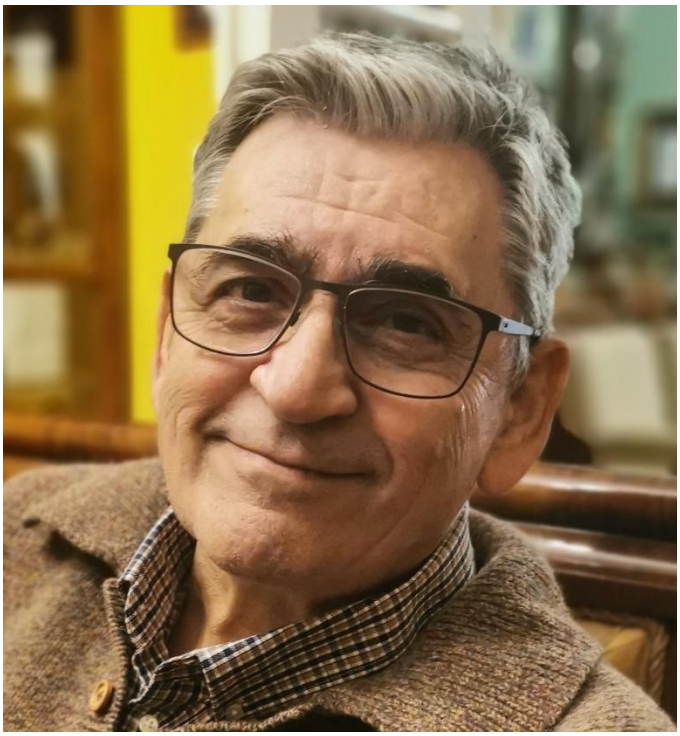
TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudomány Kar
Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

EMLÉKKÖTET KOLTAI DÉNES PROFESSZOR TISZTELETÉRE

XXIV. évfolyam 2023 / 3. Különszám



IN MEMORIAM PROF. DR. KOLTAI DÉNES
(1947-2022)

Tartalomjegyzék

Szerkesztői előszó 4

VISSZAEMLÉKEZÉSEK PROF. DR. KOLTAI DÉNESRE

KLEISZ TERÉZ
Koltai Dénes szakmai életművéhez 6

GÁBRIEL RÓBERT
Erőfeszítések egy jobb egyetemért és sikeresebb városért - Koltai Dénes egyetemi szinten betöltött vezetői pozícióinak rövid értékelése 18

NÉMETH BALÁZS
Koltai Dénes szerepe az andragógiai professzió fejlesztésében 21

HERIBERT HINZEN
Universities involved in adult learning and education: Some professional and personal experiences and reflections on Dénes Koltai and his contributions 24

ZACHÁR LÁSZLÓ
A fejlesztő professzor 38

HENCZI LAJOS
A csokornyakkendős andragógus, avagy „az andragógus szakma elkötelezett híve” 41

BODÓ LÁSZLÓ
Az átlag nem elég! 49

TANULMÁNYOK PROF. DR. KOLTAI DÉNES TISZTELETÉRE

POLÓNYI ISTVÁN
Integrációk a hazai felsőoktatásban az elmúlt harminc évben 59

FARKAS ÉVA
A minőségi oktatás nélkülözhetetlen a társadalmi fejlődéshez 78

REISZ TERÉZIA
A diploma értéke és konvertálásának lehetőségei a volt hallgatók véleménye alapján 96

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA
Fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű csoportok a munka világában - felnőttképzési nézőpontból 119

ERDEI GÁBOR – APÁTI NORBERT
A hazai felnőttoktatás néhány statisztikai és térbeli jellemzője 134

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA
Felnőttoktatás - a Z generációs egyetemisták szemszögéből 154
T. MOLNÁR GIZELLA
Közösségi tanulás a settlement mozgalomban és a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumában 164
HUSZÁR ZOLTÁN
Az oklevéltől az aranydiplomáig – Egy népiskolai tanító emlékei 183
K. FARKAS CLAUDIA
A „jövő társadalmának" építői: Szocialista iskola és gyermekideál Magyarországon a 60-70-es években 201
PETHŐ LÁSZLÓ
Állami Műszaki Főiskola 1947-51 211
KOLTAI ZOLTÁN
A szellemi tőkepotenciál és a munkaerő felkészültsége mint telephelyi tényezők Magyarországon 224
OROSZI SÁNDOR
A tökéletes piacok zárt rendszerétől a hálózatelmélet nyitott modelljéig 237
AGÁRDI PÉTER
Emlékezetpolitikai narratívák, konfliktusok és diskurzusok a baloldalon 253
N. HORVÁTH BÉLA
Ahol zsarnokság van – Illyés Gyula: Kegyenc (1963) 265
KLEIN SÁNDOR – KISS JULIANNA – NEMESKÉRI ZSOLT – ZÁDORI IVÁN
A tanulóközpontú iskola, a kompetenciák fejlesztése és a játékos, tapasztalati matematikatanulás: elméleti megalapozás 272
ABSTRACTS 284
SZERZŐINK 293
AUTHORS 297

TUDÁS MENEDZSMENT
A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet periodikája

A szerkesztőbizottság tagjai: Koltai Zsuzsa (felelős szerkesztő) Kovács Edina (technikai szerkesztő, titkár), Agárdi Péter, Huszár Zoltán, Kleisz Teréz, Kocsis Mihály, Koller Inez, Németh Ákos, Németh Balázs, Oroszi Sándor, Reisz Terézia, Varga Katalin, Vámosi Tamás, Várnagy Péter, Zádori Iván

Szerkesztő: Koltai Zsuzsa
Tördelőszerkesztő: Kovács Edina

Jelen számunk lektorálásában a szerkesztőbizottság tagjai mellett közreműködött:

KOLTAI ZOLTÁN PHD, HABIL., egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézete

Felelős kiadó: a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar dékánja

A folyóirat elérhetősége

https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/issue/archive

http://btk.pte.hu/hu/hfmi/tudasmenedzsment

E-mail: tudasmenedzsment@pte.hu

ISSN 1586-0698 (Print)

ISSN 2732-169X (Online)

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.1
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 4 (2023)

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Kedves Olvasó!

A Tudásmenedzsment folyóirat Prof. dr. Koltai Dénes szakmai munkássága előtt tisztelgő különszáma egy különleges kiadvány éppen úgy, ahogyan Koltai Dénes iskolateremtő és tudományfejlesztő tevékenysége, valamint a mindig minden területen innovációra törekvő karizmatikus személyisége is egyedülálló volt.

A 7 visszaemlékezést és 15 tudományos tanulmányt tartalmazó kötetben 26 szerző fejezi ki tiszteletét a 2022 áprilisában elhunyt Koltai Dénes professzor emléke előtt. Míg a visszaemlékezések különböző aspektusokból nyújtanak betekintést Koltai Dénes szakmai tevékenységébe, a volt kollégák kifejezetten jelen kötetbe készített tanulmányai több tudományos területet reprezentálnak, ami kiválóan mutatja azt az interdiszciplináris megközelítést, ami Koltai Dénes tudományos pályájának is sajátossága volt.

A szerkesztőbizottság tagjai mellett külső lektor is segítette a kötet megjelenését. Ezúton is köszönöm dr. habil Koltai Zoltánnak, a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar egyetemi docensének, hogy korrekt lektori munkájával hozzájárult a magas színvonalú kötet létrejöttéhez.

A visszaemlékezésekből tökéletesen kirajzolódik a mindig tevékeny, az élet valamennyi területén fejlesztésekre törekvő és azokat minden felbukkanó nehézség ellenére is megvalósítani képes Koltai Dénes portréja.

A Koltai Dénes által vezetett és fejlesztett egyetemi szervezeti egységekben kínált képzések, illetve az irányításával lebonyolított különböző felnőttoktatási programok sok-sok ember sikeres karrierútját alapozták meg. Koltai Dénesnek személyesen is nagy szerepe volt számos kolléga tudományos karrierjének megindulásában, illetve kibontakozásában azzal, hogy folytonos ösztönzéssel, megfelelő kutatási feltételek és kiváló lehetőségek biztosításával támogatta a tudományos előrelépést. Az általa irányított, nemzetközi szinten is kimagasló egyetemi képzési és infrastrukturális fejlesztésektől kezdve, a hallgatók tanulmányait és a tudományos kutatást egyaránt elősegítő könyvsorozat kiadásán és a Tudásmenedzsment folyóirat megalapításán át az andragógia tudományos hátterének fejlesztéséig bezárólag számos előremutató, kiemelkedően jelentős olyan eredménye emelhető ki, ami a következő generációk számára is útmutatásként szolgál, mint ahogyan példaértékű volt nyitottsága, szociálisan érzékeny attitűdje és kiváló előadói képessége is.

