

Kulturális tanulás: a tanulás új dimenziója

Felvezetés

A kulturális tanulás a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma. Létezése történetiségében az emberiség létezéséig is visszanyúl, vizsgálata a kultúrszociológiai irányzatokkal egyidős. Ezek a vizsgálatok azonban elsődlegesen egy-egy részterület (olvasás, múzeumlátogatás, internethasználat stb.) elemzésére terjednek ki, jelen tanulmányunkban pedig ezekhez kívánunk egy szélesebb értelmezési keretet adni. Bemutatjuk, hogy melyek azok az intézményi színterek és kulturális eszközök, amelyek révén a kulturális tanulás bizonyos formái megjelennek és mérhetővé válnak. Az országos statisztikákból képzett kulturális tanulási index alapján pedig bemutatjuk azokat az összefüggéseket, amelyek azt jelzik, hogy egy régió társadalmi-gazdasági index szerinti fejlettsége több esetben (kivéve Közép-Magyarország régió) fordítottan arányos a kulturális tanulási index szerinti fejlettséggel. Erre építve vizsgáljuk, hogy hogyan hathat a kulturális tanulás feltételrendszerének fejlesztése a térség társadalmi-gazdasági fejlettségére.

A kulturális tanulás értelmezése

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

1. Formális tanulás (iskolarendszerhez kötődő, Magyarországon az ún. köz- és felsőoktatási törvény alapján működő, kötelező és választott tanulási aktivitások, amelyek általában valamilyen általános végzettséggel, bizonyítvánnyal zárulnak),
2. Szakképzés (valamely szakmai végzettség megszerzésére, vagy szakmában való továbbképzésre irányuló, többnyire formális jellegű képzés),
3. Személyes tanulás (erről a továbbiakban részletesen írunk, mivel ez a jelenlegi kutatásunk fő alapját adja),
4. Társadalmi tanulás (a társadalmi, társas és politikai tanulási aktivitások egyénileg és közösségekben, civil szervezetekben).

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

A LeaRn-kutatásunk¹ ezekhez a dimenziókhoz kapcsolódóan munkacsoportokban zajlik. Jelen tanulmányban a 3. dimenzió fő kutatási eredményeinek összefoglalására vállalkozunk. Ez a dimenzió a DLA ún. „Persönliches Lernen” dimenziója, ami személyes tanulásként is fordítható. Munkacsoportunk² a kutatás első két évében (2012–2013) ezt a témakört vizsgálta „személyes tanulás” értelmezésében. Ide a német modellben használt főbb mutatók alapján az informális tanulás és az általános nonformális tanulás dimenzióit soroltuk, amelyek elkülönülnek a formális (pl. köz- és felsőoktatási) tanulási rendszerektől, és a nonformális tanulás szakmai részétől, azaz a szakképzéstől. Ebben a dimenzióban a német kutatók (DLA) négy fő területet vizsgálnak, azonban ezeket a magyar viszonylatban jelentősen tágabban értelmezzük, így a német és magyar értelmezéseket is bemutatjuk:

1. az általános (tovább)képzések: német viszonylatban leginkább a népfőiskolai képzések/kurzusok kapcsán vizsgálódnak, Magyarországon azonban ez sokkal tágabb terep, és minden általános célú, nem szakmai felnőttképzést ide sorolunk,
2. a kulturális életben való részvétel: múzeum, színház, koncert stb. látogatása a német mintában, hazánkban pedig ezek mellett kiemelkedő a közművelődési intézmények látogatási aktivitása is, és a könyvtárak is leginkább ide sorolhatók,³ nem a DLA német mintája szerinti 4. (média) területhez,
3. a sporttevékenységek: a sportszervezetek és sportaktivitások vizsgálata, amelyet a német modell és mi is a hivatásszerű, profi sporttól elválasztva, főként a szabadidő-sportra értelmezve vizsgálunk,
4. valamint a média eszközei: beleértve a tömegkommunikációt a rádiótól a sajtón és a televízióig, valamint a német mintában a könyvtárakat is, amit viszont mi a 2. (kulturális) területnél vizsgálunk.

