következően – a város szélére telepedett nemzetközi áruházláncsal (Tesco). Egyéb szolgáltatásokkal is hasonlók történtek.

“B” város éttermeinek jó részét szintén vállalkozó vásárolta föl, még hozzá fiatal, aki jelenleg csaknem négyezer fő napi étkeztetéséről gondoskodik, messze „B” város határán túl, átlépve a megyehatárt. Az egészségügyben másik vállalkozás épült ki, amely nem csak háziorvosi ellátást vállal, hanem fogorvosi, házi betegápolási, gyógytorna és hospice szolgáltatást is. A vállalkozáshoz gyógyszertárak és sportpályák is tartoznak – Kecskeméttől Nyíregyházáig. (A két vállalkozás egymásba fonódik.) Ami az egészségügyet illeti, „A”-ban kórház van, sokáig központi, majd a rendszerváltozástól kezdve önkormányzati fönntartásban (egészen máig). Egészségügyi vagy bármilyen hasonló profilú vállalkozás viszont nincs.

De ezek inkább látványelemek. A téeszek sorsa beszédesebb.

“B”-ben mindnyájuk arculatát erőteljesen befolyásolta a két világháború közti rizstelepítés és rizstermelés, amely hal- és kacsatenyésztéssel társult. Erre az együttesre kísérleti intézetek épültek minisztériumi fönntartásban; a kísérleti intézetek profilja fokozatosan átalakította a gazdasági felsőoktatás profilját, valamint a „B” határában még a 19. században alapított grófi arborétumot. (A gazdasági

felsőoktatások helykeresése és kapcsolati rendszere további tanulmány tárgya lehet, amiről itt most le kell mondanunk.) A téészek közül az egyik nem a megszokott utat választotta, hanem fölösztatva önmagát külföldi befektetőt keresett és talált, melynek segítségével modernizálta a melléküzemágát és üdülősorra alakította át a halastavát (a sportpálya és szórakoztató központ megépítése azonban nem sikerült). Most nemzetközi hírűvé vált pulykaföldolgozó üzem működik a város határában; termékeivel országSZerte találkozhatunk (az olasz szabadalommal készült sajtermékekkel is).

Az idegenforgalmi és üdülési szolgáltatás átalakulása ugyancsak figyelemre méltó. A Körös holtágai körül végig üdülősorok épültek. Az építkezés kezdetei visszanyúlnak a világháború előttre, de igazán a Kádár-rendszer utolsó éveiben bontakozott ki. Ebbe csatlakozott bele az egyik téesz kezdeményezése egy horgászto kialakítására. Az üdülőövezetek terjeszkedése az elmúlt húszegynéhány évben váltakozó lendülettel folyt a vízpartokon, s mára lassan belepte a szabad területeket.

Hasonló történt, nagyjából ugyanebben az időszakban „A” város határában is, ahol a város számára fontos személyiségeknek is nyújtottak üdülési lehetőséget, sőt művésztelepet is kialakítottak. Itt az egyik üdülősor meghatározó központja az „A” városban működő agrár felsőoktatás tangazdaságának „vendégháza” lett. Sok kilométerrel távolabb, a város másik szélénél lévő holtág mellett is üdülősorok alakultak ki, ahol a jól látható központot egy egykori kisnemesi stílusú kúria jelenti. „A” üdülősorai megmaradtak annak, aminek készültek: részben



a körösi holtág romantikus (kevésbé civilizált) használatának, részben szabadtéri családi összejövetelek színtereinek. Az üdülőövezet középpontján szervezett és használt főiskolai vendégház és környéke a hanyatló főiskola miatt lassan elvesztette csillogását és húzóerejét; a családi alkalmakhoz szerveződő kis vendéglátóhelyek mostanra (2013) fokozatosan kiürültek, be is zártak, de hasonló történt a másik üdülőszoron is. Ezzel szemben „B” üdülőszorain – körülbelül a 2000-es évtizedben – fordulat következett be. Vállalkozás jelent meg az üdülés szervezésére, amely jelentősen megindította az idegenforgalmat, bérlő, egységesen gondozza és forgalmazza az üdülőket, és megindította a családi mellett a bérlői üdülők rendszerét. Adója fontos a városnak, amely fokozatosan gondoskodni kezdett a külterületi üdülőszorok működési feltételeiről is (biztonsági szolgálat, szemétszállítás, postaszolgálat).

„B” város fordulatának dinamikáját a rendszerváltozás óta tovább jellemezhetnénk még a város vállalkozásainak történeteivel (Gallicoop, Plastolus, Szirén Ruhaiipari Kft, Vasipari Kft). Többségük (pl. faipar, bútorgyártás) persze „B” városban is tönkrement a rendszerváltozás hajlanálán – de amelyek lábbon maradtak, a kezdeti kisvállalkozási létből mára közepes vállalkozássá nőttek ki magukat. A Vasipari Kft – megszabadulva a magára rakott többféle profiltól (pl. autószerelés) – mostanra országos hírű háztartási eszközgyártóvá fejlődött; háztartási gépeit („kotyogó” kávéfőző) és világítási eszközeit az áruházláncok (pl. Praktiker) országszerte forgalmazzák.

Ha „B”-nek jól jött a rendszerváltozás, „A”-nak inkább rosszul. „A” gazdaságilag sokkal inkább ki volt szolgáltatva a nagy állami intézményeknek és vállalatoknak. „A” sorsa úgy alakult, hogy a Kádár-rendszerben jobbára a különböző állami szerepvállalások tartották el.

Ilyen volt a honvédség: „A”-ban jelentős beruházást és fogyasztást jelentett a város szélére telepített katonai laktanya (ami gyakorlatilag egész lakótelep volt, s amely egyrészt honvédségi támogatást jelentett a városnak, másrészt fogyasztóerőt a különböző szolgáltatásokban, harmadrészt munkahelyeket, negyedrészt pedig jelenlétet a város társadalmában is. „A” város másik erőssége volt – s máig az – a vasútállomás és mögötte a MÁV. A vasútállomás – amelyet egykor a Tiszavidéki Vasúttársaság építtetett, s máig eredeti formájában áll – a várost bekapcsolta a Kárpát-medence forgalmába, ma pedig Aradon keresztül Románia és a nemzetközi vasúthálózatba. A MÁV ugyancsak munkahelyeket jelent, amellet kötelezően megérkező beruházásokat, és persze utasforgalmat (ha nem is túl sokat). „A” emellett átszállóhely a Dél-Alföld felé („B” város felé is itt kell átszállni). A város gazdaságának további meghatározója a téglagyár volt (ugyancsak állami). Hasonlóképp állami volt a kórház és persze a főiskola, amelynek épületei az 1960-as évek városrekonstrukciója során kapták meg mai formájukat, s amelynek tangazdaságáról föntebb már ejtettünk szót. A város mezőgazdasága túlnyomórészt külterjes, a téészek köztudottan ugyancsak kaptak állami támogatást.

Ez a túlnyomórészt állami támogatású gazdasági intézményrendszer omlott össze rövid idő alatt a rendszerváltozás után.

A katonaság eladta az épületeit; mára lakásnak, de főként raktárnak, raktáruháznak használják őket. Az államilag támogatott nagyüzemi mezőgazdaság gyorsan leépült. A hozzá kapcsolódó főiskola – fő profiljában mezőgazdasági gépészmérnök képző – hosszú vergődés után 2010 óta jogilag nem üzemel (lásd erről bővebben: Forray, Kozma 2013). Közoktatási hálózatát – amelynek legfontosabb intézménye az egykori leánygimnázium mellett a szakközépiskola volt – részben privatizálták. A tiszántúli református egyházkerület, amelyhez „A” egyháza is tartozik, ún. „kollégiumot” – azaz óvodától a gimnáziumig terjedő iskolai vertikumot – alakított ki. A kórház, amely az egészségügyi kormányzattól nyert támogatást a Kádár-rendszerben s jelentett munkahelyeket és városi presztizst, megmaradt ugyan önkormányzati kezelésben, de nem vonz már állami támogatást, sem térségi presztizst (vagy keveset).

Az államilag támogatott munkahelyek túl gyorsan szűntek meg és túl sokan voltak ahhoz, hogy a fölszabaduló munkaerőt fölszívják, és betöltsék a város társadalmában azt a hiányt, amelyet ezek a nagy állami szervezetek maguk után hagytak. (A vállalkozások maguk is kényszervállalkozásként éltek túl, magukkal hozva a háztáji gazdálkodás és a téves melléküzemágak munkakultúráját.) Azok a vállalkozások, amelyek talpon akartak maradni és meg akartak élni, kénytelenek voltak inkább elbocsátani, semmint munkaerőt fölvenni (a Regale Faipari kft pl. ötven fővel indult a magánosítás útján, ma pedig öt fővel

dolgozik). Ha „B” nem küzd kitartóan a szárnyvonal megtartásáért, a MÁV is csökkentette volna tartózkodását „A”-ban, ami további munkahelyek megszűnését jelentette volna. Szerencsére a nemzetközi forgalom a pálya átépítését és karbantartását diktálja, ami mégis egyfajta támogatás a városnak.

A város kereskedelme és szolgáltatásai itt is összeolvadtak és nagyobb egységekbe rendeződtek (pl. egy kínai üzletlánc, amelynek már három boltja van a városban, miközben kettőt ki is szorított). Csakhogy ezek a vállalkozások a szomszéd városok kezébe kerültek át (Tiszaföldvár, Kunszentmárton, Túrkeve). A kis boltokat kenyérrel nem „A” város kenyérüzeme látja el, mert az bezárt; helyette Túrkevéről, sőt Füzesgyarmatról szállítják hajnalban a pékárut. A kínaiakon kívül az albán pékek terjeszkednek, megmutatva, hogy „A”-ban is talpon lehet maradni egy más munkakultúrával.

### *Értelmezések és önértelmezések.*

„A” egyike volt az első termelőszövetkezeti városoknak; és megyéjében élen járt a szocialista várossá válásban. A városi politikának ez a vonala nagyon is beleilleszkedett a város hagyományába.

Ezt az új, panel városközpont, a tér a megfeszített Dózsa szobrával, a szép kubikos emlékmű az Újvárosban egyaránt sugallja. Ebbe az ellenálló múltba jól illeszkedett a református egyház is, amely – tisztántúli hagyományoknak megfelelően – gyorsabban és könnyebben találta meg az együttműködés lehetőségeit a Rákosi-korszak, majd a Kádár-rendszer politikai berendezkedésével, mint a helyi

katolikus egyház. Végiggondolva a város jelentős elszármazottain – itt született a filmes Homoki-Nagy István, itt járt gimnáziumba többek között a költő Erdélyi János, itt járt mulatóba a már említett Móricz Zsigmond – igazat kell adnunk az ugyancsak „A” városbeli ifjú történész, Papp István munkájának, amely a népi írókról és a népi mozgalomról szól (Papp 2012). A. irányítóinak és középosztályának tudatát – egészen a mai vállalkozókig – jobbára a népi írók politikai állásfoglalásával lehetne jellemezni. Ők a szocializmus hívei voltak – egy sajátosan interpretált kádári politikáé, amely elég helyet adott a népiségnek és a magyar történeti tudatnak. S a város korábbi középosztályának tagjait, mint másutt is történt, félreállították, deklasszálták – bár lehet, hogy a szívük mélyén ők is kötődtek e népiséghez.

“A” város politikai vezetőinek – hivatkozva a kubikosokra és népi (agrárszocialista) elkötelezettségeikre – mindenesetre jóval könnyebb volt állami segítséget szerezni, mint „B” város vezetőinek. Az ebben a gondolatvilágban fölnőtt nemzedék a rendszerváltozás idején érthetően azt a tudatot örökítette tovább, amelybe belenevelődött. A.város önkormányzata és polgármesterei – ennek megfelelően – még sokáig szocialisták voltak, együttműködve az MDF-fel (amelyet az egykori Népfront nyomán elsősorban a református egyház jelenített meg). Mindezek nyomán és reakciójaképpen „A”-ban erős támogatása lett a radikális jobboldalnak, amelyet fiatal értelmiségiek tartanak mozgásban.

“B” város vezetőinek tudata és kulturális háttere mindettől nagyban eltér. „B”-ben nem volt dzsentri, vagy ha volt is, éppen csak epizódikusan, egy-egy beházasodás révén. Az a

paraszti társadalom, amely itt kialakult, elsősorban szlovák kötődését hordozta – minden előnyével és hátrányával.

A „tót tudat”, ahogy maguk közt nevezték, elsősorban az iskolázatlanok között maradt életben, mert az evangélikus gimnáziumba bekerült fiatalok kulturálisan elmagyarosodtak (csak a magánéletben maradtak még sokáig „tótok”). Olyasféle népi tudatról, mint „A” város esetében, szó sem lehetett. A Závada Pál (1997) által megörökített alföldi szlovákság nacionalistái pedig „B”-ben nemcsak azért nem lehettek tényezők, mert nem tette lehetővé a Kádár-rendszer; de azért sem, mert a szlovák áttelepülés tragikus hasadásokat okozott a családok magánéletében. A tóttá lefokozott és megszelídített szlovák emlékezet és identitástudat részben beszorult a templom falai közé (ahol még az 1960-as években is aktívan használták a 19. századi szlovák evangélikus énekeskönyvet, a *Tranoscius-t*). Részben pedig föloldódott olyan gazdasági kezdeményezésekben, mint amilyenek az említett rizsültetvények és halastavak voltak, amelyek jóval kevésbé kötődtek a hagyományos agráriumhoz, mint „A” gazdaságai.

„B” város nem a szegényparaszti történelmével és kubikos identitásával szállt versenybe a Kádár-rendszer városfejlesztési erőforrásaiért, hanem szerencsés személyi kapcsolatai révén. Ezek közé lehetett sorolni a város neves szülötteit (pl. Melis György, akit egymás közt csak „Gyurónak” hívtak), főként azonban a Kádár-rendszer végére kulcsszerepet betöltő Fekete Jánost, aki több mint egy évtizedig a város bankjában dolgozott, innen is nősült. Az, hogy „B” korszerűbb vállalkozásokkal vágott bele a

rendszerváltozásba, mint „A”, nagy részben neki és családjának köszönhető.

Azokat a városi identitástudatokat, amelyek a Kádár-rendszer zártságában, annak végére többé-kevésbé világosan kialakultak, a rendszerváltozás zavarodottsága követte. „A” város a múltjához nyúlt vissza, és tudatában – az azt megjelenítőik tudatában – ma ismét közelebb van a Nagykunsághoz és annak romantikájához, mint a rendszerváltozás előtt.

A népi mozgalom politikai jelszavai ma nem időszerűek; társadalmi elkötelezettségét és radikalizmusát – *mutatis mutandis* – az említett radikális jobboldali fiatalok, meg a népszerűvé vált jobboldali zenei együttesek (pl. a Kárpátia) tudják leginkább megjeleníteni. Van egyházellenesség (legalább is egyházidegenség) egy újlag kiformalódótt egyházi kollégium árnyékában, amely szívesen hivatkozik a reformáció korára. Az egyházi kézbe visszakerült gimnázium büszke 16. századi alapítására és Tiszántúl-szerte figyelemre méltó könyvtárára – amelynek legféltettebb kincseit a Kádár-korban az ELTE klasszikus filológia könyvtárába szállították. Megjelent a katolikus egyház is (a szegedi Gál Ferenc Főiskola képében) azzal a szándékkal, hogy átveszi az önkormányzattól az egyelőre még állami gimnáziumot, a reformátushoz hasonló iskolai vertikumot épít föl, valamint regionális felsőoktatást szervez a kiürült főiskolában.

„B” város viszont a szlovák múltat igyekezett megidézni, legalább is az utcai szimbólumok szintjén. „B” véleményformálóinak és közéleti embereinek azonban kevesebb szükségük lett Harruckern báróra és az általa

telepített szlovákokra (ami különben sem illeszkedett volna a rendszerváltozás divatos kultúrpolitikájába). Mindezt inkább a szlovák iskolára és kollégiumra hagyták, meg az evangélikus egyházra, amelynek ótemplomában (Tessedik Sámuel egykori templomában és egyházközségében) sokáig próbálkozott a szlovák kapcsolatok ébren tartásával az elkötelezett lelkész. Ez is zavarokat okozott azonban, a már említett családi válságok miatt, valamint a szlovákság belső kulturális megosztottsága következtében. „B” identitástudatát mára sokkal inkább a jelenidejűség jellemzi; olyannyira, hogy a város helytörténeti írásai is jobbára riportok a jelenről.

A Tessedik-szobrot a főiskola tekinti magáénak, jóllehet a város egyik alapítója volt; Harruckern báró szobra a maga göndör parókájával inkább derültséget, mintsem tiszteletet kelt. A szlovák tájházról és a szárazmalomról pedig – amely hétszámra nem nyit ki látogató hiányában – csak a beavatottak tudják, hogy melyik „B”-i családé volt eredetileg, és hogy a benne kiállított hímzések, „Jadвига párnái”, nem csak szlovákok, hanem egyenesen „tótok”, még hozzá valamelyik „B”-i család kezemunkái.

## **Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás**

### *A kihívás*

Az 1989/90-es fordulat éppen elegendő „kihívás” volt ahhoz, hogy megindítsa a közösségi tanulást. Nem egyszerűen alkalmazkodási folyamatot – ennél több forgott kockán –, hanem olyan kezdeményezéseket, amelyek révén új csoportok emelkedtek föl a helyi társadalom hatalmi



szerkezetében, amelyek új elképzelésekkel érkeztek, új gazdasági és politikai kultúrát hoztak, kapcsolataikkal új erőforrásokat nyithattak meg városuknak. Korábbi vizsgálatainkban már talákoztunk az ilyen „közösségi tanulással”, amikor új helyi (kisebbségi, egyházi, helyi közösségi) intézmények születését figyeltük meg a rendszerváltozások hajnalán (Kozma, Pataki 2011). E vizsgálódásokból mindenütt világossá vált, milyen társadalmi kihívást jelentett a rendszerváltozás kezdeti szakasza azoknak, akik akkor és ott új politikai erőként jelentkeztek.

Két városunk példájában nem egyszerűen a felsőoktatás átalakításáról van szó, hanem tágabb értelemben azokról a közösségi tanulásokról, amelyekkel ez a két város a huszonvalahány évvel ezelőtti változásoknak nekivágott. Mindkét város – annak vezetői is, más társadalmi csoportjai is – beilleszkedtek a Kádár-rendszerbe, megtanultak együtt élni vele, kiépítették kapcsolataikat. Azt is megtanulták, mire érdemes a rendszerből nekik erősebben rezonálni: „A”-nak az agrármúlta és az agrárgazdaságra, „B”-nek többek közt az újonnan nyílt finanszírozási lehetőségekre. S mit érdemes inkább feledni, elhallgatni, eltemetni: „A”-nak többek közt az egykori középosztályát, amelyet a városháza és a templom közti főtér környéke reprezentált, „B”-nek többek közt a csehszlovákiai kitelepüléseket. Ezek a társadalmi „tudások” látnivalóan már nem voltak elegendők; amit többek közt a szovjet emlékművek eltávolítása szimbolizált. Az azonban az 1990-es évek közepéig még nem vált világossá, milyen új tudásokra és ezekhez milyen közösségi tanulásokra volna szükség az új világban.

### *Jó tudások, rossz tudások*

Két példánk azt mutatja, hogy nem voltak – és általában sincsenek – „jó” meg „rossz” tudások, legföljebb csak sikeres és sikertelen tanulások. Ami „jó” (tehát hasznos, érvényes) tudás volt 1989/90 előtt, az „rossz” (vagyis nem alkalmazható, érvénytelen) tudássá válhatott az évtized közepére.

A közösségi tanulás egyik „leckéje”, hogy az állandónak tekintett intézmények, szervezetek és létesítmények látványosan összeomolhatnak, leépülhetnek, elpusztulhatnak.

Ismét a szovjet emlékművekre utalunk, amelyek sorsa szimbolizálta ebben a két városban azt, amit a nagypolitikában a szovjet birodalom összeomlása okozott. A szobrok és emlékművek sorsa és a hozzájuk fűződő közösségi tanulások – ismét külön tanulmányt érdemelnének. („B” város temetőjében az egykori grófi mauzóleumhoz közel, azzal vetekedve egy látványos cigány mauzóleum áll. Ugyancsak kiemelt temetkezési hely Tessedik síremléke, körötte a város egykori nagyjával, egyháziakkal és egyházi szolgálatban állott civilekkel. „A” város három temetője közül az izrealita csaknem teljesen elfeledett, a másik kettőben pedig nincsenek emlékezések – sem grófi, sem cigány – csak szovjet emlékmű maradt.

A szobrok sorsa azonban csak felületi jelensége a közösségi tanulásoknak. Sokkal lényegibb ennél annak megtanulása, hogy mire volt érdemes egzisztenciát alapozni, és mire nem.

„B” városban a pártház, a rendőrség és a tanácsháza egyetlen betontömbben helyezkedett el a nyolcvanas évek eleje óta. Minden ott lakó meglepetésére eltűntek előle a munkásőrök és rendőrök (biztonsági őrök vannak, de az akár a szomszéd is lehet), a bejárás szabad, az okmányirodában „fölhasználó barát” kiszolgálás. „A”-ban épp a rendszerváltozás pillanatában adták át a vadonatúj munkásőr laktanyát – azon hirtelenjében „közösségi ház” lett belőle, amelyet azonban nem Dózsa Györgyről neveztek el, igaz, nem is Anjou Lajosról, a városalapító királyról – hanem Móricz Zsigmondról (talán az Úri muri-ra emlékezve.) Ugyanígy múltak el, omlottak le, dőltek össze állandónak vélt munkahelyek és foglalkoztatások. „B” városban többek közt a minisztériumi kutatóintézet, „A” városban a honvédség, mindkét helyütt a téeszék. A közösségi tanulás fontos „tantárgyává” vált, hogy nincs garantált havi munkabér (bár sokan, akik kisvállalkozók alkalmazottai lettek, szívesen vagy kénytelenségből, még évekig azt várták, hogy havi fixet kapjanak.)

A közösségi tanulásnak vannak olyan leckéi, amelyeket megtanulni vagy meg nem tanulni létfontosságúnak bizonyult. Ezt leginkább civil összefogásnak, horizontális együttműködésnek, „alulról jövő” kezdeményezésnek nevezhetnénk.

Archaikus formája, a családi hálózat „B” városban erősebbnek és tartósabbnak bizonyult, mint „A”-ban – talán a nyelvi-kulturális, valamint a földrajzi-közlekedési elzártság miatt. „B” lakói inkább magukba fordultak és egymástól igyekeztek eltanulni valamit, meg a külföldre szakadt rokonoktól, akiktől elvárták, hogy rendszeresen

tartsák „tót” kapcsolataikat. „A” város a 19. századtól – különösen mióta a vasút megnyílt – jövőmenőbbé vált. A Nagykunság peremén, a láp és a Körösök közé szorítva, nagyjából egyforma távol Debrecentől, ahová eredeti kultúrája kötötte és Budapeستől, ahová most már könnyebben elvitt a vonat, helybeli munkalehetőségek hiányában könnyen fölkerekedett munkát vállalni, hogy epizódikusabban térjen vissza „A”-ba (akár csak kubikos elődeik).

Ez is közrejátszott benne, hogy „A”-ban a közösségi tanulás inkább az új kapcsolatok föl kutatására irányult, mintsem az alulról jövő kezdeményezésekre. Hosszú évtizedekig ugyanazzal a közösségi tudással irányították a várost, mint ami a fordulat előtt bevált: a kormányzati kapcsolatok és az állami segítségek megszerzésére törekedve. A rendszerváltozás óta eltelt évtizedekben változó sikerrel. Ha adakozóbb és rábeszélhetőbb kormányzat került hivatalba, akkor ez a tudás és ezek a kapcsolatok valamivel sikeresebbeknek bizonyultak; a barátságtalanabb kormányok idején ez a tudás nem sokat eredményezett.

Ez akár érthető is volna – ha közben nem hanyagolják el a civil kezdeményezéseket. Ez mindkét város közösségi tanulásának fontos leckéje volt (ma is az), de nem egyformán éltek ezekkel a „tanulási alkalmakkal”.

“B” város az új vállalkozókként megjelent civilekből, az egykori országos gazdasági kapcsolatokból térségi, majd hogy nem regionális szerepkörökre tudott szert tenni. Mára olyan szolgáltatásokkal dicsekedhet (pl. vízi színház), amelyek a régióban, talán országosan is egyedülállók. A professzionalizálódásnak erről a fokáról a civilek

fokozatosan szorulnak ki (a vízi színházat és a hozzá vezető gyalogos-kerékpáros hidat még a civilek kezdeményezték, de már a városi adminisztráció karolta föl és valósította meg).

Ehhez képest „A” civiljei frissebbek és vállalkozóbbak. A nagycsaládosok, a városszépítők, a reformátusok, a jobbikosok rendezvényei sok száz, esetenként több ezer lakost megmozgat, szervezés, részvétel, együttműködés kölcsönös, már-már példaszerű (a polgármester és az országgyűlési képviselő a hónap harmadik vasárnapján a piac sarkán nyílt fogadóórát tart – állnak is sorban a pultja előtt a piacra jövőmenők). A városban azonban a civileknek ezek a kezdeményezései nem tudtak integrálódni a hivatalos városvezetésbe, sem pedig a hivatalos politikába; szerencsájukra vagy szerencsétlenségükre, megmaradtak civileknek. Egyik eredményük az egykori főiskola revitalizálása lett, azonban felemás sikerrel. A város önkormányzata – elegendő külső támogatás (pl. agrártárca) híján – egy maga egyelőre képtelen tartósan hasznosítani az impozáns épületkomplexumot; egy szegmensén ma „városi oktatási központ” kiírás árválkodik.

Azt gondolhatnánk, hogy egy körülbelül húszezres városnak talán nincs is szüksége önálló felsőoktatásra. „B” város példája rácsófol erre, ahol két felsőoktatási intézmény is működik, igaz, jelenleg nem önálló. „A” város közösségi tudata nem így tudja, ezért is igyekeztek újra éleszteni a civilek. A városvezetés és a vele együttműködők azonban itt is külső támogatásra várnak, akár az agrártárca (agrár szakoktatás, felsőfokú képzés), akár valaki másra (a szegedi katolikus Gál Ferenc Főiskola jelentkezett, hogy regionális katolikus oktatási központtá fejlesztené az intézményt). Hiába ajánlották civilek, hogy az elmúlt negyven év

alumnusait kellene összefogni és megszervezni a főiskola helyreállítása érdekében – a főiskola végzettei között országosan ismert közép vállalkozók vannak, erős kötődéssel az alma mater iránt –, a városvezetés, talán hogy meg ne bántsa a mindenkori agrárkormányzatot, meg sem fontolta ezt a lehetőséget. Az erő és elszántság, hogy mindezt helyi kezdeményezésre is működtetni lehetne, sőt kellene is, nincs benne „A” város közösségi tanulásában (vagy csak néhányan kezdeményezték, például a református gimnázium lelkes igazgatója). „Nincs elég jelentkező” – visszhangozták az egykori főiskola portásai is (2013. augusztus vége), bár hallgató toborzásról, hirdetésekről senki sem hallott (a helyi tévében és a megfelelő honlapon viszont a szolnoki főiskola, a nagy rivális hirdetései futnak. A főiskola a közösségi tudatban úgy van benne, mint „a mi főiskolánk”, de a hivatalos tudatban csak, mint az agrártárca intézménye és tangazdasága szerepel.

E két tudás szétválását – civilekét és városvezetését – a közösségi tanulás szempontjából szimptomatikusnak látjuk. „B” városban a közösségi tanulás döntésről döntésre erősítette az együttműködő és egymással vetélkedő csoportokat; „A” városban a különböző csoporttanulások és tudások döntésről döntésre mintha egymást gyöngítenék, kioltanák.

A Berettyó kitisztítására már kilátás sincs. A város országgyűlési képviselője a minap az országos tévé nyilvánossága előtt belefeküdt az országos főút kamionok kivájta keréknyomába, hogy az illetékesek figyelmét hívja föl az útjavításra. Míg „B” város látványos főtéri

rekonstrukciót végez monstre EU-s támogatással, addig „A” városnak csak egy kis pályázatot sikerült elnyernie. S annak a virító zöld hirdetőtábláját is mintha egyenesen eldugták volna a gimnázium lépcsőházába. „A”-ban azt mondják, ők még nem tanultak meg sikeres pályázatot írni.

### *Narratíva.*

A közösségi tanulás azzal teljes, ha maga a közösség vissza tud tekinteni a válságra, amely tanulását kihívta és az innovációra, amelyhez tanulás révén jutott. Enélkül a közösségi tanulás mint társadalmi tett elfelejtődik, esetleg csak az egyének tudatában marad meg. Egyszerűbben szólva egy város akkor válik „tanulóvá”, ha tudatosítja, amit tett.

Ez mindkét példánkra igaz, mint ahogy számos más példára is – egészen a nemzeti közösségek történeti emlékezetéig. Persze csak ha vannak újítások és sikeresen megoldott problémák, amelyekre lehet és kell is emlékezni (a kudarcokra nem érdemes, nem lehet).

“B” város sikereit gazdag médiakíséret népszerűsíti, több regionális tévécsatornán keresztül. „B”-nek egyébként is gazdagabb sajtója van, mint „A”-nak. És főleg professzionálisabb. Különösen a digitális sajtón látható ez (könyvtára azért eléggé el van bújtatva, különösen mióta járásiból városivá fokozódott le, s ameddig középiskolai könyvtárrá fokozódott le). A digitális sajtó létrejöttében látványosan működnek közre helyi vállalkozók, főként saját kezdeményezésre (előfordult, hogy az önkormányzattal szembe menve is).

“A” városban is előfordul, mint egyfajta helyi „ellenzéki” média, neki is van helyi tévéadása, sőt a református kollégiumnak még külön tévéje is, amely a városi kábeltévén át folyamatosan nézhető. Ami azonban látványosan megfigyelhető, az a különböző múlt megjelenítése (vagy mondjuk úgy, egyes csoportok múltértelmezése). E múltértelmezésben – éppúgy, mint a város térszerkezetében – egymásra halmozódnak a különböző közösségi tanulások és tudások s azok kimondási kényszere. Az Újváros szélén a szép kubikos szobor a m0ár említett agrárszocialista értelmezést eleveníti meg, mögötte a kisparaszti városképpel. Az 1960-70-es évek új városközpontja (benne a főiskola betontömegével), a kitárt karú Dózsa-szobor és az elkésve megépült munkásőr laktanya az igazodást a Kádár-rendszerhez. A várost alapító Nagy Lajos király szobra a város egykori hivatalnok értelmiségének csoporttudatára rímel; a parkban további szobrok, többek közt az első, valamint külön a második világháború emlékművei a város hivatalos társadalkmának folyamatos igazodási kísérletei. “A” város narratíváját nem a sikeresen leküzdött nehézségek uralják, inkább a múltba fordulás. Ismerhetjük ezt máshonnan is, ahol „ősinek” neveznek pár éves szokásokat is (Debrecen). Ez az archaizáló narrativum figyelmeztet, hogy a közösségi tanulás „A”-ban egymással vívódó csoporttanulásokból és csoporttudatokból áll össze, és még nem képes a közösség tudatává válni. „A” a tanuló város útján majd csak akkor indul el, ha ezek az egymással szemben álló csoportok és tudatuk képes lesz együttműködni, legalább is egyes területeken. A nagy kihívásai – a főiskola helyreállítása, a Berettyó megtisztítása – ilyen közösségi tanulást igényelnek.



Lehet a „tanuló várost” úgy is érteni, mint valami nagy, kiterjesztett iskolavárost. Szerintünk azonban a „tanuló város” több ennél: maga a megújuló város, az átalakuló helyi társadalom. A tanulás sem csupán az, aminek általában gondolják, a gyerekkor egyfajta meghosszabbítása, a formalizált tanulás élethaosszig tartó kiterjesztése. Hanem inkább az új (társadalmi) tudások összegyűjtése és mozgósítása az átalakulás érdekében.

Ehhez kihívások kellenek (mint a célra orientált tanuláshoz általában is). A kihívásokra adott innovatív válaszok tudják megújítani a közösséget, és válnak további közösségi tanulások kiindulásává – ha tudatosulnak, ha emlékezünk rájuk. Ezért a közösségi tanulás azzal lesz teljes, hogy a közösség kialakítja a sikerek és győzelmek narratíváját, tovább adva ezt nemzedékeken át.

## **Megjegyzés**

*Előadásként elhangzott a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók éves konferenciáján (Debrecen, 2013. május 22-23) mint a LeaRn-kutatás (OTKA K-101867 "Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig" című projekt munkacsoportjának beszámolója. Az előadás tanulmánnyá fejlesztett és szakirodalommal kiegészített változata megjelent az Iskolakultúra 2013/12. számában.*

## Felhasznált irodalom

- FERGUSON, Niall (2007): A világ háborúja. Budapest, Libri Kiadó.
- FLORIDA, Richard (1995): Toward the learning region. In: Futures 5, 527-536. p.
- FLORIDA, Richard (2012): The Rise of the Creative Class (revisited). New York, Basic Books.
- FORRAY R Katalin, KOZMA Tamás (2011): Az iskola térben, időben. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- FORRAY R Katalin – KOZMA Tamás (2011a): Visszapillantó. In: Iskolakultúra 1, 71-78. p.
- Forray R Katalin – Kozma Tamás (2013): „Menekülés az iskolától.” Educatio @ 22, 1: 23-34
- KOZMA Tamás – PATAKI Gyöngyvér (szerk.) (2011): Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat. Debrecen, CHERD.
- KOZMA Tamás, TEPERICS Károly, TÓZSÉR Zoltán, ERDEI Gábor (2012): Lifelong learning in a cross-border setting. In: Hungarian Educational Research Journal Special Issue, 163-80. p.
- LONGWORTH, Norman (2003): Lifelong Learning in Action. London, Kogan Page.
- LONWORTH, Norman (2006), Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities. Lifelong learning and local government. Abingdon, New York, Routledge
- PLUMB, Donovan – LEVERMAN Andrew – MCGRAY, Robert (2007): The learning city in a planet of slums. In: Studies in Continuing Education, 1, 37-50. p.

**Benke Magdolna**

## ***A tanuló régióktól a tanuló közösségekig***

### **Absztrakt**

*A szakirodalom tanulmányozása alapján kitűnik, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre. A tanuló közösségek megnevezés sokféle tartalmat takar. Az 1970-es évektől napjainkig számos szűkebb és tágabb, komplexebb fogalom írja körül. Megerősödésében szerepe volt az élethosszig tartó tanulás koncepció hatásának, az OECD és az UNESCO e témában megjelent riportjainak s az azokra épülő fejlesztéseknek, valamint annak a politikai szándéknak, hogy a tanuló régió terminus mellett vagy helyett egy könnyebben megragadható és kezelhető fogalommal operálhassanak a fejlesztési folyamatokban, annál is inkább, mert az újabb európai uniós regionális fejlesztések célpontjai a régiók helyett a városokra és a képlékenyebb „községekre” helyeződnek. A kutatás célja a tanuló régiók és a tanuló közösségek közötti kapcsolat vizsgálata. A tanuló régiók téma kutatása során arra a következtetésre jutottam, hogy a tanuló közösségek jelenthetik a kiindulópontot, a csírákat a tanuló régiók kialakulásához. Ezt a felvetést próbálom több oldalról megközelíteni. A kutatás módszere az elsősorban angol nyelven elérhető szakirodalom feldolgozása.*

**Kulcsszavak:** *tanuló régió, tanuló közösség, innováció, helyi tudás, partnerség*

## Abstract

### From Learning Regions to Learning Communities

*Based on the literature it is clear that in recent years, along with the continuation of the discourse on the learning regions, growing attention is paid to the learning communities, as well. This article aims to investigate the relationship between the learning regions and the learning communities. Studying the learning regions the research came to the conclusion that learning communities may represent the initial point, the „germ” for the formation, for the development of the learning regions. My paper tries to approach this idea from several angles. The applied research method is processing professional literature primarily available in English. Secondary analysis of research reports and case studies also took place in this framework. Based on the presentation of different approaches to the learning communities, research concluded that it is necessary the existence of a learning community, but it does not constitute a sufficient condition for the development of a learning region. I suspect that each learning community types – depending on the type – can contribute in varying degrees to the formation of learning regions. The remaining open issues need further research.*

**Keywords:** *learning region, learning community, innovation, local knowledge, partnership*

## **Bevezetés**

Az utóbbi évtizedekben a környezetünkben jelentkező új kihívásokra megoldást keresve megerősödött a regionális szemlélet, amely kiemelt figyelmet fordít a tudásra, a tanulásra, az oktatásra és a képzésre regionális összefüggéseire. Új elméletek és koncepciók születnek: a tanuló társadalom, a tudás társadalom, a tudás gazdaság mellett megjelenik a multi-diszciplináris alapokon nyugvó tanuló régió koncepció, amelynek egy adott térségen belül a különböző szereplők közötti együttműködés az egyik legfontosabb jellemzője. A koncepció értelmezéseinek közös lényegi eleme a szervezeten belüli és a szervezetek közötti partneri viszony, amely hozzáadott értéket teremt a szereplők számára. Közös építőkövei a párbeszéd, a partnerség, a helyi tudás jelentőségének felismerése, az innovációs folyamatok beindítása, az alulról jövő kezdeményezések, a hálózatok kialakítása és együttműködése. További közös jellemzőjük, hogy a tanuló régió koncepciók az innovációs folyamatban partnerként kizárólag az egyetemeket jelölik meg.

## **A tanuló régiók és a fejlesztéspolitika**

A tanuló régió koncepció komoly ígéretet jelent a fejlesztési politika számára az élethosszig tartó tanulás támogatásával. Európában és a világ sok más országában különböző fejlesztési projektek segítik a tanuló régió koncepció erősödését és elterjedését: az EU számos eszközt hívott életre a tanuló régiók népszerűsítésére. Az Európai Bizottság több olyan projektet és programot támogatott,

amelyek tanuló régiók létrehozását célozták meg. (Ilyen program volt pl. az R3L+ program (Regions and its relationship to Lifelong Learning), a TELS (Towards a Learning Society), a PENR3L (PASCAL European Network of Lifelong Learning Regions.) De Európán kívül a világ számos pontján találkozhatunk hasonló, tanuló régiók fejlesztését célzó programokkal, Kanadától Ausztráliáig.

Európában az egyik legnagyobb szabású projekt Németországban valósult meg 2001-2008 között, Learning Regions Network címmel. A programot a német kormány finanszírozta és az EU Szociális Alapja támogatta. A német tanuló régió mozgalom értékelése utólag azt mutatta, hogy az elindított kb. 80 projektnek a fele tudott csak fennmaradni a támogatás elmaradásakor, vagyis csak a programok fele vált „fenntarthatóvá”. A szakértői jelentések kiemelik, hogy a tanuló régió koncepció tartalma és céljai nem találtak mindig megértésre és kielégítő fogadtatásra az érdekelt döntéshozók körében. Németországban a fenti projektet egy élet-közeli projekt követte 2009-től, „Learning on Place” címmel. A régióval szemben a „hely” szerepének felértékelődése a helyi érdekeltek és a helyi partnerségek erőteljesebb bekapcsolásának szándékát jelzi a fejlesztési folyamatokban (Kearns et al 2010:4-7).

A tanuló régió koncepció fenti példája arra utal, hogy a tanuló régiók kialakításának folyamata gyakorta nehezen volt megragadható az érintettek, a helyi döntéshozók és a résztvevők számára, ami akadályozta a tervezést. A könnyebb tervezhetőség, a sikeresebb megvalósítás érdekében az elmozdulás igénye jelentkezett egy egyszerűbben kezelhető vonatkoztatási kör irányába. Ezzel párhuzamosan a fejlesztési projektekből felerősödött a lokalitás, a térbeli behatárolhatóság fontossága. Az egyik

legfontosabb fejlesztési hálózat folyamatban lévő fejlesztései már a tanuló városokra koncentrálnak (ld. a PASCAL hálózat tanuló város irányultságát).

## **A tanuló régiók helyett tanuló közösségek?**

A szakirodalom tanulmányozása alapján megfigyelhető, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre. A szakirodalomban a tanuló közösségek megnevezés sokféle tartalmat takar. Gyakran úgy jelenik meg, mint egy átfogó, általános kifejezés, amely széles értelmezésben magában foglal mindenféle tanuló közösséget, így a tanuló városokat és a tanuló régiókat is. Ezek a megközelítések a szűkebb vagy tágabb helyi közösségekre és a helyi fejlesztésekre fókuszálnak, olyan kezdeményezéseket vizsgálva, amelyekben a tanulásnak központi szerepe volt. Számos esetben viszont oktatási intézmények tanuló közösségeit, elektronikus vagy virtuális tanuló közösségeket értenek a fogalom alatt. (Az amerikai szakirodalomra főleg ez utóbbi jellemző.) Kozma a társadalmi tanulás mérésére irányuló kutatással kapcsolatban azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket (térségeket, környékeket, tájakat stb.) a vizsgálatok során a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze, s úgy tekintsenek rájuk, mint tanuló közösségekre (Kozma 2010).

### *A kezdetek*

A tanuló közösségek fogalma az 1970-es évekre nyúlik vissza. A „Tutorials in Letters and Sciences Program” 1970

tavaszaán Monte Capanno-ban zajlott, majd később a San Jose Állami New College-ban. A Tutorial kísérlet volt az egyik első eredeti próbálkozás tanuló közösség megalkotására, amely résztvevőitől innovatív gondolkodást várt el. Sokak szerint a Tutorials kísérlet volt a megalapozása a Tanuló Közösségek Mozgalomnak (Bazzichelli 2008:54).

### *A hagyományos, szűkebb, intézményi értelmezés*

A tanuló közösségek egyik hagyományos, tanulási intézményi értelmezése az iskola világához kötődik. A cél itt a tanulók tanulási folyamatának átfogó segítése, az iskolai kudarcok és az iskolán belül a különböző társadalmi csoportok közötti konfliktusok leküzdése. Ezek az eredmények a szolidaritás, a cselekvő részvétel és az iskolán belüli párbeszéd támogatásából fakadnak. Tanulmányi siker és társadalmi párbeszéd akkor érhető el, ha az iskolák tanuló közösségekké válnak. Ehhez az iskoláknak, mint közösségeknek kaput kell nyitniuk a tágabb közösség tagjai számára, és ösztönözniük kell a kommunikációt, a párbeszédet az összes társadalmi ágenssel, a tanárokkal, a városházával, a családokkal, a tanulókkal, a környező vállalkozásokkal, a megújulást segítő társaságokkal és egyéb helyi szervezetekkel. Castells szerint ez a folyamat kevésbé kapcsolódik ahhoz, hogy mi történik az osztályteremben, sokkal inkább arra fókuszál, hogy milyen kapcsolatok alakulnak ki az új technológiák segítségével az oktatás helyszíne, a tanulók otthonai és a közéleti helyek között (Castells 1996:13-18).