Tisztelt Professzor Úr! Kedves Dénes! Drága Édesapám!

Szeretettel és tisztelettel őrizzük emléked. Nyugodj békében!

Pécs, 2023. október

Koltai Zsuzsa
felelős szerkesztő

VISSZAEMLÉKEZÉSEK PROF. DR. KOLTAI DÉNESRE

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.2
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 6-17 (2023)

Kleisz Teréz

KOLTAI DÉNES SZAKMAI ÉLETMŰVÉHEZ

Utak a jövőbe? – Az ösvények kitaposása vezet az út kiépüléséhez[1]

1982 szeptemberétől 28 éves fiatal tanársegédként csatlakoztam a JPTE Tanárképző Karán lévő Közművelődési tanszéki szakcsoportba. Koltai Dénes a pécsi népművelőképzés kezdetétől óraadóként tanított ott andragógiai tárgyakat. Később főhivatásúként lett vezető 1983-tól. Végigkísértem szárnyaló pályáját, vezető funkcióinak komolyodását, számtalan innovatív szervezeti kezdeményezését, a tanszéki szakcsoport átlényegülését rektor-közvetlen intézetté, majd önálló karrá, amely fénykorában behálózta telephelyekkel az országot, sőt Kolozsvárott, Marosvásárhelyen is voltak kihelyezett képzései, 6 ezres tanulói létszámot elérve.

Számtalan barátja egyikévé válva megismerhettem sokfajta tehetségét (a kertépítészettől a kovácsmesterségig, az épületfelújítástól a műtárgyak gyűjtéséig, folyami és tengeri kishajó vezetésétől a táncolásig), személyiségének gazdagságát, ott lehettem döntő életfordulóinak megünneplésekor, megtapasztalhattam nagylelkűségét, irányomban való töretlen támogatását.

Mérhetetlenül sajnálom, hogy nem adatott neki több egészségben megélt év. Marcus Aurelius jutott eszembe, a filozófus császár az ókorból, aki sztoikus elfogadással írt az élet rövidségéről az Elmélkedések c. művében, s a mindenkori jelen-adta lehetőségek teljes kihasználását gondolta megfelelő válasznak. Azt gondolom, Dénes életműve megüti ezt a mércét. "*Néhány emberről még rövid ideig sem emlékeztek meg; mások mesehősökké változtak; ismét mások már a meséből is kikoptak…*" ír a tettek, személyek elfeledéséről, a múlt törékeny emlékezetéről. (Marcus Aurelius, n.d., 8. könyv)

Ezen írás a tudatos megemlékezés egyik darabja, elsődlegesen a méltó szakmai teljesítmény felidézéséé.

Koltai Dénes a címben jelzett utakat kijáró, megjáró ember volt (az andragógia nagyjainak, Paolo Freire és Myles Horton (1990) gondolatcseréjét rögzítő könyv címét kölcsön véve), igazi cselekvő aktor, volt benne bátorság, harciasság, kockázatokat vállalni tudás, egyik tanítványa éleslátóan írta róla az intézménytörténeti életútra reflektáló narratívákat összegyűjtő kötetben, hogy "*sikeres ember, életszemlélete megragadó, az a tipikus férfi, aki számára az élet egy nagy kaland*" (Kocsis, 2018, p. 189). Bírta a hatalmi játékokat, nem volt rest adott esetben indulatait megjeleníteni, nem riadt vissza nyers szavak használatától, sértésektől sem. Szükség is volt e küzdőképességére, hisz gyakorta konfrontációs erőterekben mozgott. Dinamikus egyetemi szervezetépítés mellett folyamatosan harcolnia kellett a felnőttoktatási szakmai terület megbecsüléséért, az egyetemi szakok létéért. A vészhelyzetekben működés menedzselésében igen nagy gyakorlatra tett szert. „Én mentettem meg a szakot, kitaláltam a művelődésszervező nevet…", mondta például a kollégáknak, amikor megszüntették a művelődési és

[1] Horton és Freire 1990-ben megjelent könyvének címe (*We Make the Road by Walking)* alapján

felnőttképzési menedzser egyetemi szakot 1992-ben, s hasonló kreatív műveletekre sokszor volt szükség.

"*Az oktatásszervező tevékenység mellett folyamatosan fejlesztettem a szervezetet és szellemi-tudományos műhelyt, amelyik kész és képes a külső-, belső averziók, ellenállások elhárítására, a felnőttképzés emancipálására, az életkortól függetlenedő tanulási folyamatok kutatására*"– írta egyetemi tanári pályázatában 2005-ben (Koltai, 2005, 5. sz. melléklet, p. 2).

Markáns vezetői egyéniség volt, képes volt koalíciók és munkakapcsolatok kötésére olyanokkal is, akikkel nem fűzte feltétlenül össze eszmei-gondolati egyetértés. Állandóan változni tudó "tanuló szervezet" (Senge,1990) irányában tudta mindig fejleszteni az általa vezetett egységeket, közös elképzelésekké, tettekké formálni az ambíciókat. Egyetemi tanári pályázatában önmaga vezetési képességeiről az alábbiakat sorolta fel: "*tapasztalt szervező, tudatos vezető, több kutatás és fejlesztés irányítója, intézményfejlesztő attitűd és eredményre törekvés, programalkotási képesség.*" (Koltai, 2005, p. 3)

Az egyetemen szokásos anyagi szűkösségek korlátait nem éreztük az „aranykorban", remek csapatépítő kulturális utakat szerveződtek Dénes kimagasló üzleti érzékének, gazdálkodásának és intézményépítő tevékenységének köszönhetően. Eljutottunk Kínába, Indiába, Sri Lankába, Erdélybe, Szentpétervárra, Tallinba, Helsinkibe, Izraelbe. Ezek az utak mindig tágították a felsőoktatásról szerzett ismereteinket is. Támogatta a nemzetközi konferenciákon való oktatói jelenlétet, büszke volt, hogy az oktatói kar háromnegyede PhD fokozatot szerzett. Tudatosan hívott vendégprofesszorokat, terjesztett fel honoris causa doktori címre külföldi szaktekintélyeket, mint pl. Peter Jarvist és Heribert Hinzent, akik minden évben oktattak is nálunk.

Helyi és országos partnereket is keresett és talált a közös érdekeket elősegítendő. Sokakkal szövetkezett a művelődési-andragógiai szakmai terület kivájására, felépítésére, hogy kritikus tömeget elérő intézményesült rendszer jöjjön létre Magyarországon. A curriculumok kifejlesztése mellett szerepet vállalt szakmai társaságokban, konzorciumokban, kamarákban, helyi és országos kutatásokban, intézeti és kari könyvkiadó program életre hívásában, folyóiratszerkesztőségekben, nemzetközi konferenciák szervezésében, s a belőlük kibontakozott projekt-fejlesztésekben. Törekedett hálózatok létrehozására, segédkezett különböző praxisközösségek támogatásában, 2000-ben Tudásmenedzsment néven szakfolyóiratot alapított, sikeresen mentorált felnőtt-tanulókat. Nem véletlen, hogy Somogy megye tiszteletbeli vajdája címet adományoztak neki az ottani – diplomát szerzett, vezetőképzésen átesett – cigány vezetők, s fel is terjesztették a Somogy Cigányságáért kitüntetésre, de természetesen számtalan más diák értékelte nagyra emberi-nevelői hozzáállását.

Az egyetem alapításának 650. évfordulójára készült kötet 1978-2018 között 16.137 fő nevét sorolja fel a diplomát szerzettek között, valamint 554 oktatóét és 62 főmunkatársét (Kocsis, 2018, p. 9.). Utóbbiak szerteágazó tudása, tapasztalata épült be a hallgatók életébe, azaz egy tovaterjedő, szétsugárzó szakmai rendszert épített ki a maradandó személyiséghatások mellett.

Igazi ALKOTÓ egyéniség volt, egyike annak a nagy szakmateremtő generációnak, akik hasonlóan nagy érdemeket szereztek a művelődési-közművelődési-andragógiai

terrénumon, s az elmúlt években távoztak az életből. Köztük 4 főt említenék, akikkel kötelékben repült, ha szakmai együttműködésekről volt szó.