Ezeket a dimenziókat együttesen vagy külön-külön (és leginkább így) más hazai és nemzetközi kutatások is vizsgálták kisebb-nagyobb eltérésekkel, amelyeket összegyűjtöttünk és elemeztünk. A kutatási elemzések és értelmezések révén nyilvánvalóvá vált, hogy magyarországi viszonylatban az általános felnőttképzések nehezen választhatók szét a felnőttképzés egyéb területeitől: a szakképzéstől és a nyelvi képzésektől, mivel egységes

¹ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: prof. dr. Kozma Tamás) A kutatás angol elnevezése a Learning regions in Hungary, amelynek egyfajta mozaikszavául alkottuk a LeaRn rövidítést. A rövidítésben a learn szó R betűje azért nagybetűs, mert ezzel a „region” szót hangsúlyozzuk. A LeaRn kutatás célja egy adott területi és társadalmi egység (Dunántúl, Tiszántúl, Partium) azon gazdasági, politikai és kulturális tényezőinek feltárása és elemzése, amelyek hozzájárulnak egy tanulási régió (LR) kialakulásához.

² A munkacsoport tagjai: Juhász Erika (Ph.D.), Szabó József (Ph.D.), Márkus Edina (Ph.D.), Miklósi Márta (Ph.D.), Szabó Irma (Ph.D.), Dankó-Herczegh Judit (Ph.D.), Kovács Klára (Ph.D.), Kenyeres Attila Zoltán, Szűcs Tímea, Máté Krisztina, Tátrai Orsolya.

³ Mivel a kulturális intézményrendszert az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről tárgyalja Magyarországon, amely a címe alapján is mutatja, hogy a kultúráközvetítő intézmények három fő színterének a múzeumokat, könyvtárakat és közművelődési intézményeket tekintik.

törvény hatálya alá tartoznak,⁴ így statisztikai adataik egy helyen (és sok esetben egymástól nem különválasztható módon) jelennek meg. A kutatásban a 3. évtől, 2014-től az általános képzések területét a felnőttképzések keretei között vizsgálja a kutatócsoport,⁵ a másik három említett területet (kultúra, sport, média) pedig egységesen egy tágabb értelemben vett kulturális tanulásként értelmezzük vizsgálatunkban.

A kulturális tanulás értelmezésünkben a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma, amely különböző intenzitással és eszközhasználattal, de az egyén egész életében jelen van. A kulturális tanulás intézményei a közművelődési, muzeális és könyvtári intézmények, az előadóművészet különféle szinterei (színház, mozi, cirkusz, zenei intézmények, táncművészeti intézmények, vidámparkok stb.), a sportszervezetek és a média (sajtó, rádió, televízió, internet). A kulturális tanulás eszközrendszere a passzív, befogadó műfajokról (pl. színházi előadás, bábjáték, koncert vagy sportmérkőzés látogatása, televízió nézés, rádióhallgatás) az aktív, alkotó műfajokig (pl. amatőr művészeti csoportban tagság, hagyományörző tánc tanulása, szabadidős sporttevékenység, internetes tartalmak megosztása stb.) széles körben elérhető. A kulturális tanulás különböző formái az egyes életkorokban változó aktivitással, de folyamatosan jelen vannak az egyén életében. Ez a jelenlét történhet autonóm, tudatos tanulási folyamatként, amikor az egyén saját elhatározásából, önmaga fejlesztése céljából kezd el tanulni a kulturális intézmény- és eszközrendszer segítségével valamit irányított formában (nonformális tanulás) vagy önirányító módon (informális tanulás) (Forray & Juhász 2009). De a kulturális tanulás jelenléte spontán, akaratlan jelleggel is megfigyelhető folyamat, amikor véletlenszerűen, vagy nem tanulási (pl. szórakozási) céllal látogat az egyén kulturális intézményt, és ott előre nem tervezett módon a kulturális tanulás által gazdagodik.

A kulturális tanulás értelmezéséből látható, hogy egy igen összetett folyamatról beszélhetünk, amelynek ebből következően nehéz mérhetővé tenni és mérni az egyes összetevőit. Kutatócsoportunk a kulturális tanulás minél több elemének mérhetővé tételére vállalkozott a vonatkozó értelmezések összegyűjtésével, országos statisztikai adatok elemzésével, valamint önálló empirikus kutatásokkal.