A tanuló közösségek koncepció felfogható úgy is, mint sokéves nemzetközi oktatásfejlesztési projektek



eredménye. A legsikeresebb és leginkább elismert példák az USA-ban, Kanadában, Koreában és Brazíliában születtek. Ezek közül is kiemelkedik a „School Development Programme” (USA), amely a Yale egyetemen kezdődött 1968-ban, az „Accelerated Schools” projekt (USA), amely a Stanford Egyetemen született 1986-ban, és a „Success for All” projekt, amely Baltimore-ból indult 1987-ben. Mindhárom programot az jellemzi, hogy az iskolák és közösségük társadalmi és kulturális átalakulására koncentrálnak, amit a párbeszéd megtanulásán keresztül érnek el. Az említett tanuló közösségek projekteknek a megvalósítás tekintetében két fontos eleme van: a felelősség növelése és a közösség közös döntése arról, hogy az iskola átalakul tanuló közösséggé. A tanuló közösség fogalom eltérő mélységű használatának bizonyítéka, hogy pl. az USA-ban tanuló közösség alatt főleg virtuális tanuló közösségeket és intézményi tanuló közösségeket értenek. Utóbbiak arra a tevékenységre utalnak, amikor az osztályok, az iskolák, a főiskolák az oktatási intézményekben kiscsoportos oktatással és kollaboratív tanulási módszerekkel kívánják támogatni a közösségi érzés kialakulását és a közös tanulást.

#### *Az élethosszig tartó tanulás politikájának hatása*

Az előzőknél komplexebb értelemben kezelve a fogalmat, a tanuló közösségek (tanuló városok, tanuló régiók) megjelenése 1996-tól gyorsult fel. Az 1996-os év az élethosszig tartó tanulás európai éve volt, megszületettek a témában az OECD és az UNESCO riportjai. Ezek a dokumentumok ráirányították a figyelmet azokra a sürgős akciókra, amelyek az egyes társadalmi, kulturális, gazdasági

és környezeti kihívások terén közvetlenül a civil és a közösségi szinten jelentek meg. Az Európai Unió és az OECD Élethosszig tartó Tanulás és Tanuló város-régiók kezdeményezésein kívül fontos terepe volt a fejlesztéseknek Angliában a kormányzati kezdeményezésű 'Learning Communities Network', amelynek célja a tanuló városok fejlesztése és tanulmányozása. Ugyancsak jelentős fejlesztések történnek Ausztráliában, pl. az Ausztrál Tanuló Közösségek Hálózata, s kiemelkedő szerepe van a nemzetközi hálózatként működő PASCAL Observatory-nak. Az élethosszig tartó tanulás elvének is köszönhető, hogy a lokalitás, a „hely” funkciója megváltozott, s a hagyományos várostervezés helyett egyre inkább a tanuláson alapuló közösségfejlesztés kerülhet a fejlesztési elgondolások középpontjába.

### *Az élhető hely víziója*

A tanuló közösségek számos megközelítése létezik. Egy klasszikus vízió szerint a tanuló közösségekben az üzleti szféra, a gazdaság, iskolák, főiskolák és egyetemek, szakmai szervezetek és a helyi önkormányzatok szorosan együttműködnek annak érdekében, hogy a közösséget minden szempontból, fizikailag, gazdaságilag, kulturálisan és mentálisan kellemes, élhető hellyé tegyék. A tanuló közösségekben senkit sem zárnak el a tanulástól, s arra ösztönzik a közösség emberi erőforrásait, hogy a közösségen belül minden erőforrás, tehetség, jártasság és tudás hozzáférhető legyen az egész közösség számára (Longworth 2001:4).

### *A 'Russian egg' – a Matruska baba képzete*

Faris hangsúlyozza a 'learning community of place', a hely tanuló közössége fogalom elhelyezésének fontosságát a tanuló közösség „zavaros és zavarba ejtő” irodalmán belül (Faris 2006:1). A „hely” értelemszerűen magában foglalja a szomszédságot, a települést, a várost és a régiót, (ily módon a tanuló közösség fogalom igen gyakran a tanuló város szinonimájaként jelenik meg a szakirodalomban). Faris a szerteágazó fogalomhasználat rendszerezésére a tanuló közösségek fogalmát úgy értelmezi, mint a társadalmi-kulturális tanulásba beágyazott koncepciót a tanulási környezetek bővülő skáláján. Szemléltetésében a 'Russian egg'-hez, egy orosz Matruska babához hasonlatosan illeszkednek egymásba az egyes tanuló közösségek, a legkisebb kiterjedésű tanuló köröktől a legtágabb, virtuális globális tanuló közösségekig bezárólag. Faris kiemeli, hogy a tanuló közösségek mindegyik típusa működhet virtuálisan, nélkülözheti a közvetlen személyes interakciót. Emellett minden tanuló közösség típusnak közös eleme, hogy a tanulás kétirányú, interaktív társadalmi folyamatként zajlik bennük. A Faris féle Matruska babában a tanuló közösségek következő típusai helyezkednek el: legkívül a *virtuális globális tanuló közösségek*, (ilyen pl. a CISCO tanulási akadémiája); alatta következnek valamely „hely” *tanuló közösségei*, (ide tartoznak a tanuló szomszédságok, a tanuló városok és a tanuló régiók, helyi szabályozással, az élethosszig tartó tanulást társadalmi-kulturális célként s egyúttal szervező elvként kezelve). Ezen belül található a *tanuló szervezetek*, (jellemzően kis- és közepes méretű vállalatokban, a tanulás támogatását stratégiai célnak tekintik). Még beljebb található az *intézményi tanuló közösségek* (az oktatási intézményekben

támogatják az együttműködésen alapuló tanulást és a kiscsoportos oktatást). A *gyakorlati közösségek* tagjai azonos érdeklődési körű, azonos szakmával rendelkező szakemberek, művészek, akik eredetileg szigorúan személyes jelenléttel kívántak egymástól tanulni. Végül a legbelső helyet a legkisebb kiterjedésű, a legszűkebb hatókörrel rendelkező *tanuló körök* foglalják el. Jellemzőjük, hogy a kis-létszámú csoportok tagjai kölcsönös érdeklődésre számot tartó tanulási tevékenységet folytatnak. Fontos tevékenységük a kiscsoportos vita is. (Faris 2006:2-4)

Miközben méltányolom Faris rendszerező törekvését, amellyel megpróbál rendet tenni a tanuló közösségek meghatározásainak kuszaságában, az általa alkalmazott hasonlatot mégsem tartom igazán helyesnek, mivel azt a hamis látszatot keltheti, hogy a tanuló közösségek valóban úgy épülnek fel, hogy a nagyobb magában foglal egy kisebbet és az egy még kisebbet, stb.. Ezzel szemben a fenti tanuló közösség típusok csak a nagyságuk és a kiterjedésük szerint felelnek meg a Faris által bemutatott egymáshoz viszonyított helyüknek.

### *A vezérelt rendszerektől az élő rendszerekig*

Egy újabb megközelítés rendszerszemléletű alapokon nyugodva a vezérelt rendszerektől jut el az élő, tanuló rendszerekig, és a fenntartható fejlődés elvét alapvetőnek tartva foglalkozik a tanuló közösségekkel. Clarke a közösségek tanuláshoz való viszonyát a kapcsolat, a hely, a cselekvés és az érdekek mentén vizsgálja. A tanuló közösségek kialakulásához fontos jártasságok ebben a megközelítésben a következők: a hálózati kapcsolati, az

összekötő, a megújulási, a kiemelkedési és a rendszerező jártasság (Clarke 2009:183-197).

### *A fenntartható fejlődés követelménye*

Egy kialakulóban lévő konvergencia figyelhető meg a lokalitáson alapuló tanulásra és a részvételi megközelítésekre irányuló tervezési, kormányzási és oktatási diskurzusoknak a fenntartható fejlődésre irányuló törekvésében. Ezzel kapcsolatban megjelenik a többszereplős tanuló közösségek támogatását szolgáló stratégiák kifejlesztése, amelyek az együttműködő tanulásban való részvételt, a fenntarthatóság szempontjait és a globális polgárrá válás folyamatát segítik. A helyi lokalitást gyakran szomszédságként, városi és regionális léptékkel határozzák meg, mivel ezek jól azonosítható és értelmes kontextust jelentenek, amelyen belül a társadalmi tanulás, a részvétel és a cselekvés könnyebben értelmezhető és segíthető. A fenntarthatóság biztosításának kihívása minden területi szinten új stílust, új rendszert követel a részvételen alapuló kormányzásban és az állampolgári részvételben, de elsősorban a lokális szinten. Ez az új stílus a civil társadalom nagyobb elköteleződését, hajlandóságát és képességét jelenti arra vonatkozóan, hogy részt vegyen a fenntartható fejlődést szolgáló döntési folyamatokban. Ez mindenekelőtt az oktatás és a tanulás ügye. A fenntarthatóságot szolgáló tanuló közösségek erőteljes szerepet kapnak a helyi tervezés és a globális tudatú, de az adott hely feltételrendszerén alapuló oktatás közötti folyamat alakukításában is. Ebben a folyamatban új elemként már a „tanuló érintettek, tanuló érdekelt felek”

(learning stakeholders) fogalom is megjelenik (Morgan 2009:1)

### *Az EU új, közérthetőbb víziója*

A legfrissebb európai uniós megközelítés a tanuló régió politikai üzenetét, küldetését próbálja közérthetőbben megragadni. Mögötte szűkebb és kevésbé szigorú tudományos háttér húzódik meg, mint a tanuló régió koncepció esetében. Tudományos háttere nem utal regionális fejlesztésekre, területi innovációs modellekre, és nem helyezi kitüntetett szerepbe az egyetemeket a partnerségi folyamatokban, mint az a tanuló régiók esetében történik. Ugyanakkor a tanuló régiók kritériumainak többségét megpróbálják belefoglalni az új, talán közérthetőbb fogalomba. Szembeötlő különbség, hogy a tanuló közösségek ebben az összefüggésrendszerben nem jelzik az oktatási és képzési partnerek lehetséges vagy kívánatos körét. Úgy tűnik, próbálkozások folynak arra vonatkozóan, hogy a tanuló közösségek töltsék be azt a szerepet, amit korábban a politikai fejlesztések a tanuló régióknak szántak, úgy, hogy a regionális fejlesztésekből és az innovációs modellekből származó örökség itt nem kap már szerepet.

Nem a közösség anyagi gazdagsága és erőforrásainak bősége számít, s nem a lakóhelyeül szolgáló település mérete. Ezen új megközelítésben a tanuló közösségeket aszerint értékelik, hogy a közösség hogyan működik együtt, miként használják az erőforrásokat, s ezáltal mennyiben járulnak hozzá a város vagy a lakosok tanulási kapacitásának építéséhez, fejlesztéséhez. Ennek megfelelően a tanuló város, mint tanuló közösség

értékelése relatív és nem abszolút mércével történik. Az értékelés lényegét az képezi, hogy a közösség teljesítményét a rendelkezésre álló, hozzáférhető és a potenciális, lehetséges erőforrásokkal vetik össze. A tanuló közösségek kialakulásában jelentős szerepe van a hagyományok nélküli, újszerű partnerségeknek. A tanuló közösségben mindenfajta tanulásra – az első lépések megtételétől a legmagasabb szintűig, a formálistól a nem-formális és informális tanulásig – úgy tekintenek, mint ami értékes és gazdagítja a közösséget. A polgárok tanulással kapcsolatos érdekeltsége és kapacitása a tanuló közösség legértékesebb erőforrásának számít (Gejel 2012).

## **Néhány tanuló közösség fejlesztési projekt tapasztalatai**

Az egyik úttörőnek tekinthető angol projekt, a Learning City Network tapasztalatai szerint meg kell tanulni, hogyan lehet kialakítani és fenntartani a partnerségeket az összes közösségi szektorban, s hogyan lehet erősíteni mindenki részvételét a közösségi politikában, különösen azokét, akik előzőleg távol maradtak attól, s meg kell tanulni azt is, hogyan kell értékelni a teljesítményeket (NIACE 1998).

Hume, a globális tanuló falu az egyik legsikeresebb ausztrál projekt színhelye. A projekt sikerének fő mozgatórugója az lehet, ha beleszövik az élethosszig tartó tanulást a helyi közösségek munkájába, ha támogatást kapnak a városi tanácstól és annak magasabb rangú tisztviselőitől, valamint a projekt tanácsadó bizottságától, továbbá, ha építeni tudnak a projekt személyzetének és a közösség

önkénteseinek elkötelezettségére és „szenvedélyességére” (Wheeler-Phillips-White 2005:31).

Egy jelentős ázsiai populációval rendelkező angol városban a tanuló közösség fejlesztésére irányuló legsikeresebb kezdeményezések között szerepelt egy ázsiai örökség megőrzési program, amely nemcsak az ázsiai etnikai közösségeket kívánta szolgálni, hanem hidat akart építeni a társadalom többi csoportjával. (Ennek értelmében pl. 2000 óta a muszlim kulturális események elsődlegesen a nem-muszlimokat célozták meg.) Közösségi kredit keretrendszerrel dolgoztak ki, többek között az önkéntes munkások tanulásának elismerésére és értékelésére. A szomszédsági tanulási tervezés folyamatát olyan akciókutatási megközelítés jellemzi, amely a közvetlen tanulási kimenetekkel szemben inkább magára a tanulási folyamatra helyezi a hangsúlyt (McNulty 2005).

Hat igen különböző adottságú tanuló városra kiterjedően a kutatásból egyértelműen látszik, hogy a tanuló közösségek sikeres működése szempontjából kiemelt jelentőségű a partnerségek építése és azok folyamatos bekapcsolása a fejlesztési munkákba.

A vizsgált tanuló városokban olyan hozzáadott értékek mutatkoztak, mint hosszú távú, 10 éves előrettekintés, a felnőttek alapkészségei fejlesztésének prioritása, kreatív munka a menekültekkel és a menedékjogot kérőkkel. Az ICT kezdeményezések keretében gyakran bekapcsolják a munkába a könyvtárakat és a környező központokat. A tanulmányi versenyek bajnokait kérik fel, hogy támogassák a tanulást a vállalatoknál és a közösségekben. Együttműködnek más jelentős kezdeményezésekkel, (pl. egészséges városok), és a helyi karrier-fejlesztési és tanácsadó központokkal. A tanuló városok sikeresen



megnyerik a tanulási programokhoz a korábban nem-tanulókat, a nőket, a fiatalokat, a migránsokat, valamint néhány alul-foglalkoztatott és munkanélküli csoportot (Wong 2002:30-35).

A tanuló közösségeket a tanulás, a jártasságok és a foglalkoztatás tervezésének és szolgáltatásának új modelljeként jelenítik meg az angol Nemzeti Felnőttképzési Intézet kutatási jelentésében (Yarnit 2006).

Kivételnek számítanak azok a kutatások, amelyek a szakképzéssel összefüggésben vizsgálják a tanuló közösségek témakörét. Kimberly és Melville azt vizsgálta, hogy a szakképzési főiskolák milyen szerepet töltenek be a közösségek kapacitásainak megteremtésében és gazdagításában, különösen a tanuló közösségek fejlesztésére koncentrálva. Elmaradott városi környezetben működő szakképzési főiskolák tevékenységének tapasztalatai azt mutatják, hogy a szakképzési főiskolák rendes körülmények között nem játszanak támogató szerepet a tanuló közösségek létrehozásában vagy fejlesztésében. A szakképzési főiskolák kizárólag a szakképzési kimenetre koncentrálnak, és ez a hozzáállás megakadályozza azon képességüket, hogy hozzájáruljanak a tágabb, szélesebb hatású eredményekhez és következményekhez. Jelentős feszültség mutatkozik a centralizált szakképzés-politikai keretek, amelyek között a szakképzési főiskolák működnek, illetve a regionális fejlesztésre valamint a közösségfejlesztésre irányuló koncentráció között, amely igen gyakran a tanuló közösségeket jellemzi. A helyzetet tovább nehezíti, hogy míg a bizalomépítés, amely a tanuló közösségek formálásának egyik alapvető eleme lenne, csak hosszú távú folyamatként képzelhető el, addig számos szakképzési

főiskola rövid távú szakképzés-politikai rendszerekben, rövid ideig tartó finanszírozási feltételekkel működik. Szignifikáns feszültség húzódik a szakképzési főiskolákhoz fűződő kereskedelmi, piaci kényszerek, követelmények és a közösséghez való kapcsolódás igénye között, amely nem jár együtt mérhető, rövidtávú megtérüléssel (Melville 2003:9). Sürgető feladatként jelentkezik, hogy a politika szintjén foglalkozzanak a verseny és az együttműködés látszólagos ellentmondásával. Megvitatásra vár az a kérdés is, hogy a szakképzés vajon miként tud megfelelni annak a posztmodern kihívásnak, hogy egyszerre tegyen eleget az alulról, a tanuló közösségek felől érkező nyomásnak, és a felülről vezérelt politikai utasításoknak. (Kimberley 2003:15-16). Ausztrália felmutat néhány pozitív példát a fenti feszültségek áthidalására. Össz-kormányzati szintű stratégiák vannak születőben, amelyek feloldhatják az egyes ágazati részérdekeket. A szakképzéshez kapcsolódó tanulásra úgy tekintenek, mint amely több mint egyes iparágak képzési szükségleteinek a kielégítése, s amely magában foglalja a különböző formális és informális helyek, lokalitások által igényelt, az íráshoz, számoláshoz, szocializációhoz, kommunikációhoz, rugalmassághoz és tanulási transzferhez kötődő alapvető képességeket is.

## **Új kutatási kérdés**

Igaz-e, hogy a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához? Feltételezem, hogy a tanuló régiók nem működhetnek tanuló közösségek nélkül, a tanuló közösségek halmaza ugyanakkor nem alkot feltétlenül tanuló régiót. Logikai

alapon is belátható, hogy azok a fajta elvárások, amely a tanuló régiókkal szemben a politika szintjén megfogalmazódtak, nem igen teljesülhetnek mezo- illetve makroszinten, ha nem épülhetnek az alacsonyabb szinteken megjelenő sikeres részvételekre, párbeszédre, partnerségekre. Az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően – változó mértékben tudnak hozzájárulni a tanuló régiók kialakulásához. Feladataikat, kihívásaikat tekintve – értelemszerűen – a helyhez kapcsolódó tanuló közösségek állnak legközelebb a tanuló régiók koncepciójához, ezért sikeres és életképes helyi tanuló közösségek járulhatnak hozzá legnagyobb mértékben a tanuló régiók megszületéséhez. Amennyiben a nagy tervezési politikák a régiók fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. A jelen és a közeli jövő elképzelései inkább kisebb léptékben gondolkodnak: az aktuális fejlesztési projektek tanuló városokról és tanuló közösségekről szólnak (SAJAT HIVATKOZÁS) A kérdés megválaszolása további vizsgálatokat igényel.

## **Felhasznált irodalom**

- BAZZICHELLI, Tatiana (2008): Networking: The NET as Artwork. Digital Aesthetics Research Center, Aarhus University.
- CASTELLS, Manuel (2005 [1996]): Az információ kora. Gazdaság, társadalom és kultúra. I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása. Budapest, Gondolat–Infonia.
- CLARKE, Paul (2009): A practical guide to a radical transition: framing the sustainable learning community. In: Education, Knowledge and Economy, 3,183-197. p.

- FARIS, Ron – WHEELER, Leone (2006): Learning Communities of Place: Situating Learning Towns within a Nested Concept of Social Learning Environments. Australian Learning Communities Conference, Brisbane. 7p. In: [http://scholar.google.hu/scholar?q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learnng+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Conept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communites&btnG=&hl=hu&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.hu/scholar?q=Wheeler%2C+L.+and+R.+Faris+%282006%29.+Learnng+Communities+of+Place%3A+Situating+Learning+Towns+Within+A+Nested+Conept+of+Social+Learning+Environments.+Australian+Learning+Communites&btnG=&hl=hu&as_sdt=0%2C5) (letöltés:2013.04.10.).
- GEJEL, Jan (2012): Towards Learning Communities. A guide compendium. European Commission, 145 p In: [www.learningcommunities.eu](http://www.learningcommunities.eu). (letöltés: 2013. 04.11.)
- KEARNS Peter, KEARNS Denise Reghenzani (2010): Some strategies building learning communities and regions. PURE, PASCAL Observatory, 38 p. In: <http://pure.pascalobservatory.org/print/pascalnow/pascal-expertise/other-resources/some-strategies-building-learning-communities-and-regions> (letöltés:2013.04.02.)
- KIMBERLEY Helen (2003): Urban Disadvantage and Learning Communities: Integrating Report. OVAL Research Working Paper, 03-21, The Australian Centre for Organizational, Vocational and Adult Learning, Sydney, The University of Technology. 19 p. In: <http://pandora.nla.gov.au/pan/41206/20040331-0000/www.oval.uts.edu.au/publications/0321kimberley.pdf> (letöltés: 2013.09.05.)
- KOZMA Tamás (2010): „Tanulórégiók.” In: FENYŐ Imre – RÉBAY Magdolna (szerk.): Felszántatlan területeken. Debrecen, Csokonai Kiadó, 203–225. p.
- LONGWORTH Norman (2001): Lifelong Learning and Learning Communities: A Vision for the Future. 7 p.

In:[www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF](http://www.learndev.org/dl/VS3-00h-LL+LC.PDF) (letöltés: 2013. 03. 20.)

- McNULTY David (2005): Dreams, Dialogues and Desires: Building a Learning Community in Blackburn with Darwin. National Institute of Adult Continuing Education, Leicester, NCVET, 100 p.
- MELVILLE Bernice (2003): Involvement of VET in Learning Communities: Relevance for Urban Areas. Sydney, University of Technology, 11 p.  
In:<https://www.ala.asn.au/conf/2003/melville.pdf>  
(letöltés: 2013.08. 29.)
- MORGAN Alun (2009): Learning communities, cities and regions for sustainable development and global citizenship. In: Local Environment, Volume 14, Number 5, May 2009, 443-459 p.
- NIACE (1998): Practice, Progress and Value – Learning Communities: Assessing the Value They Add. UK Learning City Network and Department for Education and Employment, London 58 p. In. <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolkit.pdf>(letöltés:2013.09.05.)
- WHEELER Leone, PHILIPPS Ian, WHITE Kimbra (2005): Hume Global Learning Village; Learning Together Strategy: 2004/2008, Evaluation. A Report on Progress to Date Hume. Adult Learning Australia, Canberra, 33 p.  
In:<https://ala.asn.au/public/docs/media/HumeEvaluationReportfinal2005.pdf>(letöltés:2013. 09.05.)
- WONG Shanti (2002): Learning Cities: Building 21<sup>st</sup> Century Communities through Lifelong Learning: A Report on the Travelling Scholarship awarded by the Department of Employment, Training and Tertiary Education of the Victorian Government, Geelong. 38 p. In:<http://www.vta>

vic.edu.au/docs/Scholarship\_Reports/SWong\_GATE%20TS  
P%20Report.pdf) (letöltés: 2013.08.29.)

▪ YARNIT Martin (2006): Building Local Initiatives for Learning, Skills and Employment: Testbed Learning Communities Reviewed. Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 47 p. In: <http://www.martinyarnitassociates.co.uk/downloads/Testbed%20Learning%20V5%20Final.pdf> (letöltés: 2013.05.10.)

**Teperics Károly – Szilágyiné Czimre Klára –  
Márton Sándor**

***A társadalomföldrajzi/regionális  
tudományi kutatások felhasználásának  
lehetőségei a tanuló régiók kutatásában***

**Absztrakt**

*A szakirodalom alapján egyértelműnek tűnik, hogy az elmúlt években a tanuló régió diskurzus folytatása mellett erősödő figyelem irányul a tanuló közösségekre is. A tanulmány célja a tanuló régiók és a tanuló közösségek közötti kapcsolat vizsgálata. A tanuló régiók téma kutatása során arra a következtetésre jutottam, hogy a tanuló közösségek jelenthetik a kiindulópontot, a csírát a tanuló régiók kialakulásához. A tanulmány ezt a felvetést próbálja több oldalról megközelíteni. A kutatás módszere az elsősorban angol nyelven elérhető szakirodalom feldolgozása. Ennek keretében kutatási jelentések és esettanulmányok másodelemzésére is sor kerül. A különböző tanuló közösség megközelítések bemutatása alapján a kutatás arra az eredményre jutott, hogy a tanuló közösségek léte szükséges, de nem elégséges feltételt képezhet a tanuló régiók kialakulásához. Sejtésem szerint az egyes tanuló közösség típusok – jellegüktől függően – változó mértékben tudnak hozzájárulni a tanuló régiók kialakulásához. A nyitva maradt kérdések további kutatásokat igényelnek.*

**Kulcsszavak:** *tanuló régió, tanuló közösség, innováció, helyi tudás, partnerség*

## **Abstract**

### **Potential applications of the social geographical/regional researches in the study of learning regions**

*In a research which is fundamentally of a pedagogical character [OTKA (K-101867) „Learning Regions in Hungary: from Theories to Realities”, research leader: Prof. Dr. Tamás Kozma] we, as a workgroup focusing on regional correlations, try to identify the traces of learning regions in Hungary. Our task is to elaborate a nationwide synoptic basis for this multilevel research process with the help of the statistics available at the settlement level.*

*During our research we make an attempt to detect the traces of learning regions in Hungary. On the basis of the processing of the statistics on „learning” at the settlement level (their regional distribution) we try to identify regions which have specific (similar) attributes. We assume that these regions (settlements, settlement groups) may be regarded as „learning regions”. Using the complex indicator representing the relations between the various forms of learning, the values may be presented at the settlement level, and their regional clusters express the individual (individually positive or negative) relations to learning. If the values for neighbouring settlements are typically alike on the maps, then their positive or negative character reflects the learning*



*attributes of the hence identified „region”. The presentation of the relation to learning by indicators and accessible data is a key question. The aim of the paper is to review the methodological precedents and available experiences found in geography and regional sciences for this interdisciplinary research.*

**Keywords:** *learning region, research methodology, cartography, complex indicator*

## **Bevezetés**

Egy alapvetően neveléstudományi jellegű kutatásban [OTKA (K-101867) „*Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*”, kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.] területi kapcsolatokat vizsgáló munkacsoportként próbáljuk feltárni a magyarországi tanuló régiók nyomait. Feladatunk, hogy a több szinten zajló kutatási folyamat országos léptékű, áttekintő jellegű fejezetét dolgozzuk ki a rendelkezésre álló települési szintű statisztikai adatok segítségével.

Hipotézisünk szerint a tanuló régiók magyarországi nyomai a tanulásról szóló mutatók területi elterjedése alapján felfedhetők. A tanulás különböző formáihoz való viszonyulást megjelenítő komplex mutató segítségével az értékek települési szinten megjeleníthetők, területi csomósodásuk pedig a tanulóhoz való egyedi (egyedien jó vagy rossz) viszonyt érzékelteti. Amennyiben egymás melletti településeken jellemzően hasonló értékeket találunk a térképi megjelenítéskor, azok pozitív vagy negatív volta az így körülhatárolható „régió” tanulási jellemzőit adja vissza. E logika mentén a környezetükből

(statisztikai adataik alapján) kiemelkedő térségeket (települések, település-együttesek, régiók) tekinthetjük „tanuló régiónak”.

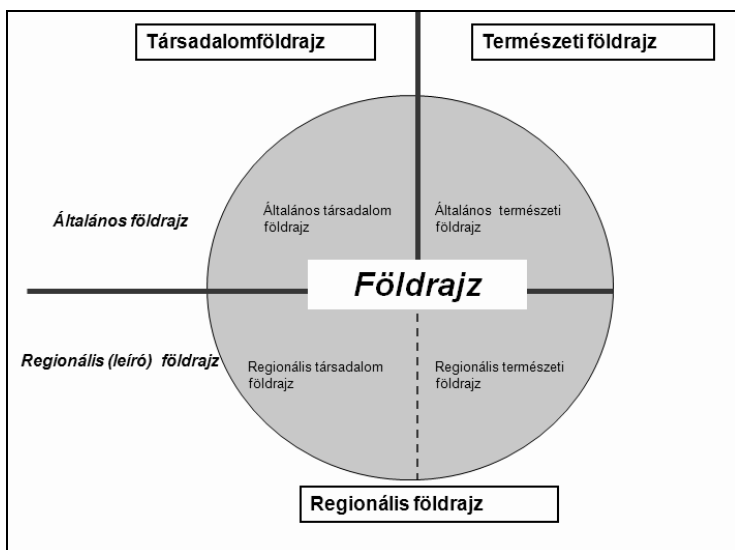
Jelen tanulmány célja, hogy áttekintse az interdiszciplináris kutatás földrajz, illetve regionális tudományban fellelhető metodikai előzményeit, felhasználható tapasztalatait.

## **Az oktatásföldrajz megjelenése a társadalomföldrajzi kutatásokban**

*„A földrajz (geográfia) aszilárd kéreg (litoszféra), avíz (hidroszféra) és a levegő (atmoszféra) élettal (bioszféra) átszótt érintkezési terében (földrajzi burok, földrajzi környezet, geoszféra, földfelszín) a természeti és társadalmi folyamatok hatására, illetve kölcsönhatására kialakult rendszerek (általánosan: georendszerek) vizsgálatával, különösen azok térbeli elrendeződésének törvényszerűségeivel foglalkozó tudomány” (Borsy 1993:7).*

A földrajztudomány szerkezeti tagolódását egyrészt a vizsgálat szemlélete (általános vagy regionális), másrészt a vizsgálat elsődleges tárgya (természeti vagy társadalmi) szerint célszerű kategorizálni (1. ábra). Ebben a logikában a társadalomföldrajznak létezik általános és regionális változata. Mindkét esetben a társadalmi jelenségek térbeli törvényszerűségeinek, illetve azok természettel való kapcsolatának kérdései állnak a vizsgálódás középpontjában. A különbséget a területhez/tájhoz való kötődés, illetve az általános megközelítés adja.

## 1. ábra: A földrajztudomány tagolásának lehetősége



Definíciószerűen ez legegyszerűbben a következőképpen írható le: „A társadalmi-gazdasági folyamatok térbeli törvényszerűségeit, valamint a társadalom és a környezet kapcsolatát vizsgáló tudományterület” (Kovács 2002: 7).

Az akadémiai nomenklatúra szerinti tudomány-szakterületág fejlődésének XX. századi történetét az egyetemi oktatásban mértékadó tankönyvek címváltozásaival lehet jól érzékeltetni (I. táblázat). A század elejének emberföldrajza napjainkhoz hasonlóan kiterjedt vizsgálódási körrel jellemezhető. A szocialista időszakban ez jelentősen beszűkült, szinte kizárólag a gazdaságföldrajz tartalmaira. Minden, ami ekkortájt az uralkodó ideológiától eltérő társadalmi jelenségekre deríthetett fényt, az „polgárinak” minősült és háttérbeszorult. Az értéksemlegesen űzhető népesség- és településföldrajz néhány kutatója (pl. Mendöl Tibor) és a gazdaságföldrajz

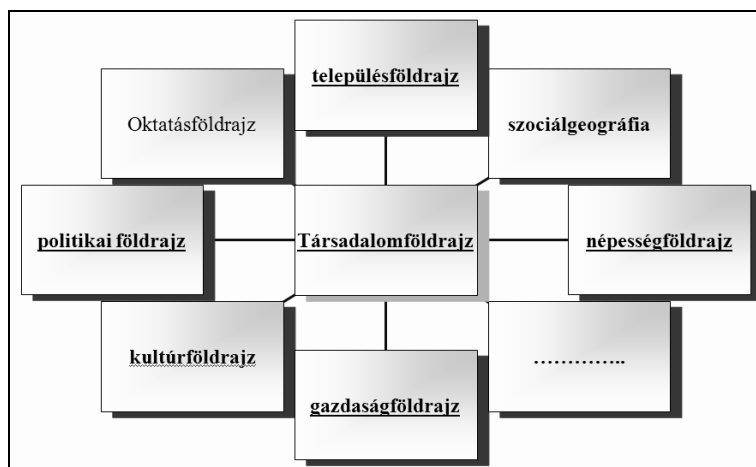
maradt a tudomány sodrában, a többiek ideológiamentes területekre váltottak.

1. táblázat: A társadalomföldrajz kutatásának történeti változásai az időszakok legjelentősebb egyetemi tankönyveinek tükrében

SZERZŐ/SZERKESZTŐ	CÍM	KIADÁS ÉVE	ELNEVEZÉS
CZIRBUSZ GÉZA	„Anthropo-geographia”	1915	EMBERFÖLDRAJZ
BERNÁTH TIVADAR (SZERK.)	Általános gazdasági földrajz	1978	GAZDASÁGFÖLDRAJZ
TÓTH JÓZSEF (SZERK.)	Általános társadalomföldrajz I.II.	2001-2002	TÁRSADALOMFÖLDRAJZ

A politikai rendszerváltás körüli időszak teremtette meg a lehetőségét a széleskörű kutatások újraindulásának. Háttérbe szorult (talán túlságosan is) a gazdaságföldrajz és közel félévszázad után újra virágzásnak indultak az eddig háttérbeszorított szakágak (politikai földrajz, vallásföldrajz, turizmusföldrajz, oktatásföldrajz, stb.) A Debreceni Egyetemen Süli-Zakar István vezetésével az elsők között alakult Társadalomföldrajzi Tanszék ebben az időszakban. A sokszínű részdiszciplínák (tudományszakágak) egyike az egyre népszerűbb oktatásföldrajz (2. ábra).

2. ábra: A társadalomföldrajz részdiszciplínái



Az oktatás területi jellemzőinek, kapcsolatainak feltárása céljából vizsgálják a kérdéskört a társadalomföldrajzzal foglalkozó kutatók.

Legáltalánosabb megközelítéssel (az oktatási kapcsolatokat a városi funkciók egyik elemeként vizsgálók köre) a **komplex vonzáskörzet vizsgálatok részeként** kerülnek elő az oktatás térbeliségével foglalkozó kérdések. Számszerűen sokan (szinte mindenki, akit a településföldrajz megérintett) érintik emiatt a klasszikus központi funkciók közé tartozó oktatási vonzáskörzeteket. Közülük név szerint (a kérdés általánossá válása okán) csak a debreceni illetőségű kutatókat, *Papp Antalt* (1981) és *Süli-Zakar Istvánt* (1998) emeljük ki.

Rokonterülettel foglalkozik a **tehetségföldrajz** (tálcumföldrajz), amire vonatkozóan *Győri Ferenc* (2001), *Tóth József* (2001), valamint *Rechnitzer János* (2007) munkáiban láthatunk példákat.

A szűkebb értelemben vett **oktatásföldrajz**[*Peter Meusbürger (1998): Bildungsgeographie* című munkája mintáján] művelői az oktatás intézményhálózatának, a népesség iskolázottságának és ezek területi eltéréseinek elemzését tűzik célul. Ebben az esetben a területi jellemzők vizsgálata az elsődleges. Egyes szerzők a határokon átívelő oktatási kapcsolatok és kialakuló (esetenként újraalakuló) oktatási vonzaskörzetek jelenségét is megjelenítik [*M. Császár Zsuzsa (2004), Rechnitzer János (2007), Smahó Melinda (2007), Rédei Mária (2007), Hardi Tamás (2004)*]. Földrajzi megközelítésű, de **közgazdasági eredetű** elemzések is születtek. Az emberi tőke beruházások kérdéseit vizsgáló közgazdászok alkotják ezt a csoportot. A hatékony tőkefelhalmozás lehetőségét és a globalizáció közegében felismerhető felgyorsulását látják az oktatás „nemzetköziesedésében”. Nemzetközi oktatási piac keretei között vizsgálják a szolgáltatás-export egyik formáját az oktatási szolgáltatást. Ezekben a kutatásokban alapvetően a felsőoktatás került a vizsgálatok előterébe (*Hrubos Ildikó, Temesi József, Berács József, Varga Júlia, L. Rédei Mária, Hubert József, Nagy Gábor*). Az említett kutatók közreműködésével/vezetésével Nemzetközi Felsőoktatás Kutató Központ alakult 2008-ban a Corvinus Egyetemen.

## **Társadalomföldrajz és/vagy regionális tudomány**

A modern földrajztudomány 1950-es években lezajló paradigmaváltása, a „kvantitatív forradalommal” együtt zajlott le és ennek eredményeként a földrajz az egyedi jelenségek, tények helyett a jelenségek térbeliségét állította

vizsgálódása középpontjába. Az 1970-es évekig (jellemzően az Amerikai Egyesült Államokban) a földrajz a társadalom térbeli szerveződésének tudománya (*spatial organization*) lett (Probáld 2007). Az ezt követő időszak sokszínű fejlődése mellett a társadalomföldrajzot napjainkban is a tértudományi felfogás jellemzi. Ennek ellenére – és ezzel együtt – a társadalomföldrajz mellett kialakult, vagyis még inkább önállósodott egy új szakterület, a **regionális tudomány**.

Az új tudományterület társadalomföldrajzi hagyományokból nő ki. Kidolgozója **Walter Isard** közgazdász-matematikus, aki az 1940-es években alapvető jelentőségű német telephely-elméleti munkákat (*Johann von Thünen, Christaller, Lösch* telephelyelméletek, központi helyek kijelölésének elmélete) fordított angolra, majd 1949 és 1953 között a Harvardon, 1954-től a MIT (Massachusetts Institute of Technology) oktatott regionális gazdaságtant. Javaslatára 1954-től használatos a regionális tudomány elnevezés, ami 1956-tól mint társadalomtudományi tudományág legitimálódott (Lengyel 2010). Inter-, transz-, multidiszciplináris megközelítései, és ebből adódóan definíciói is nagyban hasonlítanak a társadalomföldrajzéhoz:

„a társadalmi tértudományok alapvető közös fogalmait, elméleteit, módszereit egységes rendszerbe foglaló és a társadalmi jelenségeket és folyamatokat ezek felhasználásával vizsgáló társadalomtudomány” (Nemes Nagy 2007),

„A térbeli jelenségekkel és folyamatokkal foglalkozó interdiszciplináris társadalomtudomány.” (Lengyel 2010),

„térbeli problémák megoldására alkalmas eszköztár” (Krugman 1995).

A társadalomföldrajz és/vagy regionális tudomány vita napjainkban is tart. A kutatás területe megegyezik a társadalomföldrajzéval, de módszertanában inkább a matematizáló irányvonal jellemzi. Jellemzője, hogy **közgazdasági** elméleti alapokon nyugszik, módszertanát a modellezés, az elméleti analízis, a térbeli kölcsönhatások gravitációs modellje és új elemzési technikák alkotják. A társadalomtudományok térbeliséggel foglalkozó kutató kerülnek a kutatók közé, ennek megfelelően vannak regionalista-szociológusok, regionalista-geográfusok, regionalista-közgazdászok. Találónak véljük Mészáros akadémikus megállapítását, miszerint a regionális tudomány tulajdonképpen nem más, mint „földrajzi érdeklődés a gazdaságban” (Mészáros 2006).

## **A társadalomföldrajzi kutatások néhány releváns vizsgálati területe**

A LeaRn kutatómódszertanának kialakításához szükséges a jó gyakorlatok feltárása és a nemzetközi kutatásokban alkalmazott módszertanának megismerése. Ennek érdekében megismertük és feldolgoztuk a CLI (*Composite Learning Index*), az ELLI (*European Lifelong Learning Indicators*) és a DLA (*Deutscher Lernatlas*) kidolgozásának módszertanát, áttekintettük a kiválasztott indikátorokat és mérőszámokat. Ezekkel kerestünk párhuzamokat a regionális kutatások körében. Párhuzamot ad, hogy a regionális tudomány sok esetben hasonló problémákat



dolgoz fel: sokdimenziós jelenségek (gazdasági fejlettség, humán fejlettség) területi jellemzőit próbálja feltárni.

*Lukovics Miklós és Kovács Péter* tanulmánya a magyar kistérségek **versenyképességének** vizsgálatakapcsán rendszerezte a nemzetközi szakirodalom versenyképesség vizsgálatra vonatkozó jellemzőit (Lukovics – Kovács 2011). Vizsgálta a szakirodalom módszertanát, következetes fogalomhasználatát és kicsiszolt indikátorkészletét. Az általuk áttekintett 13 „legsűrűbben hivatkozott” elemzés visszaadja a „legfrissebb” irányokat, emiatt következtetések számunkra is hasznos elemeket tartalmaznak.

A versenyképesség vizsgálatok általános jellemzőit és tanulságait az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- Eltérő régió fogalom mellett a vizsgálatok az országos és a regionális szinteket célozzák jellemzően. Kisebb területi egységek elemzése nem jellemző.
- A felhasznált regionális-versenyképesség definíciók eltérőek (a 13-ból 5 esetében saját meghatározással dolgoznak).
- Indikátor definiálás érdekében szemléletes modelleket használnak (rombusz-modell, piramis).
- Jellemzően ex-post adatokkal dolgoznak, párhuzamosan a puha tényezők felértékelődése is tendencia.
- Időben előrehaladva (napjainkhoz közeledve) egyre több a többváltozós elemzés és az indexalkotási kísérlet.

A szerzőpáros konkrét, magyar kistérségekre vonatkozó kutatása nagyszámú (144) mérőszámmal és a *Lengyel Imre* (2010) által kidolgozott piramis modell felhasználásával

zajlott. Eredményeikkel a „tanuló régió index” (TRI) összevetése érdekes tanulságokat adhat.

Az **emberi erőforrások fejlettségére** vonatkozó számítások több szempont miatt is kapcsolhatók a kutatáshoz. Egyrészt tartalmi vonatkozásban ismerhető fel összefüggés, másrészt az alkalmazott metodikai eljárások is rokoníthatók elképzeléseinkkel és a megismert szakirodalmi előzményekkel. Az indexalkotás sokszínűsége mellett érdekes adalék a kisebb területi egységekre koncentráló vizsgálatok megjelenése is. A vonatkozó vizsgálatok csoportosítását ez utóbbi szempont alapján végeztük el.

A HDI mutató nemzetközi számítási elveit felhasználva, azokat magyar viszonyokra alkalmazva Magyarországi viszonyokra, megyei szintű bontással *Nemes Nagy József és Jakobi Ákos* alkottak indexet (Nemes Nagy – Jakobi 2003). *Nagy Gábor* (2007) területi HDI számítása 4 alkomponens 14 tényezőjén alapult. A kisebb területi egység problémáját hasonlóan kezelte (jövedelmek), de több mérőszámmal közelítette meg ezt a kérdést is. Az alkomponensek közé beemelte jólét indikátoraként a lakáskörülményeket bemutató adatokat is.