2019-ben ment el Sz. Tóth János, aki az újra revitalizálódó népfőiskolai mozgalom központjának lett vezetője (Magyar Népfőiskolai Társaság), betöltötte az Európai Felnőttoktatási Társaság elnöki pozícióját is (2002- 2008), s tanszékvezető is volt Esztergomban. Első magyarként jelölték az International Adult and Continuing Education (IACE) Hall of Fame, (a Felnőttoktatás Nagyjainak Nemzetközi Csarnoka) tagjai közé munkásságáért.

2008-ban Koltai Dénes lett a második magyarországi kitüntetett, akit az andragógiai, humán fejlesztő szaktudományos intézményépítésért, s annak a nemzetközi vérkeringésbe kerüléséért ért az elismerés. Külön kiemelte a méltatás, hogy a pécsi konferenciákon megjelentek az akkori európai szakpolitikai és tudományos élet nagyjai, így Pöggeler, Bélanger, Jarvis, Osborne, Jug, Hinzen, s velük ígéretes oktatási és fejlesztési kooperációk indultak be.

2021-ben veszítettük el Maróti Andor tanár urat az ELTE-ről, aki még a kilencvenes éveiben is aktívan támogatta a szakma ügyét, cikkeket írt, s lektorált, korábban tanított a mi telephelyeinken is. Többször megírta, hogy a teljes jogú egyetemi népművelési szakalapítást 1961-ben a mai budapesti egyetemen milyen ellenséges légkör vette körül. "*Az egyetem tanárai közül néhányan tiltakoztak is ellene, féltve az egyetem színvonalát egy teljesen gyakorlatinak vélt foglalkozástól*" - emlékezett vissza (Maróti, 2003, p. 9). Az önálló tanszéki rang megadását a minisztérium mindvégig elutasította, majd végül megszüntette az egyetemi képzést 1995-ben. A nyugdíjazott tanszékvezető azt a tanulságot fogalmazza meg, hogy nagyon sokszor véletlen elemeken, személyes kapcsolatokon múlott a tanszéki szakcsoport léte, nem-léte, csak a valódi megismerni akarás hiánya volt állandó.

Szintén 2021-ben távozott Lada László, aki a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet kutató-fejlesztő munkáiban vett részt Dénessel, s dolgozott a Felnőttképzés c. szakfolyóirat szerkesztő bizottságában, valamint a Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési, majd Felnőttképzési Szakosztályában.

Vitányi Iván kultúraszociológus 96 évet élt, midőn 2021 őszén elhunyt. Évtizedeken át önmaga által megnevezetten "küszöbemberként" (Vitányi, 2014) ingázott a kultúrakutatás, a művelődésirányítás és a politika határvonalai között, sokszínű egyénisége képes volt egyes konfliktusok áthidalására, párbeszédek csiholására a nagyon különböző nézetű szekértáborok között. 1972-től 1992-ig vezette a Népművelési Intézetet változó intézményneveken (Művelődéskutatási Intézet, Országos Közművelődési Központ), jelentős kutatásokat kezdeményezett, közvetítette a nemzetközi tudományos tér eredményeit a szakmának. Karunkon is vállalt oktatást, publikálást, szakpolitikai tanácsadást.

Koltai Dénes életművét is meghatározta a magyar társadalmi-politikai környezet, politikai hátszelek és ellenszelek szőtték át az évtizedes küzdelmeket, megszabva a pozicionálás nehézségeit. Megküzdött a professzori kinevezéséért is. A doktori programok kidolgozásának nagy munkáját nem koronázta meg a MAB engedélye. 2004-

ben habilitált Debrecenben, 2005-től lett társult professzor Kolozsvárott, 2008-tól egyetemi tanár a Pécsi Tudományegyetemen.

Koltai Dénest a KPVK professzor emeritusaként érte a halál 2022. április 30-án.

Nagyon szomorú, hogy meg kellett élnie a 2005-ben az 5 intézetet és 13 intézeti tanszéket magába foglaló karrá vált FEEK (Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar) alapító dékánjának, hogy művének 2015-ben megszűnt az önállósága, s betagozódott az egyetem szekszárdi intézményébe (a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar részeként), amely folyamatot a diszciplináris letisztultság ígéretével indította el az egyetem. 2018-ban pedig a munkatársak egy csoportja a PTE BTK részévé lett egyezkedések után, s a Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet keretében folytatta az oktatást. A Szántó Campuson kialakított oktatási-kulturális környezet már szinte a múlté, az élénk, fiatalos színekre festett falak, a szabadon hozzáférhető monitorok, számítógépek, fotelos sarkok, a könyvesbolt, a hatalmas akvárium, a Művészeti Karról külcsönzött festmények a terekben, a szép kert a haranggal és az erdélyi mesterek famunkáival, a csilláros konferencia- és bálterem már csak jelzésszerűen idézik vissza a valamikori pezsgő kulturális szocializációs közeg materiális valóságát.

Ő ekkor éppen 40 éve dolgozott már a pécsi kulturális szakemberképzésben, hisz a kezdetektől ott volt az oktatói körben, s így megadatott neki, hogy átélhette a Tanszéki szakcsoportból a karba való kiemelkedés, a megteremtés élményét, teljesítményét, amely igazi emberhez méltó, mámoros feladat, küldetés volt számára.

A képzésfejlesztések "útja" és a szakmai "üzem" kiépítése, villanások és mérföldkövek a múltból

Vitán felül áll, hogy oroszlánrészt vállalt a felsőfokú művelődési, felnőttoktatási, humán fejlesztési szakképzések előmozdításában, egyetemi akkreditációjában, társadalmi-területi elérhetőségük növelésében.

Fontosnak tartotta a professzióépítés feladatát, hisz mind a közművelődési, mint a felnőtt-tanulási praxis megértése magas színvonalú elméleti szakértelmet kíván, amelynek kiművelése, s fenntartása megfelelő intézményesültséget feltételez, képzési, kutatási, szocializációs rendszereket. A kiképződő szakemberek a társadalmi feltételrendszereket átlátni és befolyásolni képesek, személyiséget, közösséget és szervezetet változtató folyamatokat tudnak megtervezni és irányítani. Az általa igazgatott tanszék (Felnőttképzési és Közművelődési Tanszék) 1983-tól ilyen típusú szakembereket akart képezni, s szakítani akart a történetileg meggyökerezett rövidebb ciklusú szakmai képzésekkel, a területen érvényesülő tudás és szakértelem alábecsülésével, az egyetemi szférában élvezett gyenge társadalmi legitimitással. 1975-től kibővül az országban a főiskolai népművelőképzés, amely az 1974-ben született párthatározatot, s az 1976.évi közművelődési törvény szellemiségét követte. A művelésről, a kulturális javak terjesztéséről a valódi művelődési folyamatokat beindító tényezőkre került a figyelem. A szakcsoport részt vett „A közművelődési szakemberképzés korszerűsítésnek lehetőségei és irányai" (1985-1989) kutatási pályázaton, s mindjárt be is indult a folyamatos képzésfejlesztés. Ekkoriban kutatódott a szociokulturális animáció felfogása, gyakorlata, amely be is épült a curriculumba. A francia kapcsolatok (Clermont-Ferrand, Grenoble)

mind az oktatók, mind a diákok számára lehetővé tették a szociokulturális irányban való mélyebb tájékozódást. 1985-1988 között az Ipari Minisztérium kérte fel Dénest "A szociokulturális animáció tartalmi és szerkezeti problémái a potenciális munkanélküliség és a rehabilitáció viszonyai között" c. kutatás gondozására.

Ebben az időszakban a magyar közművelődési szakmai mezőben megjelentek azok a csoportok, akik egyre inkább kritikusak voltak a korábbi művelődéspolitikával és gyakorlattal, új kulturális egyesületek alapításában segédkeztek, bátorították a helyi állampolgári kezdeményezéseket, revitalizálták a népfőiskolai hagyományt, meghonosították a közösségfejlesztést (az első bakonyoszlopi projekt 1983-ban volt), s a kibontakozó közéleti-kulturális nyilvánosság tereit építgették. A civil szakmai ernyőszervezetek a nyolcvanas évek végére erősödtek meg, így a Közösségfejlesztés Egyesület is, a Kultúraközvetítők Társasága is, s a Magyar Népfőiskolai Társaság is. A népműveléssel főhivatásszerűen foglalkozók aszerint voltak megkülönböztethetők (kutatási eredményekre alapozódóan), hogy teljesen konformak-e a rendszerrel, vagy elfogadják ugyan a kereteket, de fokozatosan megpróbálják tágítani a mozgásteret, kisebb-nagyobb autonómiákat vívnak ki, vagy az egyre erősödő társadalom- és szakmakritika révén a népművelés hagyományos módjával is szembefordulnak. A feltörő alternatív közérzületet kulturális mozgalmi képződmények is színesítették.