A kulturális tanulás szinterei

A kulturális tanulás a kultúra szűkebb intézményrendszere segítségével

A kultúra definiálásával és értelmezéseivel több kutató is foglalkozott (l. pl. Maróti 2005; Koncz, Németh & Szabó 2008; Kroeber & Kuckhohn 1952). Az UNESCO Kulturális világjelentése (World Culture Report, 1998) a kulturális indikátorok szerkesztése során igyekezett definiálni a kultúra fogalmát (Terry McKinley, Amartya Sen, Prasanta Pattanaik), amely meglehetősen tág meghatározás: „annak módja, ahogy az emberek egymásra hatva és együttműködve együtt élnek – azzal párosulva, hogy miként igazolják az

⁴ 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

⁵ Így a szakképzési munkacsoport neve és vizsgálati témája nem formális tanulás témakörre bővült, amely magában foglalja az iskolarendszeren kívüli szak- és felnőttképzés teljes egészét. Az iskolarendszerű képzések világát továbbra is a formális tanulás munkacsoport vizsgálja, míg a 4. társadalmi tanulás témakörét vizsgáló munkacsoport pedig a közösségeken keresztül/által történő közösségi tanulásokra fókuszál.

ilyen kölcsönhatásokat hiedelmek, értékek és normák valamilyen rendszerével.” (Bellavics 2000: 307.) A kultúra itt leíró és nem normatív jellegű kifejezés, az emberi fejlődést jelenti. A jelentés indikátorainak célja, hogy az emberi fejlődést kulturális perspektívából vizsgálják.

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

- A kultúra/művelődés általi tanulás (learning through culture). Ez az indikátor azt fejezi ki, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek olyan kulturális/művelődési tevékenységekre, mint a múzeum látogatás, a zenei fesztiválok, vagy a művészetek.
- A kulturális forrásokhoz való hozzáférés (access to cultural resources). Ez az indikátor azt mutatja, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és művészeti galériák eléréséhez.

A két mutató alapvetően gazdasági oldalról közelít, hiszen azt vizsgálja, hogy a háztartások a jövedelemből mennyit szánnak kulturális fogyasztásra, illetve a másik mutató a hozzáférés lehetőségeit jelezni, de ennek szintén gazdasági vonatkozásai vannak. A helyszínre jutásnak is van költsége, illetve az erre áldozott időnek is meghatározható az alternatív költsége. A kulturális tevékenység előnyeiről viszont ezek a mutatók nem sokat mondanak, legfeljebb a folyamatos igénybevétel alapján, tehát egy longitudinális vizsgálat eredményeként – amennyiben ezek a mutatók változatlanok, vagy növekednek – gondolhatunk arra, hogy a lakosság hasznosnak ítéli a kulturális szolgáltatások igénybevételét.

Az Európai Unió Kulturális Statisztikája országonként tartalmaz statisztikai adatokat, közte Magyarországról is. Adataik szintén a gazdasági mutatókat célozzák, elsősorban a kulturális fogyasztásra vonatkoznak (European Union 2011).

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

- „otthoni használatú” (Home-based) (pl. tévénézés, olvasás, internet használata)
- „látogatáshoz kötött” (Going-out) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása)
- „öntudatformálás” (Identity biuding) (pl. amatőr kulturális tevékenységek).

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

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

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

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

Kulturális tanulás a szabadidősport segítségével

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

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

Snyder & Spreitzen (1981) szerint a sport és a szocializáció kapcsolatát két irány jellemzi: az egyik a szocializáció a sport világába, a másik pedig a szocializáció a sport révén. Az előbbi esetén fontos, hogy a hatékony sporttevékenység egy tanulási, szocializációs folyamat, így az erre irányuló kutatások azt vizsgálják, hogy milyen fizikai és mentális tényezők befolyásolják a részvételt valamely sporttevékenységben. Másik oldalról pedig fontos, hogy a sportolás általában közösségi tevékenység (még az egyéni sportteljesítmény mögött is általában legalább egy edző vagy testnevelés tanár áll), így számos szocializációs szerepe van. A sportban történő szocializációs folyamatok olyan értékek elsajátítását jelenti, mint az önmeghatározás, céltudatosság, sportszerűség, versenyzés, a kemény munka értékelése (Frey & Eitzen 1991).

A kutatások terén különbséget jelent, hogy mely típusát vizsgálják a sportnak, nem jellemző ugyanis, hogy egyszerre, együtt vizsgálják a versenysportot és a szabadidősportot. A versenysportot a szabadidősporttól és a játéktól az különbözteti meg leginkább, hogy rendszerint a normák nagyobb változata és a formális előírások (azaz a szabályok) nagyobb abszolút száma jellemző a versenysportra (Loy 1974: 41). E szabályok közé tartoznak – az adott sportág játékszabályain kívül – pl. az edzések látogatásának mennyiségi és minőségi kritériumai.