Kistérségi léptékre (Módosított Humán Fejlettségi Mutató) (Obádovics – Kulcsár 2003) készített számításokat. A kutatópáros visszanyúlt a HDI számítás klasszikus változatához. A magyar viszonyokhoz történő alkalmazást az APEH jövedelem bevallásaival (GDP helyett) és az iskolázottság vonatkozásában a 25 évfelettek közötti diplomás arányszámmal (iskolába járás arányszáma helyett) valósították meg. Ugyanerre a területi egységre vonatkozóan *Lampertné Agócsi Ildikó* „Humán Index”

névvel alkotott indexet (Lampertné Akócsi 2010). *Rechnitzer János* 5 főkomponensére (emberi tényező, életminőség, életkörülmények, a tudás hálózata, innovációs milió) alapozva választott dimenziókat, azokban 13 mutatót használva faktoranalízist végzett és alkotott Humán Index mutatót.

Települési szintre történő számítások is megjelentek a szakirodalomban. SHDI néven (települési szintű mutató) Malatyinszki Szilárdhét dimenziót (demográfia, egészség, életminőség, foglalkoztatás, munkaerő, gazdaság, kultúra, oktatás, képzettség) használt és ezt 20 mérőszámmal dolgozta fel (Malatyinszki 2010). A mérőszám választása háttérben a települési szinten gyűjthető (gyűjtött) adatok állnak/állhatnak. A kiválasztásuk, illetve súlyozásuk módszertana nem pontosan ismert, valószínűleg vitát generálna.

A felsoroltakhoz hasonló elvek mentén a ***fejlettség, jólét, globalizáltság*** mérésére használt komplex mutatók kerültek elő. Az 1990-es évektől tendencia jellegű az egyszerűbb (jobban kiválasztott, kevesebb adattal dolgozó) mutatók használata. Korábban a faktoranalízis módszere volt meghatározó.

## **Módszertani tapasztalatok**

A feldolgozott társadalomföldrajzi/regionális tudományi szakirodalom meglehetősen tarka képet mutat. Az indexalkotási módszerek sokszínűek, ugyanabban a kérdéskörben akad néhány (relevánsnak tekintett) mérőszámmal dolgozó, de szép számmal akadt tucatnyi (akár több tucatnyi) mérőszámot felhasználó, ezeket

faktoranalízissel (vagy csak egyszerű súlyozással) rangsoroló változat egyaránt. Ez a CLI, ELLI, DLA viszonylatában (talán kisebb ingadozással) is megfigyelhető jelenség.

Gyakori jellemző az egyes indexszámítások esetében a mérőszámok keveredése. Egyénre, intézményre (általában infrastruktúrára), vonatkozó adatok egyaránt felhasználásra kerülnek.

A vizsgálatok léptékét, területi egységét alapjaiban határozza meg az adatok hozzáférhetősége. Kistérségi szint alatti elemzés ritka, inkább a nagyobb egység irányába mozdulnak el.

Esetenként (a CLI és ELLI vizsgálataihoz hasonlóan) felismerhető az eredmények gazdasági mutatókkal (GDP) történő párhuzamosításának kísérlete. Jellemzőbb, hogy leíró jellegű eredményekkel megelégedtek a kutatók.

## **Feladatok, lehetőségek**

Delors, J. („A tanulás kulcs a XXI. századhoz”,1996) jelentésében kiemelt négy pillér él a kutatás előzményeiben, az indexalkotás folyamatában használni fogjuk mi is.

2. táblázat: A pillér szerkezet megjelenése a kutatásmódszertani előzményekben  
(forrás: [www.cli-ica.ca](http://www.cli-ica.ca), [www.deutscher-lernatlas.de](http://www.deutscher-lernatlas.de), [www.elli.org](http://www.elli.org) adatai nyomán)

	I. pillér	II. pillér	III. pillér	IV. pillér	Összesített adatok
	<i>„learning to know”</i>	<i>„learning to do”</i>	<i>„learning to live together”</i>	<i>„learning to be”</i>	
CLI	„Megtanulni tanulni”	„Megtanulni cselekedni”	„Megtanulni együttélni”	„Megtanulni létezni”	17 indikátor, 24 mérőszám
ELLI	Oktatás	Munka	Otthon, életben	Köz	17 indikátor, 36 mérőszám
DLA	Iskolai tanulás	A munkahelyi / szakmai tanulás színtere	Társadalmi vagy közösségi tanulás színtere	A személyes tanulás színtere	4 dimenzió, 38 mérőszám

Ehhez a szerkezethez alkalmazkodva pillérenként mérőszámokat fogunk kiválasztani a statisztikai adatfeldolgozáshoz. Pillérenként két-három indikátor, négy-öt mérőszámmal alkalmas lehet az országos kép felrajzolására. Az I. és II. pillér esetében ez egyszerűbben, a III. és IV. pillér esetében nehezebben megoldhatónak tűnik. Ezek központi statisztikai adatbázisokból (KSH, TEIR) elérhető mérőszámok kell, hogy legyenek, puha

mutatók alkalmazására ebben a léptékben nem lesz lehetőségünk.

Kivitelezhetőnek látszik viszont az utóbbiak (III. és IV. pillér elemei) „mélyfúrás” jellegű vizsgálata kisebb mintaterületen. Lehet ez a magyarázata a kemény mutatóban fellelhető eltéréseknek.

A mérőszámokat az egyénekre fogjuk keresni, területi egységnek a települést használjuk. Az index alkotás folyamatát a mérőszámok kiválasztása után lehet pontosítani. Indexszám birtokában klaszteranalízissel, vagy a területi autokorreláció módszerének felhasználásával (Moran I, vagy a Local Moran I segítségével) beazonosíthatóknak látjuk a területi kapcsolatokat. MAPINFO segítségével kartografikusan megjeleníthető az eredmény, ami megadja a csoportalkotás (ezen keresztül a további elemzés, magyarázat) lehetőségét is.

## **Felhasznált irodalom**

- BORSY Zoltán (1993): Általános természetföldrajz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 832 p.
- BOUDEVILLE, Jacques-Raul (1966): Problems of regional economic planning. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- GYÓRI Ferenc (2001): A tehetség térképtől a tehetségföldrajzig. In: Tér és Társadalom, 4, 38-60. p.
- HARDI Tamás – RECHNITZER János (szerk.) (2004): A Széchenyi István Egyetem hatása a régió fejlődésére. Győr, Széchenyi István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Intézet.
- KOVÁCS Zoltán (2002): Népeség- és településföldrajz. Budapest, ELTE-Eötvös Kiadó, 239 p.

- KRUGMAN, Paul Robin (1991): Geography and trade. Cambridge, MIT Press Cambridge.
- LAMPERTNÉ AKÓCSI Ildikó (2010): A humán tőke versenyképessége a visegrádi országcsoport régióban. In: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2010/06/lampertrt.pdf>
- LENGYEL Imre (2010): A regionális tudomány „térnyerése”: reális esélyek avagy csalfa délibábok? In: Tér és Társadalom, 3, 11-40. p.
- LUKOVICS Miklós – KOVÁCS Péter (2011): A magyar kistérségek versenyképessége. In: Területi Statisztika, 1, 52-72. p.
- M. CSÁSZÁR Zsuzsa (2004): Magyarország oktatásföldrajza. Pécs, Pro Pannónia Kiadó, 189 p.
- MALATYINSZKI Szilárd (2010): A települések emberi erőforrásainak mérése. In: Földrajzi Közlemények, 1, 45-59. p.
- MEUSBURGER, Peter (1998): Bildungsgeographie. Heidelberg, Spektrum Akademische Verlag, 569 p.
- NAGY Gábor (2007): Divergencia vagy konvergencia. In: Tér és Társadalom, 1, 35-51. p.
- NEMES NAGY József – JAKOBI Ákos (2003): A humán fejlettségi index (HDI) megyék közötti differenciáltsága 1999-ben. Budapest, ELTE Kézirat.
- NEMES NAGY József (szerk.) (2005): Regionális elemzési módszerek. Budapest, ELTE Regionális Földrajzi Tanszék, 282 p.
- NEMES NAGY József (2007): Kvantitatív társadalmi térelemzési eszközök a mai regionális tudományban. In: Tér és Társadalom, 1, 1-19. p.

- OBÁDOVICS Csilla – KULCSÁR László (2003): A vidéki népesség humánindexének alakulása Magyarországon. In: Területi Statisztika, 4, 303-323. p.
- PAPP Antal (1981): Debrecen vonzáskörzete. In: Alföldi Tanulmányok V. Békéscsaba 177203. p.
- PORTER, Michael (1996): Competitive advantage. Agglomeration economies and regional policy. In: International Regional Science Review, 1-2., 85-94. p.
- PROBÁLD Ferenc (2007): Társadalomföldrajz és regionális tudomány. In: Tér és Társadalom, 1, 21-33. p.
- RECHNITZER János – SMAHÓ Melinda (2007): Unirégió. Egyetemek a határ menti együttműködésben. Pécs-Győr, MTA RKK, 312 p.
- RÉDEI Mária (1995): Internal brain drain. In: SÍK Endre (szerk.): Refugees and Migrants: Hungary at crossroads. Budapest HAS IPS. 105-119. p. (Yearbook of the Research Group on International Migration, the Institute for Political Science of the HAS)
- RÉDEI Mária (2007): Mozgásban a világ: a nemzetközi migráció földrajza. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 568. p.
- SÜLI-ZAKAR István (1998): Debrecen és a környező kis- és középvárosok kistérségi vonzáskörzetei. In: SÜLI-ZAKAR István (szerk.): Tanulmányok Debrecen városföldrajzából III. Debrecen, KLTE Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék 193-253. p.
- CLI Composite Learning Index. In: [www.cli-ica.ca](http://www.cli-ica.ca), (Letöltés: 2013-06-12)
- Deutscher Lernatlas. In: [www.deutscher-lernatlas.de](http://www.deutscher-lernatlas.de), (Letöltés:2013-06-12)
- The European Life Long Learning Index. In: [www.elli.org](http://www.elli.org), (Letöltés:2013-06-12)



**Engler Ágnes**

## **Formális tanulás felsőfokon. A részidős képzésben tanuló felnőttek sajátosságai**

### **Absztrakt**

*A felsőoktatásban tanulók jelentős részét képezik a részidős képzésben tanuló hallgatók. Hazai szakirodalomban viszonylag kevés azon elméleti és empirikus munkák száma, amelyek a felnőtt hallgatókat állítják középpontba. A nyugat-európai vizsgálatok száma azonban a kilencvenes évektől jelentősen megnőtt, ahol a részidős képzésben résztvevők speciális ismerveire és ezzel együtt igényeire fókuszálnak. A klasszikus akadémiai tanulmányi utat bejáró hallgatók tanulmányi döntései, stratégiái, eredményessége viszont számos oktatásszociológiai vizsgálat fókuszában állt. A jellemzően munka vagy/és család mellett tanuló felnőtt hallgatók tanulmányi karrierje várhatóan eltérő vonásokat mutat a teljes időben tanulókétól. Tanulmányunkban a nem tradicionális hallgatók jellemzőivel, tanulmányi útjával és speciális igényeivel foglalkozunk.*

**Kulcsszavak:** *formális tanulás, részidős képzés, nem hagyományos tanulók*

## **Abstract**

### **Formal learning in higher education. Specialty of the adult as part-time students**

The part-time students constitute a significant proportion of the students in higher education. There are relatively few theoretical and empirical studies which are focusing on the adult students. Since the nineties increased the number of West European studies significantly which are concentrated on the special attribute and needs of the correspondent students. However, numerous examinations of sociology of education focused on the learning decision, strategy and successes of the students with classic way of academic study. It is expected that the educational career shows a different feature between the students studying typically beside work or/and family and students studying full-time in higher education. The aim of our study to present the feature, the learning path and the special needs of the non-traditional students.

**Keywords:** *formal learning, part-time education, non-traditional students*

## **Bevezetés**

A felnőttek formális tanulásának különböző szinterei közül a felsőoktatás részidős képzéseit vizsgáljuk meg a tanuló egyén, az intézmény és annak környezete

összefüggésében.<sup>1</sup> A felsőoktatásban tanulók életkorukat tekintve felnőttnek számítanak, függetlenül a képzés formájától. A teljes idejű képzésben résztvevőket azonban – általában a gazdasági értelemben vett inaktív státuszuk miatt – nem soroljuk a felnőttoktatás részesei közé, sokkal inkább a részidős képzések hallgatóit. A felnőtt hallgatókat nem hagyományos hallgatóknak tekintjük, mivel nem a tipikus akadémiai úton érkeznek a felsőoktatásba, a különböző társadalmi háttérből érkezők korábban jellemzően nem tartoztak az akadémiai szférába. (Ladányi 1994, Kozma 2004, Nagy 2006, Hrubos 2007)

## **Nem tradicionális hallgatók motívumai**

A nem tradicionális hallgatókat definiálók általában a megelőző végzettséget, az életkort, a társadalmi hátteret és származást használják fel csoportjaik megalkotásához. Ez érhető tetten Bron és Agélii (2000) felosztásában is, akik a svéd tanulókat hét csoportra osztják: a 25 év feletti érettségizettek, munkásosztály gyermekei, részidős képzésűek, más etnikai hovatartozásúak, népfőiskolákról érkezők és különleges szükségletű hallgatók. Pechar és Wroblewski (2000) egyéb szempontok alapján is vizsgálja a nem hagyományos hallgatókat, a korábban említett életkor és társadalmi hovatartozás mellett figyelembe veszi a munka világában betöltött pozíciót, a munkaformát és a végzett munka jellegét.

A tanítási-tanulási folyamat kapcsán a különböző tanulási formában, minden oktatási szinten és típusban központi

---

<sup>1</sup>A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

kérdés a tanulók motivációja és aktivitása. A felnőtt tanulók kapcsán Morstain-Smart (1977) korábbi felosztását szokás idézni, amely alapjául szolgált számos nemzetközi kutatásnak is. Összesen hat különböző motivációs faktort különítettek el, ezek a következők: társadalmi kapcsolatok (személyes találkozások igényét, a csoporthoz való tartozást, új barátságok keresése); külső elvárások (személyek, munkahely); professzionális fejlődés (magasabb státuszok elérése); társadalmi jólét (közösség szolgálata); unalom elleni stimuláció (esetleg a mindennapi kötelezettségek elől menekülés); kognitív. Hagyományosan két alapszortját különböztetjük meg a tanulási indítékoknak, ez a belső (primer) és külső (szekunder) motiváció. A felnőttek belső tanulási motívumai közé sorolható az érdeklődés, a művelődés öröme, a tudás fejlesztésének öröme, a lemaradástól való félelem (Radnai 1963), a kitartó kedv és elhatározás (Kiss 1963), a tudásvágy, a kíváncsiság, a becsvágy, az elismertség iránti vágy, de ide tartozhat a a magányból vagy a kommunikációs hiányból származó tanulási vágy (Zrinszky 1996).

A közösséghez való tartozási szándékot ugyan tekinthetjük külső indítéknak is, azonban a tanulói közösség által gerjesztett hatások elsősorban az egyénre hatnak pozitív módon (Durkó 1998, Prins et al. 2009). A tanulói csoportokban kialakított és felhalmozott társadalmi tőke érdekvezérelt is lehet, ami a társadalmi boldogulásban segíti az egyént, és a kialakításban is ezek az indítékok dominálnak. (Bourdieu 1998) Pusztai (2011) a felsőoktatásban létesült hallgatói kapcsolatokat coleman-i értelemben aposztrofálja, és a tanulási eredményességgel veti egybe. Érdekes kérdés, vajon a teljes és a részidős képzések hallgatóinak motivációjában akad-e eltérés.

Wolfgang és Dowling (1981) ezt vizsgálva azt találta, hogy a teljes időben tanulók a társas kapcsolatokat és a kívülről érkező elvárásokat tartják fontosnak, még a részidős hallgatók a tudás megszerzésért tanulnak.

Csoma (2005) egzisztenciális motívumoknak nevezi a munka világával kapcsolatos indítékokat, ilyen például a munkahely-megtartó képesség, egy új állás megszerzésére való törekvés. Maróti (2002) felosztásában elkülöníti a munka természetéből fakadó hatásokat (pl. a munka érdekessége, változatossága), a munkakörülmények ösztönző hatásait (pl. munkatársak, a szervezet hatásai), munkát értékelő hatások (pl. jutalom, dicséret). Az 1. táblázatban Sinnet (1993, idézi Kálmán 2008) különböző szempontok szerint csoportosítja a felnőttek tanulásának motívációit.

1. táblázat: A felnőtt tanulás motívációja és korlátai  
(Forrás: Sinnett 1993 alapján, idézi Kálmán 2008)

Cselekvés és/vagy tudásvágy	Készségfejlesztés személyes érdeklődésből és/vagy munkaérdekből	Társaságkeresés
Tájékozottabbá válás	Munkahelyi előremenetel	A munkaadó elvárásainak való megfelelés
Munkát szerezni	Vállalkozás indítása	Versenyképessé válás
Munkát változtatni	Adott probléma megoldása	Az élet új oldalainak megismerése

Megfelelni a képzettségi követelményeknek	A rutin megszakítása egy időre	Boldogabb emberré válás
Új emberekkel találkozni	Kíváncsiság kielégítése	Saját kultúra megismerése
Jobb szülővé, háztárssá válás	Érdeklődés, hobby fejlesztése	
Valahová tartozás igénye		

Sinnett modelljéből kitűnik, hogy a hagyományosan belső és külső motivációk mellett hangsúlyos szerepet kapnak az emberi kapcsolatok. SAJÁT HIVATKOZÁS (2011) felsőoktatásban tanuló felnőtteket vizsgálva hasonlóan kiemelt területen említi a közösségben történő tanulás nagyfokú hozadékait, amelyek kimutathatóan tovább élnek az abszolutóriumot követően. A felnőttek tanulása esetén különösen lényeges a tanultak közös feldolgozása, a hozott tudás közös értelmezése, a problémafelvetést követő közös megoldás keresése. Habár a meglévő tapasztalatok és képességek elismertetése a felsőoktatásban még megoldandó feladat (Derényi-Tót 2011), a tanítási gyakorlatban kiválóan működhet. Leathwood (2006) az önvezérelt, független hallgatók vizsgálatánál különösen a férfiak esetében figyelte meg, hogy a nagyfokú célirányultság, sikerorientáltság és ambíció miatt igénylik az önállóságot és a csoportkooperációt. Érdeemes felfigyelni a család és szülői szerepekkel kapcsolatos motívumra, amely a nyugati országokban elterjedt ismeretterjesztési, képzési alkalmak népszerűségének köszönhető (például a szülők iskolája). A családi élettel kapcsolatos kutatások és

eredmények több területen megjelennek az oktatásban és felnőttoktatásban is (ld. pl. Brillinger – Brundage 1989).

## **Tanulás, mint életstratégia egy életen át**

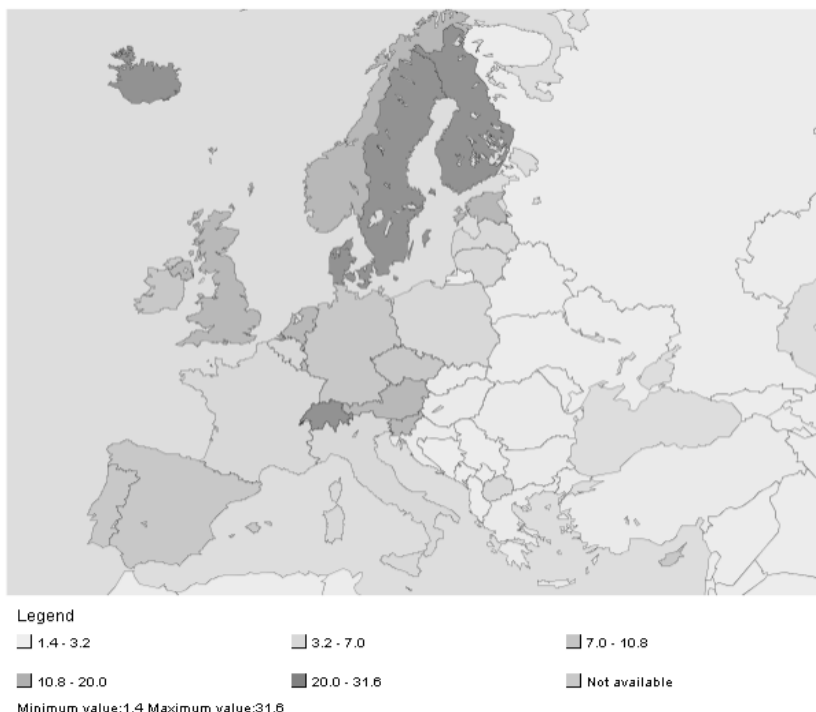
A tanulás iránti érdeklődés felkeltése és fenntartása, a megfelelő tanulási attitűd folyamatossága, az önképzés belső és külső igénye optimálisan permanensen jelen van az emberi életútban. A hetvenes években megjelenő egész életen át tartó tanulás fogalma (Faure 1972) a kilencvenes években új társadalmi-gazdasági körülmények között éledt újjá. Az 1996-ban kiadott Delors-jelentés (1996) az oktatás feladatának az egész életen át tartó dinamikus ismeretszerzés lehetőségének biztosítását látja, a munka világában való előremenetel azonban még nem jelent meg a prioritások között. A tanulás iránti helyes beállítódásért a megelőző éveket teszi felelőssé, az alapoktatásban szerzett tapasztalatok ugyanis végigkísérik az egynek életét. A Fehér könyvben (1997) már megjelenik az egyén önmegvalósítási törekvése az egész életen át tartó tanulásban, és szintén hangsúlyozott az egyenlő esélyek biztosítása a tanulásához való hozzáférésben. A Memorandum (2000) az élethosszig tartó tanulást összekapcsolja a tudásalapú gazdaságba és társadalomba való átmenettel, ahol a cél a tudás, készségek, kompetenciák folyamatos fejlesztése annak érdekében, hogy a cselekvő állampolgári magatartás és a foglalkoztathatóság előremozduljon.

A Memorandum második kulcsüzenetében az emberi erőforrásokba történő befektetések növelésének lehetséges módjait összegzi. Az egyén szintjén megvalósítható befektetéseket elsősorban az anyagi tőkebefektetések

oldaláról közelíti meg: ösztönző intézkedést javasolja az ún. egyéni tanulási folyószámlák bevezetését, az egyéni megtakarításokból és egyéb forrásokból (pl. vissza nem térítendő köztámogatás) származó összeget a munkavállalók saját képzésükre fordítanának. A tanulás iránti igényt és a kínálatot egyszerre kell növelni, és mindenki számára lehetővé kell tenni, hogy nyitott tanulási pályát járjon be, ennek érdekében az oktatási rendszernek az egyéni szükségletekhez kell alkalmazkodni. A dokumentum meghatározza a formális tanulás fogalmát: oktatási intézményekben megvalósuló, oklevéllel és szakképesítéssel záródó tanulási forma, a legnagyobb forgalmi értékkel rendelkezik a munkaerőpiacon. A nem formális tanulást ezzel szemben általában nem ismerik el hivatalos bizonyítvánnyal, szervezői lehetnek a munkahelyek, civil szervezetek, vagy formális rendszert kiegészítő szervezetek. Az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, a mindennapi élet természetes velejárója.



1. ábra: A 25 és 64 év közötti lakosság élethosszig tartó  
tanulásban való részvétele, 2012  
(Forrás: Eurostat)



Az 1. ábra alapján jól látszik, hogy Európában az élethosszig tartó tanulás koncepciója különböző mértékben valósul meg. A sötét színnel ábrázolt területeken magas a tanuló felnőtt lakosság aránya, jellemzően az északi országokban találunk aktív tanuló felnőtteket (Dániában 32%, a többi skandináv országban 30% körüli). Nyugat-Európában Hollandia emelkedik ki a maga 17%-ával, a többi nyugati államban általában 10%-os az aktivitás, a liszaboni célkitűzésnek megfelelő szint alatt teljesítve. Hazánkban

2,5%-ot mértek 2012-ben, ennél rosszabb mutatóval már csak Románia és Bulgária rendelkezik.

A magyar lakosság élethosszig tartó tanulásban való részvételéről 1997-től regisztrálnak adatokat. A KSH adatfelvételének eredményeit tekintve elmondható, hogy a formális tanulás népszerűsége az életkor előrehaladtával jelentősen csökken. (Csernyák et. al. 2004), akár korrekciós, akár rehabilitáló funkcióról beszélünk (Mayer 2000). Az iskolai végzettség minden tanulási formában meghatározó, az alacsonyán kvalifikáltak igen alacsony arányban kapcsolódnak be tanulási folyamatokba. A felsőoktatás által kínált részidős képzésekben jellemzően 35 évesnél fiatalabbak vesznek részt, mégpedig társadalomtudományi, gazdasági és a jogi fakultásokon. Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább felsőfokú szinten jelenik meg, az oktatási szinteken felfelé haladva növekszik a felnőtt tanulók aránya a képzésben (ld. Oktatási évkönyvek adatai).

A diplomaszerezésre törekvő felnőtt hallgatók számának növekedése – az összes diplomás arányának emelkedéséhez hasonlóan – felveti a diplomás munkanélküliség kérdését, egyrészt a piaci túlkínálat miatt, másrészt a diplomások által kiszorított alacsonyabb iskolai végzettségűek fenyegetettsége végett. Egyes vizsgálatok azonban kimutatták, hogy a megnövekvő értelmiségiek száma nemcsak túlkínálatot teremt a munkaerőpiacon, hanem egyúttal gerjeszti is a keresletet azzal, hogy diplomások által betöltendő új állások keletkeznek (Kertesi-Köllő 2006) A foglalkozási struktúra képzettségigénye az egész rendszerre kihat oly módon, hogy a magasabb végzettségűek kiszorítják az egy fokkal alacsonyabb iskolai végzettségűeket az állásaikból, akik

beáramlanak a hierarchiában alattuk álló szintekre. A diplomások alacsonyabb szinten realizálódó túlkínálatához hasonló jelenség az alacsonyabb státuszú munkahelyek feltöltése, amely szintén a diplomások rejtett túlképzéséhez vezet. Ezekben az esetekben a fiatal diplomások egyéb lehetőség híján elfogadják a végzettségüknél alacsonyabb szintű munkaköröket, s megrekednek ezekben, egyes felmérések szerint a fiatalok több mint húsz százaléka tartozik ide. (Falusné 2001, 957). Györgyi (2012) felhívja a figyelmet arra, hogy a diplomás munkaerő-kínálat és a munkaerőpiac kapcsolatát meghatározza, hogy a klasszikus tanulmányi utak diverzifikálódtak, a tanulásból a munka világából való átmenet jelentősen megnőtt (pl. tanulás alatt végzett munka, a részidős munka, tanulmányok megszakítása és visszatérés).

Alakosság iskolai végzettség szerinti összetétele, a diplomások száma és jellemzői lényeges mutatója egy régiónak vagy országnak. A Német tanulói atlasz (Deutscher Lernatlas) intézményi tanulásra vonatkozó fejezetében található vizsgálati dimenziók közül több a felnőttek tanulására is kiválóan alkalmazható. (Schoof et al 2011) Ide tartoznak többek között a kompetenciamérések eredményei (szövegértés stb.), a lemorzsolódás adatai, a tanulmányaikat megszakítók aránya, a tanulók iskolázottsági foka. A kanadai Összetett tanulói index (Composite Learning Index, 2010) hasonló tényezők mentén mér: alapműveltség (olvasás, matematika, természettudomány, problémamegoldás), lemorzsolódás a felsőoktatásban, felsőfokú továbbtanulás, egyetemi képzésbe történő beiratkozás, hozzáférés az oktatási intézményekhez minden szinten.

A Német tanulói atlaszban külön indikátorként jelenik meg a 25 és 34 év közötti, felsőfokú végzettséggel rendelkező fiatal lakosság, akik legnagyobb arányban természetesen a nagyvárosokban jelennek meg. Másik vonatkozó indikátor a felsőoktatás képzési kínálata a régióban, ami maximum 75 km-es távolságban elérhető felsőoktatási intézményre utal. A tanulmány rámutat a fiatal értelmiségiek szakmai hálózatának fontosságára, ami a regionális kötődésüket erősíti (véleményünk szerint nemcsak fiatal hallgatóknál jelenhet meg az egymással és a régióban működő vállalkozókkal való kapcsolat, a helyi letelepedés). Érdekes elem a tanulmánykötetben, hogy a kvalifikált fiatal lakosság megtartására, a régió vonzóerejének növelésére a szabadidő eltöltésének színvonalára is hangsúlyt fektet a munkahelyi kínálat mellett. A regionális megtartóerő a fiatalok esetében különösen fontos, hiszen rugalmas és földrajzilag mobilis csoportról van szó.

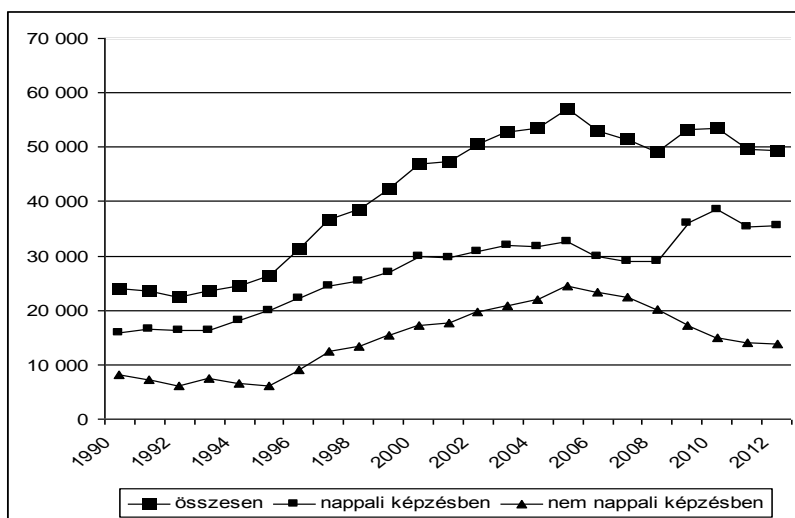
A Német tanulói atlasz külön hangsúlyt fektet a regionális jellemzők esetében a felsőfokú intézmények jelenlétére. A német kutatók a nagy városok dominanciáját a népesség kvalifikáltsági mutatóiban a felsőfokú intézmények nagyvárosi koncentrálódásával magyarázzák, amely egyébként a környék kisebb településeire is kihat.

## **Felsőoktatásba vezető tanulói utak és intézményi gyakorlatok**

A lifelong learning elképzelése kiemeli a minőségi oktatás kérdését is, amelyhez mindenkinek egyenlő esélyekkel kell hozzájutnia. (Europe in Figures, 2008) A nappali képzésben tanulók általánosságban nagyobb eséllyel fejezik be

tanulmányukat, hazánkban öt hallgatóból egy abszolvál és kap diplomát a képzési idő befejeztével. (Education at a Glance 2013) A részidős képzésekben tanulók létszámának alakulása követte a nappali tagozaton tanulók expanziós görbáját, 2008 után azonban jelentősen visszaesett, és elmaradt a teljes képzés felvételi tendenciájától. (2. ábra)

2. ábra: A magyarországi felsőoktatási intézményekben végzetek tagozat szerint 1990 és 2012 között, fő  
(Forrás: KSH adatai alapján saját szerkesztés)



McGivney (1990) hét különböző okot határozott meg, amelyek elősegítik a formális oktatásba való visszatérést: tudás megszerzése, az egyén szakmai és személyi fejlesztése, a munkaadók elvárásainak való megfelelés, új emberekkel történő megismerkedés, a társadalom számára hasznossá válás, vallásos igények betöltése, új utak megtalálása, stimuláció. (Idézi Blair 1995, 633) Schuetze és

Slowey (2002) keresi annak magyarázatát, miért teltek meg a felsőoktatás részidős képzései az elmúlt évtizedekben. Véleményük szerint ez egyrészt az esélyegyenlőség növekedésével, másrészt az életszakaszok módosulásával magyarázható. Az oktatási intézményeknek mindenesetre számolniuk kell a megváltozott összetételű hallgatóság kapcsán felmerülő oktatási gyakorlatok megújításával.

A felsőoktatásban megvalósuló formális képzés kapcsán felmerül a felsőoktatási intézmények megváltozott szerepe. Koltai szóhasználatával élve a „vállalkozó egyetem filozófiája” alapján szerveződik az egyre több felnőttet oktató felsőoktatás, ahol az intézmények szavatolják a minőséget és a korszerű tudományos eredményeket. (Koltai 1994, 131) Többek között Duke (1996) utal rá, hogy a felnőttek oktatását mindinkább felvállaló felsőoktatásnak és a felnőttoktatásnak hagyományosan más a céljuk és feladatuk, mivel a felsőoktatási intézmények – különösen az egyetemek – kis létszámú elit képzésére és kutatómunkára voltak berendezkedve, a felnőttoktatásnak viszont olykor hátrányos helyzetű csoportoknak, de mindenképpen gyakorlatorientált képzést kell nyújtaniuk. Véleménye szerint az újjá alakult, tömegképzésre áttért egyetemek új fejlődés részét képezik, más megfogalmazásban az iskolarendszerű felnőttoktatás korábbi funkciói – korrekciós és rehabilitáló (Mayer 2000) – mellett megjelent a felnőttoktatás szakképző, továbbképző funkciója (Benő, 1996).

A felnőttek az életükben felmerülő különböző problémákra, kérdésekre autentikus válaszokat várnak, megbíznak a tudományban. Breoler és munkatársai (2001) vizsgálatában a felsőoktatás felnőttek által látogatott stúdiumaiban számos olyan hallgató foglal helyet, akik

mindennapi kérdéseikben (világnézet, gyereknevelés, életmód stb.) fordultak a tudomány világa felé. A kurzusoktól azt várják, hogy olyan lényeges témákról hallanak, amelyek személyes és társadalmi kérdéseket érintenek, és saját életükben alkalmazni tudják az elsajátított ismereteket, készségeket.

Hubig (2002) meglátása szerint az egyetemeknek „új profilra” van szüksége ahhoz, hogy a tudás dinamizálódása miatt felmerülő új igények, a kompetencia előállítása és közvetítése végbe menjen. Különböző kompetenciákra gondol a „megszokott” képességek (kommunikációs készség, döntéshozó kompetencia stb.) mellett, mint például a módszertani kompetencia, az értékkompetencia, a kreativitás vagy az interkulturális kompetencia. Elm (2002) további készségekkel bővíti a sort: hermeneutikus-reflexív-kulturális kompetencia, hermeneutikus-kommunikatív-interkulturális készség, és természetesen megjelenik az információs és kommunikációs technológiai képesség.

Jakobi (2009) szerint a felsőoktatásban folyó felnőttképzésnek el kell távolodnia a hagyományos akadémiai képzéstől, mivel a hallgatók új klientúrája az akadémiai és a posztgraduális képzések együttesét igényli, nagyobb hangsúlyt fektetve az utóbbira. Graessner és Bade-Becker (2009) ugyanakkor a felsőoktatás legfőbb feladatának a tudományos képzést és a kutatómunkát tartják, amelyekhez a felnőttképzés struktúráját úgy kell illeszteni, hogy a felsőoktatás profilja ne változzon, ugyanakkor vonzó területe legyen az oktatási kínálatnak. A felsőoktatás széles képzési kínálatát tartják egyik fontos elemének, ami megkülönbözteti az egy-egy célcsoportra fókuszáló piaci képzésektől az egyetemi és főiskolai képzési rendszert.

A tudományos szegmens hangsúlyozását támasztja alá, hogy a felsőoktatásban folyó felnőttképzések, továbbképzések kapcsán a szerzőpáros nemcsak a megszokott kívánalmakat említi (piacképes tudás, átjárhatóság, élethosszig tanulás), hanem kiemeli a kutatást, az eredmények publikálását. Felhívják a figyelmet az oktatás környezeti szemléletére, miszerint az intézményt körülvevő vállalatok, civil szervezetek stb. bevonása elősegíti a kutatási innovációkat is. Hrubos (2007) tanulmányában végigvezeti azokat a folyamatokat, amelyek elvezettek a „tudomány templomától” a felsőoktatás intézményrendszerének megrendüléséig, az akadémiai professzió gyengüléséig. Az „akadémiai kapitalizmus korszaka” különböző átalakulásokon keresztül köszöntött be a felsőoktatásba, ezek közé tartozik az expanzió, a mobil tanárok és hallgatók arányának növekedése, a megnövekedett kereskedelmi elemek a felsőoktatásban. Schuetze és Slowey (2002) olyan intézményi faktorokat különítenek el, amelyek a felsőoktatási intézmények felnőtt hallgatói számára elősegítő vagy hátráltató tényezők lehetnek. Ilyen meghatározó szegmens az intézményi vezetés és kontroll, amely autonomitást és rugalmasság egyaránt gyakorolhat. A rugalmas (nyitott) belépés során figyelembe vehetik a munka- és élettapasztalatok sorát, beszámíthatják az előzetes tudást. A rendszerszintű koordináció a különböző programok összehangolását, a hallgatói választásokat segíti elő. Lényegesen elősegítheti a részidős képzésben résztvevők tanulását, ha a campus-alapú intézkedéseket kiterjesztik rájuk, figyelembe veszik speciális igényeiket. A támogatások mértéke és jellege (pl. gyerekelhelyezés) is alkalmazkodhat a felnőttek



életviteléhez, de ide tartozik a folyamatos tanulás megteremtése például rövidebb kurzusok meghirdetésével.

## **Újabb lehetőségek a felnőtt hallgatók vizsgálatában**

A felnőtt hallgatók további, empirikus vizsgálata alapvetően három nagy területen valósulhat meg. A három terület – tanuló egyén, felsőoktatási intézmény, régió – szoros kapcsolatban és kölcsönhatásban áll, kohézióját a tanulás kapcsán a tudás és kompetenciák teremtik meg. A Tanuló régiók Magyarországon elnevezésű kutatásban célunk, hogy a tanuló felnőtt és a képzést kínáló intézmények beágyazottságát figyeljük meg az adott régió gazdasági-társadalmi körülményei között.

A felnőtt hallgatót érintő legfontosabb vizsgálati szempontok a tanulói életút feltérképezése (elvégzett iskolák típusa és foka, tanulási folytonosság időben) , a tanulmányi eredményesség mérése (bizonyítvány minősítése, évhalasztás, lemorzsolódás, bukás, nyelvtudás), a társadalmi háttér felvázolása (szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, település típusa, család egzisztenciális háttere). Fontos minél több információt szerezni a megelőző tanulói életúttal kapcsolatos élményekről, módszerekről és stratégiákról, nem elhanyagolva a tanulói és egyéni életszakaszok párhuzamosságának vizsgálatát. Természetesen fényt kell deríteni az egyén tanulói motivációira és akadályaira, és azok munkaerő-piaci kötődéseire.

A következő pillér, a felsőoktatási intézmény kutatása során figyelni kell a képzési kereslet és képzési kínálat

viszonyának alakulására (meghirdetett szakok, oktatási tendenciák, jelentkezők és kilépők, lemorzsolódók, rangsorok), a felsőoktatás szolgáltatásaira (hallgatói igényfelmérések, tehetséggondozás, gyakorlati helyek biztosítása, munkaerő-piaci kapcsolat, jogi/szociális stb. szolgáltatások). Érdemes megvizsgálni az intézmény validációs gyakorlatát, továbbá nyitottságát és visszacsatolási törekvéseit (hallgatói visszajelzések mérése, munkaerő-piaci visszajelzések mérése, utánkövetés, alumni szervezetek). Végül a régió aspektusából kiemelendő a felsőoktatási kínálat, ami továbbtanulásra készítheti a lakosságot. Lényegei elem a terület regionális kötődés kialakításának törekvései, amelyekkel megtartja a helyben kiképzett munkaerőt, amely – elérve ismét a tanuló egyént – az adott régióban fejleszti tovább tudását és képességeit.

## **Felhasznált irodalom**

- BENŐ Kámán (1996): A felnőttoktatás változó funkciói. Értelmezési keretek és problémák. In: KOLTAI Dénes (szerk.): Andragógiai olvasókönyv I., Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem, 78-95.p.
- BLAIR, A., MCPAKE J., MUNN, P. (1995): A New Conceptualisation of Adult Participation in Education. In: British Educational Research Journal, 5., 629-644.p.
- BOURDIEU (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: LENGYEL Gyögy-SZÁNTÓ Zoltán (szerk.): Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, 99-129.p.

- BRELOER, Gerhard (2001): Subjective Faktoren und institutionelle „Granzonen“ im Seniorstudium-Probleme und Chancen. In: BRELOER, Gerhard – EVERS, Reimund – LADAS, Hildegard – LEVERMANN, Ursula (ed.). Studium im Alter aus Sicht der Lehrenden und Jüngerer Studierenden. Berlin-New York-München, Waxmann Münster. 6-15.p.
- BRILLINGER, M.E.-BRUNDAGE, D.H. (1989): Family-life education. In: Titmus, Colin J. (Edlkk.) Lifelong Education for Adults. An International Handbook. Pergamon Press, Oxford. 121-124.p.
- BRON, Agnieszka – AGÉLI, Karin (2000): Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: SCHUETZE, Hans G.-SLOWEY, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge-Falmer, 83-100.p.
- CSERNYÁK Mariann-JANÁK Katalin-ZALÁNNÉ Olbrich Anikó (2004): Az élethosszig tartó tanulás. Budapest, KSH.
- CSOMA Gyula (2005): Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába. Budapest, Nyitott könyv.
- DERÉNYI András.,TÓT Éva. (2011): Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- DUKE, Chris (1996): Fejlődésorientált felnőttoktatás az új felsőfokú oktatási rendszerben. In: Hinzen, Heribert (szerk.): Fejlődésorientált felnőttoktatás. Budapest, Német Nép főiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.
- DURKÓ Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, öznevelés I. Korszerű társadalomelmélet, korszerű művelődés- és nevelélmélet. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.

- ELM, Ralf (2002): Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit von Wissenschaft als Lebensform und von (inter)kulturellen Kompetenzen. In: ELM, Ralf (ed.). Universität zwischen Bildung und Business, Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik. Bochum, Projekt Verlag. 9-37.p.
- FALUSNÉ Szikra Katalin (2001): Munkanélküliség és diplomás túltermelés. In:Közgazdasági Szemle, november, 950-964. p.
- GRAESSNER, Gernot – BADE-BECKER, Ursula-GORYS, Bianca (2009): Weiterbildung an Hochschulen. In: TIPPELT, Rudolf – HIPPEL, Aiga (eds.): Handbuch Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften, 543-557.p.
- GYÖRGYI Zoltán (2012): A képzés és munkaerőpiac. Találkozások és töréspontok. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- HRUBOS Ildikó (2007): Az akadémiai professzió – változó pozícióban. In: Educatio,. 3, 353-363.p.
- HUBIG, Christof (2002): Kompetenz und Wissen – Benötigt die Wissensgesellschaft eine neue Profilierung der Universitäten? In: ELM, Ralf (ed.). Universität zwischen Bildung und Business, Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik. Bochum, Projekt Verlag, 37-49.p.
- JAKOBI, Anja P. (2009): Die Weltweite Institutionalisierung lebenslange Lerner. Neo-Institutionalistische Erklärungen politischer Programmatiken. In: KOCH, Sascha –SCHEEMANN, Michael (eds.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, Verlag für Socialwissenschaften, 172-190.p.