Az átalakuló képzési programok igyekeztek beilleszteni ezeket a változatos irányokat.

Pécsett, a Tanárképző Főiskolából Janus Pannonius Tudományegyetemmé alakulás (1982) váratlanul azzal járt, hogy megkérdőjelezték a népművelőképzés egyetemre való alkalmasságát, különösen a bölcsészkari dékán, Horányi Özséb. Dénes sokszor idézte az "omegába kerülést" a stratégiában, azaz a visszafejlesztési orientációt. Ismert, hogy miképp nyilatkozott Glatz Ferenc művelődési miniszter (1989-1990) a népművelési szakról az egyetemen. Libaképzésnek nevezte, mondván a liba úszik, de nem úgy, mint a hal, repül, de nem úgy, mint a fecske, s ez nem diszcíplina. E közkeletűvé vált metafora továbbgondolását hallottam később egy interjú során, identitáserősítő, s nem gyengítő dimenzióban. "*És nem tud úszni, nem tud repülni, nem tud énekelni, de tudja, hogy a társadalom egészsége, mentális állapota szempontjából milyen jó, ha mindenki más pedig megtanulja mindezt. Ezért megmutatja a halat, a fecskét, az énekes madarat, és elmagyarázza technikájukat*." (idézi Kleisz, 2018, p. 63.)

A tudomány versus professzionális gyakorlat, a tudomány versus mesterség/művészet típusú dichotómiák felállítása korábban is megszokott volt. Az 1950-es években Durkó Mátyás is sokat ír az ún. népművelés-tudomány szükséges kifejlesztésének feladatáról, igazi alkalmazott tudományként elgondolva, amely a művelődés folyamatainak antropológiai, történeti, filozófiai, szociológiai, pszichológiai, kommunikációelméleti és andragógiai tudását tartalmazza.

Ekkorra már egyértelmű, hogy a más tudományágakban kifejlesztett tudásokat át kell transzformálni a közművelődés-felnőttoktatás számára az adott problémákhoz, az adott célcsoport szociológiai valóságához és receptív készségeihez igazodóan. Donald Schon (1983, p. 87) a praxistudás elméletéről ír, amely az adott probléma leképezéséhez felhasznál különböző teóriákat és a meglévő tapasztalatok általánosítását, valamint nem nélkülözi a kontextus feldolgozását, s a helyi értékkonfliktusok felderítését. A praxisból

kinövő elméleteket legitim, azonos rangú tudásnak tekinti a diszciplinatorikus tudásokkal. Sok hasonló professzionális terület van, pl. az ügyvéd, orvos, könyvtáros is ilyen. Nem kell ahhoz tudománynak lennie a szakmának, hogy egyetemen oktassák.

A curriculumokban is testet öltő tudásfejlesztés a kilencvenes évekre elmozdul a specializált területek beépítése felé, rugalmasan alkalmazkodni akarván a változó gyakorlathoz. A tudások átépülésének dinamikája érezhető a tananyagok szerkezetében a Dénes által vezett OTKA-kutatások hozadékai nyomán is. (1991-1994: "A felnőttképzés stabilizációs funkciója", ill. 1999 – 2004 között "Az emberi erőforrás fejlesztés, mint pedagógiai probléma"). Rendszeres kutatási-fejlesztés megbízások érkeztek a számára a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumtől és a Nemzeti Felnőttképzési Intézettől is a 2000-es évek elején. Elemződött a munkahelyek viszonya a felnőttképzéshez, valamint az akkreditált felnőttképzési intézmények programjainak eredményessége.

Kezdetben népművelőket képeztünk, majd művelődésszervezőket és felnőttképzési és kulturális menedzsereket. A megszüntetés után felfutott az andragógus szak, benne megmaradt a művelődésszervező szakirány, majd azt is eltörölték. Ma mesterszakként létezik a kulturális mediátor képzés, s jelen időkben a közösségi művelődés szakemberét közösségszervezőként akkreditálta kulturális kormányzat (2017-től). Könyvtáros-informatikus BA és könyvtár- és információtudományi mesterszak is elindult a Karon. Természetesen a Kar mindig nagy képzési portfóliót vitt, felsőfokú szakképzésektől kezdődően szakirányú továbbképzésekig bezárólag, egyedül a tudósképzési szint, a doktori iskola alapítása nem kapott zöld utat.

Teljesen új szakok jelentek meg az 1990-es években. A személyügyi szervező, a humán szervező irány komoly innováció volt (1992 szeptemberétől), amely kiválóan reagált az átalakuló társadalmi viszonyokra, nyitást jelentve a kulturális szektoron kívüli szakterületek irányába. Koltai Dénes és Krisztián Béla kollégánk együtt (ő 2023-ban hunyt el) látták meg a paradigmaváltás lehetőségét a szakmai felnőttképzésben.

Legnagyobb szakmai eredménye talán az andragógia meggyökereztetéséhez való hozzájárulás Magyarországon.

Az 1907. évi pécsi szabadoktatási konferencia után 65 év telik el, míg újra – egy önmagát felnőttoktatásinak nevező – tanácskozás megszerveződik 1963-ban, „Első Országos Felnőttoktatási Konferencia" néven. Itt a fő hangsúly az iskolarendszerű felnőttoktatás elméleti-gyakorlati kérdéseire esik, a pedagógia és az andragógia különbségeire. Durkó Mátyás 1968-ban jelenteti meg a *Felnőttnevelés és népművelés* című könyvét. Ő mindvégig felnőttnevelésnek nevezte a szakterületet, s a holisztikus emberi fejlesztésben hitt.

Az 1976. évi Második Országos Konferencia azon túl, hogy megünnepelte a dolgozók iskoláinak 30 éves fennállását, már szélesebben értelmezte a felnőttoktatást, nemcsak az iskolarendszerű formákra figyelt, hanem a közművelődéssel való kooperációt is ajánlotta. A nem formális felnőttoktatási formák a 60-as évektől kezdenek nagyobb jelentőséget nyerni, a hetvenes évek második felében kísérletek folytak az audiovizuális eszközök technikájára épített információterjesztésben, távoktatási módszerek kezdtek terjedni, nyitott képzési formák tűntek fel.

A Dénes számára nagy sikert hozó 1992. évi pécsi nemzetközi konferencia ("Munkaerőpiaci képzés és felnőttképzés") jól tematizálta a 90-es évek új szakmai problémáit: a munkanélküliség és átképzés, ill. a felnőttképzés és a gazdaság viszonyát, a humán erőforrás fejlesztés optikáját, a piaci szektor megjelenését, azaz ténylegesen diagnosztizálódott a hazai új andragógiai erőtér. 1993-tól 9 regionális képző központ működött az országban, sok innovatív módszerrel jelentkeztek, friss eszköztárral nyúltak az átképzésekhez. Fellendült a piaci felnőttképzés is, 1992-ben 42 taggal alakult meg országos szövetségük. Az első felnőttképzési törvény 2001-ben születik, akkreditációs kötelezettségeket ír elő a képző szervezetek számára. (Mára a Felnőttképzők Szövetsége már 150 feletti taglétszámmal bír, számos iskolát, egyetemet és non-profit szervezet is tömörít.)

Kikristályosító és lendületet adó volt az UNESCO Confintea V. konferenciája Hamburgban (1997), amelyre nemzeti műhely alakult, áttekintő jelentés készült a hazai felnőttoktatás térképéről, változatos színtereiről (Csoma,1997). Maróti Andor a záróelőadásában eléggé szkeptikusnak ítélte meg az andragógiai szaktudás akkumulását, tarthatatlannak gondolta, hogy nincs felnőttoktatási szakfolyóirat, a felnőttoktatási szakirodalom gyér, ha meg is jelenik, rosszul terjed. Minimális a felnőttoktatási kutatás, különösen kevés a nemzetközi projektekbe kapcsolódás, nincs sajátosan kiépült felnőttoktatási intézményrendszer sem. A tiszteletdíjasként a szektorban dolgozóknak nincs ismeretük a felnőttoktatás didaktikájáról. Azaz: volt honnan elrugaszkodni. Dénes részt vett a konferencián, s megújult látókörrel építette tovább a területet.

Nemzetközi színtéren időközben polgárjogot nyer a tanuló társadalom (learning society) koncepciója, s benne egyre inkább az egész életen át tartó tanulás szemléleti kerete. Az UNESCO-jelentésekben (1972: Faure-jelentés, 1996: Delors-jelentés) a felnőtt-tanulási célokat széles értelemben fogalmazzák meg (megtanulni tudni, megtanulni lenni, megtanulni cselekedni, megtanulni másokkal együtt élni), s a társadalmi alrendszerek mindegyikében (család, munkahely, kultúra, civil közösségek, lokális társadalom) relevanciáját látják, de leginkább a társadalom- és személyiségváltoztatás terepein, ahol prioritássá válik a megújulni tudás.