A vizsgálati dimenziókat a DLA kutatásban szintén úgy értelmezik, hogy a sport nemcsak a testi erőnlét fontossága miatt elsődleges, hanem társadalmi és kompetencia-

fejlesztési, nevelési funkciói miatt is (önszervezés, önbizalom, felelősségtudat, csoportmunka stb.). Úgy vélik, hogy a sport összetartja a helyi társadalmat, integráló hatása van, a település vonzerejét is növeli. Itt is érvényesül azonban, hogy nagyon szűk területen vizsgálja a sportegyesületeknek egy régió művelődési életére, társadalmi tőkájére, gazdaságának fejlesztésére irányuló hatásait.

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

A további fellelt nemzetközi kutatások és főbb indikátorok főként a sport szociológiai aspektusait (Washington & Karen 2001), módszereit (Johannsohn, Turowetz & Gruneau 1981), társadalmi hatását (Mansfield 2007) stb. vizsgálják, amelyek a kutatásunknak csak határterületei. A Fehér könyv a sportról (2007) külön foglalkozik a sport szerepével az oktatásban és képzésben. Úgy véli, hogy a formális és a nem formális oktatásban betöltött szerepe által a sport megerősíti Európa humán tőkáját. A sport által közvetített értékek hozzájárulnak a tudás, motiváció, készségek fejlesztéséhez, valamint a személyes elkötelezettség iránti hajlandóság fokozásához. Az iskolában és egyetemen sporttevékenységgel töltött idő egészségügyi és oktatási előnyökkel jár, amelyeket fokozni kell. A Bizottság a 2004-es A sporton keresztül történő nevelés európai éve során szerzett tapasztalatok alapján az oktatás és képzés területén tett különböző politikai kezdeményezéseken keresztül a sport és fizikai aktivitás támogatására bátorít, ideértve a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztését a 2006-os élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról szóló ajánlással összhangban.

Kulturális tanulás a média segítségével

A tanulási folyamatban a média fontosságát ma már nem kell hangsúlyozni. A nonformális és informális úton szerzett tudások beszámítása, becsatornázása a formális iskolarendszerű képzésekbe régóta foglalkoztatja a szakembereket szerte a világon. Salomon elemzésében rámutat, hogy az információ átvétele a televízióból sokszor ún. „csöpögtető hatás” (drip-effect) révén alakul ki: a néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi. Még a kevésbé igényes műsorokból érkező ismételt állítások is beépülnek a befogadó tudati sémáiba, és befolyásolják a gondolkodását, véleményét (Salomon 1981).

Comstock és Scharrer (1999) a televíziózás motivációinak három csoportját alkotta meg, ezek fontossági sorrendben a következők: menekülés a valóságból, önértékelés megerősítése összehasonlítás útján és információkeresés.

Brown, Steele és Walsh-Childers (2002) „média-gyakorlat modell”-je szerint az, hogy valaki mit tanul meg a médiából, függ a néző motivációjától, a befogadói szituációtól, a saját érzékeitől, az identitásától és a megélt tapasztalataitól is.

A vizsgálati dimenziók tekintetében a DLA kutatás ehhez az aldimenzióhoz sorolja a tömegkommunikációs eszközök, az internet és a könyvtár szerepét a tanulásban. A magyar viszonylatot figyelembe véve ebből a könyvtári témakört a kulturális intézmények

aldimenziójába soroltuk át, így a média aldimenzióban a média négy alapvető eszközével történő tanulás vizsgálatát tartjuk fontosnak: sajtó, rádió, televízió és internet.

A CLI kutatásban vizsgált négy dimenzió (megtanulni tanulni, megtanulni cselekedni, megtanulni együtt élni, megtanulni létezni/élni) közül az utóbbinál nevesíti a média területét. Ezen belül a média használat (exposure to media) indikátora jelenik meg, amely a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról közöl információkat. A másik szinten ebben a körben vizsgált indikátor (szélessávú internet használat/hozzáférés – broadband internet access) a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.