- KÁLMÁN Anikó (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András (szerk.): Tanulás életen át Magyarországon. Budapest, Tempus Közalapítvány, 126-152.p.
- KERTESI Gábor-KÖLLŐ János (2006): Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség” és a diplomák piaci értéke. In: Közgazdasági Szemle, 3, 201-225.p.
- KISS Árpád (1963): A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Budapest, Akadémia Kiadó.
- KOLTAI Dénes (1994): A felnőttképzés funkcióváltása. In:Társadalmi Szemle, 7, 74-84.p.
- KOZMA Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- LADÁNYI János (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Budapest, Educatio.
- MARÓTI Andor (2002): Hatékonyabbá tehető-e a levelezős oktatás? In: A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar.
- MAYER József (2000): Az iskolarendszerű felnőttoktatásról 2000-ben. In:Új Pedagógiai Szemle, 11, 13-23. p.
- MCGIVNEY, V. (1990): Education's for Other People: access to education for non-participant adults. Leicester, National Institute of Adult and Continuing Education.
- MORSTAIN, Barry R. – Smart, John C. (1974): Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences. In: Adult Education, 24, 83-98.p.
- NAGY Péter Tibor (2006): A humboldti és poszt-humboldti egyetem diplomásai a magyar társadalomban. In:Educatio,. 4, 703-718.p.

- PECHAR, Hans – WROBLEWSKI, Angela (2000): The enduring myth of the full-time student: an expolation of the reality of participation patterns in Austrian universities. In: SCHUETZE, Hans G. – SLOWEY, Maria (ed.): Higher education and lifelong learners. London and New York, Routledge – Falmer, 28-47.p.
- PRINS, Esther-TOSO, Blaire W.-SCHAFT, Kai A. (2009): "It Feels Like a Little Family to Me". Social Interaction and Support Among Women. In:Adult Education Quarterly, 59, 335-352.p.
- PUSZTAI Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmezői közösségek a felsőoktatásban. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- RADNAI Béla (1963): A népművelés pszichológiai és pedagógiai kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SCHOOF, Ulrich – BLINN, Miika – SCHLEITER, André – RIBBE, Elisa – WIEK, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung.
- SCHUETZE, Hans G. – SLOWEY, Maria (2002): Participation and exclusion: a comperative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. In: Higher Education, 3-4,309-327.p.
- WOLFGANG, Mary E. – DOWLING, William D. (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. In: The Journal of Higher Education, 52, 640-648.p.
- ZRINSZKY László 1996. A felnőttképzés tudománya. Budapest, OKKER.

## **Dokumentumok**

- FAURE, Edgar et al. (1972): Learning to be. The world of education of today and tomorrow, UNESCO, Paris.
- Memorandum on Lifelong Learning (2000). Brussels European Commission SEC 2000, 1832.
- Learning: the treasure within (1996). Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.
- White Paper on Education and Training (1996). Teaching and Learning. Towards the Learning Society. European Commission, Brussel,

## **Statisztikák**

- Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing. In: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>. (Letöltve: 2012.06.30.)
- Eurostat statisztikák, oktatás  
In:[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main\\_tables](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/main_tables)(Letöltve: 2013.09.18.)
- Europe in Figures – Eurostat Yearbook 2008. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
- KSH statisztikák, oktatás  
In:[http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat\\_eves/i\\_zoi006.html](http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi006.html)(Letöltve: 2013.09.05.)

**Kovács Edina**

## ***A tanárképzésben részt vevő hallgatók anyanyelvi képzési igényei és preferenciái***

### **Absztrakt**

*A tanár munkaeszköze a beszéd: bár viszonylag kevés kutatás születik az anyanyelvvvel összefüggésben, azok eredményei szerint ez a megkérdezettek egybehangzó véleménye. Ugyanakkor beszédtechnikai, retorikai képzésben csupán a tanárok csekély hányada részesül. Magyarországon 2013 szeptemberétől lényeges változásra számíthatunk e téren: az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó, a tanári felkészítésről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet kritérium jellegű követelményként írja elő az anyanyelvi ismertek oktatását, amely magában foglalja a gyakorlati kommunikációs, a beszédtechnikai, a retorikai és a helyesírási készségek fejlesztését.*

*Jelen kutatás ebből kiindulva tárja fel, hogy az említett területeken milyenek tartják saját felkészültségüket a tanárképzésben részt vevő hallgatók, korábban milyen oktatásban részesültek, és miből igényelnének további, akár több szemeszteren át tartó képzést. A vizsgálat során az anyanyelvhez és a tanári beszédhez való attitűdöt is vizsgáltuk, és arra is rákérdeztünk, a hallgatók szerint mely oktatási szinten lenne elsődleges feladat az anyanyelvi készségek fejlesztése.*



*A kutatás során a Debreceni Egyetem alap- és mesterképzésben résztvevő tanár szakos hallgatóit kérdeztük meg. Eredményeink szerint a maszkulin szakokon tanulók a pedagógiai kommunikáció és a retorika terén kevésbé felkészültnek tartják magukat, ugyanakkor ők azok, akik szerint nem a felsőoktatásban kell fejleszteni a nyelvi kompetenciát. Ezzel párhuzamosan a hallgatók közel kétharmada úgy vélekedett, hogy a középiskolai nyelvtan órái nem járultak hozzá kommunikációs készségei fejlődéséhez.*

**Kulcsszavak:** Tanárképzés, attitűd, anyanyelv, kommunikáció

## **Abstract**

### **Training needs and preferences on mother tongue language of pre-service teachers**

*Speaking is an important tool of teachers: although relatively few research examine the using of mother tongue, their results consider this statement. However only a few teachers have taken part communication or rhetoric training. We can expect significant change in Hungary from September 2013: the ministerial regulation of undivided teacher training provides mother tongue training as criteria, which includes practical communication, speech technology, rhetorical and spelling skills.*

*This research reveals that in these areas how the students evaluate their own preparedness, what kind of trainings they previously have and what kind of further courses they would require. We examined the students' attitudes to the mother tongue and the teacher's speech, and we also asked on which*

*level of education should develop language skills according the students.*

*The research involved the students in teacher education at the University of Debrecen. Our results show that students who chose masculine subjects, think they are less prepared in rhetoric skills, but they are the ones who think that the develop of language skills is not the competence of higher education. In parallel, nearly two-thirds of the students argued that the high school grammar classes did not develop their communication skills.*

**Keywords:** *Teacher training, attitude, native language, communication,*

## **Tanári beszéd: minta és munkaeszköz**

A pedagógusok és a nyelv viszonyát vizsgáló tanulmányok elsősorban az idegen nyelvekre fókuszálnak, leginkább módszertani kérdésekre kitérve. Az anyanyelvet illetően pedig a nyelvi attitűdre kíváncsiak, azaz a különböző nyelvekhez, dialektusokhoz, kiejtésváltozatokhoz és ezek beszélőihez való viszonyulásra.

A tanári kommunikáció kapcsán leggyakrabban a kérdezéstechnikára térnek ki. Dálnokné a tanári kommunikáció, a személyiség és a stíluseszközök összefüggéseit igyekezett feltárni, esettanulmányok segítségével. Megállapítja, hogy a leggyakoribb stíluseszköz a tanárok részéről az irónia, amelynek okaként a tanári személyiség bizonytalanságát, önértékelési labilitását feltételezi. Az irónia nem ritkán a megalázás eszköze: a tanárok a jó tanulóval szemben nem ironikusak, csak a kudarcokkal küszködőkkel. A vokális eszközök közül

kiemeli a hangerő változtatását, mint a figyelem összpontosításának eszközét, hozzátéve, hogy a hangerő gyakori megemelése nem szerencsés, mivel az iskolai élet egyébként is túlságosan harsány. A testbeszédet értékelve megállapítja, hogy a leggyakrabban látott testtartás a hátra tett vagy zsebre dugott kéz. Ha ehhez a tanár a lábán is hintázik, az a szerző szerint feszültséget, félelmet kelthet. Zavarónak értékelte a tanuló padjára támaszkodó, nekidőlő, sőt arra ráülő tanárok testbeszédét, térhasználatát, mivel ezek a tanárok a pad elfoglalásával a diák személyes területét sértették meg ilyenkor. A tanulmány arra a konklúzióra jut, hogy az iskolai kommunikáció ellentmondásos, helyenként rendkívül egyoldalú, aminek hátterében a szerző egy ki nem alakult, bizonytalan iskolaképet feltételez: ebben a helyzetben a tanárok kommunikációja esetleges, miközben mintát kellene adniuk, és ezáltal is önmagukban bízó, a környezetükkel jól kommunikáló fiatalokat nevelniük (Dálnokné 2001).

A tanári kommunikációhoz, beszédtechnikai, retorikai képzéshez való viszonyt térképezte fel Lantos Erzsébet 2005-ös kutatása, amely a hazai tanárképzést folytató felsőoktatási intézmények mindegyikére kiterjedt, noha a minta zöme az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Pécsi, a Szegedi és a Debreceni Egyetem oktatói és hallgatói közül került kiválasztásra. A kutatás során 143 oktatót és 37 hallgatót kérdeztek meg. Az eredmények szerint a válaszadók több mint 90 százaléka szerint a tanítás-tanulás folyamatában a beszéd munkaeszköz. Ugyanennyien vélekedtek úgy, hogy a beszéd technikai eszköztárát, különös tekintettel saját beszédünk jellegzetességeire, ismernünk kell ahhoz, hogy a tanár beszéde mintaértékű lehessen.

Az oktatók 60 százaléka úgy gondolja, hogy a szakmai elvárások alapján tanít. Ugyanakkor mindössze 25 százalékuk részesült felsőfokú tanulmányai alatt beszédoktatásban, azaz kérdéses, hogy e szakmai elvárásokat mikor, hogyan ismerte meg. Többségükben úgy vélték, hogy talán szükséges lehet a beszédoktatás a felsőoktatásban, de határozatlannak mutatkoztak annak megítélésében, hogy ez kinek a feladata lenne (Lantos 2005).

A tanárok kommunikációs kompetenciáját, az ezzel kapcsolatos képzéseket európai viszonylatban tekintette át egy kutatás, amely ennek kapcsán kiemelte, hogy e készség kognitív és viselkedésbeli dimenziót is tartalmaz, amit a képzések során figyelembe kell venni. A tanári foglalkozás során a pedagógusnak a megfelelő tantermi kommunikáció irányítása, feltételeinek megteremtése mellett képesnek kell lennie a szülőkkel való párbeszédre, és a kollégákkal való kommunikációra is. Több ország képzési tematikáját áttekintve a kutatók arra következtettek, hogy a tréningjellegű, készségorientált képzések a leghatékonyabbak, amelyek a gyakorlati szituációkra készítik fel a pedagógushallgatókat és/vagy a továbbképzésen részt vevő tanárokat (Bjekic, Zlatic és Capric 2008).

Zgaga kutatása nem kifejezetten a kommunikációs kompetenciákat vizsgálta, a dél- és kelet-európai tanárképzés átfogó áttekintésére törekedett. Azonban az egyik legfeltűnőbb ellentmondásként emeli ki, hogy a megkérdezett intézmények csak az utolsó (tizenegyedik) helyre sorolták saját tanárképzésükben a kommunikációs és retorikai készségek fejlesztését, miközben ugyanezek a képességek az iskolavezetők véleménye szerint a tanári

állás betöltéséhez szükséges készségek sorában a negyedik helyre kerültek (Zgaga 2006).

## **Társadalmi nemek: eltérő tapasztalatok**

A beszélgetés, a barátságos kommunikáció a kulturális sztereotípiák értelmében nőies tevékenység. A nőket arra szocializálják, hogy legyenek segítőkészebbek, és általában érdekeltebbek az emberi interakciókban, mint a férfiak. Miközben a magányos munkavégzést kevésbé femininnek értékeli a társadalom, ha ehhez megfelelő társadalmi konstrukciók kapcsolódnak, akkor azok már nem kizáróak a nők számára: ilyen például az írás, amely – bár sok órányi egyedül végzett munkát jelent – a kommunikációhoz kapcsolódik, így elfogadhatóként definiálódik (Margolis és Fisher 2002).

Az érdeklődési területek és a tantárgyi attitűdök kapcsán a lányok és a fiúk közötti különbségeket mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom jelzi. Az eltérések kialakulásában szerepet játszik, hogy a lányok biológiai és szociális érése egyaránt megelőzi a fiúkét, de ennél is jelentősebbek azok a kulturális különbségek, amelyek miatt mind a szülők, mind a tanárok eltérő teljesítményt és viszonyulást várnak el a különböző nemű diákoktól.

Az eltérések 14 éves kor körül jelentkeznek, egyes elképzelések szerint az iskolán kívüli tapasztalatoknak legalább akkora a szerepe ebben, mint a sztereotip elvárásoknak (Nguyen 2002; Osborne és Dillon 2008). Egy, az Egyesült Államokban 437 diák bevonásával, hatodik osztályosok körében készült attitűdvizsgálat, amely a tanórán kívül szerzett természettudományos

tapasztalatokra és a jövőtervekre is kitért, minden vizsgált területen szignifikáns eltérést talált. A fiúk például a tanórákon kívül is számos esetben dogoznak különféle szerszámokkal, elektromos eszközökkel, a lányok ugyanakkor a varrás és a növények gondozása terén szereznek tapasztalatot. A fiúk jobban érdeklődnek a technológia iránt, a röntgen, az atombomba, a számítógépek és az autók működése egyaránt foglalkoztatja őket. A lányok érdeklődése ezzel szemben az egészséges étkezésre, az időjárásra, és az állatokkal való kommunikációra fókuszál. Sokkal több lány tartja nehezen érthetőnek a természettudományos tárgyakat, mint fiú, utóbbiak úgy vélik, a tudomány „fiúknak való” dolog (Jones, Howe és Rua 2000).

A továbbtanulási választásokat kutatta egy amerikai longitudinális vizsgálat: a kutatók kérdése az volt, hogy a tehetség és a képességek befolyásolják-e ezeket, vagy erősebben hatnak a társadalmi elvárások. A vizsgálat 320 olyan fiatal pályáját követte nyomon, akik különösen eredményesnek bizonyultak az úgynevezett SAT-vizsgán, mely a kimagasló nyelvi, továbbá matematikai tehetséget méri. A matematika és a nyelvi készség terén egyaránt tehetséges fiúk nagy része a matematika és természettudományok felé törekedett, míg a hasonló képességű lányok egyenletesen oszlottak meg a humán, illetve a reál területek között. A verbálisan jó képességű fiúk nagyjából fele-fele arányban választottak humán, illetve reál területeket a továbbtanuláskor, míg az ugyanebbe a csoportba tartozó lányok túlnyomó része humán területen tanult. Azaz a választásokra inkább a nemi sztereotípiák és autosztereotípiák hatottak, mintsem a valós képességek (Gordon Győri 2007).

A sztereotip vélekedéseket többé vagy kevésbé megerősítették a hazai attitűdmérések is. A nyílt végű kikérdezéssel zajló kutatás esetében a fiúk a következő tantárgyakat választották a lányoknál többször legkedveltebbként: matematika, testnevelés, történelem. A lányok ugyanakkor szignifikáns többségben választották kedvenc tárgyának az irodalom, nyelvtan, angol, biológia és rajz tantárgyakat. A kutatók azonban felhívják a figyelmet arra, hogy az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a szignifikáns különbség például abból is adódhat, hogy a több mint 500 tanuló között 9 lány nagyon szereti a nyelvtant, és a 0 fiúval szemben ez jelentős eltérést mutat (Csíkos 2012).

Ezzel szemben Csapó 1999-es vizsgálata alig talált attitűdbeli különbségeket a két nem között. A megfigyelt eltérések nem túl nagyok, és az azonos neműek csoportján belüli differencia sokkal nagyobb, mint ami a nemek között megfigyelhető. Egyedül a fizika az a tárgy, amelyet a fiúk szignifikánsan jobban szeretnek, mint a lányok, a többi tantárgyat viszont a lányok inkább kedvelik, mint a fiúk. A nemek közötti különbségeket összességében leginkább az jellemzi e vizsgálat szerint, hogy a tantárgyak többségét a lányok – minden életkorban – általában jobban szeretik, mint a fiúk, ugyanakkor a kedveltség mindkét nem esetében folyamatosan romlik (Csapó 2000).

A tanulók egyes tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdjét Magyarországon a hetvenes évek óta vizsgálják. Az első IEA felmérés, amely 10, 14 és 18 éves tanulók körében készült, vizsgálta az iskolai légkört, a motivációt és az egyes tantárgyakhoz való kötődést. A természettudományos érdeklődés ekkor átlagosan a „közömbös” és az „érdektelen” határán helyezkedett el a diákok körében,

ugyanakkor a természettudományhoz való attitűdjük összességében pozitív; igennel válaszolnak például „A természettudomány segíti a világot olyanná tenni, amelyben jó élni” kérdésre. Az egyes tárgyak kedveltségét tekintve az első helyet a magyar irodalom szerzi meg (48 százalékban kedvelik), utána élővilág, történelem, földrajz a sorrend (40 százalékkal), aztán a fizika, kémia számtan (25 százalékkal), végül az orosz és a magyar nyelvtan a két sereghajtó tárgy (13-14 százalékkal). Az egyes részterületek kapcsolatát elemezve Ballér azt állapítja meg, hogy a motiváltság az összes tantárgy, így a természettudományok iránti érdeklődést is befolyásolja, emellett erős az összefüggés a tárgyak kedveltsége és a sűrű laboratóriumi gyakorlat, valamint a tankönyvek önálló használata között (Ballér 1973).

A későbbiekben, az 1995 és 1999 között végzett szegedi, illetve pécsi vizsgálatok hasonló sorrendet állapítottak meg: eredményeik szerint a nyelvtan, a kémia és a fizika a többi tantárgytól leszakadva a népszerűségi lista végén áll. Azaz az eredményes kommunikáció inkább nőies tevékenység, és a fiúktól elfogadott, ha nem is törekszenek jó teljesítményre e téren. Ugyanakkor ennek tantárgyi leképeződése, a nyelvtan sajátos helyzetben van: ugyanolyan népszerűtlen, mint az egyébként fiúsnak tételezett, absztraktabb fizika és kémia.



## **Eredmények: gyakorlatias képzéseket igényelnek a hallgatók**

Az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó, a tanári felkészítésről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet 2013 szeptemberétől kritérium jellegű követelményként írja elő az anyanyelvi ismertek oktatását, amely magában foglalja a gyakorlati kommunikációs, a beszédtechnikai, a retorikai és a helyesírási készségek fejlesztését. Jelen kutatásunk egyik célja az volt, hogy felmérjük, hogyan ítélik meg a hallgatók saját felkészültségüket a rendelet által leírt területeken, korábban milyen oktatásban részesültek, és miből igényelnének további, akár több szemeszteren át tartó képzést. A vizsgálat során az anyanyelvhez és a tanári beszédhez való attitűdöt is vizsgáltuk, és arra is rákérdeztünk, a hallgatók szerint mely oktatási szint, mely intézmény feladata lenne elsősorban az anyanyelvi készségek fejlesztése.

Hipotézisünk az volt, hogy a kommunikációs képzéssel kapcsolatban többé-kevésbé ismétlődnek a Lantos által leírt eredmények, azaz miközben a felkészítést nem vagy csak kis mértékben kapták meg a tanár szakos hallgatók, az anyanyelvi kompetencia fejlesztését nem a felsőoktatás feladataként határozzák majd meg.

Noha a pedagógusképzés önmagában feminin szakterület, ezen belül a természettudományos és informatikai szakok maszkulinként értékelhetőek. Mivel a sok és eredményes beszéd alapvetően feminin megnyilvánulás, azt feltételeztük, hogy a hagyományosan férfias területet választó hallgatók gyengébbnek ítélik majd saját készségeiket.

A nyelvtan iránti attitűd kapcsán arra számítottunk, hogy a tantárgy kevésbé lesz népszerű, ugyanakkor a lányok valamivel jobban kedvelik majd, míg szakok szempontjából atipikus lesz.

A kutatás során a Debreceni Egyetem pedagógusképzésben részt vevő hallgatóit kérdeztük meg. A mesterképzésben ez a tanár szakos hallgatókat jelentette, míg az alapképzésben azokat, akik felvették a későbbi mesterképzéshez szükséges második szaktárgy 50 kredités modulját. Ez összesen 660 fős mintavételi keretet adott, a minta elemszáma 166 fő, azaz az érintett hallgatók negyede töltött ki kérdőívet. A kiválasztás valószínűségi mintavétellel történt.

A nemek aránya a hallgatók körében: 71,4 százalékban nők, 28,6 százalékban férfiak, míg a minta 71,7 százalékát a nők, 28,3 százalékát a férfiak adják. A hagyományosan feminin szakok gyakorlatilag a bölcsészkar kínálatát fedik le, míg a maszkulin szakok a természettudományi kar képzései mellett a zeneművészeti és az informatikai képzéseket. A hallgatók körében 73,3 százalék bölcsész, míg 26,7 százalék természettudományos vagy informatikai képzésben vesz részt, míg a mintában feminin szakon tanul 62 százalék, maszkulin szakon 38 százalék. A lányok inkább választják a feminin területeket, míg a fiúk valamivel rugalmasabbak, és közel fele-fele arányban találhatóak meg a képzéseken.

1. táblázat: Nemek aránya az egyes képzési területeken (%)

	Feminin szakok	Maszkulin szakok	Összesen
Nő	67,2	32,8	100
Férfi	48,9	51,1	100

szignifikancia=0,029

A képzési igény tekintetében kíváncsiak voltunk arra, hogy kimutathatóak-e tipikus válaszadói mintázatok, vannak-e, akik minden területen fejlesztendőnek ítélik saját készségeiket, vagy ellenkezőleg, elzárkóznak a további képzés elől. A válaszok alapján három klasztert lehetett kialakítani. Az elsőbe azok kerültek, akik leginkább csak valamilyen más kurzussal összevonva szeretnének anyanyelvi képzéseket, ők egyébként viszonylag sok hallgatót jelentenek: a megkérdezettek 44,8 százaléka ebbe a csoportba került. A második klaszter tagjai tűnnek a leginkább reális válaszadói csoportnak, ők általában az egy féléves képzéseket igénylik, a válaszadók 31,9 százaléka sorolható ide. A harmadik klaszterben a kérdezettek mindentől szeretnének képzést, és jellemzően egy, vagy akár több szemeszteren keresztül, a hallgatók közel egynegyede (23,3 százalék) sorolható ide.

A képzési igényben szakok szerint nem találunk eltérést, míg nemek szerint igen jelentősek a különbségek, összhangban azzal, hogy a lányoknál általában kedvezőbb attitűd mérhető a tantárgyak többsége iránt, mint a fiúknál.

2. táblázat: A képzési igények megoszlása nemek szerint (%)

	Kevesebb, mint egy szemeszter	Egy szemeszter	Több mint egy szemeszter	Összesen
Nők	32,8	38,8	28,4	100
Férfiak	56,8	25	18,2	100

szignifikancia=0,021

A tanárszakok képzési és kimeneti követelményeit tartalmazó jogszabály négy nagyobb területet nevesít az anyanyelvi ismereteken belül, ezek: gyakorlati kommunikáció, beszédtechnika, retorika, helyesírás. Az egyes területekre vonatkozóan külön-külön rákérdeztünk, hogy a saját felkészültségüket milyennek ítélik meg a hallgatók. Bár szignifikáns eltérés a kis elemszám miatt sem nemek, sem szakok szerint nem volt kimutatható, tendenciaszerűen azt mondhatjuk, hogy a feminin szakokon tanulók hajlamosabbak voltak magukat vagy mindenből jónak, vagy mindenből gyengének értékelni, míg a maszkulin szakokon tanulók kevesebb, mint egytizede gondolta csak, hogy mindenből gyenge, 55,8 százalékuk pedig a helyesírását jónak tartotta, miközben beszédtechnikából és retorikából kevésbé kompetensnek érezte magát.

Az önértékelés és a képzési igények közvetlen összefüggést nem mutattak, például jellemző volt, hogy azok is szívesen vennének részt gyakorlati felkészítésben, akik viszonylag jónak értékelik saját készségeiket, míg például beszédtechnikát akkor sem feltétlenül tanulna valaki, ha egyébként kevésbé felkészültnek ítéli magát e téren.

Általánosságban a hallgatók ötöde nem igényelt képzést az egyes területeken, legkevésbé felkészültnek a váratlan kommunikációs helyzetekre érzik magukat, valamint a tanári előadásokhoz szükséges retorikai készségeket hiányolta a válaszadók közel negyede.

A nyelvi kompetencia fejlesztését alapvetően a középiskola feladatának érzik a válaszadók: 70,6 százalékuk vélekedett így. Azonban kérdéses, hogy ez a fejlesztés mennyiben történik meg. Két kérdést is feltettünk, az egyiket pozitív, a

másikat negatív megfogalmazásban: a két válasz együttes eredménye, hogy a középiskolai nyelvtan óráknak a hallgatók 63,9 százaléka szerint nem volt fejlesztő hatása a kommunikációs készségre. A felsőoktatással szemben többségükben megengedők, 90 százalékot meghaladó mértékben mondják, hogy még az itt tanulóknak is szükségük lehet a nyelvi kompetencia fejlesztésére, ugyanakkor, ha kifejezetten arra kell válaszolni, hogy a felsőoktatás feladata-e ez, akkor 80 százalék felett van azok aránya, akik nemlegesen válaszolnak. Mind a nők, mind a feminin szakon tanulók nagyobb arányban ítélik szükségesnek, hogy a felsőoktatási tanulmányoknak is része legyen az anyanyelvi képzés.

3. táblázat: „A nyelvi kompetencia kimunkálása a felsőoktatás feladata” – válaszok nemek szerint (%)

	Nő	Férfi
Nem a felsőoktatás feladata	77,3	93,5
A felsőoktatás feladata	22,7	6,5
Összesen	100	100

szignifikancia=0,016

4. táblázat: „A nyelvi kompetencia kimunkálása a felsőoktatás feladata” – válaszok szakok szerint (%)

	Feminin szak	Maszkulin szak
Nem a felsőoktatás feladata	76,5	90,5
A felsőoktatás feladata	23,5	9,5
Összesen	100	100

szignifikancia=0,023

A nyelvtan iránti attitűd alapján négy klasztert lehetett létrehozni. A kérdőíven 4 fokú Likert-skálán jelentek meg a válaszok, így az elérhető legmagasabb érték (nagyon kedveltem) 4, a legalacsonyabb (egyáltalán nem kedveltem) 1 lehetett. Az első klaszterben azok az alapvetően humán érdeklődésű hallgatók találhatóak (35 fő), akik nem kedvelték különösebben a nyelvtant, de azért jó eredményeket értek el. A második klaszterben (60 fő) azok, akik szintén humán érdeklődésűek, emellett kedvelték a nyelvtant és sikeresek voltak, bár a többi humán tantárgyat szívesebben tanulták. A harmadik klaszter (44 fő) nem szerette a nyelvtant, úgy gondolja, hogy kommunikációs készségének fejlődéséhez sem járult hozzá, egyedül a tanár iránti attitűdje kicsit kedvezőbb. A negyedik klaszter (22 fő) talán a legérdekesebb: tagjai természettudományos érdeklődésűek, emellett a nyelvtant jobban szerették más humán tantárgyaknál, és összességében is inkább kedvezőek a nyelvtannal kapcsolatos beállítódásaik.

5. táblázat: A nyelvtan iránti attitűd alapján létrehozott klaszterek

	Irodalmár	Humán	Elutasító	Reál
A nyelvtant jobban kedveltem, mint a többi humán tantárgyat.	1,54	2,27	1,20	3,55
A nyelvtan óra jó hatással volt kommunikációs készségemre.	1,57	2,95	1,82	2,68
A nyelvtant jobban kedveltem, mint a reál tantárgyakat.	3,57	3,67	1,48	1,23
Kedveltem a magyar nyelvtant tanító középiskolai tanáromat/tanáraitam.	2,23	3,72	3,18	3,05
A középiskolai nyelvtan óráim hozzájárultak kommunikációs készségem fejlődéshez.	1,43	3,18	2,23	3,00
Magyar nyelv tantárgyból általában sikerélményeim voltak.	3,49	3,78	3,27	3,36

A nemek alapján az egyes klaszterek nem mutatnak szignifikáns eltérést, bár tendenciaként elmondható, hogy a lányok valamivel jobban szerették a nyelvtant, mint a fiúk. Szakválasztás alapján viszont igen jelentősek a különbségek. A humán területen tanuló diákok kevesebb, mint fele szerette a nyelvtant, míg a maskulin szakokon, azaz jellemzően természettudományos képzésben tanulóknak 55,7 százaléka. Ráadásul a feminin szakok hallgatói közül egyötöd a természettudományos tárgyakat is jobban

kedvelte, mint a nyelvtant, és a minden tekintetben kedvezőtlen beállítódásokkal bíró csoportba tartozik. Igazolódni látszik tehát, hogy a nyelvten alapvetően tér el más humán tantárgyaktól, és nem pusztán a véletlen műve, hogy népszerűtlenségben a fizikával és a kémiával jár együtt. Az, hogy konkrétan milyen okok rejlenek ennek hátterében, további kutatásokat igényel.

6. sz. táblázat: A nyelvten iránti attitűd megoszlása szakok szerint (%)

	Feminin szak	Maszkulin szak	Összesen
Irodalmár	31	6,6	21,7
Humán	47	21,3	37,3
Elutasító	21	37,7	27,3
Reál	1	34,4	13,7

## Összegzés

Noha igazolódott az a feltételezés, hogy a maszkulin szakokon tanulók a pedagógiai kommunikáció és a retorika terén kevésbé felkészültnek tartják magukat, ők azok, akik szerint alapvetően nem a felsőoktatásban kell fejleszteni a nyelvi kompetenciát. Ugyanakkor a hallgatók közel kétharmada úgy vélekedett, hogy a középiskolai nyelvten tanulása nem járult hozzá kommunikációs készségei fejlődéséhez, ezzel összecseng az is, hogy egynegyedük úgy gondolta, nem képes elég hatékonyan felkészülni a tanári előadásokra.



A szeptembertől induló képzések során érdemes figyelembe venni, hogy a gyakorlatiasabb oktatást még azok is szívesebben fogadnák, akik egyébként kellően rátermettnek érzik magukat; ez mintegy válasz az idézett nemzetközi kutatás eredményére, amely szerint a tréningjellegű képzések és továbbképzések hatékonyabbak, mint az elméletibb jellegű oktatás. A lányok érdeklődése jóval erőteljesebb, mint a fiúké, akiknek több mint fele egy teljes szemesztert sem fordítana a kommunikációs készségek fejlesztésére.

A nyelvtannal kapcsolatos attitűdben a nemek között nem mutatkozott szignifikáns eltérés, bár a lányok valamivel jobban szerették, mint a fiúk. Ugyanakkor a maskulin területen tanulók körében a nyelvtan kedveltebb, mint a feminin területen tanulókéban, utóbbiak közül sokan a természettudományos tantárgyakat is jobban kedvelték. Azonban, hogy az elutasítás oka a tantárgy absztrakt voltában vagy oktatásának esetleges hiányosságában rejlik, az további kutatásokat igényel.

## **Felhasznált irodalom**

- BALLÉR Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. In: Pedagógiai Szemle, 7-8, 644–657. p.
- BLJEKIC, Dragana, ZLATIĆ Lidija and CAPRIC Gordana (2008): Research (Evaluation) Procedures of the Pre-service and In-service Education of Communication Competent Teachers. In: HUDSON, Brian – ZGAGA Pavel (eds.): Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions. 245–264. p.

- CSAPÓ Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. In: Magyar Pedagógia, 3., 343–366. p.
- CSÍKOS Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. In: Iskolakultúra, 1, 3–13. p.
- DÁLNOKNÉ PÉCSI Klára (2001): Az iskola belső világa – Kommunikáció. In: Új Pedagógiai Szemle, 7–8, 171–179. p.
- GORDON GYŐRI János (2007): Nők és férfiak iskolázása. Kulturális szempontok a nemek és az oktatás kapcsolatában. In: Educatio, 4, 591–611. p.
- JONES, M. Gail – HOWE, Ann – RUA, Melissa J. (2000): Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. In: Science Education, 2, 180–192. p.
- MARGOLIS, Jane – FISHER, Allan (2002): Unlocking the clubhouse: Women in computing. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology.
- LANTOS Erzsébet (2005): A beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban. Budapest, HangÁr Hangművészeti és Beszédoktató Műhely.
- NGUYEN, Luu Lan Ahn (2002): A nemek szerepe az iskolában. In: Mészáros Aranka (szerk.) Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 232–263. p.
- OSBORNE, Jonathan – DILLON, Justin (2008): Science Education in Europe: Critical Reflections. London, Kings College.
- ZGAGA Pavel (2006): The Prospects of Teacher Education in South-east Europe. Ljubljana, University of Ljubljana, Faculty of Education.

**Tózsér Zoltán**

## ***Részidős hallgatók továbbtanulási tervei***

### **Absztrakt**

*Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy mi jellemzi, és mi befolyásolja az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) tanuló részidős hallgatók továbbtanulási aspirációit. A kutatás előzményének a Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában című kutatás tekinthető. Az empirikus vizsgálat során on-line kérdőíves vizsgálatot végeztünk a két intézmény részidős hallgatói körében (N=1.151). Az eredmények szerint a részidős hallgatók életkora és a tudományterület hat ki szignifikánsan a továbbtanulási elképzelésekre. A nemek menti különbségeknél azt tapasztaltuk, hogy a férfiak nagyobb arányban nyitottabbak egy újabb diploma megszerzése iránt, mint a nők. Az intézményenkénti összevetés azt az eredményt hozta, hogy a főiskolások magasabb arányban terveznek újabb diplomát, mint az egyetemisták. A szakmák menti eltérés azt jelenti, hogy a bölcsészek akarnak leginkább újabb végzettséget szerezni, de ambiciózusak ebből a szempontból a természettudományos és gazdasági képzésben résztvevők is. A legkevésbé terveznek újabb diplomát az egészségügyi és a mezőgazdasági szakmákat képviselők.*

**Kulcsszavak:** *felsőoktatás, részidős hallgatók, regionális oktatáskutatás*

## Abstract

### Part-time learners' future educational plans

*This study deals with the future educational plans of part-time students in two Hungarian higher education institutions (University of Debrecen, College of Nyíregyháza). An online survey was conducted amongst the part-time students at the two institutions (n=1.151). Our purpose was to understand what factors influence the future educational study aspirations of part-time students. The results of the research suggest that only the part-time learners' age and academic program have an influence on the students' educational study goals. Men are more open to take up another degree program after finishing their current studies than women. More college students wish to obtain another degree after finishing their current educational program than university students. The comparisons between academic programs suggest that the students of the Faculty of Arts want to earn another degree. However, students at the Faculty of Sciences and the Faculty of Economics also plan to have another diploma. Students at the Faculty of Health and the Faculty of Agriculture are less motivated to take up another degree program.*

**Keywords:** *higher education, part-time students, regional education research*

## Bevezetés

Kutatásunkban a felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttoktatás legfontosabb szereplőivel, a részidős hallgatókkal foglalkozunk. Ebben a tanulmányban annak járunk utána, hogy mi jellemzi és mi befolyásolja az észak-alföldi konvergencia régió két felsőoktatási intézményében (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) tanuló részidős hallgatók továbbtanulási aspirációit. A kérdés két szempontból is nagyon izgalmas. Egyrészt, az országos és az intézményi felsőoktatási statisztikák is azt mutatják, hogy a 2000-es évek közepétől, ha ingadozásokkal is, de folyamatosan csökken a részidős képzésre járók száma. Tehát, érdemes azokat a hallgatókat megvizsgálni, akik levelező, esti vagy távoktatás tagozatos képzés keretében kívánnak első vagy újabb diplomát szerezni a két intézmény egyikében. Másfelől, érdemes azt is megvizsgálni, hogy a már a részvétel mellett döntő, és a felsőoktatásban diplomát szerezni igyekvő részidős hallgatók kívánnak-e újabb diplomát szerezni és ezt a szándékot milyen tényezők határozzák meg.

Ebben a tanulmányban tehát azokat a tényezőket vesszük sorra, amelyek befolyásolják a részidős hallgatók továbbtanulási szándékait, törekvéseit. Ezzel az a célunk, hogy feltárjuk és összehasonlítsuk a felnőttkori továbbtanulási terveket befolyásoló tényezőket a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola nem nappali tagozatos hallgatói körében.

Ez a vizsgálat a *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* című OTKA kutatás (T – 47335. sz. kutatás) folytatásának tekinthető. E a kutatás Forray R. Katalin (Forray 2008) és Kozma Tamás

vezetésével (Forray – Kozma 2009) valósult meg. Ebben a tanulmányban a kutatásnak egy szeletét, jelesül a részidős hallgatók továbbtanulási aspirációit elemezzük. Előtte azonban érdemes röviden áttekinteni a legfontosabb témában megjelent hazai kutatásokat.

## **A kutatás előzményei**

A részidős hallgatók felsőoktatásban való részvételének tudományos igényű vizsgálatára hazánkban számos kutatás irányult. Forray R. Katalin vezetésével 2005 és 2008 között *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában* címmel OTKA kutatás (T – 47335. sz. kutatás) indult és ennek eredményeként számos publikáció (Balázsovits – Kalocsainé 2006, Balázsovits 2009, Forray – Kozma 2009, Forray 2008, Kalocsainé 2009, Nagy 2006) látott napvilágot. Ezek a tanulmányok azt a kérdést vették vizsgálták, hogy a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulásában milyen lakossági-társadalmi igények jelennek meg. A vizsgálatok fő kérdése az volt, hogy miért tanulnak az emberek a felsőoktatásban, miért vesznek részt felnőttkorban felsőoktatási intézmények által kínált képzési programokban. A kutatás során tehát a felnőttként, munka mellett tanulók motivációit és igényeik feltárását célozták meg.

Ezen kutatások mellett készültek további, jellemzően intézményi szintű vizsgálatok (Engler 2011, Engler – Fekete 2007, Kispálné 2007a, 2007b, Kórodi 2006, Szabó 2009) is, amelyek a felnőttek felsőfokú (tovább)tanulását vizsgálták valamilyen szempontból.

Ezek alapján az rajzolódik ki, hogy a felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttoktatás vizsgálatának jellemző fókuszpontjai a felnőttkori (tovább)tanulásban való részvétel és az azt befolyásoló szociokulturális és demográfiai változók közötti kapcsolatok feltárása, a (tovább)tanulás motivációinak kutatása (lásd. Forray – Kozma 2009, Forray 2008, Engler 2011, Nagy 2005, Balázsovits – Kalocsainé 2006, Balázsovits 2009, Szabó 2009, Kispálné 2007, 2009), a tanulási akadályok feltárása (lásd. Szabó 2009), az intézmény, illetve a szak- és szakirányt befolyásoló tényezők (lásd. Forray – Kozma 2009, Forray 2008, Szabó 2009), illetve a finanszírozás és a megtérülés kérdései (lásd. Engler 2011, Koródi 2006).

A kutatások jellemző módon **interdiszciplináris szemléletre**, megközelítésre törekszenek (Forray – Kozma 2009, Forray 2008), amikor a felnőttek felsőfokú továbbtanulását annak a társadalomnak a demográfiai, foglalkoztatási, iskolázottsági, felsőoktatási intézményhálózati stb. kereteibe ágyazva vizsgálják, amelyben a folyamatok zajlanak. Ezzel párhuzamosan megfigyelhető a **multidiszciplinaritásra** való törekvés igénye is (Engler 2011), hiszen más tudományágak, tudományterületek elméleti modelljeit, megközelítését, módszertanát, eredményeit stb. alkalmazzák.

Végül is, azt mondhatjuk, hogy a felnőttek felsőfokú továbbtanulásának problematikáját a legkomplexebben kétségtelenül a Forray R. Katalin vezetésével (Forray 2008) megvalósult OTKA kutatás nyomán született publikációk járták körül. Ennek a kutatásnak az a legfőbb érdeme, hogy a felsőoktatási intézmények keretein belül folyó felnőttkori tanulást annak a társadalmi környezetnek a kontextusában vizsgálta, amelyben megjelenik a lakosság felsőfokú

továbbtanulása iránti igény. Ez az összetettség abban is megnyilvánult, hogy a problémát a felsőoktatás-kutatás nemzetközi trendjeibe ágyazva tárgyalta, noha a felnőtt felsőoktatás és a felnőtt hallgatók nemzetközi szakirodalmát nem vizsgálta. Erénye volt viszont a kutatásnak a társadalomstatisztikai elemzések alkalmazása, amely a regionális szempontok térnyerésének engedett teret. Végül is, a mélyebb társadalmi összefüggések feltárásával a kutatás egyedülálló a maga nemében. Ugyanez elmondható a kutatáshoz kapcsolódó valamennyi tanulmányról.

Mindenezek a kutatások rendkívül hasznosak a részidős hallgatók vizsgálata során, mivel rávilágítanak a lehetséges vizsgálati dimenziókra, munícióként szolgálnak a kutatási kérdések megfogalmazásához, és érdekes, izgalmas eredményeket tartogatnak.

## **Módszertani leírás**

Az empirikus vizsgálat során 2011 decemberében on-line kérdőíves vizsgálatot végeztünk a Debreceni Egyetemen és a Nyíregyházi Főiskolán tanuló levelező, esti és távoktatás tagozatos képzésben tanuló részidős hallgatókkal. A megkérdezés kiterjedt minden évfolyamra és képzési szintre.