A humanisztikus paradigmáról sok stratégiai dokumentum, világkonferencia szól, de döntővé igazán az emberi tőke fogalmát előtérbe helyező, az emberek munkaerő-piacon hasznosítható képességeinek fejlesztéseire koncentráló felnőttoktatási formák váltak.

Egyfajta csendes forradalom, szakmaépítkezés zajlott le közben az andragógiai szakember-képzésben is. Jarvis 1999-ben publikálta könyvét a kutató szakemberről (practitioner-researcher), s a 2007-ben megjelent opusában szintén úgy ítélte meg, hogy a tapasztalati tanulás, a problémaorientált tanulás, a reflektív praxis, az akciókutatás adja az andragógiai professzionalizálódás lényegét (Jarvis, 2007). Az új professzionalitás szemléleti keretében a komponensek a motivált, de nagyon eltérő hátterű kliensek igényei szerint szerveződnek, szabadságuk, akaratuk, felelősségük van a közös tervezésben, döntésekben, értékelésben. Az egyenrangú dialógus elve köré épül a koncepció. A szakmai folyamatok a közös megegyezést tükröző célok megjelölésével indulnak. Az andragógia alatt azt a célzatos és szakszerű tevékenységet értik, amely során a felnőtt ember személyisége megváltozik, a meglévő értelmezési sémái, érzelmei

átépülnek, értékei módosulnak. Problémaelemző módszerek, a tapasztalatok reflexiója, az együttműködő interakciók szülik meg az eredményes felnőtt-tanulást. Persze, a jelenkori andragógia az egyénen túli tényezőkre, a felnőttkori tanulás gazdasági és társadalmi hozadékaira figyel hangsúlyosan.

A szándékolt, tervezett változás kiváltani tudása mellett beleértik a fogalomba mind a felnőttek önfejlesztését, a felnőttképzést mint tevékenységet, s mind az ezzel foglalkozó tudományágat (Zrinszky, 1996, p. 123). Néhai professzor-kollégánk egy kutatásban így fogalmazott: *„... nem azon kellene fáradoznunk, hogy autonóm andragógiai rendszert építsünk ki. Csaknem minden problémánk multidiszciplináris – a kutatásban meg kell mérkőznünk a tudáserődüket (a beléjük rejtett partikuláris érdekeket) oly makacsul védelmező határőrökkel. S ha nem is mindenütt igazolódik a pluralizmus-elv, aligha egyetlen andragógiai elmélet (filozófia) legitimitásából indulhatunk ki."* (Feketéné Szakos, 2003. p.359)

Kétségkívül igaz hogy a felnőttoktatóknak nevezhető személyek körét történetileg inkább a társadalmi cselekvő-képesség érdekelte, a mozgalmi jelleg, kevésbé a teóriák. Akik egyetértenek az andragógus-szakember szóhasználattal, azt hangsúlyozzák, hogy a speciális szaktudással bíró andragógus magasfokú reflexivitással írja le a gyakorlatot, praxeológiai elméleteket formál, multidiszciplináris alkalmazásokat épít be a gyakorlatba, kutat, publikál, szakpolitikai tanácsadásra, érdekvédelemre képes kapacitásokkal bír, azaz feltétlenül megkülönböztetendő a állampolgári mivoltunkhoz tartozó öntevékeny felnőtt- tanítástól, tudásátadástól. Utóbbinak nincs, előbbinek van szakmai identitása, amelynek kiformálására az andragógia diszciplínát oktató egyetemi tanszékek szükségesek (Reishmann, 2015).

Ezen perspektívák szülik meg az andragógus képzés megjelenését a magyar felsőoktatásban. A Kar markáns szerepet vállalt abban, hogy az andragógiai szakbizottság keretében 18 helyen indulhatott el a szakképzés. Az andragógia BA szak négy különböző szakiránnyal (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező) nyert akkreditációt. 2006-2012 között vonzó munkaerő-piaci értékű szaknak értékelik, magasak a beiskolázási arányok. Később nagyon meggyengül a támogatói környezet és sorvadásnak indul a szakmai terület (magas pontszámok előírása, megnehezített bejutási feltételek, az államilag finanszírozott helyek lecsökkentése, stb.) annak ellenére, hogy 2008-tól az MA Andragógia szak is elindulhat.

Emlékezetes, hogy Parragh László, a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara elnöke egy interjúban "tücsökszaknak" nevezte az andragógiát 2013 márciusában, majd hozzátette: őt senki nem fogja meggyőzni arról, hogy ma ez az egyik legfontosabb szak. Szerinte azért választják sokan, mert egyszerű, s azt az ígéretet közvetíti, hogy bármi lehet a végzettből ("Tücsökszak": beszólt a bölcsészeknek és a tanároknak, 2013). Válaszcikkében Farkas Éva docens asszony, az Andragógiai Szakbizottság elnöke tájékozatlannak nevezte az elnököt, s informálta őt, hogy "*az andragógusok elhelyezkedhetnek felnőttképzőknél, szakképző iskolák felnőttképzési tagozatánál, regionális képző központoknál, munkaügyi központoknál, önkormányzatoknál, közművelődési intézményekben, kulturális civil szervezeteknél vagy a munkanélküliséghez kapcsolódó szolgáltató területeken. A hallgatók*

elhelyezkedési mutatói a diplomás pályakövetési rendszer szerint is jók." (Kemény válasz az iparkamara elnökének, 2013)

Egy európai országokat kutató nemzetközi kutatás, az ALPINE –projekt (Research voor Beleid, 2008) valóban sokrétű alkalmazást talált, négy egymástól elkülönülő andragógiai területet és szerepkört, mégpedig szakképzési szakértőket, vállalati felnőtt-tanulást irányítókat, szociális, egyházi felnőttnevelőket és kulturális, művészeti animátorokat). Eléggé diffúz kép rajzolódott ki a felnőttoktatás kompetenciaprofilja, képzései, kvalifikációi tekintetében, s nagyon eltérő társadalmi megítéléseket rögzítettek a minta 32 országában. Ajánlásukban s szakmai szervezetek szerepét gondolták döntőnek a professzionalitás megerősítésében.

Klinghammer felsőoktatási államtitkár (a geoinformatika tudósa, korábbi dékán a TTK-n) szintén használja a "tücsökszak" kifejezést azon képzésekre, amelyeket "*egyetemek indítanak, de nem egy tudománnyal foglalkoznak, maximum szakmát szereznek azok, akik elvégzik*"- visszahangozva az ismert diszciplína-hiánnyal operáló ellenséges és tudatlan közelítést ("Tücsök- és hangyaszakok", 2013).

Mindenesetre az andragógia megbecsülése mélypontra került az oktatási kormányzatban, nem sikerült a nagy áttörés. A tekintélyt és bizalmat kivívni tudás tekintetében máig gyenge az andragógiai szakmai terület. A politikai döntéshozók ad hoc döntései megszakítottak kontinuitásokat, s állandóan az értékelés, újrakezdés fázisában fázisában tartják a szélesebb szakmát.

Vendégprofesszunk, Heribert Hinzen gyakran beszélt az ún. aranyháromszög egyidejű fontosságáról, a szaktudomány (interprofesszionális kollaborációkkal), az állami-hatalmi politika, s a felnőttoktatást igénylő-nyújtó civil társadalom kölcsönösen egymást feltételező kooperációjáról. Az ún. "governmental assemblage" kombináció (Prince, 2010) nem tudott lábra kapni, azaz a koncepciókkal előálló, szakpolitikai javaslatokat kidolgozni tudó, diskurzusgeneráló képességet mutató szakmai csoport, amely a tudáshálózatot, szerveződést is tekintve elér egy kritikus tömeg nagyságrendet, s szakértői erőként tud hatni a kormányzati hatalmi térben.