A nemzetközi vizsgálatokból *Van Evra* (2004) elemzését tartottuk témánkhoz leginkább illeszkedőnek, amelyben az involválódást vizsgálja a televízió kapcsán. Nézete szerint a tévét kétféleképpen lehet nézni: egyrészt komolyan, erőfeszítést téve arra, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen a néző. A másik tévé nézési típus az, amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi. A tévé nézők társadalmi-gazdasági státuszát tekintve arra a megállapításra jut, hogy a jelentős időtartamban tévé nézők között olyan csoportok vannak, mint az etnikai kisebbségek, a hátrányos helyzetűek, a fiatalok, az idősek, a kevésbé iskolázottak. Ők inkább hagyatkoznak a televízióból szerzett értesülésekre, és kevesebb vagy kevésbé változatos alternatív forrásaik vannak. A nézői preferenciákat vizsgálva pedig megállapítja, hogy aki információt keres, annak a tartalomválasztása egészen más lesz, mint azé, aki csak a szórakozást keresi. Ezek alapján a televíziót tanulási céllal használók is különböznek. A televíziót tudatosan tanulási eszközként használók jobban válogatnak a tartalmak között, azt kritikusan szemléllik, és a befogadás során jelentős mentális erőfeszítést tesznek az információk feldolgozásával (*Szabó & Kenyeres 2012*).

A 2006. január 1. – 2008. június 30. között zajló „Enhanced Learning Unlimited (ELU)” elnevezésű projektben magyar konzorciumi partner is dolgozott. Ennek céljai között szerepelt, hogy megismertesse, és elterjessze a digitális TV-n keresztüli tanulás lehetőségét otthon, az irodában, vagy az iskolában (*ORT France 2009*).

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

Kulturális tanulás a statisztikák mentén

A kulturális tanulás empirikus kutatásában születtek esettanulmányok és kérdőíves elemzés is, amelyeknek az eredményei a kutatási eredmények között olvashatóak.⁶ A jelenlegi tanulmányunkban ezeket nem ismételjük meg, hanem néhány statisztikai adat mentén vizsgáltuk a kulturális tanulás regionális megjelenését.

⁶ Főbb empirikus eredményeink elérhetőek az alábbi forrásokban: Kozma Tamás és munkatársai (2015): Tanuló régiók Magyarországon. Az elmélettől a valóságig. [Régió és oktatás sorozat XI. kötet.] CHERD, Debrecen. p. 294.

Juhász Erika (2014) (ed.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. [Régió és oktatás sorozat X. kötet.] CHERD, Debrecen. p. 238.

Ehhez elsőként a régiók gazdasági fejlettségére vonatkozóan készítettünk egy Gazdasági Fejlettségi Indexet (GFI). Az indexet a Központi Statisztikai Hivatal 2014. évi adatai alapján⁷ a társadalmi-gazdasági fejlettséget meghatározó tényezők mentén állítottuk össze regionális vonatkozásban. A tényezők közül a statisztikai összehasonlításban is megjelenő legfőbb 10 tényezőt vizsgáltuk (v.ö. *KSH 2015*), jelenleg ebből öt tényezőt emeltünk ki: a régió iskolázottsági mutatója, bruttó hazai terméke (GDP-je), a működő gazdasági szervezetek száma, a munkanélküliségi és az aktivitási ráta értékei. Ezen értékekben a hét régió esetén 7-es értéket kapott, amelyik az adott tényező szempontjából a legfejlettebbnek bizonyult (legmagasabb iskolázottsági szint, legnagyobb GDP, legtöbb gazdasági szervezet, legalacsonyabb munkanélküliségi ráta, legalacsonyabb aktivitási ráta), és ahogy ezek a mutatók csökkentek regionális szinten, úgy kaptak egyre alacsonyabb értéket az egyes régiók. Az öt tényező mentén kapott eredményeket összegeztük, és így kaptuk meg a régiók fejlettségi sorrendjét. (1. táblázat)

1. táblázat: Régiók gazdasági fejlettsége

Régió	Iskolázottság	GDP	Gazd. szervezetek száma	Munkanélküliségi ráta	Aktivitási ráta	Összérték	Régió-sorrend
Közép-Magyarország	7	7	7	7	7	35	1
Nyugat-Dunántúl	6	6	6	6	6	30	2
Közép-Dunántúl	5	5	5	5	5	25	3
Dél-Dunántúl	2	4	4	4	4	18	4
Dél-Alföld	3	3	3	3	3	15	5
Észak-Alföld	1	2	2	2	2	9	6
Észak-Magyarország	4	1	1	1	1	8	7

(Forrás: KSH 2014)