A kutatásban a Debreceni Egyetem esetében az alapsokaság 7.562 hallgató, akik közül 773 fő töltötte ki a kérdőívet ( $N=7.562$ ,  $n=773$ ). Ez tehát 10,2%-os válaszadási arányt jelent. A Nyíregyházi Főiskolán 3.952 érintett hallgatóból 378 fő hallgató válaszolt a kérdéseinkre ( $N=3.952$ ,  $n=378$ ). Ez pedig 9,5%-os válaszadási arány. A két intézményben



tehát összesen 1.151 hallgató adott választ a kérdésekre (n=1151). Az adatok tisztítását követően egyesítettük a két adatbázist, hogy össze tudjuk hasonlítani az egyetemre és a főiskolára járó részidős hallgatókat.<sup>2</sup>

A 10% körüli válaszadási arány egy ilyen kutatásban jónak tekinthető, ám a mintába kerülés nem teljesen véletlenszerű, így a mintát nem tekinthetjük kielégítően reprezentatívnak. Ugyanakkor az ellenőrizhető alapjellemzők mintán belüli eloszlása nem tér el igazán lényegesen az alapsokaságok eloszlásától, így némi óvatossággal ugyan, de azért általánosíthatóak a vizsgálat eredményei.

## **A minta jellemzőiről röviden**

A Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola részidős képzéseiben tanulók jellemzően nők (>70%), és átlagosan 32 évesek. A válaszadók döntő többsége (>97%) magyar állampolgárságú, és csak néhány százalék román, ukrán, szlovák, illetve német állampolgárságú. Hasonlóan, a többség magyar nemzetiségűnek vallotta magát. A Debreceni Egyetemre járók jellemzően legnagyobb részt Hajdú-Bihar megyéből, illetve kisebb részben Szabolcs-Szatmár Bereg megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, valamint Pest megyéből kerülnek ki. Ugyanakkor, az egyetem képes az ország valamennyi megyéjéből idevonzani a hallgatókat. A Nyíregyházi

---

<sup>2</sup>Az SPSS adatok tisztításában és elemzésében Marián Béla piackutató nyújtott segítséget. Hozzájárulását, értékes észrevételeit ezúton köszönöm.

Főiskola esetében erről nincs szó, mivel az intézmény regionális beiskolázási körzettel rendelkezik. Vagyis, a főiskolások többsége a saját megyéből, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyéből kerül ki, és mellette a környező megyékből (Borsod-Abaúj-Zemplén és Hajdú-Bihar megye) érkeznek jellemzően az intézménybe. A részidős hallgatók családi állapotukat tekintve jellemzően házasságban, vagy párkapcsolatban élnek, ugyanakkor minden 3. válaszadó egyedülálló. A szülők legmagasabb iskolai végzettségének elemzésénél azt tapasztaltuk, hogy az anyák magasabban iskolázottak, mint az apák. Az intézményenkénti összehasonlítás pedig arra mutatott rá, hogy Nyíregyházán 10%-kal magasabb az első generációs értelmiségiek aránya, mint Debrecenben. Megállapítottuk azt is, hogy mindkét szülő iskolai végzettsége kihat arra, hogy első vagy második diplomáját szerzi-e a nem nappalis hallgató. A válaszadók 2/3-nak kell, míg 1/3-ának nem kell nyelvvizsgát tennie, jelentkezéskor csak minden 5. hallgatónak volt nyelvvizsgálója, a képzés közben pedig csak kevesebb, mint 5% tett nyelvvizsgát. A nyelvi felkészültség szempontjából is kimutathatók eltérések az egyetemre és a főiskolára járók között: az egyetemisták nyelvi szempontból is jobban felkészültek, mint a főiskolára járók.

A **felsőfokú tanulmányok** elemzéséhez a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola karain tanulókat szakmák szerint csoportosítottuk: 1.) jogtudományi 2.) egészség tudományi 3.) bölcsészettudományi 4.) gazdaságtudományi 5.) mezőgazdaság-tudományi, 6.) műszaki, informatikai tudományi 7.) pedagógusképzés és 8.) természettudományi szakmák. Nyíregyházára négyből három hallgató alapképzés megszerzése céljából jelentkezik a képzésre, míg Debrecenben ez csak minden 2.

hallgatóról mondható el. A főiskolán mesterképzésre csak a válaszadók 16%-a jár, míg Debrecenben 30%. Vagyis, a főiskolára jellemzően az első diploma megszerzése miatt érkeznek a hallgatók. Az egyetem esetében az alapképzésre járók aránya alacsonyabb, mint a főiskolán, viszont magasabb a mesterképzésre járók aránya. A Nyíregyházi Főiskolán levelező vagy esti tagozaton tanulók 35%-a diplomás, míg a Debreceni Egyetemre járóknál közel 60%. Ez nagy különbség a két intézmény hallgatói között. Vagyis, a Debreceni Egyetemre járók mind a szülők, mind a saját iskolai végzettségüket tekintve magasabban iskolázottabbak, mint a Nyíregyházi Főiskolára járók. Ez a különbség a két intézmény hallgatói közt a második, harmadik és negyedik diplomások arányának vizsgálatakor is láthatóvá válik. Ráadásul, a Debrecenbe járók nyelvi szempontból is felkészültebbek a Nyíregyházára járó társaikhoz képest. A Debrecenbe járók átlagosan 9, míg a Nyíregyházára járók 11 éve szereztek diplomát, tehát az egyetemisták korábban visszaülnek az iskolapadba egy újabb végzettség megszerzésért, mint a főiskolások. És ha visszatérnek, akkor több időt is töltenek ott, mivel a Debrecenbe járóknál magasabb a diplomások, illetve többdiplomások aránya, mint a Nyíregyházán tanulók körében. A felsőfokú tanulmányok halasztása viszont Debrecenben háromszor gyakrabban fordul elő, mint Nyíregyházán. Ez viszont, valószínűleg a képzési időben mutat összefüggést..

## Továbbtanulási tervek

A részidős egyetemisták, főiskolások **továbbtanulási terveit** több dimenzió mentén vizsgáltuk. Így elemeztük a hallgatók életkorának, gyermekvállalásának, nemének, az intézménynek, a szakmának, a szülők és a válaszadó legmagasabb iskolai végzettségének, és a hallgató képzési szintjének (alap- vagy mesterképzés) a felsőfokú továbbtanulási tervekre gyakorolt hatásait. A felsorolt magyarázó változók közül csak két esetben, a hallgatók **életkorának** és a **szakmájának** a szempontjából találtunk jelentős különbségeket.

Az **életkor** szerinti kontraszt azt jelenti, hogy minél fiatalabb a válaszadó, annál nagyobb benne a tanulási hajlandóság. Ez azonban csak az első három életkori csoportra igaz, mert a 37-57 éves csoportnál ennek már jelentősen kisebb a mértéke. A bizonytalanok aránya is az életkorral növekszik, bár a 31-36 évesek kevésbé bizonytalanok ebből a szempontból, mint a 26-30 évesek. Az életkor előrehaladtával emelkedik a tanulás elutasítók aránya: míg a legfiatalabb életkori csoportban csak körülbelül minden 10. válaszadó nyilatkozott így, addig a legidősebb csoportban már közel minden 4. válaszadó.

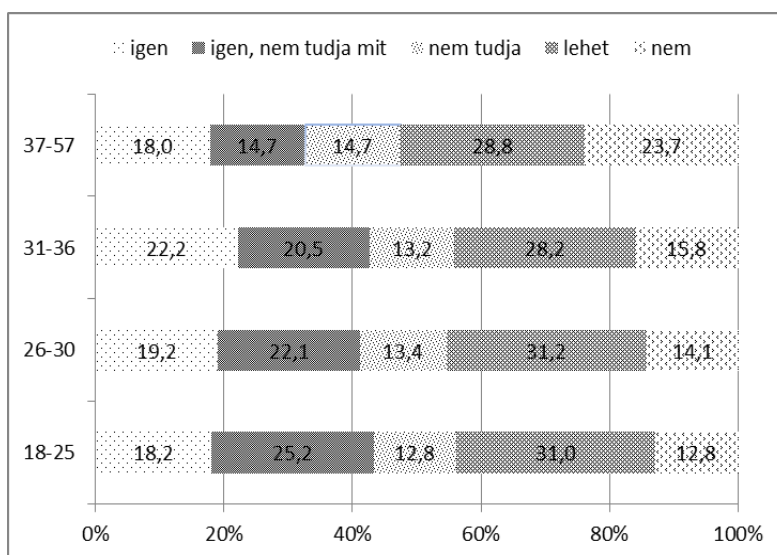
Végül is, a **továbbtanulási terveket** illetően hasonló eredményre számítottuk. Sőt, még így is meglepő, hogy viszonylag ilyen magas arányban terveznek újabb felsőfokú tanulmányokat azok a hallgatók, akik eleve felsőoktatásban vesznek részt, sőt sokuk már eleve diplomásként lépett be (újra) a felsőoktatásba. Figyelemre méltó az is, hogy csak viszonylag kevesen utasítják el a további diplomaszerezést, bár kétségtelen, hogy viszonylag sok a bizonytalan hallgató.

A részidős hallgatók közti különbség a továbbtanulási aspirációk szempontjából szignifikáns ( $p < 0,024$ ).

Bár nem szignifikáns a **nemek** szerinti különbség, annyi azonban megállapítható, hogy a férfiak körében magasabb a további felsőfokú tanulmányokat tervezők aránya, mint a nőknél. Ezzel áll összefüggésben, hogy a nők ebből a szempontból kevésbé magabiztosak, mint a férfiak és körükben magasabb az újabb diplomaszerzés elutasítók aránya is.

Az **intézményenkénti** különbség sem jelentős, de azt érdemes megállapítani, hogy meglepő módon a Nyíregyházára járók terveznek még további diplomaszerzést. A bizonytalanok aránya nagyjából kiegyenlített a két intézményben, de a további tanulást elutasítók már Debrecenben vannak többségben.

1. ábra: Tervez-e további felsőfokú tanulmányokat, életkor szerint (%-ban)



A **szakmák** szerinti eltérés a továbbtanulás szempontjából szintén szignifikáns ( $p < 0,005$ ). A továbbtanulási hajlandóság a bölcsészek körében a legmagasabb, mivel körükben minden második hallgató igennel válaszolt erre a kérdésre. Hasonlóan, viszonylag magas a továbbtanulási törekvés a természettudományokat és a gazdaságtudományokat hallgatók körében is. A legalacsonyabb a további tanulás iránti igény az egészségügyi és a mezőgazdasági szakmák hallgatóknál.

1. táblázat. Tervez-e további felsőfokú tanulmányokat, szakmánként (%-ban)

	jog	egészség	bölcsész	gazdaság	mezőgazdaság	műszaki, info	pedagógus	természet
igen	15%	13%	33%	16%	26%	25%	16%	19%
igen, nem tudja mit	22%	21%	17%	26%	9%	13%	23%	24%
nem tudja	12%	16%	12%	15%	14%	13%	14%	12%
lehet	28%	32%	26%	29%	35%	33%	29%	29%
nem	23%	19%	12%	14%	16%	16%	18%	16%

A **szülők iskolai végzettsége** menti eltérés sem az apa, sem az anya iskolai végzettségével nem függ össze abból a szempontból, hogy a részidősek fontolgtatnak-e újabb diplomaszerezést. Ennek ellenére, annyi megállapítható, hogy a diplomás apák gyermekei fontolgtatják legnagyobb arányban azt, hogy újra beiratkoznak egy diplomás képzési programba. Ebből a szempontból őket meglepő módon nem az érettségizett apák gyermekei, hanem a nem érettségizett apák gyermekei követik. Ezzel áll összhangban, hogy a további felsőfokú tanulmányokat tekintve bizonytalanok legnagyobb arányban az érettségizett apai háttérűek.

Viszont, az újabb diplomás képzésben való részvételt elutasítóknál már a várt sorrendiség figyelhető meg, vagyis minél alacsonyabb iskolai végzettségű apával rendelkezik valaki, annál nagyobb mértékben tesz le az újabb diploma megszerzésének lehetőségéről.

Az anya iskolai végzettsége egyenes arányban áll a további felsőoktatási terveket illetően: minél magasabb valakinek az anya iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban kíván újabb diplomához jutni. Ez a sorrendiség azok körében is igaz, akik egyelőre nem tudják ezt a kérdést megítélni. A tanulást nem tervezők legmagasabb arányban a nem érettségizett és az érettségizett anyai háttérűek körében fordulnak elő. Bár itt megjegyzendő, hogy ha hajszálnyival is, de az érettségizett anyával rendelkezők magasabb arányban tesznek le az újabb diplomáról. Értelemszerűen, a diplomás anyai háttérűek a legkevésbé elutasítók egy újabb felsőoktatási részvételt és diplomaszerezést illetően. Mindezen eltérések azonban nem szignifikánsak.

A **diplomás és nem diplomás hallgatók** között sem szignifikánsak a különbségek. Ezzel együtt, érdemes megállapítani, hogy a még nem diplomások ambiciózusabbak a diplomásoknál, hiszen körükben nagyobb arányban vannak az újabb diplomát szerezni kívánók. Ebben a kérdésben a diplomások a bizonytalanabbak és szintén ők terveznek alacsonyabb arányban újabb diplomát.

Végül az alap- és mesterképzésben tanuló diplomára éhes hallgatók közt sem találtunk szignifikáns eltérést. Megemlíthető azonban, hogy az alapképzésben résztvevők nagyobb arányban terveznek újabb **diplomát**, mint a mesterképzésben tanuló társaik. Ennek háttérében valószínűleg az áll, hogy az alapképzést sokan

mesterképzéssel akarják kiegészíteni. Az ebből a szempontból tétovázók a mesterképzésre járók körében vannak többségben. Az eddigiekből következően, újabb diplomát a mesterképzésben tanulók terveznek kevésbé.

## **Összefoglalás**

Ebben a tanulmányban két hazai felsőoktatási intézmény (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) részidős képzéseinek tanulóinak felsőfokú továbbtanulási terveit vizsgáltuk meg. Elsőként áttekintettük a kutatás előzményeit, illetve a vizsgálat módszertanát. A következőkben a részidős hallgatók szociodemográfiai és szociokulturális hátterét, valamint a felsőoktatási részvételük jellemzőit mutattuk be röviden. Ezt követően tértünk át az empirikus adatfelvétel eredményeinek az ismertetésére, értelmezésére.

A legmeglepőbb eredmény, hogy a számos magyarázó változó közül mindössze a részidős hallgatók életkora és a tanult tudományterületek mentén tártunk fel szignifikáns eltéréseket a válaszadók közt. Az életkori kapcsolatról azt állapítottuk meg, hogy a legfiatalabbak körében a legnagyobb az újabb diploma megszerzését célzó tanulás iránti igény. Másként fogalmazva, az életkor emelkedésével növekszik a tanulást elutasítók aránya: a 18-25 évesek csoportjából csak minden 10. válaszadó elutasító, addig a 37-57 éves csoportban már minden 4. részidős hallgató. A nemek menti különbségeknél azt tapasztaltuk, hogy a férfiak nagyobb arányban nyitottabbak egy újabb diploma megszerzése iránt, mint a nők. Az intézményenkénti összevetés azt az eredményt hozta, hogy a főiskolások



magasabb arányban terveznek újabb diplomát, mint az egyetemisták. A szakmák menti eltérés viszont már szignifikáns eltérésekre mutatott rá a részidős hallgatók között: a bölcsészek akarnak leginkább még újabb végzettséget szerezni, de ambiciózusak ebből a szempontból a természettudományos és gazdasági képzésben résztvevők is. A legkevésbé terveznek újabb diplomát az egészségügyi és a mezőgazdasági szakmákat képviselők.

Az apa legmagasabb iskolai végzettségét elemezve megállapíthatjuk, egyrészt, hogy a diplomás apák gyermekei akarnak legnagyobb mértékben újra iskolapadba ülni és diplomát szerezni. Másrészt, a kevésbé iskolázott apával rendelkezők hamarabb letesznek az újabb diplomaszerezés iránti igényükről, mint az iskolázottabb apák gyermekei. Az anya iskolai végzettségével kapcsolatban arra jutottunk, hogy minél iskolázottabb anyai háttérrel lép valaki a felsőoktatásba, annál eltökéltebb egy újabb diploma megszerzése kapcsán. Ez azt is jelenti, hogy a diplomás anyák gyermekei a legkevésbé elutasítók egy újabb felsőoktatási részvételt illetően.

A diplomás és nem diplomások csoportja közti különbségeket feszegetve azt a nem várt eredményt kaptuk, hogy a nem diplomások kedvet kaptak egy újabb diplomához, ugyanis körükben magasabb arányban tervezik az ismételt belépést a felsőoktatás kapuján, mint a diplomások. Az alap- és mesterképzésre járók közti különbségek azt a megjósolható eredményt hozták, hogy az alapképzésre járók szeretnének újabb diplomát szerezni a jövőben. Végül is, csak a hallgatók életkora és szakmája mutat összefüggést a végzést követő felsőoktatási

továbbtanulási tervekkel. Ugyanakkor, a többi eredmény is érdekes, izgalmas.

## **Felhasznált irodalom**

- BALÁZSOVITS Mónika – KALOCSAINÉ Sánta Hajnalka (2006): Képzési igények a Pécsi Tudományegyetem levelező tagozatos hallgatói körében. In *Educatio*, 4, 828-836. p.
- BALÁZSOVITS Mónika (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. In Forray R Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Non-formális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 146-152. p.
- ENGLER Ágnes – FEKETEI Ilona Dóra (2007): A motivációs hatások a levelező tagoz hallgatóinak tanulásában. In Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Az V. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai, Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – Kiss Árpád Archívum Könyvtára, 48-57. p
- ENGLER Ágnes(2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest, Gondolat, 2011.
- FORRAY R KATALIN – KOZMA TAMÁS (2011): Felnőttek a felsőoktatásban. In: Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *Az iskola térben, időben*. Budapest, Új Mandátum Kiadó, 220-235. p.
- FORRAY R Katalin (2008): *Lakossági-társadalmi igények a felnőttek felsőfokú tovább tanulásában*. In: [http://real.mtak.hu/1754/1/47335\\_ZJ1.pdf](http://real.mtak.hu/1754/1/47335_ZJ1.pdf) (Letöltés: 2010.12.05)

- KALOCSAINÉ Sánta Hajnalka (2009): A lifelong – learning nemek szerinti jellemzői a Szent István Egyetem levelező tagozatos hallgatóinak körében. In: Karlovicz János Tibor (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 35-40. p.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői I. Vizsgálat a főiskolai felnőttoktatásban tanulók körében. In Új Pedagógiai Szemle, 9, In: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00116/2007-09-ta-Kispalne-Felnottek.html> (Letöltés: 2010.12.12.)
- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2007): A felnőttek tanulási jellemzői II. In Új Pedagógia Szemle, Október, 3-23. p In: <http://www.ofi.hu/tudastar/kispalne-horvath-maria-090617>. (Letöltés: 2010-12-12)
- KÓRÓDI Márta (2006): Nem nappali tagozatos képzések a Debreceni Egyetemen. In Educatio, 4, 818-828. p. In: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) (Letöltés: 2010.11.27.)
- NAGY Éva (2006): Társadalmi igények a felnőttek felsőfokú továbbtanulásában. In Educatio, 4, 836-842. p. In: [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=63](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=63) (Letöltés: 2010.11.27.)
- SZABÓ Edit (2009): Felnőttek a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar három szervezeti egységében tanuló levelezős hallgatók motivációjának, véleményének, tanulási szokásainak felmérése. Debrecen, Debreceni Egyetem. Andragógia és Művelődéstudományok Tanszék. Kézirat.

**Miklósi Márta**

## ***Az állampolgári ismeretek átadásának színterei***

### **Absztrakt**

*Tanulmányomban az állampolgári nevelés színtereit vizsgálom meg. Mivel a nevelési folyamatot egész életen át tartónak tekintjük, így nemcsak az iskoláról van szó, hanem emellett számos egyéb fórumot, helyszínt is meg kell említenünk. Így az oktatási intézmények mellett az otthoni környezet, a család, az óvodák, helyi közösségek, civil szervezetek is kiemelten fontos szerepet töltenek be az állampolgári ismeretek átadásában, ilyen jellegű készségek fejlesztésében. Mivel ez a munka összefoglaló jellegű tanulmányként született, így előzményének számos kutatás tekinthető, amelyek a TÁRKI, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, illetve a területhez kapcsolódó civil szervezetek, így például a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Pillar Alapítvány gondozásában jelentek meg. Tanulmányomban az ezen kutatási anyagokban megjelenő fontosabb információkat igyekeztem összefoglalni, összevetni, szintetizálni. Munkám célja egy áttekintő tanulmány megírása volt, amely kiindulási alapként szolgál azok számára, akik e témával behatóbban kívánnak foglalkozni, emellett felvonultat hazai jó gyakorlatokat, programokat, kezdeményezéseket is, amelyek lehetőséget teremtenek az állampolgári nevelésre.*

**Kulcsszavak:** állampolgári nevelés, formális nevelés, nonformális nevelés, informális tanulás

## **Abstract**

### ***The transfer of civics scenes***

*In my study I intend to examine the scenes of civic education. Since we regard the educational process a life long phenomenon, we do not stop at the schools, but take into consideration several other places as well. Thus, apart from educational institutions the home environment, the family, the kindergartens, local communities, and civil organizations play an important role in the passing of civic knowledge, in the development of such skills. As this work has been created as a comprehensive study, numerous researches can be considered its antecedents, which have been published by Tárki and other organizations. In my study I attempted at summarizing, comparing, and synthesizing the more important pieces of information appearing in these research materials. The aim of this work was to write a synoptic study, which would serve as a starting point for those who might wish to deal with this topic more thoroughly; and also, it showcases good national practices, programs, and initiations, which offer an opportunity for the improvement of civic education.*

**Keywords:** *civics/civic education, formal learning, nonformal learning, informal learning*

## Bevezetés

Az aktív állampolgárság igénye több éve foglalkoztatja a nemzetközi, az európai és a magyar oktatáspolitikát, napjainkban előkelő helyre került az oktatáspolitikai vitákban és reformokban<sup>3</sup>. Az a tény, oktatáspolitikai viták középpontjába került az aktív állampolgárság, a tapasztalható globális változásra való reagálás következménye, és ahhoz a pozitív vízióhoz kapcsolódik, amely azt vetíti előre, hogy milyen irányba kellene tartaniuk, hogyan kellene működniük a társadalmaknak. „Pozitív válaszként született a demokratikus deficit által támasztott kihívásokra, arra a tényre, hogy az emberek – különösen Nyugat-Európában – már nem foglalkoznak oly módon a civil és polgári intézményekkel, mint korábban.” – vallja Kerr. (Kerr 2009:2) A demokratikus és felelős állampolgárság tanítható és fejleszthető. Ahhoz, hogy valaki értse ennek mibenlétét és hétköznapjaiban ennek megfelelően viselkedjen, ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie, amelyeket élete során a különböző közösségekben másoktól, a másokkal való interakciókból sajátít el és fejleszt tovább. (Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet 2009:3)

---

<sup>3</sup> A tanulmány egyes részletei korábban megjelentek a következő helyen elérhető dokumentumban: [http://www.biharinepfoiskola.hu/kompetencia\\_eu/page.php?12](http://www.biharinepfoiskola.hu/kompetencia_eu/page.php?12)

## **Az állampolgári ismeretek átadásának szinterei**

Eltérőek a megközelítések a nevelés színterét illetően. E téren az elmúlt évtizedben Magyarország gyorsan felzárkózott a nyugati kulturális mintákhoz és kialakította a saját tevékenységi köreit, valamint a hozzájuk kapcsolódó kontrollmechanizmusokat. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:9) A nevelési folyamatot egész életen át tartónak tekintjük, tehát nemcsak az iskoláról van szó, hanem mindenről, amiben életünk során szerepet vállalunk. A mai társadalmakban, ahol az oktatási rendszerek egyre fokozottabban szétaprózódnak, és a szülőknek rengeteg választási lehetőségük van a különféle iskolatípusok között, komoly szempont, hogy ez a terület befogadó, mindenki számára rendelkezésre áll, nem kirekesztő. A lényeg azonban az, hogy az aktív állampolgárságra nevelésben Az aktív állampolgárság igénye több éve foglalkoztatja a nemzetközi, az európai és a magyar oktatáspolitikát, napjainkban előkelő helyre került az oktatáspolitikai vitákban és reformokban. Az a tény, oktatáspolitikai viták középpontjába került az aktív állampolgárság, a tapasztalható globális változásra való reagálás következménye, és ahhoz a pozitív vízióhoz kapcsolódik, amely azt vetíti előre, hogy milyen irányba kellene tartaniuk, hogyan kellene működniük a társadalmaknak. „Pozitív válaszként született a demokratikus deficit által támasztott kihívásokra, arra a tényre, hogy az emberek – különösen Nyugat-Európában – már nem foglalkoznak oly módon a civil és polgári intézményekkel, mint korábban.” – vallja Kerr. (Kerr 2009:2) A demokratikus és felelős állampolgárság tanítható és fejleszthető. Ahhoz, hogy valaki

értse ennek mibenlétét és hétköznapjaiban ennek megfelelően viselkedjen, ismeretekkel, készségekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie, amelyeket élete során a különböző közösségekben másoktól, a másokkal való interakciókból sajátít el és fejleszt tovább. (Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet 2009:3)

Eltérőek a megközelítések a nevelés színterét illetően. E téren az elmúlt évtizedben Magyarország gyorsan felzárkózott a nyugati kulturális mintákhoz és kialakította a saját tevékenységi köreit, valamint a hozzájuk kapcsolódó kontrollmechanizmusokat. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:9) A nevelési folyamatot egész életen át tartónak tekintjük, tehát nemcsak az iskolákról van szó, hanem mindenről, amiben életünk során szerepet vállalunk. A mai társadalmakban, ahol az oktatási rendszerek egyre fokozottabban szétaprózódnak, és a szülőknek rengeteg választási lehetőségük van a különféle iskolatípusok között, komoly szempont, hogy ez a terület befogadó, mindenki számára rendelkezésre áll, nem kirekesztő. A lényeg azonban az, hogy az aktív állampolgárságra minden fiatal számára egyenlő esélyeket kell biztosítani, és ennek a nevelésnek a oktatási folyamat részeként kell megvalósulnia. (Kerr 2009:8)

Az állampolgári ismeretek kapcsán felmerül a kérdés, hogy lehet-e, egyáltalán kell-e azt oktatni? Az állampolgári szerep kapcsán minden bizonnyal érdemes az oktatás helyett a nevelés kifejezést használni, hisz az állampolgári szerep fejlesztésének nem kizárólagos helye az iskola.

Az állampolgári szerep gyakorlásának színterei az Oktatáskutató- és Fejlesztő Intézet szerint a család, iskola, munkahely, lokális terület (település, kerület, lakótelep), helyi, térségi, nemzeti, regionális, európai és globális szint.



Fontos dimenziója az Európai Unió, az európaiság, de megjelenik globális szinten is. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:18)

Az állampolgári szerep gyökerei az otthoni környezetben keresendők. A gyerekek közösségről alkotott első tapasztalataikat a családban alakítják ki, az állampolgári minták döntő részét a családon belüli szocializáció határozza meg.

Dynesson & Gross (1987) 6 lépcsős egyéni fejlődésemélete az egyéni személyiségfejlődés és szocializáció folyamatába ágyazva értelmezi az állampolgári szerep fejlődését. A szerzők feltételezése szerint az állampolgári szerep az egyén emberi kapcsolatainak megtapasztalásán és fejlődésén keresztül, azokra reflektálva alakul ki. Az egyén első tapasztalása a társadalomról a szüleivel való kapcsolatban realizálódik és az életkor előrehaladásával az egyre bővülő és diverzifikálódó kapcsolati háló ezt az eredeti, társadalomról alkotott képet és benyomást tovább alakítja. Míg az életkor kezdeti szakaszaiban a család, legfőképpen a szülők szerepe fontos, az iskoláskorban a tanárok és a kortárs csoport is hatást gyakorol. A családon kívüli formális és informális kapcsolatokban és közösségekben érvényesülő értékek ellentétbe kerülhetnek a családból hozottakkal. Ennek az ellentétnek a feloldása a szocializáció fontos folyamata. (Gáti 2010a, 106) Az első szakasz a biológiai állampolgárság – anyafüggőség szakasza, 3 éves korig tart, ezt követi a családi állampolgárság – családi befolyás kiszélesedése (3-4 év). A harmadik szakasz a formatív társadalmi állampolgárság – nem-biológiai függések megjelenése (5-9 év), a negyedik szakasz a stratifikációs állampolgárság – társadalmi kategóriák és csoportviselkedés fejlődése (10-12 év). Ötödik szakasz a

korcsoportos állampolgárság – horizontális kapcsolatok korcsoporton belül és kívül (13-15 év), majd végül a komplex társadalmi állampolgárság – identitáskeresés (16-tól idősebb). (Gáti 2010a:106; Swaine 2012:19) Az állampolgári szerepfejlődés ezen értelmezése rámutat arra, hogy az ember nem születik állampolgárnak, a társas érintkezés és az állampolgári szerep gyökerei a családban vannak, majd ez a szerep az egyre szélesedő környezetben (iskola, egyéb kortárs és munkahelyi csoportok) formálódik tovább. (Gáti 2010a:107)

A család mellett a kisgyermekkorban ki kell emelnünk az óvodák állampolgári nevelésben betöltött szerepét. Komplex képességfejlesztő programra van szükség annak érdekében, hogy a gyermekek a demokratikus és etikus viselkedés szabályait magukénak valló felnőttekké váljanak, és ebben a kommunikációs, együttműködési és szociális készségek fejlesztésének kiemelt szerepe van. A korai kisgyermeknevelésben a legfontosabb szerepet a családi nevelés tölti be, emellett azonban a kisgyermekkorú intézményes nevelés rendszerei teremthetik meg az állampolgári nevelés alapjait. Villányi a következőképpen fogalmazza meg az Óvodai nevelés országos alapprogramjának elvi irányítása alapján azok az értékek, melyek kulcsfontosságú szerepet játszanak az óvodai nevelésben az állampolgári nevelés megalapozása érdekében: egymás és a másság tiszteletére nevelés; együttműködési képesség fejlesztése; felelősségvállalás képességének fejlesztése; döntés, választási képességek fejlesztése; önállóságra nevelés; önérvényesítésre nevelés; kommunikációfejlesztés; kreativitás fejlesztése; környezet értékeinek megbecsülésére nevelés; hagyományápolás. Ez a

felsorolás széles értelemben tartalmazza az állampolgári nevelés kulcselemeit. (Villányi 2003)

A helyi közösségek nevelő szerepének erősítése elsősorban azért látszik nehezen járhatónak, mert a hatékonyan és demokratikusan nevelő közösségek éppen azon, középosztályi lakókörzetekben vannak, ahol ez a kérdés amúgy sem jelent problémát. A legsúlyosabb problémákkal küzdő társadalmi csoportok esetében pedig a közösség nevelőereje minimális vagy éppen negatív a demokratikus lét szempontjából. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:10)

A civil szervezetek meghatározó szerepet játszanak a fenntarthatóság pedagógiájának előmozdításában a kutatás, kiadványok megjelentetése, szakképzés, a tagjaiknak és célcsoportjainak nyújtott szolgáltatások által. A társadalmi kezdeményezésű, az „alulról induló” szerveződések léte és jelentősége a fenntartható fejlődés szempontjából meghatározó jelentőségű. (Havas 2009) Közel két évtizede működnek demokráciára felkészítő, felelős állampolgári készségek fejlesztését célul tűző programok, amelyek részben külföldi gyakorlatokat vettek át, részben saját fejlesztésűek. Rengeteg a felhalmozódott tapasztalat az iskolán belül és azon kívül is. Ide sorolhatóak a rendhagyó tanórák, iskolai napok, témahetek, projektek, tanulmányi versenyek, diák önkormányzati képzések, tananyagok, vitasorozatok, önkéntes és közösségi szolgálati programok, diákcsere programok, táborok.

Az iskolán belüli és azon kívüli kezdeményezések elszigeteltek, nincs hatékony együttműködés a szervezetek és a programok között, és nem jött létre intézményesített kapcsolat a civilek és a köz- és felsőoktatásban folytatott kutatások, fejlesztések, programok között. Nem megoldott

ezeknek a programoknak az összehangolása, a jó gyakorlatok megosztása, egy állandó szakmai fórum működtetése. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:15) Számos alternatív programmal is találkozhatunk az állampolgári ismeretek és kompetenciák oktatásának témakörében, ezek forrás szerint három nagyobb kategóriába sorolhatóak.

Egyrészt léteznek központi, a NAT műveltségterületeit kiegészítő, illetve kereszttantervi és extracurriculáris tananyagokat tartalmazó programok, mint a Sulinova Kht. HEFOP pályázati kerettanterve. A minisztérium háttérintézményeként működő OFI (korábban OKI) szakemberei szintén részt vesznek tananyagfejlesztésekben. A programok második forrását az egyes egyéni iskolai gyakorlatok adják, amelyek jó gyakorlatként elterjedhetnek más intézményekben is, erre példa az AKG programja. (Gáti 2010a:121)

Léteznek emellett harmadrészt alapítványi és egyesületi programok az aktív demokratikus állampolgári részvétel népszerűsítéséért. Ilyen a Pillar Alapítvány, egy közhasznú civil szervezet, amelynek célkitűzése, hogy az Európa-tudat megerősítése által összefogja, segítse és képezze az Európai Unió iránt érdeklődőket, valamint segítséget nyújtson a lakosság számára az Európai Unió nyújtotta lehetőségek megismeréséhez.

Az Alapítvány elkötelezett „az Európa-tudat meghatározó értékeinek – a demokrácia, a kulturális sokszínűség, az emberi jogok és a szolidaritás – megőrzése és közvetítése mellett”. Meggyőződésük szerint „ezen értékek, valamint a társadalmak közéleti és politikai témáira való nyitottság teremthetik azt a szellemi közösséget, amely az Európai Unió fejlődésének kulcsa”. Tevékenységük központi eleme,

hogy „a fenti értékeket és célkitűzéseket magukénak valló magyar és külföldi fiatalok számára közösségi és szervezeti háttérrel” biztosítson. „Ennek érdekében az Alapítvány létrehozta a Pillar Európa Klubot. A Klub azonos érdeklődési körrel rendelkező, ambiciózus, tenni vágyó fiatalok közössége, akik amellet, hogy rendszeres programokon vesznek részt, lehetőséget kapnak arra, hogy saját ötleteiket megvalósítsák”. (Pillar Alapítvány 2011)

Hasonló célokkal alakult a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, amely szintén központi jelentőségűnek tartja a fiatalok demokráciaismeretének bővítését és az önkéntesség elterjesztését a fiatalok körében. Meggyőződésük szerint modern demokrácia csak felkészült állampolgárok aktív részvételével működhet, ezért céluk, hogy a közösségi tanulás és az állampolgári részvétel széles körben elterjedt és elismert gyakorlattá váljon az iskolarendszeren belül és azon kívül. A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány egyik elsődleges célkitűzése az, hogy a 14-25 éves korosztályt felkészítse az aktív állampolgári életre. Ehhez elengedhetetlen, hogy a fiatalok elsajátítsák az alapvető demokratikus viselkedésformákat, és fejlesszék demokratikus készségeiket. A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány programjai lehetőséget nyújtanak: a fiataloknak, hogy fejlesszék demokratikus készségeiket, a velük foglalkozó pedagógusoknak, szakembereknek, hogy elsajátíthassák azokat a technikákat, és fejleszthessék azokat a készségeiket, amelyek segítségével támogatni tudják a fiatalokat ebben a folyamatban, a döntéshozóknak, hogy megfelelő információk birtokában, a fiatalok állampolgári fejlődését támogató környezetet tudjanak teremteni. (Demokratikus Ifjúságért Alapítvány 2013)

Szintén ezen a területen tevékenykedik a Kurt Lewin Alapítvány, amely a személyes felelősségvállaláson és együttműködésen alapuló demokratikus társadalom megerősödését szolgálja. A Kurt Lewin Alapítvány célja a társadalmi párbeszéd erősítése, az állampolgári aktivitás növelése és a társadalmi befektetések ösztönzése a objektív társadalmi és állampolgári ismeretek gyűjtése és széles körben történő terjesztése, társadalmi előítéletek tudatosítása és kezelése, közösségek problémáinak az érintettek bevonásával történő feltárása, és a lehetséges megoldások azonosítása, hátrányos helyzetű csoportok önérvényesítésének ösztönzése, társadalom eltérő helyzetű tagjai közötti pozitív kimenetelű találkozások elősegítése, csoport- és szektorközi együttműködések támogatása, különbözőszervezetek hatékony, demokratikus működésének és kommunikációjának fejlesztése révén. (Kurt Lewin Alapítvány 2013)

A Kurt Lewin Alapítvány kutatás, oktatás és média területén fejt ki munkáját a demokratikus társadalom megerősítése céljából. Az ehhez szükséges társadalmi befektetésekben az oktatás, a civil társadalom, a gazdasági szféra intézményeinek valamint az egyes állampolgárok külön-külön és együttesen is fontos szerepet játszanak. Így a különböző területek számára eltérő sajátosságaikhoz és igényeikhez illeszkedő szolgáltatásokat nyújt, speciálisan a köz, az iskolák, a vállalkozások, a civil szervezetek számára.

## **Az iskola speciális szerepe az aktív állampolgárság kialakításában**

Az átalakuló társadalmi formációk miatt ma már kizárólag a közoktatási rendszeren keresztül lehet egybegyűjteni a fiatalokat, aminek következtében nagy nyomás nehezedik az oktatási intézményekre, túl sok különböző dolgot kell közvetíteniük. A közoktatási rendszer segíthet abban, hogy felkészítsük a jelenlegi és eljövendő generációkat arra, hogy minden fiatal kellően magabiztos és képzett legyen, tájékozott, aktív, magabiztos és felelős állampolgárrá váljon. (Kerr 2009:2) Kritikusok szerint kétséges az iskola szocializációs szerepe. A konzervatív pedagógiák ezt a szerepet nem is tekintik szervesnek, és az iskolát óvják a társadalom napi problémáinak kezelésébe való bekapcsolódástól. Még az olyan megközelítések esetében is erős a kétely, amelyek az iskolát egy társadalmilag fontos és aktív szocializációs műhelynek tekintik – gyakori a tanórán kívüli foglalkozások, az erdei iskolák, táborok, országos versenyek és speciális továbbképzések, projektek szerepének hangsúlyozása a tanórák rovására. A PISA-mérések egyértelműen jelzik, hogy a magyarországi iskolák – OECD összehasonlításban is – képtelenek az otthonról hozott hátrányok enyhítésére. Ugyanakkor az iskolai neveléssel kapcsolatos minden rezignáció ellenére kétségtelen, hogy az iskola talán az egyetlen olyan közintézmény, amely könnyen elérhető a mindenkori állami beavatkozás számára. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:10)

Gáti meglátása szerint a magyar iskolarendszer a pusztán információátadás, a normatív, előre meghatározott kérdésekben és válaszokban gondolkodó szemlélet mentén

szerveződik, tabuként kezeli az érzékeny, vitás, indulatokat felkavaró fontos társadalmi kérdések megtárgyalását. (Gáti 2010a:115) Sem tudásanyagában, sem módszereiben nincs felkészülve arra, hogy fontos társadalmi kérdések megtárgyalásának, vélemények ütköztetésének adjon teret. Az oktatásból hiányzik a vitakultúrára nevelés, amely a tudatos és aktív állampolgári részvétel alapja, a diákok nem tanulják meg, hogy miként formáljanak véleményt, és mit kezdjenek a sajátjukkal ellenkező véleményekkel. Sőt, jellemző, hogy sérelemként élik meg a velük vitatkozó véleményformálását. Ennek oka nagyrészt a pedagógusképzésben gyökeredzik, ahol az ilyen készségeket fejlesztő módszerek háttérbe szorulnak, vagy ha meg is jelennek, ez leginkább elméleti formában történik. (Gáti 2010a:115)

További sajátosságként jelentkezik, hogy az állampolgári nevelés nem szerepel külön tárgyként az iskolai órarendekben, hanem legfeljebb modul tárgyként. Ez önmagában nem lenne probléma, hiszen az aktív és felelős állampolgárrá nevelés az egész iskolát átható „whole school” misszió, amit nem lehet heti egy órában megvalósítani. Sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy az iskolát demokratikus létté tegyék, ahol a diákok érdemben gyakorolhatják azokat a jogokat és felelősségeiket, melyekkel szélesebb közösségekben élhetnek. (Gáti 2010b:5) A diákönkormányzat, illetve a diákok (iskolapolgárok) bevonása az iskolai tervezési feladatokba és döntéshozatalba hatékonyan tudná ezt elősegíteni, ahogyan ennek megvalósítására a Köznevelési törvény törekszik is.