A minőségről sokat beszélnek, de az erről folyó diskurzus ma már kevéssé kötődik a professzióépítéshez, amúgy is erőteljes a menedzserizmus kontrollja, amely hajlamos leértékelni a professzionalizmust, és a nem-tudás kultusza is egyre nő a közösségi média megerősödésével. A professzionális autoritás, az önteremtette tekintély csak lokális erőterekben, mikrometszetekben, személyekhez kötődően érvényesül, nem nagyon tud transzformálódni szaktestületi erővé. Szerepet játszik ebben az is, hogy az aktorok és a célcsoportok társadalmi státusa általában nem magas. A fiatal kiképzettek sem egy életre szóló hivatásra készülnek fel. Individualizáltabb utakat látnak maguk előtt, önmaguk építésére (tudás, tapasztalat, készségek szerzésére, diplomák gyűjtésére) koncentrálnak, illetőleg kiszámíthatatlannak látják jövőbéli mozgásukat

Így töredékesek az elért eredmények, a jövő is bizonytalanabb, kétséges, mi marad meg, mi alakul át.

Nyitódó tér a rendszerváltás után: Visszaemlékezés az első külföldi kitekintésre, a külföldi szakértők megtermékenyítő hatása

Az első nagy nemzetközi projektünk 1992-1993-ban a PHARE demokrácia fejlesztéséért Európa Uniós finanszírozású pályázati keretben fogant, meg is kaptuk a koordinációs szerepkört, Dénes vezette a projektet. Két évvel korábban volt egy konferenciánk, amelyre hívtunk külföldi szakembereket. Krisztián Béla rokonlátogatáson járva Croydonban hallotta, hogy az ottani intézmény élenjáró a felnőttképzésben, így meghívtuk egy képviselőjüket. Egy svéd-magyar szociológus (Nagy Géza) a Mid –Sweden Egyetemről javasolta kolléganőjét, aki remek nemzetközi kapcsolatrendszerrel bírt, (European Centre for Community Education), s aki a népfőiskolai képzések modern valóságát elemezte. Velük közösen formáltuk ki a Phare projektet. Magyar partnereink Baranya megye 6 települését jelentették (Alsómocsolád, Drávafok, Kétújfalu, Nagynyárád, Sátorhely, Sellye), valamint a megyei művelődési központot, Bokor Béla vezetésével. A hallgatók bevonásával az értékek és metodikák tekintetében is a közösségfejlesztés nyomvonalán indultunk el, célunk az volt, hogy a meglévő civil társadalmi erősségekre építve ösztönözzük a közösségi tervezést, a helyi intézmények reformját, a társadalmi részvétel diszkurzív akarat-és véleményképzési folyamatait. A közös munkából barátságok, tartós munkakapcsolatok születtek. Terry Noel George az évek során annyira elköteleződött, hogy házat vásárolt Zengővárkonyban, (Baranya megye is kitüntette), ő is, ill. Birgitta Bruks a Mid-Sweden Egyetemről rendszeres vendégoktatónkká vált.

Terry George workshopokat tartott a megyei kulturális szektorban, amit adaptáltunk és továbbfejlesztettünk. Több megyére kiterjedően vettünk részt később szakmai műhelymunkában, kulturális szakemberek, felnőttképzés-tervezők és cigány aktivisták felkészítésében, jelentősen kiszélesítve a társadalmi kapcsolatainkat. Éva Eberhardt, aki Brüsszel részéről felügyelte a programot, később más projektbe is bevonta az idők folyamán az intézetet. De a falvak némelyikével is megmaradt a szakmai-konzultatív kapcsolat. 2016-ban pl. részt vettünk Alsómocsolád „Minőségi időskorért" norvég településfejlesztő projektjében.

Később nagyon sok Európai Uniós projekt lehetősége nyílt meg a Socrates, Erasmus, Leonardo, Grundtvig stb. programokban, tényezővé válhatott a Kar, nemzetközi szervezetekben vállaltak irányító szerepet a kollégák (EUCEN, EAEA, Mellearn). A szervezetünk 1999-től taggá lett a EUCEN (European Universities in Continuing Education Network) és az EAEA (European Association for Educating Adults/Európai Felnőttoktatási Szövetség) szervezetben, 2003-tól beléptünk a MellearN (European Universities Lifelong Learning Network/ Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesületbe, 2005-től az IAEA (International Association for Educational Assessment/Nemzetközi Oktatásértékelési Szövetség) tagjai közé. Nagyon gyümölcsözővé vált a PASCAL Observatory International Exchanges c. programjaihoz csatlakozás 2011-től (LILARA, PENR3L, R3L+, EUROlocal and PURE kutatási-fejlesztési projektek), majd a tanuló város szakmai hálózati munkába bekapcsolódás 2014-től. Ezek

nagyban segítették szakmailag a Pécs Tanuló Város együttműködés kialakítását és az UNESCO Learning City cím elnyerését a város által, 2017-ben.

Hallgatói szubjektív reflexiók, emlékezetfoszlányok, a szubjektumokba beépülő pozitív hatásokról

Az előbbiek hosszú sorából kettőt választottam ki a jubileumi kötetből (Kocsis, 2018a; Kocsis, 2018b), amelyek megragadják azt a tanulási közeget, hallgatóbarát környezetet, amelyet Koltai Dénes létrehozott. Mindkét hallgató gazdag életutat járt be a képzések tekintetében.

"*Igazán már az első héten, az első órákon tudtam, hogy jó helyen vagyok. A kitűnő állapotban lévő modern épületet nyitott, jövőorientált, pozitív, emberséges légkör jellemezte. Jó volt oda megérkezni. Kiegyensúlyozott, barátságos arcok, előremutató ötletek, tervek, izgalmas kérdések, nevetések, elmélkedések töltötték be az épületet. Előítélet-mentesség, összetartás, egymás segítése jellemezte a légkört, amelyben a motiváltság nem kérdés volt, hanem alapállapot – és ez nem a versenynek, hanem szimplán az örömteli tanulás folyamatának szólt*." (Domoszlai, 2018, p.168).

"*Ő az örök dékán úr, prof. dr. Koltai Dénes. Se szeri, se száma azoknak a történeteknek, mondásoknak, amik hozzá kapcsolódnak… „az egyetem annyit ér, amennyit beléfektetsz". És szigorúan hozzá kell tenni, mert ő is hozzá tette, nem a tanulás, a bemagolt anyag mennyiségéről van itt szó, vagy hogy summa cum laude-e az a diploma, hanem hogy kikkel barátkozol, milyen zenét hallgatsz, milyen filmeket és kiállításokat nézel meg, hova és hányszor jársz bulizni, mennyit iszol, mit eszel, egyszóval hogy éled meg azt a pár évet ameddig egyetemista vagy….Mert bár úgy néz ki, hogy se andragógus, se művelődésszervező nem leszek, mégis többet kaptam ott emberileg, mint a mostani egyetememen, ahol már most több évet húztam le, mint a Szántó Kovács J. u.1/b-ben. De mégis, a szívem egy darabkája ott maradt és ott kaptam egy olyan muníciót, ami most már mindig elkísér utamon, és amihez vissza tudok nyúlni*." (Barát, 2018, pp.118-119) Rengeteg hasonló visszajelzés kísérte pályáját. Vörösmartyval ő is elmondhatta:

"Köszönjük élet! áldomásidat,
Ez jó mulatság, férfi munka volt!"

Felhasznált források

Barát, K. (2018). „Annyit ér, amennyit beléfektetsz..." *Tudásmenedzsment, 19*(1/2. jubileumi különszám), 114-119.

Csoma, Gy (szerk.). (1997). *A magyar felnőttoktatás mai helyzete*. Országos konferencia Budapest: TIT-Stúdió és a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete

Domoszlai, E. (2018). Választásaim. *Tudásmenedzsment, 19*(1/2. jubileumi különszám), 168-169.

Feketéné Szakos, É. (2003). Az első hazai andragógiai delfi kutatás eredményeiből. *Magyar Pedagógia, 103* (3), 339–369

Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change.* Temple University Press.

Jarvis, P. (1999). *The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass.

Jarvis, P. (2007). *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*. Routledge.