A módszer működőképességét igazolja, hogy a regionális fejlettségi mutatók vizsgálatában a szakmai és tudományos eredmények mind hasonló sorrendet mutatnak (vö. *KSH 2015*). A Közép-Magyarország régió minden szempontból a legfejlettebbnek bizonyul, és egyértelműen a Nyugat, majd a Közép-Dunántúl régió követi minden összehasonlított tényező esetén. A Dél-Dunántúl régió 4. helyét már kissé halványítja, hogy az iskolázottság terén hátrébb sorolódik, és ott a régiók sorrendjében utolsó helyre kerülő Észak-Magyarország veszi át a helyét. Ennek ellenére a Dél-Alföld és Észak-Alföld után ez a régió marad a regionális fejlettségi sorrend „vesztése”.

Az index kialakítása abból a szempontból fontos a kutatásunkban, hogy a kulturális tanulás fejlettségének regionális vizsgálatára is ezzel a módszerrel állítottuk fel a mérőeszközünket. A mérőeszköz mutatóihoz a kulturális tanulás folyamán vizsgált kulturális intézmények, média színterek és amatőr sport szervezetek statisztikai adatait gyűjtöttük össze. Ebből szintén egy 10 tényezős összehasonlítást készítettünk. Itt a statisztikai adatok összegyűjtésénél nehezebb feladatunk volt, mert egyedül a kulturális területnek

⁷ Azért 2014-es adatokat használtunk, mert a kulturális tanulás fejlettségét mutató adatokból csak a 2014. évek elérhetőek jelenleg, és így érvényes az összehasonlítás.

van évente kötelezően beküldendő országos adatsora.⁸ A média különböző szintereinél a statisztikák gyűjtésével félig jártuk sikerrel: az internethez kapcsolódó adatok esetén ugyanis a Központi Statisztikai Hivatal gyűjt adatokat, azonban a sajtótermékek, rádiók és televíziók esetén csak a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság adatai⁹ használhatóak, amelyek nem teljes körűek és nem évente ismétlődnek. Az amatőr sportszervezetek és tevékenységük területén a legnehezebb a kutatók helyzete, mert sajnos nincsenek országos adatok, de viszonylag megbízható adatokat ad a működő szervezetekről a Sportegyesületek Országos Szövetsége.¹⁰ A 15 tényezőtől a jelenlegi tanulmányban az előző indexhez hasonlóan öt adatait használjuk, ezek: közművelődési intézmények, könyvtárak, túraegyesületek, sajtótermékek és rádiók száma. Az előzőhöz hasonló hetes skálán az öt tényező eredményeit összegeztük, és így kaptuk meg a régiók kulturális tanulásának fejlettségét. (2. táblázat)

2. táblázat: Régiók kulturális tanulásának fejlettsége

Kulturális Tanulás Fejlettségi Index	Közművelődési int. szám	Könyvtárak	Túraegyesületek száma	Sajtótermékek	Rádiók száma	Összérték	Régió sorrend
Közép-Magyarország	7	1	7	7	7	29	1
Nyugat-Dunántúl	4	7	2	1	1	15	7
Közép-Dunántúl	5	4	1	4	2	16	6
Dél-Dunántúl	3	6	3	2	3	17	5
Dél-Alföld	6	2	4	5	6	23	2
Észak-Alföld	1	3	6	6	5	21	3
Észak-Magyarország	2	5	5	3	4	19	4