A kritikus vélemények szerint az iskola nem támogatja, hogy a diákok érzékeny problémákat vitassanak meg. A



tanítás folyamatában a tanár és a diák között a „tankönyv közvetít”, vagyis az információátadáson van a hangsúly és nem azon, hogy a diákok véleményt tudjanak formálni, értékelni és vitatni. A tanórán átadott és a tankönyvekben található információk ideáltípusokat írnak le; a diákok például megtanulják, hogy mik a demokratikus kormányzás feltételei, de nem kerül sor az ezzel összefüggő lehetséges problémák megvitatására. A legnagyobb probléma azonban talán az, hogy a tanulás folyamata nem kapcsolódik a diákok mindennapi tapasztalataihoz. Az iskola maga sem szolgál a demokratikus intézmény példaképeként. (Gáti 2010a:117)

A mai iskolákban a tanulókat részben olyan pályákra, munkakörökre kell felkészíteni, amelyeket ma még nem is ismerünk. Egyre világosabb lesz továbbá az is, hogy az erősen hierarchizált és gyakran autokratikus iskolai struktúra és nevelés nem nyújt megfelelő mintát a demokratikus szociális és állampolgári kompetenciák terén. Az iskola mint mikro-társadalom közeget teremt ahhoz, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az alapvető ismereteket, készségeket és értékeket/attitűdöket, melyekre állampolgároként élethosszig szükségük lesz. A demokratikus állampolgárságra nevelés központi elemei olyan nevelési-oktatási környezetet teremtenek, amelyben az emberi jogok, a demokrácia és a jogrend ismerete, megértése és alkalmazása, a különböző értékek és célok mindennapos versengése, az érintettek együttműködése jelentik az együttélés alapjait. (Széger 2012:7)

A világban komoly viták folynak arról, hogy kell-e tantárgyasítani az állampolgári nevelést vagy elég, ha az iskola deklarálja ehhez kötődő értékrendjét és „egyszerűen hagyja”, hogy a demokratikus szellemiség áthassa a

mindennapjait és a pedagógiai gyakorlatot. Tartalmát tekintve az aktív állampolgárság fejlesztése számos különböző kontextusban elképzelhető. Nem kell feltétlenül különálló tantárgyként szerepeltetni a tananyagát, akár sok tantárgyhoz is köthető, a szélesebb iskolai kultúrához is kapcsolható. (Kerr 2008:24)

A kérdés Magyarországon oktatáspolitikai szinten úgy dőlt el, hogy a NAT Ember és társadalom műveltségi területe (a történelem mellett) három önálló tantárgyban jelenik meg az érettségi követelményekben. A nagyon kisszámú iskolában külön tantárgyként bevezetett Társadalomismeret helyzetében a projekt érettségi bevezetése hozott pozitív változást: minden évben megduplázódik az ebből érettségizők száma. Viszont továbbra sincs konszenzus arról, hogy az állampolgári nevelés szükséges, és annak értékei és módszertana az iskola küldetésének és programjának szerves részét kell, hogy képezze. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:13)

Ugyanakkor tantárgyaktól függetlenül, formális intézmények révén – például tematikus diáktanácsok, diákönkormányzatok – is részt vehetnek a fiatalok az iskolai életben, de megtehetik ezt informálisabb úton, az iskolai közösség résztvevőiként is, az iskolatársaikhoz, a helyi és a szélesebb települési közösség tagjaihoz és vezetőihez fűződő mindennapos kapcsolataikon keresztül. Nagyon lényeges szerepe van a tágabb közösségnek, hiszen ebben a közegben lehet valóban gyakorolni az aktív állampolgárságot. Természetesen fontos, hogy a gyerekek részvételét a felnőttcsoportok valóban komolyan vegyék. Tágabb közösség alatt nemcsak a települési közösség értendő, az új kommunikációs technológiák utat nyitnak számtalan más közösség felé is. (Kerr 2008:24)

## **A hazai köznevelés viszonyai. Tanár, a pedagógusképzésről és -továbbképzésről**

Az iskolai állampolgári nevelés sikeressége azon is múlik, hogy milyen tanárok oktatják, mennyire felkészültek és rendelkeznek-e azokkal az attitűdökkel, melyek az állampolgári szerep hiteles példájává teszik őket. A tanárképzés számára kifejezetten nagy kihívás, hogy az állampolgárság koncepciója jelentősen megváltozott az elmúlt évtizedekben. Nemcsak jól informáltságot jelent, hanem aktivitást és felelősséget is. Az oktatás tradicionális keretei viszont több okból kifolyólag nem nyújtanak az új állampolgári készségek elsajátításához megfelelő keretet. (Gáti 2010a:117)

A jelenlegi tapasztalatok azt mutatják, hogy az Ember és társadalom műveltségi területeihez kapcsolódó három tantárgynak (Társadalomismeret, Ember- és társadalomismeret, etika; Emberismeret és etika) alig vannak képzett tanárai, illetve az iskolákban megjelenő társadalomismerettel kapcsolatos témakörök oktatását jórészt a történelem szakos tanárok látják el. Ez a megoldás sok szempontból érthető, ám korántsem ideális állapot.

Az egyik fő problémát a tanárok felkészítésének hiánya jelenti. Az állampolgárság fogalmának tanulmányozása és különösen az arra való nevelés csak nagyon szórványosan van jelen a tanárképzésben. Annak ellenére, hogy az állampolgárságra nevelés bekerült mind a NAT céljai és kiemelt fejlesztési feladatai, mind a tanárképzési követelményekbe a pedagógus kompetenciák közé, az intézmények nem fektetnek nagy hangsúlyt a hallgatók ezen kompetenciáinak fejlesztésére, s főleg nem az iskolai állampolgárságra nevelés fontosságának a hallgatókban

való tudatosítására. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:14)

További nehézséget jelent, hogy a társadalomismeret oktatással és az aktív/felelős állampolgári neveléssel foglalkozó pedagógusokat olyan kihívások érik, amelyek bár az egész formálódó oktatási rendszerben megtalálhatók, hangsúlyosan jelennek meg ezen a területen:

1. módszertani kihívás: az állampolgári nevelés nem frontális módszerekkel zajlik, hanem interaktív, bevonó technikákkal (projekt módszer, kiscsoportos és egyéni feladatok, stb.).
2. tudásbeli kihívás: a terület tudástartalmának természete miatt nem egy zárt információrendszer átadásáról van szó, hanem társadalmi kérdések, etikai dilemmák megvitatása zajlik, melyekben sokszor nem létezik egy megingathatatlan jó válasz és ez elbátortalanítja a pedagógusokat.
3. attitűdbeli kihívás: a pedagógus személyisége is bevonódik a munkába a beszélgetések irányítása, facilitálása révén, ami új szerep az eddig megszokotthoz képest. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:14)
4. Az állampolgári nevelés minőségének javítását a tanárképzés oldalán számos tényező befolyásolja, melyek két nagyobb csoportba tömöríthetők. Bizonyos tényezők a demokratikus nevelés, mások a tanárképzés struktúrájának sajátosságaiból erednek.

Az állampolgári nevelés egyrészt formális keretek között, tantárgyi formában valósulhat meg. Fontos ugyanakkor, hogy az állampolgári nevelés egy, az egész iskolára kiterjedő program legyen. A megfelelően képzett tanárok mellett fontos bevonni az iskolaigazgatókat, hogy elérhető

legyen az iskola mindennapi életének demokratikus megszervezése. Éppen ezért az állampolgári nevelés sok esetben „alulról jövő kezdeményezésként” valósul meg. Azokban az országokban, melyekben decentralizált oktatási rendszerek vannak és viszonylag nagymértékű a tanári autonómia, ott sok egyedi kezdeményezés születik. Az aktív állampolgárságra nevelés fontos eleme az egyéni kezdeményezések értékelése, az egyéni, aktív közreműködés a közösség életében. A demokratikus állampolgárságra való nevelés elemeinek megvalósítása az iskola falain belül (például egy diákönkormányzat létrehozása, iskolaújság indítása stb.) mindenképpen változásokat eredményez a mindennapi iskolai életben. (Gáti 2010a:118)

Az iskolákban nagy szükség lenne olyan tanárookra, akik példaképként szolgálhatnak a demokratikus, aktív állampolgári szerep megformálásához. Ezzel ellentétben az figyelhető meg, hogy a tanárképzésbe kerülő középiskolások maguk sem rendelkeznek az állampolgári neveléshez szükséges kompetenciákkal. A szelektív iskolarendszernek köszönhetően legtöbb esetben nem találkoztak tőlük különböző társadalmi csoportokkal, nem alakultak ki stratégiáik a problémakezelésre és gyakran maguk is előítéletesek. Fülöp Márta és társai kutatásai szerint a gyakorló pedagógusok jó állampolgárról alkotott fogalmában pedig lényegesen fontosabb szerepet tölt be a szabálykövető viselkedés, mint a közösségi életben való részvétel, a tolerancia és együttműködés. Ennek ellenére a tanárképzésben és továbbképzésben alig kap szerepet a demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés. (Gáti 2010b:6)

A tanárképzés gyakorlatára az állampolgári nevelés szempontjából két probléma is nehezedik. Az egyik az, hogy a tanárjelöltekben sokszor olyan kompetenciákat kellene kialakítani, melyek az állampolgári nevelés feltételei. A szelektív iskolarendszer következtében a tanárjelöltek nagy része olyan iskolából jön, ahol nem találkozott más társadalmi csoportokkal. Hasonlóan nagy probléma sokszor az is, hogy maguk a tanárjelöltek sem hisznek abban, hogy aktivitással, részvétellel ráhatásuk lehet a társadalmi folyamatokra.

A másik nehézség az, hogy esetenként a tanárokat képzők kompetenciái is hiányosak. Ezen segíthetnének segédanyagok, de mivel az állampolgári nevelés nem külön tárgy, nincs hozzá segédanyag, az uniós forrásokból fejlesztett programcsomagok pedig szerzői jogi problémák miatt nem jutnak el az iskolákba. (Gáti 2010a:121)

A pedagógusok kerülnek az érzékeny témákat és általában az állampolgári vagy társadalmi kérdésekkel kapcsolatos oktatást. Sokan közülük félnek érinteni olyan kényes társadalmi kérdéseket, amelyek éppen az aktuálpolitika és jelen legfontosabb, ugyanakkor legmegosztóbb problémái. Ennek egyik egyszerű magyarázata a pártállami rendszerben gyökerező állampolgáriismeret-oktatás pártos, ideologikus volta, s egy új közmegegyezés hiánya arról, hogy mit is értünk állampolgár alatt. Szintén súlyosan nehezíti a tanárok helyzetét, hogy nincs meg sem a tudásuk, sem a megfelelő módszertani bázisuk e tudás átadásához. (Gáti 2010a:116)

A hazai tanárképzéssel kapcsolatban az mondható el, hogy az állampolgári neveléssel kapcsolatos elemek esetlegesen jelennek meg a hazai tanárképzésben. A hagyományos tanárképzésben voltak olyan, főleg pedagógiai és

pszichológiai elemek (pl. nevelélmélet, illetve nevelési feladatokra való felkészítés kapcsán), melyek az állampolgári nevelés szempontjából is fontosak, de ezek nem voltak hangsúlyosak. Az aktív állampolgárrá nevelés pedig egyáltalán nem jelent meg. Az, hogy a tanárokat oktatók mennyire teszik az állampolgári nevelés hangsúlyossá, azt ők maguk döntenek el. Ennek következtében viszont nem is értékelhető, hogy hogyan és milyen minőségű képzést kapnak a tanárjelöltek ezen a területen.

## **Összegzés**

Megállapíthatjuk, hogy a formális oktatás mindenképpen olyan terep, ahol a felelős állampolgári szerep átadására és gyakorlására is sor kerülhet. Hazánkban pedig úgy tűnik, az iskola felé komoly elvárások fogalmaznak meg. Gáti több kutatást is idéz, melyekben a válaszadókat arról kérdezték, hogy mekkora szerepe van az iskolának abban, hogy milyen felnőtt válik a gyerekekből, illetve mekkora kellene, hogy legyen az iskola felelőssége a gyermekek személyes és társadalmi fejlődésében. (Gáti 2010a:106) Egy 1996-os nemzetközi kutatás eredményei szerint pedig hazánkban volt a legmagasabb (28 százalék) azok aránya, akik szerint az iskola felelőssége a család felelősségénél nagyobb kellene, hogy legyen a gyermek személyes és társadalmi fejlődését illetően, az OECD átlag ugyanakkor 5 százalék volt. Nemcsak a felnőttek körében tapasztalt igény mutatja az állampolgári oktatás szükségességét, hanem az is, hogy a fiatalok körében is az iskola az az intézmény, ahonnan a fiatalok legnagyobb aránya információhoz jut civil és

politikai részvételi lehetőségeivel kapcsolatban. (Gáti 2010a:107)

Számos hazai jó gyakorlattal találkozhatunk, vannak olyan iskolák, ahol a jelenlegi keretek között is lehetőséget teremtenek az állampolgári nevelésre, mint például a diák önkormányzatiság megújítása és komoly tartalommal és módszertannal való megtöltése; téma- vagy projekthetek szervezése társadalmi kérdések mentén; iskolai vagy lakóközösségi önkéntes vagy közösségi szolgálati programok szervezése; iskolai disputa események szervezése; az állampolgársági programokban való részvétel elismertetése; az iskola életének demokratizálása; a releváns civil és szakmai szervezetekkel való együttműködéselősegítése. (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 2009:13)

## **Felhasznált irodalom:**

- DEMOKRATIKUS IFJÚSÁGÉRT ALAPÍTVÁNY (2013): Állampolgári részvétel. In: <http://www.idia.org/p/allampolgari-reszvetel.html>(letöltés:02.03.2014)
- GÁTI Annamária (2010a): Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Másodelemzés nemzetközi adatbázisok és szakirodalom alapján. In: <http://www.tarki-tudok.hu/?page=hu/aktiv-allampolgarsag/25-aktiv-allampolgarsag-magyarorszagon-nemzetkozi-osszehasonlitasban>
- GÁTI Annamária (2010b): „Alattvalók vagy polgárok lesznek?” A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban másodelemzés nemzetközi adatbázisok és a szakirodalom



alapján. In: [http://www.aktivpolgar.hu/dinamikus/kiadvanyaink/Alattval%C3%B3k%20vagy%20polg%C3%A1rok%20lesznek\\_Kutat%C3%A1si%20%C3%B6sszefoglal%C3%B3%202010.pdf](http://www.aktivpolgar.hu/dinamikus/kiadvanyaink/Alattval%C3%B3k%20vagy%20polg%C3%A1rok%20lesznek_Kutat%C3%A1si%20%C3%B6sszefoglal%C3%B3%202010.pdf). (letöltés:02.03.2014)

- HAVAS Péter (2009): A fenntarthatóság pedagógiája. In: [www.korlanc.hu/download/fentped.doc](http://www.korlanc.hu/download/fentped.doc) Similar (letöltés:02.03.2014)
- KERR David (2008): Aktív állampolgárság. In: „Alattvaló vagy polgár?” Az aktív állampolgárságra nevelés: hozzáadott érték a közoktatási rendszer sikeres reformjához. Budapest, Aktív Állampolgárság Alapítvány, 17-32. p.
- KERR David (2009): Hatást gyakorolni a világra. In: <http://www.ofi.hu/tudastar/david-kerr-hatast>(letöltés:02.03.2014)
- KURT LEWIN ALAPÍTVÁNY (2013): Küldetés. In: <http://kla.hu/kikvagyunk/> (letöltés:02.03.2014)
- OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET (2009): Ajánlások az aktív és felelős állampolgárságra nevelés stratégiájához. In: <http://www.ofi.hu/lezart-kutatasok/eroszakmentes-iskola/demokraciara-neveles/strategia-demokracia>
- PILLAR ALAPÍTVÁNY (2011): Bemutakozás. In: <http://www.pillar-europe.eu/index.php/bemut.html>(letöltés:02.03.2014)
- SWAINE Laura (2012): In their own words: The use of art and narrative to explore community and citizenship with children. In: [http://dspace.library.uvic.ca:8080/bitstream/handle/1828/4255/Swaine\\_Laura\\_MA\\_2012.pdf?sequence=1](http://dspace.library.uvic.ca:8080/bitstream/handle/1828/4255/Swaine_Laura_MA_2012.pdf?sequence=1) (letöltés:02.03.2014)

**Herczegh Judit**

## **A kultúra hazai új dimenziói a fogyasztás tükrében**

### **Absztrakt**

*Tanulmányunk áttekintést nyújt a hazai kultúra területi rétegzettségéről, a kulturális fogyasztás mintázatairól, a klasszikus és digitális kulturális elemek megjelenési formáiról. A LEARN kutatáshoz kapcsolódó átfogó országos statisztikai mutatók segítségével mutatjuk be a kulturális fogyasztás változásait, hangsúlyos elemeit, regionális és megyei bontásban.*

*A KSH adatsoraira támaszkodva mutatjuk be a regionális és megyei szintű eltéréseket. Arra a bizalmat keltő jelle bukkantunk, amely szerint bizonyos ágazatokban minimális növekedés tapasztalható. Míg a mozik és múzeumok látogatói száma, valamint a könyvtárak könyvállománya csökken, addig a színházlátogatók száma és a beiratkozott könyvtártagok száma minimálisan növekszik.*

*Tapasztalatunk szerint a technológiai fejlődés új utakat nyit a kultúra terjesztése számára. Az internet a kultúra közvetítésében fontos szerepet játszik és habár országosan az IKT-eszköz ellátottság folyamatos növekedést mutat, a regionális megoszlás mutatói erőteljes különbségeket sejtetnek.*

**Kulcsszavak:** *kultúra, digitális kultúra, kultúra térségi jellemzői*

## **Abstract**

### **The new dimensions of culture at the viewpoint of condumption**

*Our Study gives an overview of the regional Stratification of the domestic Culture, the Patterns of the cultural Consumption, the Forms of appearance of the classic and digital cultural Elements. Being attached to LEARN Research We present the changes of the cultural Consumption with the Help of national statistical Indicators in taking his Elements to regional and county Pieces.*

*We present the Differences with a regional and county level leaning on KSH Datas.*

*We found the Sign giving rise to confidence according to a minimal increase is certain in Sections can be experienced. While the Number of Visitors of Cinemas and Museums and the Book Stocks of Libraries are decreases, but the Number of the Library and Theater Visitors are minimally growing.*

*According to Our Experience the technological Development opens new Roads for the Dissemination of the Culture. The Internet plays an important Role in the broadcasting of the Culture and although the ICT Devices are state of supply through out, the Country shows a continuous Increase, the Indicators of the regional Distribution foreshadows vigorous Differences.*

**Keywords:** *culture, digital culture, geographic methods of culture*

## Bevezetés

„A kultúra az elismert, elfogadott, a hagyományokban sokszorosán kiválógatott minták, lehetséges cselekmények, lehetséges gondolatok és lehetséges élmények funkcionálisan egységes és ezért egészséges rendszere. A kultúra teszi az életet élhetővé, ad célt, irányt, elégedettséget, bölcsességet az embernek” (Csányi 2005:6). A kultúra társadalmi szervező entitás. Bármely korszak társadalmi folyamatainak megértéséhez elengedhetetlen az adott társadalomra jellemző kulturális dimenziók vizsgálata. Ugyanúgy, ahogyan a társadalmi formák módosulnak, változnak a kultúra szegmensei, főbb eloszlási és fogyasztási keretei is átalakulnak.

A XXI. század lakói olyan világban élnek, amelynek szinte minden pontját egy globális kommunikációs és kulturális csatorna köti össze. Bár fizikailag a Föld különbözőpontjain helyezkednek el, mindenki ugyanannak a hálózatnak a része. Virtuálisan egymás szomszédjainak tekinthetjük őket, hiszen a világháló küszöbének átlépésével megszűnnek a földrajzi távolságok (Hansen 1997). Az idő és a tér fogalma új értelmet nyert. A fizikai távolságok már nem jelentenek gátat sem a kommunikáció, sem az információ, a kultúra áramlásának szempontjából. Ezek az említett hálózatok nem csupán fizikálisan kötik össze az egyéneket, de egy társadalmi teret is teremtenek. A folyamatokból kiemelkedve a digitális technológiák és infokommunikációs eszközök már önmagukban a háztartásokba való betöréssel a változások katalizátoraként értelmezhetőek (Szabó 2008, 2009, 2010), de bizonyos eszközök és felületek (pl. internet, számítógép, mobiltelefon) folyamatos fejlődése, hordozhatóvá válása, szoros szimbiózist alakítanak ki az

eszköz és tulajdonosa között. Ezek az elemek képesek napjainkban társadalomformáló erővel fellépni és a kulturális fogyasztás új területeit megnyitni.

Tanulmányunk áttekintést nyújt a hazai kultúra területi rétegzettségéről, a kulturális fogyasztás mintázatairól, a klasszikus és digitális kulturális elemek megjelenési formáiról. A LEARN kutatáshoz kapcsolódó átfogó statisztikai mutatók segítségével mutatjuk be a kulturális fogyasztás változásait, hangsúlyos elemeit, regionális és megyei bontásban.

## **A kultúraközvetítő intézmények változásai**

A kultúra terjesztésének hazai intézményrendszere a rendszerváltás óta folyamatos változásokon ment át: a kultúra egyes ágazataiban előállított fogyasztási javak csökkentek, a kultúra terjesztésének új, vagy differenciált színterei jöttek létre, strukturálódott a kultúra intézményrendszere az egyes ágazatokon belül, a kultúra intézményeinek országos eloszlása az intézmények általános és egyenetlen csökkenésének következtében regionális eltéréseket mutat (Vitányi 1997; Agárdi 2012; Hankiss et.al. 2009a, 2009b, 2010).

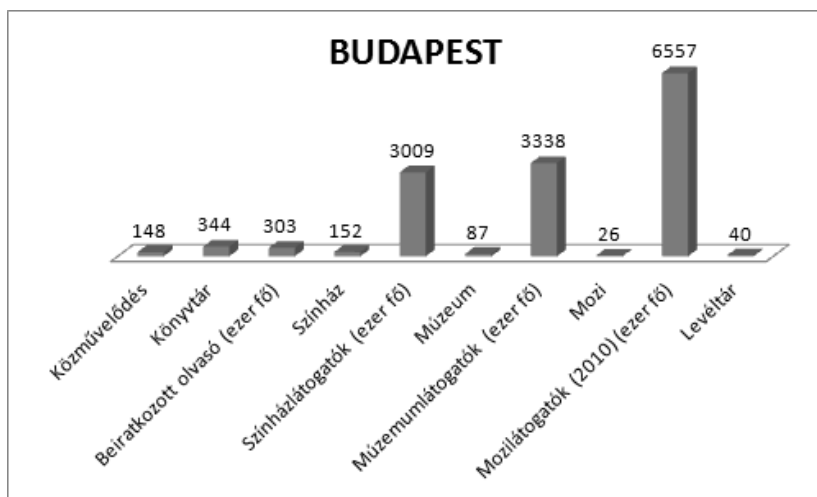
1. ábra: A kultúrákövetítő intézmények megyei szintű megoszlása (forrás: KSH, 2013)

KSH, 2012	Közművelődés	Könyvtár	Színház	Múzeum	Mozi	Levélár	IKSZT	ÖSSZESEN
Budapest	148	344	152	87	26	40	-	797
Bács-Kiskun megye	171	147	8	49	11	2	13	401
Baranya megye	205	293	15	39	5	5	19	581
Békés megye	108	86	3	49	7	5	11	269
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	155	350	9	51	12	3	32	612
Csongrád megye	59	71	12	27	11	7	9	196
Fejér megye	93	128	10	42	4	3	11	291
Győr-Moson-Sopron megye	92	211	7	41	7	7	15	380
Hajdú-Bihar megye	84	107	11	34	12	3	7	258
Heves megye	176	131	7	28	5	2	10	359
Jász-Nagykun-Szolnok megye	113	99	5	23	8	1	7	256
Komárom-Esztergom megye	84	89	4	20	6	3	8	214
Nógrád megye	76	139	0	12	1	1	14	243
Pest megye	206	202	15	67	8	6	5	509
Somogy megye	142	253	4	29	3	1	24	456
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	80	202	5	23	15	3	27	355
Tolna megye	168	117	1	25	6	1	15	333
Vas megye	213	226	5	32	7	2	11	496
Veszprém megye	263	242	4	40	16	4	13	582
Zala megye	353	279	7	12	7	2	25	685
ÖSSZESEN:	2989	3 717	284	730	177	101	276	8274

Az 1.táblázatban a kultúra intézményeinek megyei szintű eloszlását figyelve nem csupán az egyes intézménytípusok egyenletlenségeit lehet felfedezni, de az egyes megyei ellátottsági adatok is eltérőek. A legtöbb kulturális intézmény összesítve a fővárosban található. Intézményi ellátottságban Budapestet már megyei szinten Zala, Borsod-Abaúj-Zemplén, Veszprém, Baranya és Pest megye követi (a Pest megyei adatokban nem szerepelnek a Budapesti adatok). A magasabb számú kulturális intézményű megyék elhelyezkedése elsődlegesen az ország nyugati felének a hangsúlyosságát mutatja (kivétel ez alól Borsod-Abaúj-Zemplén megye). Az összesített intézményszámban a legalacsonyabb értékeket Csongrád, Komárom-Esztergom és Nógrád megye érte el.

Már a megyei szintű összehasonlításban látható volt Budapest kimagasló kulturális intézménybeli ellátottsága, amely értékek a város történelmi-gazdasági szerepkörének a hozománya. Már Vitányi (1997) a rendszerváltást követően írt a kulturális intézmények egyenetlen hazai eloszlásáról és Budapest vezető értékeiről, ez a kép jól láthatóan napjainkra sem változott jelentősen. Árnyalja az intézményi ellátottság drasztikus főváros – vidék elkülönülését, ha figyelembe vesszük a lakosság területi megoszlását is. Budapest kiugróan magas népsűrűsége indokoltabbá teszi a történelmi hagyományok mellett a kulturális ágazatok felülreprezentáltságát.

2. ábra: Budapest kultúraközvetítő intézményeinek és látogatóinak megoszlása 2012-ben (Forrás: KSH, 2013)



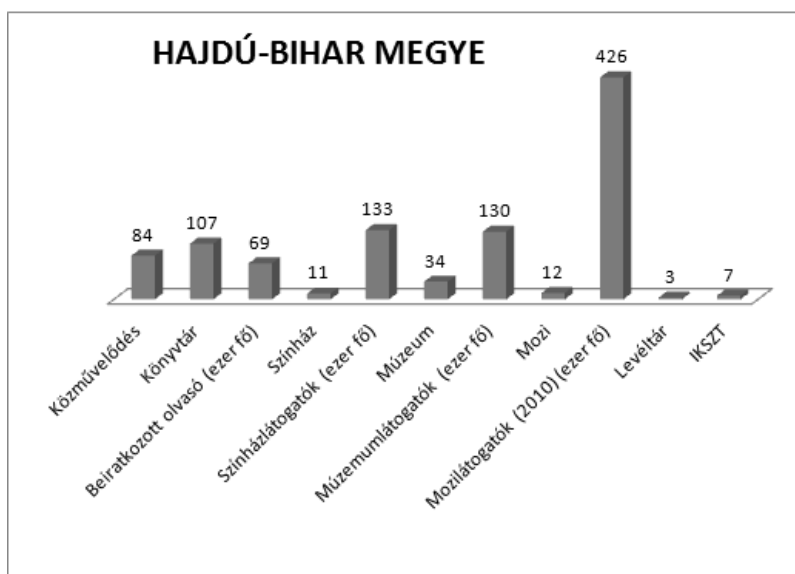
A 2. ábrát figyelve jól láthatóan a klasszikus kulturális intézmény típusok nagyobb arányban jelennek meg. Budapest az összesített kulturális intézmény típusok közül a legmagasabb számban könyvtárral, színházzal és közművelődési intézménnyel van ellátva. A 2. ábrán látható intézményi látogatottsági adatok azt mutatják, hogy noha Budapest magasabb számú klasszikus kulturális intézményt tart fent; legnagyobb számban a könyvtárak jelennek meg, majd őket követik a színházak és a múzeumok, mégis a modern kulturális fogyasztás egy ágazata: a mozi prezentálja a legmagasabb látogatottsági arányt.

A fővárostól tovább haladva Hajdú-Bihar megyére irányítjuk a fókuszot, amely az országos összesítésben a



kultúráközvetítő intézmények számát tekintve szerény megjelenésű.

3. ábra: Hajdú-Bihar megye kultúráközvetítő intézményeinek megoszlása 2012-ben (forrás: KSH, 2013)



A 3. és 4. ábrán Hajdú-Bihar megyét és a hozzá tartozó kistérségek kulturális intézményi ellátottságát vizsgálva Budapesthez hasonlóan a klasszikus kultúráközvetítő intézmények túlsúlyát lehet felfedezni. A megyében a legnagyobb arányban könyvtárak, közművelődési intézmények és múzeumok találhatóak. A látogatottság tekintetében a fővárosi adatokhoz hasonlóan a modern kulturális fogyasztásban résztvevők aránya jóval meghaladja a klasszikus kulturális ágazatokét: a

mozilátogatók éves aránya felülreprezentált a színházhoz, múzeum-látogatásokhoz képest.

4. ábra: Hajdú-Bihar megye és kistérségei kultúraközvetítő intézményeinek megoszlásai (forrás: KSH, 2013)

KSH, 2012	Közművelődés	Könyvtár	Színház	Múzeum	Mozi	Levélár	IKSZT	ÖSSZESEN
<b>Hajdú-Bihar megye</b>	<b>84</b>	<b>107</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>258</b>
Balmazújvárosi kistérség	3	4	0	4	0	0	-	11
Berettyóújfalui kistérség	22	30	0	3	0	0	3	58
Debreceni kistérség	17	21	11	11	4	3	-	67
Hajdúböszörményi kistérség	5	5	0	4	1	0	-	15
Hajdúszoboszlói kistérség	4	5	0	3	1	0	-	13
Polgári kistérség	5	6	0	0	1	0	1	13
Püspökladányi kistérség	13	14	0	1	2	0	2	32
Derecske-Létavértesi kistérség	5	11	0	6	1	0	-	23
Hajdúhadházi kistérség	10	11	0	2	2	0	1	26

A 4. ábrán lebontva a megyei adatokat a kistérségi adatsorokra látható, hogy a Debreceni és a Berettyóújfalui kistérségben a legmagasabb a kulturális intézmények aránya. Meglepő módon a Berettyóújfalui kistérségben magasabb mind a könyvtárak, mind a közművelődési intézmények aránya.

## A kultúra közvetítésének új útjai

A technológia fejlődésének következtében élesen elkülönülnek egymástól a klasszikus kulturális színterek (művelődési házak, színházak, opera, múzeumok,

komolyzenei koncertek, könyvtárak), a modern kulturális színterek (mozi, könnyűzenei koncertek, fesztiválok, televízió).

Agárdi (2012), Vitányi (1997), Hankiss et.al. (2009) kutatásaikban arra a fontos tendenciára hívják fel a figyelmet, hogy az egyes kulturális ágazatok fogyasztóinak a száma csökkenő tendenciát mutat, valamint egy erőteljes eltolódás figyelhető meg a modern kulturális színterek irányába (Agárdi 2012, Vitányi 1997, Hankiss et.al. 2009a, 2009b).

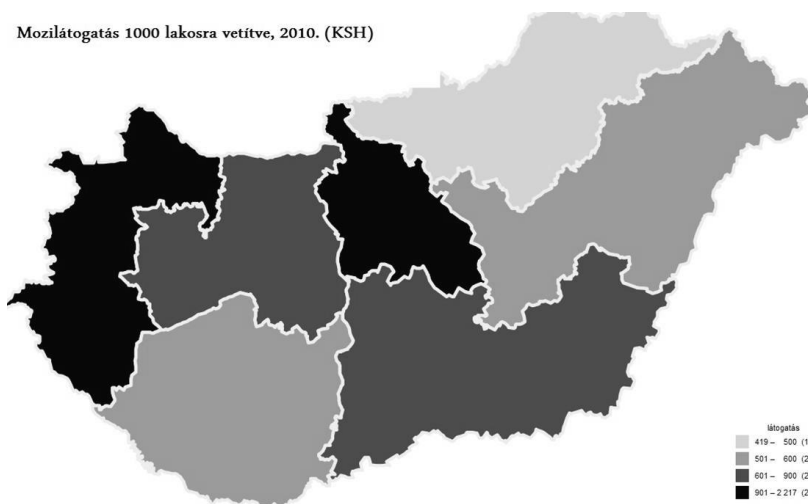
5. ábra: Könyvek, könyvtárlátogatás, mozilátogatás, színházlátogatás, múzeumlátogatás lakossági adatai 2005-2012 (forrás: KSH, 2013)

KSH,2013	Kiadott könyvek száma	Kiadott könyvek példányszáma (millió)	Települési könyvtárak könyvtári állománya	Települési könyvtárakba beiratkozott olvasók	Mozi látogatás (ezer)	Színház látogatás (ezer)	Múzeum látogatás (ezer)
2005	12 898	41	45 048	1 454	12 093	4 412	11 335
2006	11 377	38,3	42 902	1 489	11 631	4 156	11 618
2007	13 239	42,6	41 677	1 404	10 910	4 049	11 175
2008	14 447	42,5	42 621	1 430	11 683	4 076	10 180
2009	12 841	36	43 946	1 509	10 704	4 488	9 512
2010	12 480	33,6	43 806	1 540	11 113	4 441	9 089
2011	11 821	34,2	43 811	1 561	-	4 735	8 430
2012	11 645	29,7	-	-	-	-	-

Az 5. ábrát szemlélve megerősítést nyer a fogyasztószám csökkenésére vonatkozó megállapítás, ugyanakkor azt is láthatjuk, hogy országos szinten a mozilátogatás, mint modern kulturális fogyasztási tevékenység mögött nem sokkal marad el a múzeumlátogatás, ami alapvetően klasszikus kulturális fogyasztási tevékenységnek minősül. A települési könyvtárak állománya a 2007-es visszaeséshez képest enyhe növekedést mutat, míg a kiadott könyvek példányszáma jelenleg a 2006-os adatokhoz közelít. A könyvtárak olvasói állománya, kis mértékben, de folyamatosan növekszik, annak ellenére, hogy a rendszerváltás óta a közkönyvtárak száma jelentősen csökkent.

6. ábra: Mozilátogatás 1000 lakosra vetítve, 2010  
(forrás: KSH, 2013)

Mozilátogatás 1000 lakosra vetítve, 2010. (KSH)



Mind megyei, mind térségi szinten közöltünk adatokat a kultúraközvetítő intézmények országos szintű mozglásairól. A 6. ábra az ezer lakosra jutó mozilátogatások számát mutatja be országosan 2010-ben. Az ábrán jól láthatóak a már korábban jelzett területi egyenetlenségek: a legmagasabb arányú lakossági aktivitás a közép-magyarországi és a nyugat-dunántúli régiókban tapasztalható, itt 901 és 2217 között van a látogatási érték. Ezt követi a dél-alföldi és a közép-dunántúli régió, amelyekben 601 és 900 között van a mozilátogatók száma ezer lakosra vetítve. Az észak-alföldi és dél-dunántúli régiókban 501 és 600 fő között mozog a látogatószám. Végül a legalacsonyabb látogatói aránnyal; 419 és 500 fő között, az észak-magyarországi régió rendelkezik. Logikus lenne az adott régiókban működő mozik számával arányosítani a kapott lakossági adatsorokat, ugyanakkor ha visszatérünk az 1. ábra intézményi adataihoz láthatjuk, hogy olyan területeken is alacsony a látogatói létszám, ahol megyei szinten magas a működő moziknak a száma és fordítva.

Az információs korban élünk, amelynek egyik velejárója, hogy az internet képes a társadalmi-gazdasági és kulturális változások erőteljes motorjaként funkcionálni. Egy olyan médium esetében pedig, ami valós idejű és tartamú információk közlésére és eljuttatására képes korábban elképzelhetetlen távolságokba az időzóna korlátainak áthágásával, nem véletlen a központi szerep. Ez a médium nem csupán kulturális értékek és mintázatok elsajátítására hivatott, hanem képes közösségformálóként, akár társadalmi hagyomány teremtőként is fellépni.

A klasszikus és modern kultúra ágazatait kiegészítve az információs korban megjelenik egy új kultúraközvetítő

elem, amely új felületre helyezi és vegyíti a klasszikus és modern kultúraközvetítő elemeket. Az internet képes a társadalmi-gazdasági és kulturális változások erőteljes motorjaként funkcionálni. Ez a médium nem csupán kulturális értékek és mintázatok elsajátítására hivatott, hanem képes közösségformálóként, akár társadalmi hagyomány teremtőként is fellépni.

7. ábra: Háztartások IKT ellátottsága és használata 2005-2012, %-os arányban.  
(Forrás: KSH, 2013)

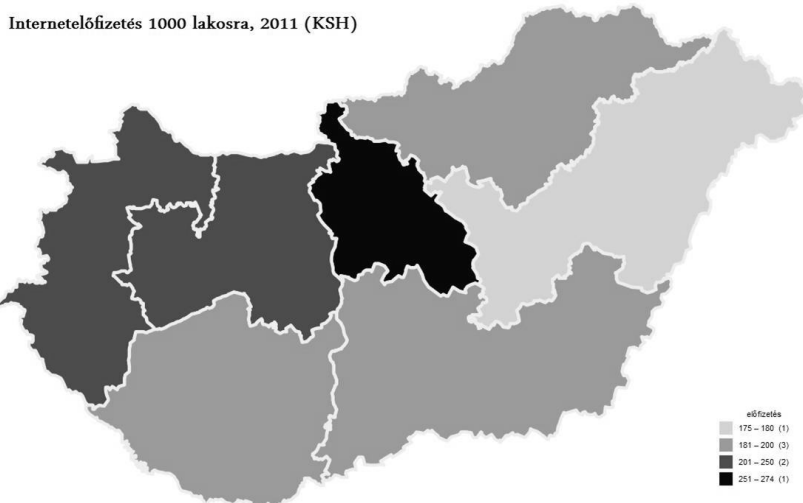
Mutató megnevezése	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Háztartások IKT – ellátottsága</b>								
Mobilefonnal rendelkező háztartások aránya	79,9	84,4	86,4	88,0	90,4	93,2	94,7	95,4
Asztali számítógéppel rendelkező háztartások aránya	40,7	47,1	50,6	54,6	56,8	58,6	59,5	59,1
Laptoppal rendelkező háztartások aránya	6,3	9,3	11,4	15,7	21,0	26	31	35,1
Palmtoppal rendelkező háztartások aránya	1,6	1,8	1,8	2,8	3,6	3,9	4,7	4,5
Internetkapcsolattal rendelkező háztartások aránya	22,1	32,3	38,4	48,4	55,1	60,5	65,2	68,6
Szélessávú internetkapcsolattal rendelkező háztartások aránya	10,9	22,0	33,0	42,3	50,9	52,2	60,8	68,0
<b>Egyéni számítógép és internethasználat</b>								
Számítógépet már használt személyek aránya	43,3	59,5	62,4	68,5	67,7	70,3	73,9	75,9
Számítógépet ténylegesen használók*	42,1	54,1	58,3	63,4	62,6	64,1	69,3	71,8
Internetet már használt személyek aránya	39,9	48,5	54,4	62,7	63,7	67,6	72	74,2
Internetet ténylegesen használók	37,2	44,9	51,6	58,7	59,3	62,2	68	70,6
Árut vagy szolgáltatást az interneten keresztül már rendelt személyek aránya	8,9	8,2	12,2	15,7	18,9	22,2	26,6	30,3
Interneten ténylegesen vásárlók	5,3	5,0	6,9	7,7	8,9	10,3	12,7	14,7

Az IKT eszközök kultúraközvetítő szerepének betöltéséhez azonban széles körű lakossági használatra van szükség. A 7. ábra adatai alapján látható, hogy 2005-től 2012-ig a hazai háztartások IKT ellátottsága folyamatos növekedést mutat, ami nem csak az adott eszközök számában és passzív birtoklásában jelenik meg, de az aktív használat is folyamatosan és nagy ütemben növekszik.

A kultúra elemeinek terjesztésére tökéletes felület az internet. A kultúra intézményei egytől egyik igyekeznek

létrehozni önmagukat a világhálón is, ugyanakkor a fogyasztáshoz elengedhetetlen az internet lakossági szintű elérése.

8. ábra: Internetelőfizetés 1000 lakosra vetítve, 2010  
(forrás: KSH, 2013)



A 8. ábra az ezer lakosra jutó internetelőfizetések számát mutatja 2010-ben. A legmagasabb számban 251 és 274 közötti előfizetéssel egyedül a közép-magyarországi régió rendelkezik. Ezt követi 201 és 250 közötti előfizetéssel a nyugat-dunántúli és a közép-magyarországi régió. A dél-dunántúli, a dél-alföldi és az észak-magyarországi régióban az ezer lakosra jutó előfizetések száma 181 és 200 között mozog. A legalacsonyabb érték 175 és 180 között az észak-alföldi régióban található.

Láthatjuk, hogy az IKT eszközök és különösen az internet országos megjelenése a kulturális intézményhálózathoz hasonlóan eltéréseket mutat és korántsem azonos arányú az egyes régiókban.

## **Összegzés**

A HUCER konferencián bemutatott poszterünkben és ahhoz kapcsolódóan jelen tanulmányunkban a kultúra hazai színtereit és földrajzi eloszlását kívántuk bemutatni. A hazai kultúrakutatók által leírt tendenciák az ágazati intézmények csökkenését és a kultúra fogyasztásának földrajzi eloszlási egyenetlenségeit dokumentálták. A KSH friss és időszaki összehasonlító adatsoraira támaszkodva magunk is megtapasztaltuk a regionális és megyei szintű eltéréseket, ugyanakkor arra a bizalmat keltő jelre bukkantunk, amely szerint bizonyos ágazatokban minimális növekedés tapasztalható. Míg a mozik és múzeumok látogatói száma, valamint a könyvtárak könyvállománya csökken, addig a színházlátogatók száma és a beiratkozott könyvtártagok száma minimálisan növekszik.

Nem lehet ugyanakkor figyelmen kívül hagyni a hagyományos és modern kultúraközvetítő intézményeknek sem a társadalmi folyamatokat. A technológiai fejlődés új utakat nyit a kultúra terjesztése számára. Az internet a kultúra közvetítésében fontos szerepet játszik és habár országosan az IKT-eszköz ellátottság folyamatos növekedést mutat, a regionális megoszlás mutatói erőteljes különbségeket sejtetnek.



## Felhasznált irodalom

- AGÁRDI Péter (2012): Kultúrávesztés és/vagy kultúraváltás?  
In:<http://mek.oszk.hu/10900/10981/html/04kulturavesztes.htm>
- CSÁNYI Vilmos (2005): Etológia és társadalom. Budapest, Ulpius Ház.
- HANKISS Elemér – FÜSTÖS László – ANTALÓCZY Tímea (2009b): Jelentés a magyar kultúra állapotáról – átfogó körkép. In: Hankiss Elemér – Füstös László – Antalóczy Tímea (szerk.): (Vész)jelzések a kultúráról – Jelentés a magyar kultúra állapotáról. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- HANKISS Elemér – FÜSTÖS László – ANTALÓCZY Tímea (szerk.) (2009a): (Vész)jelzések a kultúráról – Jelentés a magyar kultúra állapotáról. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- HANKISS Elemér – FÜSTÖS László – ANTALÓCZY Tímea (szerk.) (2010): Mire jó a kultúra? – Jelentés a magyar kultúra állapotáról – 2. Budapest, Magna Produkció Kiadó.
- HANSEN, Michael and Rouda (1997): Netizens. IEEE Los Alamitos, California, Computer Society Press.
- SZABÓ József (2008): The role of the local Media in the Field of Religion. In: Pusztai Gabriella (ed.): Religion and values in Education in Central and Eastern Europe. [Régió és oktatás VI.] Debrecen, Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen, 425-437 p.
- SZABÓ József (2009): A helyi média és az informális nevelés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. [Acta Andragogiae et culturae sorozat 22.]. Debrecen, Debreceni Egyetem. 370-376 p.

- SZABÓ József (2010): A helyi média társadalmi összefüggései. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. [Kiss Árpád Archivum Könyvsorozat. VII.] Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 356-365 p.
- VITÁNYI Iván (1997): A magyar társadalom kulturális állapota. Budapest, Maecenas Kiadó.