Kemény válasz az iparkamara elnökének: nem "tücsökszak" az andragógia (2013. március 18.). EDULINE. https://eduline.hu/felnottkepzes/level_Parragh_Laszlonak_andragogia_CQPSJI
Kleisz, T. (2018). Gondolatok, szubjektív látószögek. *Tudásmenedzsment, 19*(1/2. jubileumi különszám), 62-67.
Kocsis, M. (2018a). *Tudásmenedzsment, 19*(1/2. jubileumi különszám). https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/issue/view/339/54
Kocsis, M. (2018b). *Tudásmenedzsment, 19*(2/2. jubileumi különszám). https://journals.lib.pte.hu/index.php/tm/issue/view/340/55
Koltai, D. (2005). Egyetemi tanári pályázat. PTE FEEK belső dokumentáció.
Marcus Aurelius (n.d.). *Elmélkedések.* Fordította Huszti József. A fordítás alapjául szolgáló kiadás: I. H. Leopold: M. Antoninus imperator ad se ipsum. Oxonii, 1908. https://mek.oszk.hu/00600/00606/00606.htm#13 Letöltés dátuma: 2023. október 8.
Maróti, A. (2003). A népművelőképzés kezdetei. In Török J. (szerk.), *A szükséges tudás* (pp. 504-510). Csongrád m. Közművelődési Tanácsadó Központ.
Reischmann, J. (2015). Andragogy: Because „Adult Education" is not beneficial to the academic identity! In *International Perspectives in Adult Education* – IPE 71. DVV-International, S. 87-97.
Research voor Beleid (2008, August 29.). *ALPINE – Adult learning Professions in Europe*. *A study of the current situation trends and issues. Final report*. https://www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport_en.pdf
Prince, R. (2010). Policy transfer as policy assemblage: making policy for the creative industries in New Zealand*. Environment and Planning, 42*(1) 169–86 https://doi.org/10.1068/a4224
Senge, P. (1990). *Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Century.
Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
"Tücsökszak": beszólt a bölcsészeknek és a tanároknak az iparkamara elnöke (2013. március 27.). EDULINE. https://eduline.hu/felsooktatas/Parragh_Laszlo_el_lehet_kuldeni_nehany_ezer_2QJ0DJ
"Tücsök- és hangyaszakok" márpedig vannak, legalábbis az államtitkár szerint (2013. március 25.). EDULINE. https://eduline.hu/felsooktatas/Tucsok_hangya_es_orchideaszakrol_is_beszelt_ZV5NGQ
Vitányi, I. (2014). *A küszöbember (Életem történetei Horthytól Orbánig*). Noran Libro Kiadó.
Zrinszky, L. (1996). *A felnőttképzés tudománya*. OKKER.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.3
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 18-19 (2023)

Gábriel Róbert

ERŐFESZÍTÉSEK EGY JOBB EGYETEMÉRT ÉS SIKERESEBB VÁROSÉRT - KOLTAI DÉNES EGYETEMI SZINTEN BETÖLTÖTT VEZETŐI POZÍCIÓINAK RÖVID ÉRTÉKELÉSE

Koltai Dénes 1993-tól kezdődően a nyugdíjazásáig a Janus Pannonius Tudományegyetem, illetve a jogutód Pécsi Tudományegyetem meghatározó személyisége volt. Tanszékvezetői, intézetigazgatói és dékáni tevékenysége az andragógia területéhez kötődő szakmai fejlődésvonal iskolapéldája. Két időszakban azonban ezen túlmutató feladatokat is vállalt: az egyetemi integráció utáni időszakban kapcsolati rektorhelyettesként (2002-2003) Tóth József mellett töltött be a szakmai körén túlmutató szerepet, majd mellettem a Pécs2010 Európa Kulturális Fővárosa rektori megbízottjaként dolgozott (2007-2010).

Kapcsolati rektorhelyettes (2002-2003)

Dénes egy rendkívül izgalmas időszakban került ebbe a pozícióba. Egyrészt a saját maga által épített szervezet, a FEEFI stabilizációja erre az időpontra már nyugvópontra jutott. Röviden felelevenítve, a Janus Pannonius Tudományegyetem 1995/96. évi akkreditációs eljárásának lefolytatása után a FEEFI addigra kiépített kihelyezett központi képzési rendszerét alaposan megnyirbálták, de az Intézetet ellehetetleníteni nem tudták. Pálinkás József, az akkori akkreditációs látogató bizottság vezetője nem is titkolta, hogy célja az Intézet teljes eltörlése volt. Csakhogy a szervezet addigra minősítettségében megerősödött, így formális ok a bezárásra nem volt. Másrészt az 1999-es Integrációs Törvény előírta, hogy a rektor-közvetlen oktatási szervezeti egységeket mielőbb meg kell szüntetni és karokhoz kell rendelni. Ennek megfelelően a FEEFI a 2000-es év folyamán a Természettudományi Kar szervezetébe integrálódott, ahol Dénes dékánhelyettesként szolgált, előbb Kollár László, majd 2001 februárjától az én dékánságom alatt. Innen szólította el Tóth József hívása (maga helyett Halmos Csabát hagyta a TTK vezetésében). Tóth József pedig azért szólította el Dénest, mert az integrált Pécsi Tudományegyetem első rektori vezetése kisebb válságon ment keresztül. Egyidejűleg lemondtak Lénárd László és Bellyei Árpád rektorhelyettesek. A kicsit puccsszagú helyzetben szükség volt a baráti támogatásra.

Dénes tevékenysége arra irányult elsősorban, hogy a korábban intézeti keretekben felépített kapcsolatait egyetemi szintre is átemelje. A partnerek között szerepelt a Magyar Honvédség, a Magyar Posta, a Paksi Atomerőmű, továbbá számos bank és biztosító. Ezek a partnerségek évi többmillió forintos többletbevételt jelentettek, ami akkoriban nem kis pénz volt, főleg mert egy részük szabadon felhasználható forrásként érkezett. Ebből finanszírozta az egyetem egyik másik olyan fontos eseményét, mint az egyetemi bál és a hallgatói rendezvények. A 2002-es választások közeledtével a forrósodó politikai hangulatban a sajtóügyek rendben tartása is hozzá tartozott. Ez a feladat sem tartozott a leghálásabb dolgok közé. A rektori ciklus zárása (2003. június 30.) után az új vezetésbe az

új rektor, Lénárd László, már nem kérte fel Koltai Dénest, így ő régi vágyára, a FEEFI kari szintű egységgé emelésére koncentrálhatta energiáit.

Kulturális Főváros rektori megbízott (2007-2010)

Toller László polgármester vezetésével Pécs város kampánya sikeres volt, így a magyar városok közül először Pécs viselhette az Európa Kulturális Fővárosa címet 2010-ben (véleményem szerint teljes joggal). A pályázat két szellemi atyja (Takács József és Tarrósy István) remek koncepciót raktak össze, ami mentén elkezdődött a programok és a beruházások tervezése. Toller László a balesete miatt hamar akcióképtelenné vált, és mire a rektori ciklus elkezdődött, addigra Tasnádi Péter vette át a polgármesteri pozíciót. Tehát vele, és a „pálya" másik főszereplőjével, az akkor a Baranya Megyei Közgyűlést vezető Hargitai Jánossal dolgoztunk együtt ezekben az ügyekben.

Nagyon hamar kiderült, hogy a megye és az egyetem egy közös felületen dolgozik majd együtt: a Tudásközpont néven köztudatosult beruházáson, aminek a lényege az volt, hogy az Egyetemi Könyvtár és az integrálandó megyei városi könyvtár együtt vegye birtokba az új épületet, biztosítva a kihasználtságot. Sok izzasztó és tanulságos tárgyalást folytattunk le (hol Dénes, hol jómagam, hol ketten együtt) azért, hogy az építkezés időben, költségkereten belül és érzékelhető hasznossággal menjen végbe. Értékelésem szerint a Kulturális Főváros beruházási projektek közül a legtöbb közhasznot hozta és hozza a közösségnek (ma is igen népszerű és teltházzal működik). Dénes legnagyobb érdeme ez ügyben az volt, hogy a könyvtári integráció szaftos részleteit nagy türelemmel és empátiával vitte végig. Beköltöztünk és azóta is működünk. Az intézmény mindjárt az átadás után két kiemelkedő eseménynek adott otthont: a meghívásomra Pécsre látogató José Manuel Barroso EU Bizottsági Elnök járt ott Orbán Viktor társaságában 2010 októberében (ekkor még csak ez volt az egyetlen elkészült beruházás a tervezettek közül, ami EKF forrásból valósult meg), majd néhány héttel később Jane Goodall ENSZ békenagykövet tartott ott előadást. Mindkét eseményt kimagasló érdeklődés kísérte.