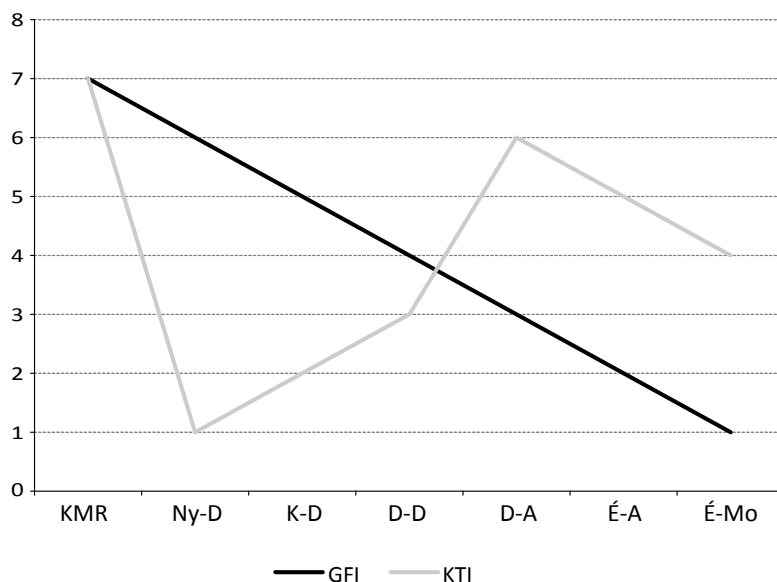
Az eredmények áttekintésével a Közép-Magyarország régió vezető helyének megőrzésén túl jelentős átrendeződést láthatunk: a magas gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén alulteljesítenek, míg az alacsonyabb gazdasági fejlettségű régiók a kulturális tanulás terén előrébb rangsorolódnak. A legfejlettebb régiók sorrendje teljesen megfordul, és a Kulturális Tanulás Fejlettségi Index (KFI) legalacsonyabb a Nyugat-Dunántúl régióban, és csak egy-egy indexponttal előzi meg a Közép-Dunántúl és a Dél-Dunántúl régió. A Duna keleti oldalán levő régiók között az egyenlőtlenség megmarad: a gazdasági fejlettségében leginkább alul maradó Észak-Magyarország régió a kulturális tanulás fejlettségében 4. helyre kerül, és a Dunától keletre eső régiók között így lemarad, és öt követi a gazdasági fejlettségben 6. helyezett Észak-Alföld, és a Közép-Magyarország régió utáni előkelő 2. helyet a kulturális tanulás fejlettségében a Dél-Alföld régió teljesíti. Az összefüggés még szembetűnőbb, ha vonaldiagramon ábrázoljuk. (1. ábra)

⁸ Kulturális statisztika (EMMI 2014, kultstat.emmi.gov.hu)

⁹ Adataik forrása: www.mediatanacs.hu

¹⁰ Adataik forrása: <http://www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag>

1. ábra: GFI – KTI összefüggése



A jelenség magyarázatára az előzőek miatt nem adható egységes magyarázat. Véleményünk szerint a gazdaságilag kevésbé fejlett régiók kulturális tanulásba történő beruházása egyfajta hátránykompenzáló hatású. A kulturális tanulást ezek a régiók esélyjavító, esélyt adó tényezőként kezelik, amely segíti őket a gazdasági hátrányból való kilábalásban, valamint a reményt ad a társadalmi felemelkedésre. A másik oldalról azonban érvényesül egyfajta elitista koncepció is, amely szerint a kultúra, és ezáltal a kulturális tanulás kiemelkedést biztosító, megkülönböztető jellegű, amely együtt jár a gazdasági előnyök élvezetével, és egyben társadalmi helyzetet konzerváló szerepe is van. A gazdaságilag lemaradó régiók fejlesztői, döntéshozói mindkét indok mentén beruházhatnak a kulturális tanulásba. Eredményeink mentén hazánkban főként a hátránykompenzáló koncepció érvényesül, azonban a továbbiakban fontos lehet górcső alá venni a kulturális tanulás tartalmi elemeit, mert a kulturális statisztika elsőszintű elemzése alapján arra jutottunk, hogy bár a Duna nyugati oldalán alacsonyabb a kulturális tanulás igénybevételi aránya, de azon belül a magaskultúra igénybevétele és az arra költött összegek mégis ebben a térségben jelentősebbek, így az elitista koncepció érvényesülése is megjelenik.

Megjegyzés

A tanulmány alapját azok a vizsgálatok képezték, amelyeket a LeaRn-kutatás keretében végeztünk (*Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig*). A LeaRn kutatást az OTKA támogatta (K-101867; kutatásvezető: Kozma Tamás).

IRODALOM

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről

AGB NIELSEN MEDIA RESEARCH (2012) *Az ismeretterjesztő csatornák közönségarányának alakulása 2005-2012 között, különböző célcsoportokban*. AGB Nielsen, Budapest.

BELLAVICS I. (2000) *Kulturális világjelentés: kultúra, kreativitás, piac 1998*. Osiris Kiadó, Budapest.

BLÉNESI É., MANDEL K. & SZARKA L. (2005) *A kultúra világa: a határon túli magyar kulturális intézményrendszer*. MTA Etnikai – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

BROWN, J. D., STEELE, J. R. & WALSH-CHILDERS, K. (2002) Introduction and overview. In: Brown, J. D., Steele, J. R. & Walsh-Childers, K. *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah NJ, pp. 1–24.

CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2010) *The 2010 Composite Learning Index (CLI)*. University of Ottawa, Ottawa, Canada.

COMSTOCK, G. & SCHARER, E. (1999) *Television: What's on, who's watching and what it means*. CA: Academic, San Diego.

EMBERI ERŐFORRÁSOK MINISZTERIUMA (EMMI) (2012) *Kulturális statisztika 2011*.

EUROPEAN UNION (2011) *Cultural Statistics. Eurostat Pocketbooks*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

EUROPEAN COMMISSION (2007) *Fehér könyv a sportról*.

FORRAY R. K. & JUHÁSZ E. (2009) A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: FORRAY R. K. & JUHÁSZ E. (eds.): *Nonformális – informális – autonóm tanulás*. Debreceni Egyetem, Debrecen. pp. 12–37.

FREY, J. H. & EITZEN, D. S. (1991) Sport and Society. *Annual Review of Sociology*. No.17. pp. 503–522.

KONCZ G., NÉMETH J. & SZABÓ IRMA (2008) *Közművelődési fogalomtár*. OKM, Budapest.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH) (2014) Statisztikai adatok. Elérhető: www.ksh.hu

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (KSH) (2015) *A gazdasági folyamatok regionális különbségei*. KSH, Budapest.

KROEBER, A. L. & KUCKHOHN, C. (1952) *Culture. A Critical Review of the Concepts and Definitions*. Papers of Peabody Museum of Archeology and Ethnography, Cambridge.

JOHANSSOHN, K., TUROWETZ, A. & GRUNEAU, R. (1981) *Research Methods in the Sociology of Sport: Strategies and Problems*.

MANSFIELD, L. (2007) *Involved-Detachment: A Balance of Passion and Reason in Feminisms and Gender-related Research in Sport, Tourism and Sports Tourism*.

LOY, J. W. JR. (1974) A sport természete: meghatározási kísérlet. In: SCHILLER JÁNOS *Sportpszichológia szöveggyűjtemény II*. Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 38–56.

MARÓTI A. (2005) *Sok szemszögből a kultúráról: Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában*. Trefort, Budapest.

NAVIGÁTOR DEBRECENI TÚRA KLUB EGYESÜLET (2014) Egyesületi honlap. <http://www.navigatortura.hu/>, Letöltés: 2014. 12. 15.

NEMZETI MÉDIA- ÉS HÍRKÖZLÉSI HATÓSÁG (2014) *Bejelentés alapján működő médiaszolgáltatók*. www.mediatanacs.hu, Letöltés: 2014. 12. 15.

ORT FRANCE (2009) *Az Enhanced Learning Unlimited (ELU) projekt*. <http://elearning.sztaki.hu/elu>, Letöltés: 2014. 12. 04.

WASHINGTON, R. E. & KAREN, D. (2001) *Sport and Society*. <http://letsbreal.files.wordpress.com/2009/02/sports.pdf>, Letöltés: 2012. 05. 02.

SALOMON, G. (1981) *Communication and education: Social and psychological interactions*. CA: Sage, Beverly Hills.

SCHOOF, U., BLINN, M., SCHLEITER, A. RIBBE, E. & WIEK, J. (2011) *Deutscher Lernatlas (DLA)*. Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, Germany.

- SNYDER, E. & SPREITHER, E. (1981) Sport, Education and Schools. In: Lüschen, G., Sage, G. és Sfeir, L.: *Handbook of Social Science of Sport*. pp. 119–146.
- SPORTEGYESÜLETEK ORSZÁGOS SZÖVETSÉGE (2014) *Közvetlen tagság*. www.sosz.hu/kozvetlen-tagsag, Letöltés: 2014. 12. 15.
- SZABÓ J. & KENYERES A. (2012) A helyi televíziók szerepe a személyes tanulásban. *Felnőttképzési Szemle*, vol. 6. No. 2. pp. 59–72.
- SZENT-GYÖRGYI A. (2006) *Az iskolai ifjúság testnevelése*. *Mester és Tanítvány*, vol. 3. No. 10. pp. 39–43.
- UNESCO (1998) *World Cultural Riport*. Unesco, Paris.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2009) *The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS)*. Montreal.
- VAN EVRA, J. (2004) *Television and child development*. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, London.