**Szabó József – Kenyeres Attila Zoltán**

***A helyi televíziók szerepe a felnőttek  
személyes tanulásában és  
informálódásában***

**Absztrakt**

*Tanulmányunkban a helyi televíziózásról 2011-ben készült felmérés alapján mutatjuk be a helyi televíziók ismertségéről, nézettségéről, információáramlásban betöltött szerepéről és műsoraik fogadtatásáról szóló adatokat. A kutatás kitért a tematikus ismeretterjesztő, tehát kifejezetten tanulási céllal sugárzott műsorok fogadtatására is. Az adatok elemzése során a hagyományos elérésen alapuló méréseket használtunk, amelyet kiegészítettünk a saját modellünkben reprezentatív mintavételezésen alapuló, az egyes műsorokra vonatkozó mérésekkel, illetve minőség értékelési elemekkel. A vizsgálatok feltárták, milyen szerepet töltenek be a helyi televíziók a lakosság informálódásában, illetve milyen egyéb forrásokból tájékozódnak. A kutatás során megvizsgálták a tematikus műsorok nézettségét is. Ide tartoznak azok az elsősorban helyi műsorok, amelyek a helyi társadalom különböző részterületeinek működését mutatják be, illetve egyéb, a nézők érdeklődésére számot tartó témát dolgoznak fel. Ezen ismeretterjesztő alkotások hozzájárulnak az ország kultúrájának, történelmének és látnivalóinak bemutatásához, a mind szélesebb körű tájékoztatáshoz.*

*A televízió ilyen irányú funkciójának vizsgálata azért kiemelt fontosságú, mert a hazai és nemzetközi kutatások alapján napjainkban ezen tömegkommunikációs eszközök játsszák a legmarkánsabb szerepet az emberek szabadidejének eltöltésében. Ezért különös jelentőséggel bír ezen instrumentumok ismeretterjesztő szerepének analizálása.*

**Kulcsszavak:** tömegmédiá, televízió, hírműsorok, ismeretterjesztés

## **Abstract**

### **The role of local television for adults informal learning**

*The paper show data on viewership, awareness, the role of information flow and the reception of broadcasts of local television on the basis of a survey in 2011. The research also covered the reception of the thematic educational programs, which have been presented specially for educational purposes. During the analysis of the data, we used traditional measures, which was supplemented with our own model based representative sampling, measurements on individual programs, and quality assessment elements.*

*The paper focuses the role played by local television raising awareness. The viewership of thematic programs was also have been analyse. It involved local programs broadcasting events of the local community or other programs following the interest of viewers. The programs analysed focuses on raising awareness in terms of culture, history and attractions of the country.*

*This study contributes to the current debate on the educational aspects of mass media as a device to impact sparetime activities.*

**Keywords:** *mass media, television, news programs, raising awarness*

## **Bevezetés**

Csak szórakoztató eszköz, vagy tanulni is lehet belőle? Amióta elindultak a rendszeres televízióadások az 1930-as években, azóta foglalkoztatja a neveléssel és oktatással, valamint a médiával foglalkozó kutatókat ez a kérdés. Napjainkban, a digitalizáció korában, amikor egyre több televíziós adás fogható, különösen aktuális ez a téma. Mennyiben segíti a televízió a tanulást és az informálódást? A helyi televíziók térhódításával a kérdés már nemcsak az országos és a nemzetközi adások dimenziójában releváns, hanem a lokálisan fogható kábeles és vagy sugárzott regionális és helyi tévék esetében is. Milyen arányban szerzi az információkat a helyi hírekről ezen televíziókból a lakosság, illetve mennyiben szolgálják ezen adások az informálódást, és az ismeretterjesztést? A televízió szerepét vizsgáló kutatók nagyrészt egyetértenek abban, hogy a televízió potenciális ismeretterjesztő eszközként funkcionál. Arról azonban már komoly vita zajlik, hogy a tévé mennyire számít kimondottan ismeretterjesztő és oktató eszköznek. Már az 1950-es években az volt a kereskedelmi televíziók műsorkészítési elve, hogy a tévé tanítson, informáljon és reklámozzon. Postman szerint a tévének pedagógiai ereje van, amely uralja a figyelmet, az időt, valamint a fiatalok kognitív magatartását (Postman, 1985). McQuail a

tömegmédiában négy szerepe között számon tartja az oktatást is a szórakoztatás, a politika és a reklám mellett. (McQuail, 2003). Buckingham szerint a média lényegénél fogva „oktató jellegű”, amely vonatkozik a híradó műsorokra, a Discovery Channel adásaira, vagy akár a Jerry Springer Show-ra és a Pokémonra is. A médiát tehát egyfajta informális iskolarendszernek tartja (Buckingham, 2005). Más kutatók azt állapították meg, hogy a televíziós tartalmak befogadása szellemi és fizikai passzivitással jár a nézőkben. Gauntlett és Hill vizsgálata erre jutott, ők arról kérdezték az embereket, mennyire érzik magukat „bűnösnek” a tévézés során. A válaszolók többsége a televízió nézést az időpocséklás fogalmához társította. Az elemzések azt mutatták, hogy az emberek azért érzik magukat bűnösnek a tévézés közben, mert a lustasággal és a passzivitással kötik össze a televízió nézést. (Gauntlett – Hill, 1999) Ugyanakkor mások arra jutottak, hogy a nézőtől függ az, hogy a televíziót szórakoztató, vagy oktató eszközként kezeli-e. Bird szerint a televízió nem igazán alkalmas az oktatásra, mert az üzenetek és a képek többnyire kevés nyomot hagynak a befogadóknál. Kivéve, ha azok rezonálnak a személyes, vagy a kulturális tapasztalataival. Ilyenkor ugyanis rögzülhetnek a memóriában. (Bird, 2003). Ahmed pedig az orientáció jelenségét vetette fel, orientáltnak lenni szerinte azt jelenti, hogy valaki bizonyos tárgyak irányába fordítja az érdeklődését, olyanok felé, amelyektől azt várja, hogy segíteni fog neki valamely cél elérésében (Ahmed, 2006). A használat és kielégülés teóriája azt mondja ki, hogy a nézők a saját igényeik mentén választanak a médiumok és a felkínált tartalmak közül. (Rubin, et al., 1988). Ezen elméletek alapján tehát a néző maga dönti el, hogy tanul-e a

televízióból. A tévéből történő tanulás a kutatók egy része szerint az informális tanulás körébe tartozik, melynek egyik formája az autonóm tanulás. Ekkor a tanuló saját maga kezdeményezi az önálló és irányított tanulást. A televízió a felnőttek egyéni tanulásában játszott szerepét Magyarországon Forray és Juhász vizsgálták az autonóm tanulásról szóló, 2006 és 2008 között végzett, Internetre épülő országos kérdőíves felmérésben. Ennek során 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló, tanulással kapcsolatos szokásait és tapasztalatait vizsgálták. Az OTKA által finanszírozott kutatás „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” címet viselte. A felmérésben részt vettek csaknem 70 százaléka – bár különböző mértékben –, de tanulási eszköznek tartotta a televíziót (Forray-Juhász, 2009). Ezen adatok alapján tehát van relevanciája annak, hogy a televíziót, közte a helyi adásokat is, mint a mindennapok egyik oktató eszközét vizsgáljuk.

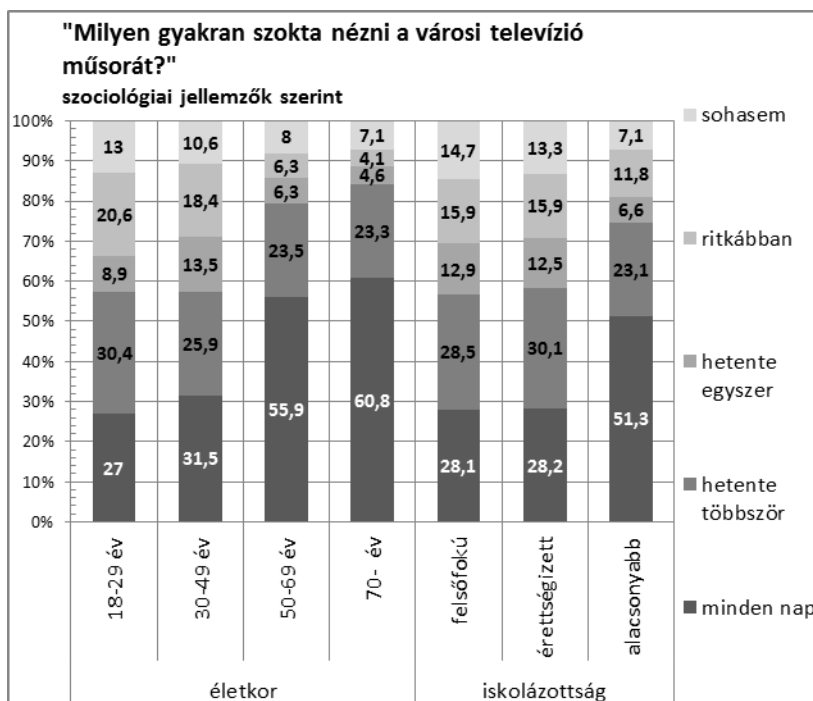
## **A helyi televíziók nézettsége**

Az eddigi kutatások és a nézettségi adatok alapján megállapítható, hogy a televízió továbbra is a legnépszerűbb tömegkommunikációs eszközök közé tartozik. (Szabó et al., 2011). Magyarországon 2011-ben a 4 éven felüli lakosság naponta átlagosan 4 óra 46 percet töltött a képernyő előtt (AGB, 2012). Arra nem tértek ki az adatok, hogy ebből az időből mennyi fordítódott a helyi televíziók nézésére. Azonban most már erről is képet kaphatunk abból a felmérésből, amelyet a Helyi Televíziók Országos Egyesülete (HTOE) a Real PR Kft-vel

együttműködve 2011-ben készített a helyi televíziók ismertségéről, nézettségéről és a műsorok fogadtatásáról. A vizsgálat során a hagyományos nézettség mérésen túlmutatva már minőségi paramétereket is igyekeztek figyelembe venni, komplexebb képet kapva a lakosság szokásairól. A mintavétel során a HTOE tagtelevízióit három kategóriába sorolták: az elérhető lakosság száma, a televízió műsora, technikai felszereltsége és gazdasági adatai alapján. Majd a három csoportból egy-egy reprezentáns televíziót választottak ki. A kutatáshoz kiválasztott három település Kaposvár, Kiskunhalas és Pápa lett. Ezen három reprezentáns televízió eredményeinek súlyozott összevonásával kapták az összes helyi televízióra vonatkozó adatsort úgy, hogy az összevonáskor az egyes kategóriák HTOE egészében meglévő tényleges arányát vették alapul). Mindezek eredményeként – az elemszámok figyelembevételével – pontos adatokat kaptak a három kategóriát illetően külön-külön, illetve összességében a HTOE tagtelevíziói által elérhető lakosságra és annak médiafogyasztási szokásaira vonatkozóan. A minta ily módon a fenti megszorításokkal tekinthető reprezentatívnak, de így is fontos információforrásként szolgál. Ezt erősíti, hogy más, a mintában nem szereplő televíziók saját mérési adatai is nagyon hasonló eredményeket mutatnak (Győr, Szombathely, Veszprém, Debrecen televízióinak saját felmérései).



1. ábra: a Debrecen Televízió nézettségének gyakorisága  
szociológiai jellemzők szerint  
(Forrás : HTOE felmérés:2011)



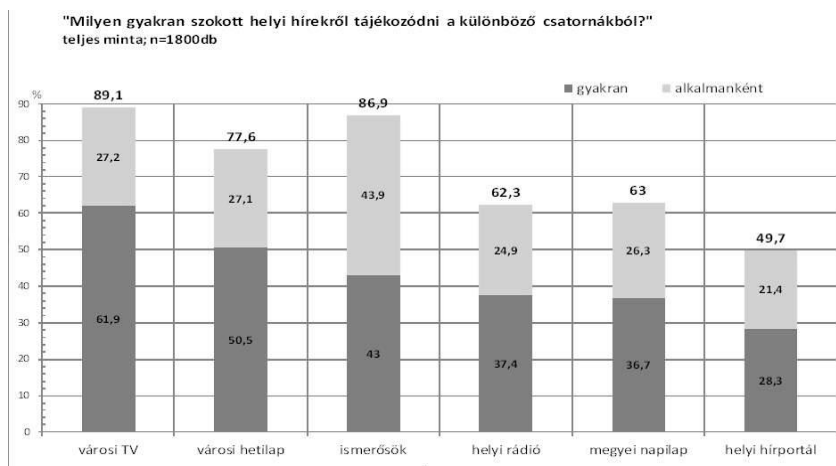
Az 1. ábrán közölt adatokból megállapítható, hogy a helyi televíziók közönsége elsősorban az 50 év feletti korosztályból kerül ki. Közülük csaknem 60 százalék naponta nézi ezen adásokat. Ugyanakkor a 18 és 49 év közti korosztályban már csak feleakkora a napi nézettségi arány, ami 30 százalék körül mozog. Figyelemreméltó, hogy a helyi televíziókat rendszeresen nézők száma a két fiatalabb korcsoportban is 50 százalék feletti, közelíti a 60 százalékot. A fiatalabb inkább alkalmi nézőnek számítanak, míg az idősebbeknél jóvala alacsonyabb az alkalmi megtekintők aránya. Az összesített nézőszámokban emiatt már kisebb

különbségekkel találkozunk, a fiatalabbaknál megközelíti, az idősebbeknél pedig kissé meg is haladja a 90 százalékot a helyi televíziókat legalább alkalmanként nézők száma. Az iskolázottság alapján is vannak különbségek a nézettségben. Az adatok alapján elmondható, hogy minél alacsonyabb valakinek az iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban nézi a helyi televíziók műsorát (Szabó - Kenyeres, 2012). Ennek a különbségnek több oka is lehet. Az egyik ilyen, hogy a helyi tévék adását leginkább figyelemel kísérő idősebb korosztály iskolázottsága alacsonyabb, mint a fiatalabbaké. Hiszen az idősebbek között kevesebb a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya. A másik ok lehet, hogy az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők alacsonyabb jövedelmi viszonyokkal bírnak, így ők nagyobb arányban nézik az ingyenesen fogható, helyi televíziókat, mert nem engedhetik meg maguknak az előfizetési csatornák vételét.

## **A helyi televíziók szerepe az informálódásban életkor és iskolai végzettség szerint**

Ezek után azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi hírekről milyen médiumokból tájékozódnak az emberek. A kapott országos eredmények összhangban vannak az egyes televízióknál elkülönülten, de évek óta zajló kutatások eredményeivel, amelyek azt bizonyították, hogy a legkeresettebb hírforrás a helyi televízió. A nagyobb városok (Debrecen, Pécs, Szombathely) saját kutatási eredményei ugyanis már 2003 óta azt mutatják, hogy a helyi televízió a napi tájékozódásban megelőzi a helyi sajtót.

2. ábra: A különböző médiumok szerepe a helyi hírekről történő tájékozódásban  
(Forrás: HTOE felmérés: 2011)



Ahogy a 2. ábrán is látható, az országos felmérés adatai alapján a lakosság csaknem 62 százaléka gyakran, majdnem 90 százaléka pedig legalább alkalmanként a városi televíziókból tájékozódik a helyi hírekről, így a legfontosabb csatornának számítanak a lakosság körében a helyi hírekről való tájékoztatásában. A gyakori tájékozódásnál csak a helyi hetilapok esetében mértek 50 százalékot elérő adatot, de ennek összesített értéke is több mint 10 százalékkal marad el a helyi televíziókéétól. A megyei napilapok a print média háttérbe szorulásával már nem tartoznak a legmeghatározóbb médiatermékek közé, hanem sokkal inkább a máshonnan megszerzett információk részletesebb, pontosabb megismerését szolgálják. A helyi hírekről a televízió mögött a második helyen (87 százalékkal) szerepelnek az ismerősöktől szerzett információk, amennyiben a gyakori és az

alkalmankénti tájékozódást vizsgáljuk. A gyakori jelölést azonban csak a kérdezettek 43 százaléka adta, így ebben a tekintetben az ismerősök a rangsor harmadik helyén szerepelnek. A következő helyen mindkét vonatkozásban a helyi rádiók és a megyei napilapok állnak, egymáshoz nagyon hasonló eredményekkel. A legalacsonyabb mutatók a helyi hírportálok esetében voltak, de ezek sem tekinthetők jelentéktelennek, mert a lakosság 28 százaléka gyakran, 50 százaléka pedig legalább alkalmanként informálódik ezen oldalokról a helyi hírekről. Az alacsonyabb értékek esetén figyelembe kell venni azt, is, hogy az Internet jelenleg felfutóban lévő információforrás, ami még csak a lakosság egy szűkebb rétege számára elérhető.

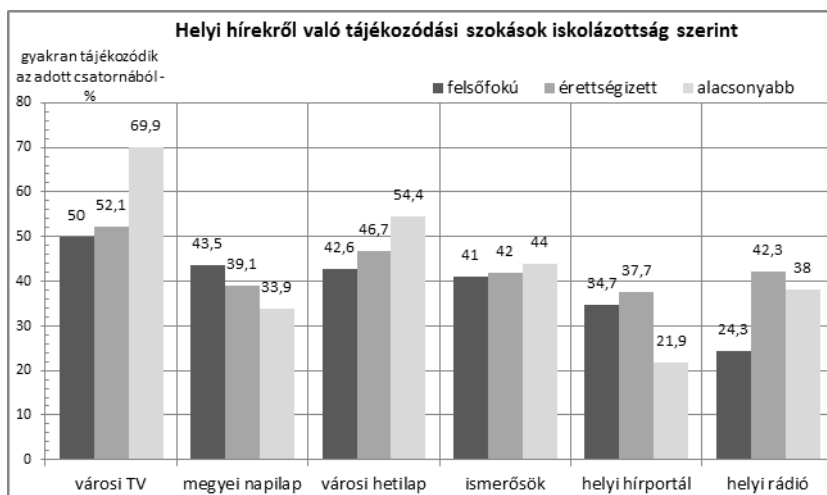
Figyelemreméltó a szoros összefüggés a helyi hírekről való tájékozódási szokások és az életkor között. A felmérés minden kommunikációs csatorna esetében szignifikáns különbségeket mutat. Ezek alapján minél idősebb valaki, annál inkább tájékozódik rendszeresen a helyi hetilapokból, és összességében is elmondható, hogy a helyi televíziókból és napilapokból az 50 év felettek tájékozódnak leginkább. A további kommunikációs csatornák esetében előbbiekkal ellentétes tendenciák figyelhetők meg. A fiatalabbak ugyanis inkább tájékozódnak ismerősöktől és a helyi hírportálokból, a helyi rádiókból pedig határozottan nagyobb arányban tájékozódik rendszeresen a két fiatalabb korosztály, mint az 50 év felettek. Ebből kiolvasható, hogy más-más hírforrások számítanak kiemelt fontosságúnak az egyes korcsoportokban. Az 50 év felettek esetében egyértelműen a helyi televíziók vezetnek a rangsort, 75 százalékuk rendszeresen tájékozódik innen. Második helyen a helyi hetilapok állnak, ugyancsak magas 61 és 69

százalék közötti adatokkal. A harmadik helyen az 50 év feletti korcsoportnál a megyei napilapok állnak, 50 százalék körüli eredménnyel. Sokkal kisebb eltérés tapasztalható az egyes médiatermékekből történő tájékozódás esetében a 30-49 éves korosztálynál. A városi televízió itt is vezető szerepet tölt be, 52 százalékos eredménnyel, itt azonban a városi hetilapok már csak néhány százalékkal vannak lemaradva, de az ismerősök és a helyi rádiók mutatói, sőt a rangsor végén található megyei napilapok is csak alig több mint 20 százalékkal maradnak el a vezető hírforrástól. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a 30-49 éves korosztálynál nincs igazán kiemelkedő jelentőségű csatorna a helyi hírekről való tájékozódás tekintetében, hanem eléggé heterogén médiafogyasztás jellemzi a szegmenst. A két előző korosztálytól teljesen eltérnek a legfiatalabbak szokásai, akik körében az ismerősök jelentik az elsődleges információforrást, a csoport 60 százaléka tőlük értesül a helyi hírekről. Ebben a korcsoportban csak másodikként szerepel a városi televízió, ahonnan a szegmens minden második tagja informálódik rendszeresen, majd a helyi rádiók következnek néhány százalékos elmaradással. Az Internet jelentősége a legfiatalabb korosztályban a legnagyobb, amit jelez, hogy ebben a korcsoportban a helyi hírportálok – közel 40 százalékos eredménnyel – biztos különbséggel előzik meg a 30 százalékos adatokkal rendelkező helyi heti- és napilapokat. Az Internetes helyi hírportálok kapcsán érdemes még arra is kitérni, hogy a látogatottság növeléséhez sok friss és helyi tartalom szükséges. Egy ilyen weblap szerkesztőség fenntartása sokba kerül, ezért a hírversenyben végül azok lehetnek nyertesek, akik már eleve rendelkeznek megfelelően működő szerkesztőséggel. Ezt mutatja a napilapok portálja.

Lokális szinten viszont a helyi televíziók rendelkeznek olyan szerkesztőséggel, amelyek az információk alapján a helyi hírportálokat működtetni tudják. Így helyben várható a média koncentrációja a médiakonvergencia mellett. Ezek a szerkesztőségek lesznek azok, amelyek helyi rádiót működtetnek és a print területre is betörnek. A trendet táplálja a reklámlehetőségek szűkülése és az internetes reklámboom lefutása.

Az ismertetett kutatásban iskolázottság szerint is vizsgálták az egyes csatornák fogadtatását. A végzettség alapján az a sajátosság állapítható meg, hogy minél magasabb valaki végzettsége, annál gyakrabban tájékozódik megyei napilapokból, a helyi hetilapok és a helyi televíziók esetében viszont ennek ellenkezője figyelhető meg. A városi televízióból elsősorban az érettségivel nem rendelkezők tájékozódnak leginkább. Ugyanakkor az Internet kapcsán éppen ebben a szegmensben mérhető a legalacsonyabb adatok. A helyi rádiókból pedig a diplomások informálódnak a legkisebb arányban rendszeresen.

3. ábra: A helyi hírekről való tájékozódási szokások és az iskolai végzettség kapcsolata  
(Forrás: HTOE felmérés: 2011)



Amint az a 3. ábrán jól látható, az iskolai végzettség és a helyi médiumokból történő tájékozódás közötti kapcsolatot vizsgálva megállapítható, hogy mindhárom korcsoportban a helyi televíziók vezetnek a rangsort, de eltérő mértékben. A legalacsonyabb végzettségűeknél 70 százalékkal áll első helyen a helyi televízió, ami jelentősen meghaladja a többi csatorna eredményeit. Ugyanakkor a két magasabb végzettségű csoportnál már csak 50 százalék ez az érték, ami kevésbé emelkedik ki a sorból. Ezt a két szegmenst eléggé kiegyenlített eredmények jellemzik, hiszen 40 százalék körüli arányban tájékozódnak a további csatornákból. Egyedül a helyi hetilapok érettségizettek körében mért 47 százalékos adata jelent pozitív eltérést, negatív értelemben pedig a helyi rádiók 24 százalékos mutatója a diplomások körében. A legalacsonyabb

végzettségűek körében tehát kiemelkedik a városi TV jelentősége (70 százalékkal). A második helyen a városi hetilapok állnak 54 százalékos eredménnyel, míg a további csatornák kevésbé keresettek. Az ismerősöktől és a helyi rádiókból 40 százalék körüli arányban, míg a helyi napilapokból 30 százalék feletti arányban tájékozik ez a szegmens.

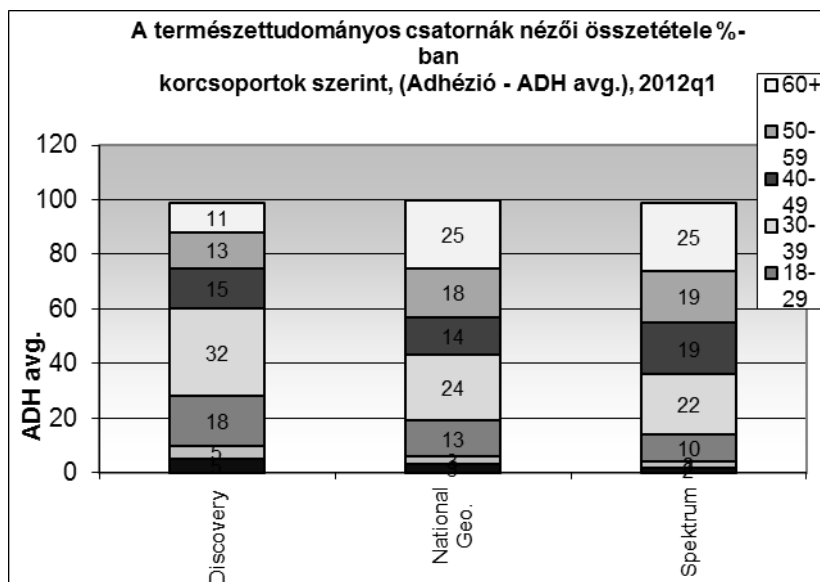
## **A helyi televíziók szerepe a felnőttek személyes tanulásában**

A kutatás arra is kitért, hogy milyen szerepet töltenek be a helyi televíziók a felnőttek személyes tanulásában. Ezt a fajta tanulást, összhangban a neveléstudományok kutatóinak egy részével, az informális tanulás fogalomkörébe, azon belül is az autonóm tanuláshoz soroltuk. Az autonóm tanulást a már említett OTKA kutatás vezetői szerint saját maga kezdeményezi a tanuló, benne van az elhatározás, amelyet cselekvés követ, hogy utánajárjon bizonyos dolgoknak, amelyek felkeltették az érdeklődését. Lehet indíték, hogy ellenőrizze, vagy felfrissítse korábban szerzett ismereteit, vagy akár a hobbijával kapcsolatban, de a munkavégzéshez kötődően is tanulhat. (Forray és Juhász, 2009) A nézettségi adatokból már láthattuk, hogy a helyi televíziók elsősorban a felnőttek számára jelentenek információforrást, azon belül is elsősorban a 40 év feletti korosztály esetében. Így a tanulási funkció is főként az ő esetükben értelmezhető. Az, hogy a különböző hírműsorokban megjelenő ismeretterjesztő elemek milyen szerepet töltenek be a felnőttek személyes, teht egyéni, a készülék előtt töltött idő során megvalósuló



tanulásában, ismeretszerzésében, nagyon nehéz megvizsgálni. Hiszen a legtöbb híradásban elhangzanak ismeretterjesztő információk is, ezen adások azonban nem kifejezetten ismeretterjesztő, hanem inkább informáló funkcióval rendelkeznek. Vannak azonban specifikusan ismeretterjesztő célzattal készült, tematikus műsorok is. A helyi televíziókon sugárzott ismeretterjesztő műsorok nézettségéről azonban szintén nincsenek részletes adatok. Országos viszonylatban rendelkezésre állnak ilyenek, a három legnézettebb tematikus ismeretterjesztő csatorna (Discovery Channel, National Geographic Channel, Spektrum TV) kapcsán.

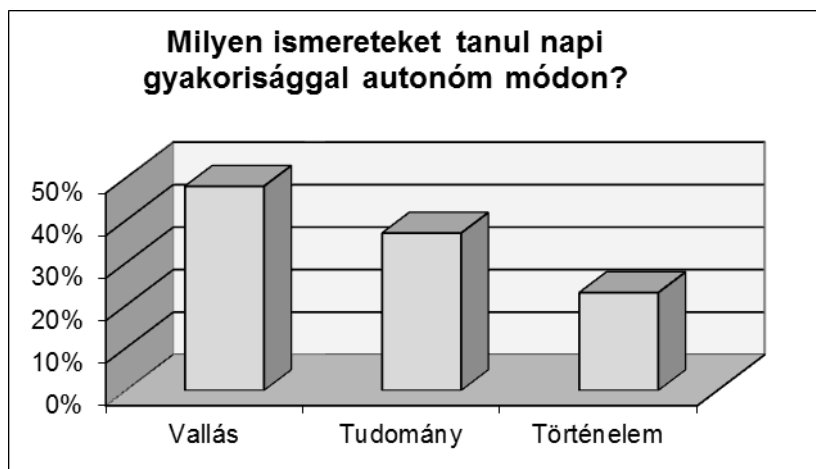
4. ábra: A természettudományos csatornák nézőinek életkora  
(Forrás: AGB: 2012)



Az eredmények alapján elmondható, hogy ezen televíziós csatornák nézettsége 1 százalék körül mozog a teljes magyar népesség körében, tehát nagyjából 100 ezer rendszeres nézője van hazánkban ezeknek a programoknak az AGB felmérése szerint. Amennyiben a klasszikus fogyasztói réteget, a 18 és 49 év közöttieket vizsgáljuk, a Discovery Channel nézettsége a 2005-ös 1 százalékról 2012-re 1,9 százalékra nőtt. A National Geographic Channel-é a 2005-ös 0,9 százalékról 1,1 százalékra nőtt, míg a Spektrum TV nézettsége maradt 0,9 százalék. Korcsoportonként elemezve a nézettséget, a 4-es ábrán látható adatokból megállapíthatjuk, hogy a Discovery Channelt főképp a fiatalabb korosztályok nézik, leginkább a 30-39 év közötti korosztály (32 százalék) dominál, majd a 18-29 közötti (18 százalék) és a 40-49 közötti korosztály (15 százalék) következik. A National Geographic Channel már inkább az idősebb televíziója, elsősorban a 60 év felettek (25 százalék), majd a 30-39 év közti (24 százalék) és az 50-59 közötti korcsoport nézi. A Spektrum TV közönsége első sorban 60 év feletiekből (25 százalék) áll, majd egyenlő arányban nézik a 40-49 és az 50-59 év közti korosztály (19-19 százalék) tagjai. Mindhárom csatornát leginkább a kisvárosokban és városokban élők nézik, a fővárosban és a faluban lakó nézők aránya alacsonyabb. Nemek szerint vizsgálva pedig megállapítható, hogy mindhárom csatorna nézőközönsége nagyobb részt férfiakból áll. Az eredményekhez azt is hozzá kell tennünk, hogy bár az AGB szerint a hazai lakosság nagyjából 1 százaléka nézi rendszeresen ezen csatornák műsorait, a valóságban azonban jóval nagyobb lehet ez az arány, hiszen a felmérés kizárólag a televíziós nézettséget figyeli. Mivel az ismeretterjesztő filmeket folyamatosan ismétlik, így az is

előfordulhat, hogy azokat olyanok is látják, akik amúgy nem rendszeres nézői a csatornának. Vagy nem a televízióban látják, hanem más forrásból. Az utóbbi időben egyre többen - főképp a fiatalok - már nem a televízióban, hanem az Internetről letöltve nézik ezeket a műsorokat, ezek a nézők azonban nem jelennek meg az AGB felméréseiben. Ezért is lenne fontos a tartalmak valós nézőinek vizsgálata. Érdekes kérdés az is, milyen tudományterületek iránt érdeklődnek leginkább a felnőttek. A már említett OTKA kutatás során azt is megvizsgálták, hogy az ismeretterjesztő televízió csatornákon kínált tudományterületek köréből melyeket milyen gyakorisággal tanultak a felnőttek autonóm módon.

5. ábra : Az autonóm tanulás révén megszerzett ismeretek leggyakoribb témái



Az 5-ös ábrán ismertetett adatok azt mutatják, hogy a vallási és spirituális témák (hittan, vallással kapcsolatos ismeretek, más vallásokkal, spirituális,

megmagyarázhatatlan jelenségekkel és ezoteriával kapcsolatos ismeretek), voltak a legnépszerűbbek a felnőttek számára. A tematikus televíziós csatornák esetében a természettudományos témák szintén kiemelkedőek. Ezzel kapcsolatos ismereteket (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, környezetvédelem, csillagászat, ásványtan, informatika, stb.) a felmérésben részt vettek 37 százaléka szerzett a televízióból. Kevésbé érdeklődtek a politikával és a történelemmel kapcsolatos témák iránt, ezeket a megkérdezetteknek csupán csak 23 százaléka tanulta napi szinten, önállóan.

Érdekes színt adott a helyi televíziózásban a tematikus műsorok köre. Ezen filmek elkészítése és bemutatása akár speciális közszolgálati funkcióként is értelmezhető. Ide tartoznak azok az elsősorban helyi műsorok, amelyek a helyi társadalom különböző részterületeinek működését mutatják be, illetve minden a nézők érdeklődésére számot tartó témát feldolgoz. Így többek között olyan ismeretterjesztő alkotások születnek, melyeket egymásnak felajánlhatnak a helyi televíziók, így hozzájárulnak az ország kultúrájának, történelmének és látványainak bemutatásához, a mind szélesebb körű tájékoztatáshoz. Az ország legnézettebb helyi televíziója, a Debrecen Televízió a következő témakörökben készített és készít ismeretterjesztő filmeket, melyek közül többet a Duna TV is átvett. Ez utóbbi televízió már országosan is fogható, sőt a műholdas továbbítás révén a világ minden táján vehető az adása. A Debrecen Televízió Internetes oldalán szintén bárki a világ bármely pontjáról megtekintheti ezeket a filmeket. A Debrecen Televízió által készített ismeretterjesztő filmek főbb témakörei, és néhány konkrét példa:

Történelem:

Hungaro – magyarok Dél-Amerikában

A film a Dél-Amerikába kivándorolt magyarokról szól. Az elmúlt 160 évben ugyanis magyarok százezrei vándoroltak a jobb megélhetés reményében Dél-Amerikába. Emléküket magyar nevű falvak őrzik: Rákóczifalva, Boldogasszonyfalva, Szentistvánfalva, Mátyáskirályfalva. Egykori honfitársaink templomok, közösségi házak, iskolák sorát építették. Gyülekezetek, cserkészlet, színjátszó körökben találtak új hazára. Újságok, könyvek tömegét nyomtatták már a második világháború előtt.

Végítélet

Játékfilm történelmi háttérrel, amely Temesváron játszódik, egy kocsmában, az 1989-es romániai forradalom kitörésének idején. A helyszínül szolgáló kocsmát Tőkés László házával szemben található. 1989. december 16-án reggeltől estig követi az eseményeket.

„Nem akartam fejet hajtani”

A film az 1956-os forradalom utóvéd harcait mutatja be Debrecenben és Hajdú- Bihar megyében.

Vallás – hagyományőrzés:

Isten embere

A film Mindszenty József hercegprímás érsekről, bíborosról, Magyarország talán legismertebb egyházi főméltóságáról szól. Mindszenty lelkiismereti kötelességének érezte, hogy a világban szétszóródott magyarokat hitükben és magyarságukban erősítse. Az Észak és Dél- Amerikában élő magyarságot 1973-ban és 1974-ben kereste fel. Mindszenty József lelkipásztori munkáját, az emigrációban végzett misszióját mutatja be a film.

## Krisztus vándorai

A Debrecen Televízió 2009-ben filmsorozatot készített az elmúlás útjára lépett Amerikai Magyar Református Egyházzal. A film eljutott a dél-amerikai magyar közösségekhez is.

## Az élő örökség – Hónapsoroló

A háromrészes filmsorozat a hónapok régi magyar elnevezéseit, és az azokhoz kötődő szokásokat mutatja be. Egykor a magyar naptárak, kalendáriumok a hónapok régi elnevezéseit tartalmazták. Minden hónapnak megvolt a maga jellemzője és az ahhoz kapcsolódó népi hagyomány, amely egy-egy ünnepet, vagy munkafolyamatot, illetve magatartásformát jelölt.

## A kazettás mennyezetek rejtélyes világa

A film bemutatja a különleges, festett kazettás mennyezeteket és azok történetét, melyek a tiszaháti református templomokban találhatók.

## Népi kismesterségek

A háromrészes film három hagyományos népi kismesterséget (kalapkészítés, kékfestés, kukoricacsuhé fonás) mutat be a szakma még élő képviselőinek segítségével.

## Társadalmi jelenségek:

### „Mai fiatalok”

A négyrészes sorozat olyan közhelyek igazságtartalmát keresnének, melyek a fiatalokhoz társulnak. Az általános és középiskolás diákokat szeretnénk megszólítani.

„A mai fiatalok korán élnek szexuális életet”

„A mai fiatalok az interneten élik életüket”

„A mai fiatalok isznak, cigiznek, drogoznak”

„A mai fiatalok nem mozognak”

### Méltóság mezeje

A háromrészes, ismeretterjesztő sorozat célja, hogy egy olyan programot mutasson be, amelynek az az üzenete, hogy az élet az utolsó percig értékes, és meg kell őrizni annak méltóságát mindvégig. Az ismeretterjesztő sorozat ahhoz ad támaszt, hogy az abban részt vevők felnőve, búcsúzaskor ne ürességet érezzenek, hogy elmulasztottunk valamit, hanem erős lélekkel tudják feldolgozni a megváltoztathatatlant.

### Csalánba nem üt

Két fiatal történetén keresztül mutatja be a játékfilm a kábítószer veszélyeit.

### Oktatás:

#### Iskolateremtő professzorok

A Debreceni Városi Televízió filmsorozatot készített három debreceni professzorról, önálló tudósportrékat, amely nemcsak az embert, a tudóst, hanem a tudományos kutatómunka eredményeit is bemutatja. A 40 perces filmek végigkísérik, hogyan vezetett a professzorok útja a családi közösségből az egyetemi katedráig, hogyan alakult tudományos pályájuk, miként segítették tanítványaik tudományos pályájának kibontakozását.

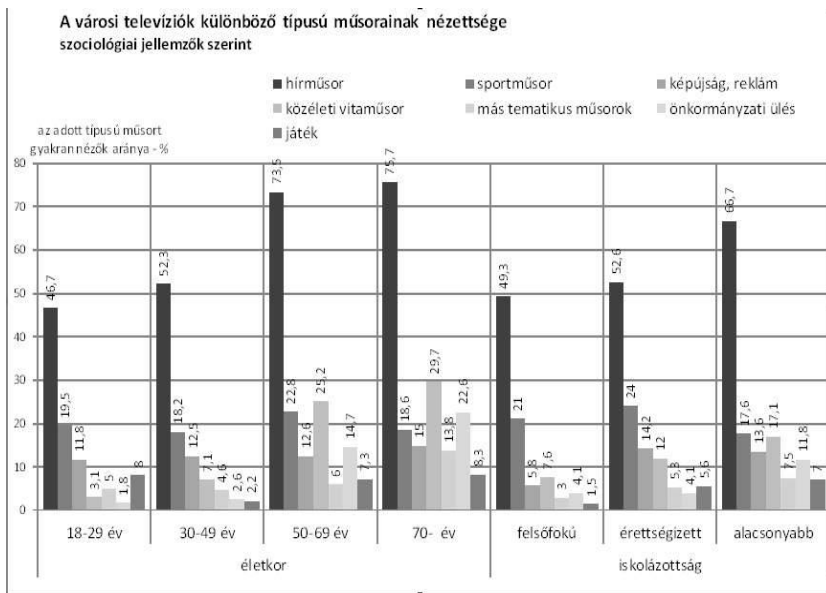
### Természettudomány:

#### Erdőpuszták

Debrecen környéke országosan híres természeti értékeinek gazdagságáról. Rendkívül kedvelt kiránduló helyek a keletre elterülő erdőpuszták tavai, a Bánki Arborétum, vagy a Zsuzsi vasút állomásai. A természeti és kulturális értékeit azonban már kevesebben ismerik, a film ezeket

mutatja be, feltárva az Alföld egyik jellegzetes, ember előtti arcát.

6. ábra: A helyi televíziók legjellemzőbb műsortípusai, és az azokhoz kapcsolódó nézettségi adatok  
(Forrás: HTOE felmérés:2011)



A 6-os ábrán feltüntetett adatok alapján megállapítható, hogy minden korcsoport leginkább a hírműsorokat nézi a helyi televíziókban, de leginkább az 50 év felettek. Az idősebbek háromnegyede, míg a fiatalok fele nézi rendszeresen a helyi híradót. A második helyen állnak a sportműsorok, mind a négy korcsoportban 20 százalékos körüli nézettséggel. A műsorokhoz kapcsolt reklámok nézettsége stabilan 12-15 százalékos a négy korcsoportban. A tematikus műsorokat illetően csak a legidősebbek



körében mért 14 százalékos adatot lehet kiemelni a többi korosztályban 4-6 százalék közötti nézettséggel rendelkeznek. Ennek oka lehet az is, hogy ezek a műsorok általában olyan műsorsávban kerülnek adásba, amikor csak az egyébként is otthon lévők tudják nézni, akik zömmel nyugdíjasok, tehát 60 év felettek. (Kenyeres – Szabó, 2013). Ugyanakkor az is kiemelhető, hogy az iskolázottsági szint növekedésével csökken az ismeretterjesztő műsorok nézettsége. Ez összefügghet azzal, hogy az idősebb korosztály, amely nagyobb arányban nézi ezen adásokat, és általában is a helyi televíziókat, alacsonyabb iskolázottsággal rendelkezik. Okok közt lehet az is, hogy a magasabb iskolázottságú réteg más forrásokból tájékozódik, vagy nincs ideje ilyen másorokat nézni, esetleg más, tematikus ismeretterjesztő csatornákat néz. A magasabb iskolai végzettség ugyanis általában magasabb jövedelmi viszonyokat eredményez, így megengedhetik maguknak, hogy az ingyenesen fogható helyi televíziókon kívül más információforrást is felhasználjanak az ismeretterjesztő tartalmak befogadására.

## **Összegzés**

Az eredményekből megállapítható, hogy a televízió jelentős szerepet tölt be mind az információk átadásában, mind az ismeretterjesztésben a felnőttek körében. Magyarországon továbbra is a televízió a legnépszerűbb médium, ezt igazolják az országos adatok. A helyi televíziók nézettségéről azonban már jóval kevesebb adat áll rendelkezésre, de ezek alapján elmondható, hogy főként az idősebb korosztály és a kevésbé iskolázottak követik

figyelemmel a műsorait. A legnépszerűbb műsor a helyi televíziók esetében a híradó, amely minden korosztályban első helyen áll a helyi hírek megszerzése szempontjából. Itt is elsősorban az idősebb és a kevésbé iskolázott rétegek számára jelent információforrást, a fiatalok esetében kevésbé, rájuk pedig jellemző, hogy előnyben részesítik az ismerősöktől és az Internetről szerzett értesüléseket. Az ismeretterjesztő televíziós csatornák országos szinten 1 százalék körüli rendszeres nézettséggel rendelkeznek, inkább a 30 év feletti korosztály figyeli őket, de a 60 év feletti korcsoport körében is népszerűek. Főként kisvárosban, vagy vidéki városban élők, és nagyobb részt férfiak jelentik a közönséget. Az 1 százalékos nézettség azonban nem jelenti azt, hogy a műsoraikat is csak ennyien látják, hiszen egyrészt azokat folyamatosan ismétlik, másrészt sokan, főképp a fiatalok, más forrásokból, leginkább az Internetről töltik le az ott vetített filmeket. Így a valóságban jóval nagyobb lehet az 1 százalékos érték. A helyi televíziókon futó ismeretterjesztő tematikus műsorok nézettsége szintén alacsony, általában 4-6 százalék közötti értékek figyelhetők meg. Csak az idősebb korosztály esetében emelkednek ki az értékek, csaknem 14 százalékkal, ami 20-40 ezer nézőt jelenthet. A kutatás rámutatott arra, hogy a néző iskolázottságának emelkedésével csökken a helyi televíziók tematikus műsorainak nézettsége. Ez elsősorban azzal függ össze, hogy ez a csoport szélesebb információs bázist tud használni, így a helyi információkhoz egyéb forrásból hozzáférhet.

## Felhasznált szakirodalom

- AGB Nieslen Media Research (2012): Az ismeretterjesztő csatornák közönségarányának alakulása 2005-2012 között, különböző célcsoportokban.
- AHMED, Sara (2006): *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. NC, Duke University Press.
- BIRD, S. Elizabeth (2003): *The audience in everyday life: Living in a Media World*. New York and London, Routledge.
- BUCKINGHAM, David (2005): *Médiaoktatás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- GAUNTLETT, David – Hill, Annette (1999): *TV Living: Television, Culture and Everyday Life*. London and New York, Routledge/British Film Institute.
- FORRAY R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12-37.pp.
- KENYERES, Attila – SZABÓ, József (2013): Az ismeretterjesztő műsorok szerepe a felnőttek tanulásában. *Megjelenés alatt*.
- MCQUAIL, Denis (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Budapest, Osiris Kiadó.
- POSTMAN, Neil (1985): *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. New York, Penguin Books.
- RUBIN, Allan M. et al. (1988): A methodological examination of cultivation. In: *Communication research*, 14, 58-84 p.

- SZABÓ, József – SZÉLES, Tamás – ROZGONYI, László – Ballai, Éva (2011): Digitális szép új világ. Debrecen, Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány.
- SZABÓ, József – KENYERES Attila (2012): A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. In: Felnőttképzési szemle, júliusi szám.

**Kovács Klára**

## ***A sportolás, mint a tanulás és nevelés színtere***

### **Absztrakt**

*Tanulmányunk célja annak felderítése, hogy milyen non-formális és informális nevelési-tanulási folyamatok, mechanizmusok zajlanak egy sportegyesületben. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a felnőtt résztvevők a sportolás révén milyen képességeket, készségeket, tulajdonságokat, esetleg tudást, értékeket, normákat sajátítanak el. Korábbi kutatási eredmények alapján elmondható, hogy sportolás közben az egyének olyan fizikai, mentális, személyiségbeli fejlődést tapasztalhatnak, amelyek során számos képességre, készségre és pozitív tulajdonságra tesznek szert, s ezeket akár életük további részében is kamatoztatni tudják. Kérdéseink megválaszolásához két fókuszcsoporthoz interjút készítettünk egy nyíregyházi ökölvívó egyesület felnőtt sportolóival. Az interjúalanyok között volt profi, verseny- és szabadidős tevékenységként sportoló. Az eredmények azt mutatják, hogy a rendszeres, közösségben végzett sportolás fejleszti a szociális kompetenciákat, erősíti a fizikumot és a jellemet, kitartásra, fegyelemre és kemény munkára nevel.*

**Kulcsszavak:** sport, non-formális, informális tanulás, esettanulmány

## **Abstract**

### **Sport activity as a scene of learning and education**

*The aim of our study is to explore the non-formal and informal education and learning processes and mechanisms that have been taken place in a sport club. We investigated the abilities, skills attributes, norms, values that can be developed by sport. Previous research results suggest that sport participants may experience physical, mental, and personality development during trainings, which can be useful in their later life. To answer our questions we conducted two focus group interviews with adult athletes of a boxing club in Nyíregyháza, interviewees included professional, competitive and leisure sport athletes as well. According to our research results, regular, community sport participation develops endurance, social competences, and positive characters and educate for respecting hard work and discipline.*

**Keywords:** *sport, non-formal, informal learning, case study*

## **Bevezetés**

Tanulmányunkban egy eddig kevésbé vizsgált felnőttnevelési és művelődési színteret vizsgálunk meg – egy sportegyesületet, amely a durkói nevelési színterek közül leginkább a non-formális nevelés területének tekinthető (Durkó 1998), a DLA szerint pedig a személyes tanulás egyik színtere. Arra voltunk kíváncsi, hogy mi

motivál egy felnőttet arra, hogy egy sportegyesület tagja legyen, különösen akkor, ha korábban nem sportolt. Fontosnak tartottuk felderíteni azokat a nevelési-tanulási folyamatokat, mechanizmusokat, amelyek egy sportegyesület keretében folyó szabadidős tevékenység során tapasztalhatóak. Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen képességeket, készségeket, tulajdonságokat, esetleg tudást, értékeket, normákat sajátítottak el a sportolás révén, amelyek talán egész további életükre hatással lehetnek. Elemzésünkhöz fókuszcsoportos interjúkat készítettünk egy nyíregyházi ökölvívó sportegyesület felnőtt tagjaival, és résztvevő megfigyelést végeztünk az adott sportegyesületben.

## **Sportolás és egészséges életre való nevelés**

Többek között a mozgáshiány következtében megnövekedett hazánkban a szív- és érrendszeri, légúti, daganatos betegségek aránya, s a statisztikákból kiderül, hogy bizonyos betegségek előfordulási gyakoriságát tekintve hazánk Európában az első helyek egyikét foglalja el, akárcsak a lakosság rossz lelki, mentális állapotát tekintve (Gál 2008). A sport koleszterinszint csökkentő hatása révén sikeresen alkalmazható a csontritkulás, cukorbetegség, a koszorúér, keringési betegségek és a túlsúly prevenciójában. A sportoló fiatalok könnyebben kötnek barátságokat, külsejükkel elégedettebbek, kevésbé hajlamosak depresszióra, jövőorientáltabbak, és inkább jellemző rájuk az önszabályozott viselkedés. A rendszeres fizikai aktivitást végzőknek jobb a közérzetük, nagyobb érzelmi stabilitásról és jobb intellektuális teljesítményről

tettek tanúbizonyságot. Összességében elmondhatjuk, hogy a sport egészségre gyakorolt jótékony hatása az egészség mindhárom (szomatikus, pszichés, pszichoszociális) dimenziójában kimutathatók (Pikó, Keresztes 2007, Brassai, Pikó 2010).

A sport segíthet egy egészségtudatosabb életvitel kialakításában azzal, hogy a rendszeres mozgást végzők könnyebben belátják, a sport mellett például az egészséges ételek, italok fogyasztása, élvezeti cikkek mellőzése stb. is beépülhet az egyén életmódjába.

A sport rekreációs funkcióval is bír a munkahelyi, iskolai ártalmak következtében kialakuló fizikai és mentális problémákra. A fittebb, egészségesebb szervezetnek nagyobb a teherbírása, így több munkát tud elvégezni, ami az egész társadalom érdeke. Az így elvégzett munka összessége gazdasági haszonnal bír az egész ország számára, hisz egy egészséges társadalomnak köszönhetően nő a gazdaság teljesítőképessége, GDP-je. Csökkennek a táppénzre költött kiadások, a betegségek miatti munkahelyi hiányzások, az egészségesebb alkalmazottak magasabb teljesítményt nyújtanak és jobban motiváltak (Szabó 2009).

## **A sportolás, mint a non-formális és informális tanulás, nevelés színtere**

Durkó (1999) definíciója szerint a non-formális nevelés a formális neveléstől eltérő elsődleges célú, és járulékosan nevelő hatást is kifejtő szervezetek, intézmények hatására kiváltódó ideiglenesebb, inkább nyitott személyiségfejlesztés. Ennek megfelelően egy sportegyesületben folytatott tanulási-nevelési folyamatot is



a non-formális nevelés színterének tekintjük. Az edzések közben elvégzett munka, a sportág mozdulatainak, lépéseinek, szabályainak elsajátítása a non-formális tanulás révén, a csoport értékeihez és normáihoz való alkalmazkodás, véleményünk szerint, hozzájárulnak a személyiség fejlődéséhez.

Ugyanakkor a sport önként vállalt tevékenység, valamint az, hogy ezt szervezett formában vagy egyénileg végzi az ember, mind egyéni döntés eredménye, s ha így dönt, akkor az adott csoporthoz való csatlakozáshoz, a beilleszkedéshez szükséges, hogy az egyén elfogadja, elsajátítsa az ott kialakult szokásokat, normákat. Mindez pedig az informális nevelési folyamat révén valósul meg. Éppen ezért a sport erkölcsi fejlesztő hatással is bír. Az erkölcsi fejlesztő hatását a sport szabályozott tevékenységrendszerén keresztül valósítja meg, amelynek lényege a „*fair play*” biztosítása. Minden sportág rendelkezik bizonyos szabályokkal pontosan az erkölcsi kihágások megelőzése érdekében: ne lehessen szabálytalan eszközöket bevetni a győzelem érdekében, mert ez nemcsak igazságtalan az ellenfelekkel szemben, hanem akár személyi sérüléssel is járhat. A sportban az egyén nemcsak fogalmakat alkot az erkölcsi normákról, hanem a tevékenység közben át is éli azokat. A sporttevékenység által egy folyamat során alakul ki az erkölcsi tudat, érzelem és magatartás (Bíróné 2004).

Mindenképpen hangsúlyoznunk kell, hogy a non-formális, informális nevelés és tanulás a leghatékonyabban a sportban (is) egy csoport, csapat tagjaként valósul meg, még hozzá a tagok egymáshoz való alkalmazkodása, a közöttük létrejövő interakciók, konfliktusok során. Mint minden csoportban, úgy egy sportoló csapatban, közösségben is vannak státuszok, pozíciók, s ehhez

kapcsolódó szerepek. Nagyon fontos, hogy a tagok ismerjék egymást, mert csak a személyiségjegyek, a pozitív és a negatív tulajdonságok, az erősségek és a gyengeségek ismerete által lehet az egyént a megfelelő feladatokkal ellátni, s így a csoportban lévő pozícióját meghatározni.

Úgy vélik, hogy a versenysportot a játéktól az különbözteti meg leginkább, hogy rendszerint a normák nagyobb változata és a formális előírások (azaz a szabályok) nagyobb abszolút száma jellemző az előbbire (Loy 1974). E szabályok közé tartoznak – az adott sportág játékszabályain kívül – pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai: hányszor, milyen felszerelést magával hozva kell hetente edzésre járni, az önkontroll, fegyelem és kitartás gyakorlása az edzéseken, amelyek mindegyike hozzájárul az egyének lelki, mentális és személyiségjegyeinek fejlődéséhez.

A sport segít megtanulni a fizikai, erkölcsi és kulturális alapelveket, hozzájárul a fiatalok jellemének fejlődéséhez (Izzo 2005). Ki kell emelni, hogy a sport magabiztosabbá tesz, így a sportolók könnyebben vállalnak vezetői pozíciókat, jövőorientáltabbak, céltudatosabbak, optimistábbak, jobb tanulmányi és nem tanulmányi teljesítményt érnek el (Pikó, Keresztes 2007)

A sportműveltség nemcsak az általános műveltség fejlődéséhez járul hozzá, hanem a (nemzeti) identitás erősödéséhez is. A kiemelkedő sportolók példaképpé válhatnak a fiatalok előtt: eredményeik, hozzáállásuk, viselkedésük, életük meghatározhatja a fiatalok sportolásának alakulását, sporteredményeit, hisz ha mintául szolgálnak a számukra, akkor kellőképpen motiválhatják őket hasonló sikerek elérésére.

A sporttörténeti események szorosan kapcsolódnak a globális vagy legalábbis európai történelemhez, társadalmi változásokhoz. Így ezek ismerete tágtítja a fiatalok történelmi ismereteit, segít történelmi kontextusba helyezve értelmezni a sportot, ennek hatását és jelentőségét az emberiség történelmében. Viszont számos sportesemény (pl. az újkori olimpiák) erős hatást gyakoroltak a történelemre, így ezek ismerete nélkül szinte lehetetlen teljes körűen érteni a világtörténelmet.

A sport lehetőséget nyújt az értékek, normák, jelképek elsajátítására, ami a beilleszkedés elengedhetetlen feltételeinek tekinthető. A csapatba érkező új tag új tevékenységeket tanul, egy, az addigiakhoz képest teljesen más szociális közegbe kerül, ami azzal jár, hogy új érték- és normarendszer veszi körül, vagy legalábbis az eddig megismert értékek másfajta összefüggésekben jelennek meg számára (Gombocz 2010). Új tagként a beilleszkedés során és után is előfordulhatnak konfliktusok a régi tagokkal, illetve az edzővel, csapatvezetőkkel, de az edzésre fordított idő problémákat okozhat a magánéletben, az iskolában, munkahelyen stb. Az ilyen szituációkban az egyén spontán sajátít el konfliktusmegoldó és kezelő stratégiákat, a kooperáció különböző formáit.

De hogyan járul hozzá a sport az egyén értékrendjéhez? Perényi (2010a, 2010b) kutatási eredményei szerint azok a fiatalok, akik nézőként vesznek részt sporteseményeken fontosabbnak tartják a materiális értékeket, a sportolók és sportot tv-ben nézők pedig kevésbé tartják fontosnak ezeket. A tradicionális értékek tekintetében pozitív kapcsolat volt megfigyelhető a sportesemények látogatásával és nézésével, míg a nyitott értékek (érdekes és változatos élet, kreativitás, barátság, szabadidő)

esetében a legmagasabb befolyásoló tényező a sportolás volt.

## **Kutatási kérdések és módszer**

Kutatásunk során a felnőttek sporthoz való viszonyát, a sportolás kezdetének körülményeit és motivációit kívánjuk feltérképezni. Fontosnak tartjuk megvizsgálni, hogy mit jelent a számukra a sport, miért fontos ez, s mit kaptak/kapnak a sporttól. Vannak-e olyan képességek, készségek, tulajdonságok, kapcsolatok stb., amit a sportnak köszönhetnek, s ezeket az élet más területén is kamatoztatni tudják? Milyen (pozitív és negatív) élményeik vannak a sporttal kapcsolatban?

Kutatásunk második részében azt kívánjuk felderíteni, hogy mit, hogyan, milyen formában tanulnak/tanultak sportolás közben. Milyen tanulási-nevelési és művelődési folyamatok zajlanak egy sportegyesületben, csapatban edzés közben? Emellett arra is rákérdeztünk, hogy mi volt az oka, ha egy interjúalany egy időre abbahagyta a sportot, vagy sportágot, egyesületet váltott, és annak, hogy mégis úgy döntött, hogy folytatja a sportolást.

A kérdések megválaszolásához egy nyíregyházi ökölvívó egyesület tagjait kérdeztük meg két négyfős fókuszcsoporthoz interjú keretében. Az interjúkat két alkalommal egy-egy edzés előtt készítettük el, ezek hossza kb. 45 perc volt. Az így nyert információkat kiegészítettük az edzéseken való részvétel során nyert tapasztalatokkal és az edzővel történt beszélgetéssel. Azért esett a választásunk erre a sportágra, mert amellett, hogy a sport jellegét, társadalomban betöltött funkcióit, egy csapat működését meg tudtuk figyelni, a küzdősport jelleg is

pluszinformációkkal szolgált. Az ökölvívás során a ringben el kell tudni választani a barátságot a harctól, viszont a meccsek, kesztyűzések után el kell felejtetni azt, ami a ringben történt. Ez fontos a jó légkör megteremtéséhez, a közösség összekovácsolásához, ami külön teljesítményt igényel minden csapattagtól. Emellett az is fontos, hogy a küzdelem során nagyobb valószínűséggel lehet sérülést szerezni, mint a nem küzdősportokban, így a sportolás nemcsak jótékony hatással bírhat az egészségre, hanem veszélyes is lehet. Ezért fontosnak tartottuk felderíteni azt, hogy vajon ennek ellenére mégis mért választják ezt a sportágat.

Az interjúalanyok közé egyaránt válogattunk fiatalokat és idősebbeket is azt feltételezve, hogy az élettapasztalatoknak köszönhetően, különbségek és egyfajta változási folyamat rajzolódik ki a kor növekedésével a sporthoz való viszonyulásban, a motivációban, a rendszeres testmozgás életükben betöltött szerepében. Az egyesület felnőtt tagjainak mintegy háromnegyedét tudtuk bevonni a fókuszcsoportos interjúkba.

Mivel tudomásunk szerint e kérdések megválaszolásához hazánkban nem történt empirikus kutatás, ezért kutatásunk elsősorban problémafeltáró jellegű, s kiindulópontként szolgál egy-egy problémakör mélyebb vizsgálatához, esetleg elméletek létrehozásához az andragógia területén a sportolás témájához kapcsolódóan. Ebből kiindulva tehát kutatásunk induktív jellegű: azaz egy szűk területet feltérképezve, egy konkrét kutatási területet a terepen vizsgálva próbálunk minél több tapasztalatot gyűjteni a sportolás közben megvalósuló tanulási-nevelési folyamatokról. Ezért döntöttünk úgy, hogy kutatásunk

módszerül az esettanulmányt válasszuk, mivel ennek legfőbb jellemzője, hogy a figyelem egy konkrét példára vonatkozik (esetünkben egy ökölvívó klub sportolóra).

## **Kutatási eredmények**

Az interjúalanyok közé olyan sportolók tartoztak, akik rendszeresen, legalább heti két-három, de akár öt alkalommal vesznek részt edzésen, s az egyesület tagjainak számítanak. Életkorukat tekintve az legfiatalabb 18, a legidősebb 43 éves volt, a többiek 23-30 év közöttiek, illetve egy válaszadó épp 40 éves volt. Egyaránt voltak köztük versenysportolók, profi sportolók és hobbisportolók. Minden interjúalany sportpályafutása már általában iskoláskorukban megkezdődött: még ha nem is mindannyian ökölvívással kezdtek el foglalkozni gyerekkorukban, de nagyon fontos volt a számukra már ekkor a rendszeres testmozgás. Úgy tűnik, akkor válik az ember élete részévé, akár egész további életének szerves részévé a sport, ha már gyerekkorban kialakul az igény, és tudatosul a sport mint érték jelentősége az egyén életében. Ha kellőképpen fontossá válik a testmozgás, és pozitív élmények kapcsolódnak ehhez, akkor egész életében meghatározó elem lesz a rendszeres mozgás. Ehhez járul hozzá a sportolás szervezett formája, ahol egy közösség részeként olyan élmények szerezhetők, melyek után az egyén továbbra is vágyik akkor is, ha időközben az élet úgy hozta, hogy meg kell szakítani a sportpályafutást (akár versenysportról, akár szabadidős sporttevékenységről van szó). Az egyik válaszadó így vélekedik ezzel kapcsolatban:

„Nekem is ez, a mozgás, az egészség, igazából nekem a versenyzés nem, de a közösség, időtöltés, jókedv, nekem ezek ugranak be. Nekem csak jó élményeim vannak ezzel kapcsolatban.” (Sz. Gy.)

Számos sportágat kipróbáltak a boksztól kezdve, úszáson, atlétikán, vízilabdán, lövészetén át, egyéb küzdősportokig, mint a kick-box, jiu-jitsu, thai-boksztól. Mindannyiuk számára a boksztól az a mozgásforma, amit legjobban élveznek és kedvelnek a többi, általunk végzett sportághoz viszonyítva. Ez, valamint a jó társaság indokolta a sportág és egyesületválasztást. Nagyon fontos, hogy a sportolás nemcsak az edzés időtartalmára vonatkozik, hanem egész életükre hatással van. Szabadidejükben kedvelik az olyan rekreációs tevékenységeket, amelyek a mozgáshoz kapcsolódnak: túrázás, kirándulás, kertészkedés, kerülnek a káros szenvedélyeket, próbálnak egészségesen táplálkozni.

Ha egy időre meg is szakadt a sportpályafutás, legtöbbször külső körülmények játszottak ebben közre, nem pedig a belső késztetés hiánya: az edző távozása miatt megszűnt a csapat, felújítás miatt bezárták az uszodát, sportsérülés stb.. Az egyik interjúalany esetében egy vereség miatt húzódtott el a szünet hosszabb időre, vagy az idő hiányára fogta az ezt elmesélő válaszadó, de mindannyian úgy gondolják, hogy ez inkább csak kifogás volt, s egy igazi sportoló előbb-utóbb folytatja, mert hiányozni fog a számára a rendszeres testmozgás. N. I. így válaszolt arra a kérdésre, hogy mi volt a szünet oka a sportpályafutásában:

„Ezt úgy tudnám mondani, persze saját példából, hogy fiatalon az életvezetési problémamegoldó

képesség nem a legjobb. Ha valami nem esik az ölébe, hajlamos lehet otthagyni a sportot, de egy jó beállítottságú ember úgylis visszatalál a sporthoz. És ezek a szünetek, szerintem beleférnek, én sem fizikai, sem lelki hátrányát nem érzem ennek. Adódhatnak az életben, akkor megoldhatatlannak látszó problémák, amik visszagondolva megoldhatók lettek volna, hogy egyszerre csinálja az ember a sportot, és egyéb dolgait, de ezen már nem szabad gondolkodni.” (N. I.)

## **Motivációk és a sport szerepe, jelentősége az egyén életében**

A különböző életkorúak eltérő okból és céllal kezdenek el egy tevékenységet végezni, és ez igaz esetünkben a sportra is. Bár a sport egészségre gyakorolt jótékony hatásában mindenki egyetért kortól függetlenül, de ennek jelentősége számukra, illetve az, hogy miért sportolnak, eltérő. Emellett az is számít, hogy versenysportolókról, vagy szabadidős tevékenységként sportoló egyénekről van szó: az utóbbiak esetében egyértelműen az egészség megőrzése és a kondíció fejlesztése a fő cél. Ugyanakkor a versenysportolóknál fontos tényező az eredményesség, a versenyszellem, jobb lenni másoknál, elsőnek és kiemelkedőnek lenni még akkor is, ha már életkoruk miatt nem versenyezhetnek. Az egyik, épp 40. életévét betöltő interjúalany így vélekedik erről:

„A különbség az, hogy benne van a motiváció, hogy én vagyok 40 éves, és hadd álljak már oda a 17 éveshez és fussam végig azt a hat kört, ha kell akár mellette is,



ne menjen el mellettem. Szóval megvan az a versenyszellem, motiváció, hogy nem adom fel. Az agyad 40 évesen is, ott van, hogy kell, vigyed és fussál. Azt a zsákolást vidd végig, ne csak úgy ímmel-ámmal csináld. Ne csak ellötyögöd az edzést, mert el lehet jönni úgy is, de haza lehet menni nagyon fáradtan is. Sokat számít az is, hogy én azt mondom, hogy agresszív világban élünk. Azért másabb, ha az ember egy pofon előtt el tud hajolni, vagy oda tud állni, bárkivel szemben.” (Ú. L.)

Emellett az idősebbek életében a külső szerepének felértékelődése is figyelemre méltó. Az egyik válaszadó úgy fogalmazott, hogy *„lehet, hogy az ember a régi önmagát szeretné visszakapni, azt sem tudom. Nem akar megöregedni.”* (S. Z.). Nálunk tetten érhető a fizikum változása az évek során, s ennek ellensúlyozásaképpen sportolni: a szebb, edzettebb külső a fiatalkori önmagukat juttatja eszükbe, s így a fiatalság jelképé is válik a számukra. Ebben azonban szerepet játszik a mai fogyasztói társadalom sugallta testkép, mely szerint a szebb, fiatalabb, vonzóbb test a siker és a boldogság, és a társadalomba való beilleszkedés záloga. Azonban ezek a sportolók saját bevallásuk szerint *„igazi sporttal”* szeretnék ezt elérni, nem pedig ún. *„divatsportokkal”*. A kettő között a legfontosabb különbség, hogy az előbbi fizikailag és pszichikailag is igénybe veszi a szervezetet, valódi megterhelést ad, és kemény munkát kell elvégezni egy-egy edzés alkalmával, míg az utóbbi csak a külső szebbé tételéről szól. V. L. ezt a példát hozta fel:

„Hát ők a péntek esti bulira gyúrnak rá, hogy feszüljön rajtuk a póló, és nyáron kocka hasuk legyen, ezért nyáron nem is edzenek, hanem csak télen.” (V. L.)

Mint ahogy azt már a fejezet elején említettük, minden interjúalany számára a sportolás elsődleges célja az egészség megőrzése, az állóképesség, ezáltal a kitartás fejlesztése. Különösen fontos ez napjaink digitalizált világában, ahol az emberek nagy része a számítógép előtt görnyed nap mint nap akár a munkaidő, akár a szabadidő részeként. Azonban nemcsak fizikai, hanem pszichikai értelemben is: az edzések során feloldódnak a mindennapi feszültségeket, a stressz, arra a másfél órára elfelejtődnek a problémák. Így a mi vizsgálatunkban is bebizonyosodott, hogy a sport nagyon fontos rekreációs funkcióval bír. Noha edzés után a test elfárad, de a szellem felfrissül, s így a tanulás, vagy egyéb szellemi munka is könnyebb. Sz. Gy. és G. J. a következőképpen foglalták össze azt, hogy mit is jelent a számukra a sport:

„Ez furcsa dolog, azt hinné az ember, ha abbahagynám a sportot, jobban menne a tanulás is, de ez totálisan nem így van, például ha elmegyünk futni x km-t, akkor a fáradságot, a stresszt kiadjuk magunkból. Felfrissíti a testet, a belső feszültséget, idegességet is le lehet vezetni a sporttal. Hogy mit köszönhetek a sportnak? Magabiztosságot ad, régebben nem voltam ilyen magabiztos. Sok embertől félttem, voltak bunyók a suliban, és ez segített ezen átlendülni.” (Sz. Gy.)

„Nekem mit adott? Hát a legfontosabb, az a kitartás az élet minden pontján. Aztán az egészség, amiről beszéltek itt az elébb. Bár most a bokszt, az pont egy

nem egészséges sportág, de szerintem az is sokat számít, hogy nem otthon ülök, nem hízok el a gép előtt, hanem lejövök, futok, és jól érzem magam tőle. Reggel könnyebben kelek, s a betegségek is nehezebben támadnak meg, szerintem, tőle.” (G. J.)

Az egészség mellett épp ilyen fontos tényező a közösség is. Az, hogy mindezt a munkát, és erőfeszítést az egyén nem egyedül, hanem egy csapat részeként végezheti el. A csapattagok segítik, támogatják egymást akkor is, ha már valaki úgy érzi, hogy nem bírja tovább. Erőt ad, hogy a többiek is végig elvégzik a munkát, s bizonyos fokig szégyennek számít — még ha a többiek szemében nem is, de saját maga előtt igen —, ha valaki feladja. Fontos ösztönző erő, hogy nemcsak önmagának, hanem az edzőnek és a többieknek is szeretne megfelelni. Emellett informális kapcsolatokra, barátságokra lehet szert tenni, melyek értéke felbecsülhetetlen. A jó hangulat, beszélgetések, viccelődések, tulajdonképpen a szürke hétköznapokból való kilépés erre a másfél órára felszabadít, segít a mindennapi problémák, konfliktusok megoldásában.

A versenysportolók számára a siker az egyik legfontosabb motiváló tényező, de a nem versenyszerűen sportolók is kitűznek valamilyen célt, amit az edzésen el szeretnének érni: megtanulni az alaplépéseket, még egy körrel többet futni, vagy menetet zsákolni, 10 fekvőtámasszal többet csinálni stb. Ezek elérése megelégedéssel tölti el az embert, s ez szintén fontos a lelki egyensúly eléréséhez, megőrzéséhez. Az egyik profi sportoló számára a következőt jelenti a sport:

„Nagyon sok okot lehet mondani, nem lesz testképzavara, egészség, és remek társaság-összekovácsoló ereje van. Ezek a legfontosabbak, szerintem. Meg hogy itt esetleg el tud érni valaki olyat, hogy a sportjában 100-dik vagy 500-dik rangsoroltja legyen, és ezt nehéz a sporton kívül megcsinálni, mert itt minden mérhető. És ez adhat okot nagy önmegelegedésre. Akár az ő kis közösségében éllovas, akár közép- vagy felsőszinten sportol valaki, mindig kitűnik a többi ember közül egy sportoló.” (N. I.)

Azok esetében, akik egy időre abbahagyták a sportolást, legtöbbször épp a közösség hiánya volt az, ami ösztönözte, hogy tovább folytassa. A sportágváltást több interjúalany esetében is a nem megfelelő közösség indokolta. A jelenlegi sportegyesületről egyöntetűen az a vélemény alakult ki, hogy jól érzik magukat, nagyon jó a közösségi élet, ami segít a feszültségek levezetésében, de akár a versenyekre való felkészülésben is.

## **Tanulás, nevelés, művelődés a sportolás által**

Az ökölvívás esetében is, akárcsak a többi sportágban az alapoktól kell kezdeni a lépések, mozdulatok elsajátítását: először az alapütéseket, védekezést, lépéseket gyakorolják az új tagok a tükör előtt újra és újra ismételve a mozdulatokat. Ezeket az edző mutatja meg, s ő irányítja a továbbiakban minden csapattag munkáját. A fejlődés ütemétől függően edzésről edzésre újabb és bonyolultabb kombinációkat mutat meg nekik, és gyakorolnak mindaddig, amíg olyan szintre nem fejlődnek, hogy ugyanazokat a

feladatokat végezhessek, mint a többi, régebb óta sportoló. Eleinte ez valódi tanulási folyamat, amelyben az edző a „tanító” a sportoló pedig a „tanított”, a tanuló, ugyanakkor mindez az önként vállalt tevékenység részeként valósul meg, hisz senkinek sem kötelező, így inkább tekinthető non-formális, mint formális tanulásnak. Később a régebben sportolók, versenysportolók is segítenek a mozdulatok, kombinációk helyes elsajátításában, mivel ők már kellő tapasztalattal rendelkeznek, s ezek átadásával segítik az újakat az ütések pontosabb kivitelezésében, a hibák elkerülésében stb.

Sokkal érdekesebb azonban az — mint ahogy azt az interjúalanyok is megfogalmazták —, hogy ez a tanulás nem hasonlítható pl. az iskolai tanuláshoz. Az alapok elsajátítása egy folyamat részeként lépésről lépésre történik, de utána észrevétlenül gyarapodik a tudás: az egymással való beszélgetés, a sikerélmények, tanácsok megosztása, a csapattagok egyéni stílusának megfigyelése során informális úton tanulnak meg újabb és újabb trükköket. Ez a tanulás soha nem ér véget, mert mindig vannak újabb dolgok, amit a másiktól el lehet lesni, akár a gyengébbik féltől is. Így önmagát fejleszti az egyén anélkül, hogy tudna róla. F. G. így nyilatkozott a sportolás során történő tanulásról:

„Biztos így tanulunk, de lehet úgy, hogy nem vesszük észre. Hanem azt vesszük észre, hogy már tudjuk. Lehet, hogy nem is mástól tudunk valamit, hanem magunk jöttünk rá. És a gyakorlás.” (F. G.)

Ha valaki komolyan elhatározza, hogy kiemelkedő sportoló szeretne lenni (ez leginkább a versenysportolókra jellemző,

de nem minden esetben), akkor ez a tanulási folyamat előbb-utóbb önművelődéssé válik. Elkezd tudatosan olyan információkat gyűjteni, forrásokat keresni, amelyek egyaránt fejlesztik elméleti tudását és gyakorlati képességeit. Erre elsősorban a válaszadók az internet példáját mint legkönnyebben elérhető információforrást hozták fel, ahol sok-sok adatot lehet találni más, kiemelkedő sportolók életéről, történeteitől, sikereiről, kudarokról, küzdelmekről stb. A felmerülő kérdések elsősorban arra irányulnak, hogyan lehet jobb teljesítményt elérni, eredményes és sikeres lenni, de tágabb értelemben ez nemcsak a sportra vonatkozik, hanem az egész életmódra. Mit kell tenni akár biológiai, akár pszichológiai stb. értelemben, hogy egészségesebbek, erősebbek, fittebbek, nagyobb teherbírásúak legyenek. Ehhez először meg kell ismerni saját testük működését, azokat a határokat, amelyek átlépése már káros lehet, mindez pedig Durkó (1999) szerint hozzátartozik a felnőttnevelés egészséges életmódra nevelő funkciójához. Így tulajdonképpen az önművelődés nemcsak a sport világhoz kapcsolódik, hanem az egészséges életmódra neveléshez, de akár gazdasági, történeti ismeretek mélyítéséhez is. Mindezeket N. I. így foglalta össze:

„Szerintem ezt ketté kell választani, ha az ökölvívásról beszélünk, egy adott fizikai részre, amit az ember megtapasztal, amiben tud segíteni neki az edző, útmutatásban, javaslatokkal: mik egy sportoló fizikai lehetőségei. A másik dolog, ha ezeket a sportoló megtanulta, és már csak a kondícióját fejleszti, még akkor is van egy hihetetlen mennyiségű elméleti anyag, amit jó, ha megtanul mindenki, a saját

sportjára vonatkozót legalább. Főleg ha a későbbiekben edzősködni is akar. De ezt nem úgy kell elképzelni, mint egy hagyományos tanulási folyamatot, ha saját példamból indulok ki. Hanem ez a tudás ragad, egyrészt a netről, másrészt könyvekből, esetleg hallomásból, hogy jelenkori és hajdani ökölvívókról is tudjunk meg minél többet. Az ökölvívás egész történetéről, kialakulásáról, változó szabályrendszeréről minél többet tudjunk. Ez persze nem az iskolai megszokott tanulás, nem leül a sportoló tanulni, és lexikális tudásra tesz szert, hanem az évek alatt lassan rakódik, és tudássá áll össze, jó esetben.” (N. I.)

Mindenképpen szólnunk kell az informális nevelés és tanulás egy másik területéről: az értékek, normák, a csapatban működő látens szabályok elsajátításáról. Ebben elsősorban az edzőnek van a legnagyobb szerepe, aki minden új tagnak az első edzés előtt elmondja, hogy milyen szabályokat kell betartani ahhoz, hogy ebbe az egyesületbe járhasson. Az edző fegyelmet, kitartást, konform viselkedést követel, s a legfontosabb szabály, hogy minden elhangzott utasítást, feladatot mindenkinek a tőle telhető maximális erőbedobással kell teljesíteni. Természetesen eltérőek a fizikai, mentális adottságok, ezek az egyéntől függenek, de a legfontosabb, hogy mindenkinek saját magához képest kell a legjobbat teljesíteni nemtől, kortól, a sportolás formájától függetlenül. Ez nemcsak egyéni szinten fontos, hanem az egész csapat és a többiek számára is, hisz megfelelő fegyelem nélkül nem lehet nyugodt körülmények között edzeni, felkészülni a versenyekre. Az új tagoknak kötelessége elsajátítani és tiszteletbe tartani a csapatra

jellemző szabályokat, normákat, különben nem válhatnak tagokká. Ha elfogadják és alkalmazkodnak ezekhez, akkor egy közösség részévé válnak, amely segít más – pl. munkahelyi, vallási, politikai, más szabadidős tevékenységet folytató stb. – közösségbe, vagy akár a társadalomba való beilleszkedésben.

A szabályok, edzői utasítások kitartásra nevelnek, növelik a sportolók akarateréjét és magabiztosságát, amelyeket nemcsak a teremben tudnak kamatoztatni, hanem akár egész további életükre is hatással lehetnek. Mint ahogy a hétköznapi életben, úgy a sportpályafutás során is vannak hullámvölgyek. Viszont egy-egy kudarc során nem lehet rögtön feladni, és épp a kitartás az, ami segít a talpra állásban és folytatásban, de nemcsak a sportban, hanem a mindennapi életben is:

„Ugyanúgy van az életben is, padlóra lehet kerülni, onnan fel kell állni... Akkor kezdjük előlről, előlről kell kezdeni. Van nekem olyan barátom, aki válás után mindent ott hagyott. Valahogy így van ez a sportban is, hogy nem lehetsz mindig a csúcson, valamikor rossz passzban vagy, nem baj, kezdjük, és akkor menjünk szépen vissza a helyünkre, amiről úgy gondoljuk, hogy a helyünk.” (S. Z.)

„Igen, tanultam, például az esetleges kudarcokat nem olyan extrémításként megélni, hanem mint a sportban, ha bukás van, akkor nagyon gyorsan felállni, és nem leragadni a kudarcban. És ez nagy előny lehet az életben.” (N. I.)



Így elmondhatjuk, hogy a sport a permanens (élethosszig tartó) nevelés részeként szervesen kapcsolódik az élethosszig tartó tanuláshoz.

## **Következtetések**

Kutatásunk során bemutattuk a sportolás, mint a tanulás egyik formájának szerepét, jelentőségét, funkcióját az egyén életében. Megvizsgáltuk a permanens nevelés szemszögéből a sportolás folyamán megvalósuló tanulási, nevelési és művelődési folyamatokat, amelyek hatással lehetnek egész életükre. Sportolás közben olyan tanulási-nevelési és művelődési folyamatok zajlanak, melyek során néha tudatosan, de legtöbbször észrevétlenül fejlődik az egyén fizikailag, pszichikailag, és pozitív változás következhet be a személyiségben is. Úgy véljük, hogy az élethosszig tartó tanulás (LLL) mintájára létre kellene hozni és kidolgozni az *élethosszig tartó sportolás* (LLS) koncepcióját, melynek lényege, hogy hangsúlyozza a sportolás jelentőségét minden korosztály számára az egészség megőrzése és egy közösséghez való tartozás élménye miatt. A sport e két funkciója lehet a megfelelő motiváló eszköz ahhoz, hogy minél több ember – kortól függetlenül – végezzen rendszeres testmozgást.

Esettanulmányunkban az andragógia tudományából ismert LLL és permanens nevelés elméleti koncepciók létezését és érvényességét vizsgáltuk meg a sport területén. Azonban az eredmények kiindulópontul szolgálhatnak a sportoláshoz kapcsolódó elméletek integrálására a felnőttnevelés területén.

Tanulmányunkban egy nyíregyházi sportegyesület tagjaival készült fókuszcsoportos interjúkból szerzett információk alapján egy esettanulmányt készítettünk. Az esettanulmány csak bizonyos szintű általánosításra ad lehetőséget, de kiindulópontként szolgálhat a sport nevelésben és művelődésben betöltött szerepének vizsgálatához. A kutatás során az esettanulmány készítése során csak egy, több szempontból is speciális sportegyesületben végeztünk megfigyelést, s készítettünk interjút a tagokkal, de ez lehetőséget ad arra, hogy a kutatást innen kiindulva kiszélesítsük más sportágakra, más egyesületekre, s az ország más pontjaira. Az általunk megfogalmazott kérdéseket és eredményeket így össze lehetne hasonlítani ezen esettanulmány tanulságaival. Meg lehetne vizsgálni, hogy ilyen tanulási-nevelési folyamatok zajlanak-e az élsportolók vagy éppen csak a szabadidős tevékenységet űzők körében. Kérdésként merül fel továbbá, hogy milyen esetleges különbségek vannak az egyéni sportolók (mint esetünkben a bokszolók) és csapatsportot űzők között, vajon többlettudással jár-e a csapatsport.

### **Felhasznált irodalom:**

- BÍRÓNÉ Nagy Edit (2004): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó.
- BRASSAI László, PIKÓ Bettina (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In: PIKÓ Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban.

Budapest, L'Harmattan, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 55-69. p.

- DURKÓ Mátyás (1998): Társadalom, felnőttnevelés, önnévelés. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
- DURKÓ Mátyás (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Budapest, Magyar Művelődési Intézet.
- GÁL Andrea (2008): A magyar lakosság egészségtudatossága és szabadidő-sportolási szokásai. In: Földesiné Szabó Gyöngyi – Gál Andrea – Dóczy Tamás (szerk.): Társadalmi riport a sportról. Budapest, Magyar Sporttudományi Társaság, 9-39. p.
- GOMBOCZ János (2010): Sport és nevelés. Keszthely, Balaton Akadémiai Kiadó.
- IZZO, Riccardo (2010): The Educational Value of Competitive Sport. In: Sport Science Review, 3–4, 155–164. p.
- LOY, John W. Jr (1974): A sport természete: meghatározási kísérlet. In: SCHILLER János (szerk.): Sportpszichológia szöveggyűjtemény. II. Budapest, Tankönyvkiadó, 38-56. p.
- PERÉNYI Szilvia (2010a): On the Fields, in the Stands, in front of TV — Value Orientation of Youth Based on Participation in and Consumption of Sports. In: European Journal for Sport and Society, 1, 41—51. p.
- PERÉNYI Szilvia (2010b): The Relation between Sport Participation and the Value Preferences of Hungarian Youth. In: Sport in Society, 6, 984—1000. p.
- PIKÓ Bettina, Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémiai Kiadó.

- SZABÓ Ágnes (2009): A (szabadidő)sport alapfogalmai és kutatott területei. 115. sz. műhelytanulmány. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem, Vállalat gazdaságtan Intézet. In:<http://edok.lib.uni-corvinus.hu/318/1/Szabo115.pdf>, (letöltés: 2010. 11. 13.)

## ***Szerzőinkről***

**Benke Magdolna** – dr.univ., kutató, Debreceni Egyetem  
CHERD (Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ) –  
magdolna.benke@gmail.com

**Engler Ágnes** – Ph.D., egyetemi adjunktus, Debreceni  
Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia  
Tanszék – engler.agnes@gmail.com

**Forray R. Katalin** – D.Sc., professzor emerita, Pécsi  
Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet –  
forrayrk@gmail.com

**Herczegh Judit** – Ph.D., egyetemi tanársegéd, Debreceni  
Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia  
Tanszék – herczeghjudit@gmail.com

**Juhász Erika** – Ph.D., tanszékvezető főiskolai docens,  
Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete,  
Andragógia Tanszék – juhasz.erika@arts.unideb.hu

**Kenyeres Attila** – egyetemi tanársegéd, Debreceni  
Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia  
Tanszék – attila.kenyeres@gmail.com

**Kovács Edina** – doktorandusz, Debreceni Egyetem BTK  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program –  
kovacs.edina.12@gmail.com

**Kovács Klára** – doktorjelölt, Debreceni Egyetem BTK  
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program –  
kovacs.klarika87@gmail.com

**Kozma Tamás** – D.Sc., professzor emeritus, Debreceni  
Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori  
Program – kozmat3@gmail.com

**Márton Sándor** – Ph.D., tudományos munkatárs, Debreceni Egyetem BTK Szociológia és Szociálpolitika Tanszék – marton.sandor@arts.unideb.hu

**Miklósi Márta** – Ph.D., egyetemi tanársegéd, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék – mmiklosi79@yahoo.com

**Szabó József** – Ph.D. habil., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, Andragógia Tanszék – szabo.jozsef@dtv.hu

**Szilágyiné Czimre Klára** – Ph.D., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék – czimre.klara@science.unideb.hu

**Teperics Károly** – Ph.D., egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék – teperics.karoly@science.unideb.hu

**Tózsér Zoltán** – doktorjelölt, Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program – tozser1984@gmail.com