A várossal elsősorban a programok szervezésén és áttekintésén dolgoztunk sokat. Dénes meghirdetett egy ötletpályázatot az EKF programokhoz való tematikus csatlakozásra, amire közel 500 nevezés érkezett az egyetem különböző szervezeti egységeiből. Ezek közül több, mint 280 meg is valósult a 2009-es és 2010-es év folyamán (részben városi társfinanszírozással). Miközben a programok tervezése zajlott, egy újabb váratlan esemény kavarta meg a vizet: viszonylag rövid betegség után Tasnádi Péter polgármester elhunyt, és az időközi választáson Páva Zsoltot választották meg a pozícióra. Ezzel Pécs városában megszűnt a kormányzattal való politikai együttállás, ami bizonyos kételyeket vetett fel az EKF rendezvényekhez tartozó puha pénzek lehívását illetően. A város követelte a neki járó, korábban kialkudott pénzt, míg a kormányzat az új helyzetben ezt csak nem, vagy feltételekkel volt hajlandó biztosítani. Egyre durvábbá vált az üzengetés, ráadásul a felek nem voltak hajlandók egy asztalhoz ülni a nézeteltérések tisztázására. Ekkor Dénes ötletére magam hívtam meg a feleket egy békítő megbeszélésre, egy semleges helyszínre (az egyetem Rektori Hivatalába). Nyilván az időprés is közrejátszott, de itt létrejött a megállapodás körvonala 2009 őszén, ami lehetővé tette a kulturális évad megnyitóját 2010. január 10-én. Ezután minden ment a

maga útján, a rektori ciklusom lejárt, és velem együtt Dénes is elköszönt az egyetemi nagyszínpadtól.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.4
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 21-21 (2023)

Németh Balázs

KOLTAI DÉNES SZEREPE AZ ANDRAGÓGIAI PROFESSZIÓ FEJLESZTÉSÉBEN

Dr. Koltai Dénes számos hazai és külföldi felnőttképzési szakember szakmai és tudományos felfogásának formálódásához járult hozzá sajátos szakpolitikai látásmódjával, a felnőttek tanulása és tanítása vonatkozásában integratív interdiszciplináris megközelítésével, amely interdiszciplináris értelmezésbe ágyazva megújította a hazai andragógiát, legalábbis jelentős változásra, megújulásra késztetve azt, különös tekintettel az andragógiai professzió innovációjára az andragógia szakot érintő alap és mesterképzések szervezése és elindítása révén.

Ugyanakkor érdemes arra is rámutatnunk, hogy Koltai Dénes nem csak tudományszervezői magatartását jellemezze a kor trendjeinek és tényezőinek alapos feltárása, de magát a professzió-fejlesztést is úgy jelenítette meg, hogy az illeszkedjen a hazai és az európai, sőt a nemzetközi, ebben főleg az OECD és az UNESCO által képviselt képesség- és kompetencia-fejlesztő felfogások zöméhez, mivel azok rámutattak a felnőttképzés innovációjának lényegére a tanulás minősége és a tanári kompetenciák fejlesztése közötti összefüggések alapján.

Koltai professzor érdeme, hogy a korszerű egyetemi andragógus-képzés alap- és mesterszintű rendszerének megalkotásával a felnőttoktatási kutatások és fejlesztések, valamint a felnőttképzési professzió innovációja korszerű mederbe került a hazai felsőoktatásban. Az MTA PTB Andragógia Albizottságának elnökeként hozzájárult a hazai andragógia tudományának mint a neveléstudomány egyik pregnáns területének fejlesztéséhez, hazai és nemzetközi szaktudományos kapcsolatok előmozdításához, nemkülönben a felsőoktatási felnőttképzés minőségi kereteinek kimunkálásához.

Dr. Koltai Dénes elkötelezett volt az összehasonlító felnőttoktatási kutatások, módszertani fejlesztések és gyakorlatorientált felnőtt-tanulási környezetek megújításában, tekintettel a munkahelyi, valamint a sajátos helyi közösségi formákban zajló tudástranszferek szerepére. Népművelő, kultúra- és felnőttoktatás-kutató andragógia tanszéket, intézetet, majd kart szervezett az andragógia, a humán fejlesztés és a művelődéstudomány oktatásának és kutatásának interdiszciplináris környezetben való fejlesztéséhez. Számára egyaránt fontos volt a nemzetközi szakpolitikai partnerség az UNESCO Lifelong Learning Intézettel (UIL), a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Intézetével (DVV International), az Európai Felnőttoktatási Társasággal (EAEA) és az egyetemközi kollaboráció az Európai Egyetemek Lifelong Learning Hálózatán (eucen) keresztül.

Munkatársait, kollégáit a folyamatos fejlesztések, innovációk megalkuvás nélküli megvalósítására ösztönözte, számára az andragógia nemcsak a felnőtt tanuló megismerését, felfedezését, de a tanítás és a tanulás felnőttkort érintő folyamatainak elemzését egyaránt jelentette. Mentalitását áthatotta úgy a teljesítmény-orientáltság, mint a szaktudományos együttműködés és a szolidaritás. Az andragógiai professzió előmozdítása volt a célja azzal is, hogy fiatal oktató kollégáit nemzetközi ösztöndíjak

révén partneregyetemeken való oktatásra és képzésre, nemzetközi folyóiratokban való publikálásra és szerkesztőségi közreműködésre, valamint uniós projektekben való aktív részvételre bíztatta, ezekhez minden lehetséges támogatást megadott és biztosított, mert felismerte, hogy ezek révén az általa koordinált képzések folyamatosan gazdagodnak az eredmények beépülésén keresztül, a nemzetközi partnerség pedig innovatív módon segíti az andragógia professzionális innovációját a nemzetközi irányok és közös alapelvek tükrében. Munkatársait bevezette a nemzetközi felnőttoktatás és képzés világába személyes kapcsolatait is felhasználva mind a négy égtáj felé. Ma már nem meglepő, hogy szintetizáló felfogását számos nemzetközi kutató és fejlesztő műhely ismerte el, sőt fiatal tanítványai és munkatársai személyesen tapasztalhatták, hogy őket a „Koltai-iskola" reprezentánsaiként tartják számon. Lényegesnek tartotta, hogy a felnőttoktatás praxisát éppen az andragógia révén lehet elismertetni, különösen az esélyteremtő, mai fogalmaink szerint az inklúziót ösztönző funkciója révén.

Itt érdemes talán rámutatnunk arra, hogy számára a segítő, szolidáris, azaz humánus magatartás alapelvként mutatott utat és ezen háttér alapján megérthető, hogy az andragógiai professziót érintő felfogása az elődök tiszteletére támaszkodva reprezentálta az elmélet és a gyakorlat szintézisét, abban főleg és elsősorban a pöggeleri modellt képviselő Zrinszky László, Durkó Mátyás, Csoma Gyula, Maróti Andor és Krisztián Béla hatása fedezhető fel.

Ugyanakkor horizontját a nemzetközi térben német nyelvi orientációja okán Franz Pöggeler mellett Heribert Hinzen, Hans-Georg Lössl, Werber Lenz, Elke Gruber, továbbá Jörg és Joachim Knoll, valamint Jost Reischmann nézetei, andragógiai témájú elemzései alakították, de jelentősen hatottak rá Dusan Savicevic iskolateremtő munkái is. Ezek a hatások személyes felfogását úgy alakították, hogy számára az andragógiai professzió lényege voltaképpen a felnőttoktatói professzió alapját képező hármasság, tehát a felnőtt tanuló autonómiájának, kritikai attitűdjének, valamint önirányított tanulásának támogatása és segítő formálása minden releváns módszerrel és eszközzel.

A huszadik és a huszonegyedik század fordulóján a felnőttek tanulását ösztönző részvétel- és teljesítmény-orientált európai uniós szakpolitikák, zömmel oktatás- és foglalkoztatási, továbbá szociálpolitikai kezdeményezések is hozzásegítették, hogy az andragógia elsődleges funkcióját tekintse iránymutatónak, ezért a sérülékeny társadalmi csoportok, szaknyelven az andragógiai célcsoportok felé orientálódott. Ennek tükrében talán jobban megérthető, hogy miért látta lényegesnek az andragógia és a pedagógia, valamint a szociális munka kapcsolatát előmozdítani a mértékadó pszichológiai és szociológiai dimenziókra tekintettel. Számára fontos volt a munkahelyi, a közösségi terekben zajló tanulási képesség és kompetenciafejlesztés egyéni/személyiség és szervezeti fejlesztést meghatározó kontextusa és az ezekben a folyamatokban kulcsszereplővé váló felnőttoktató, képző és facilitátor képességeinek minőségi fejlesztése.

Koltai Tanár Úrnak az andragógia professzió terén megvalósított innovatív törekvéseit, kutatási eredményeit a Felnőttoktatás Nagyjainak Nemzetközi Csarnoka (International Hall of Fame of Adult and Continuing Education) is elismerte, amikor 2008-ban tagjai közé

választotta. Munkássága sokunkat ma is arra inspirál, hogy többet és jobbat tegyünk az andragógiai professzió formálása terén hazai és nemzetközi környezetben egyaránt.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.5
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 24-34 (2023)

Heribert Hinzen

UNIVERSITIES INVOLVED IN ADULT LEARNING AND EDUCATION: SOME PROFESSIONAL AND PERSONAL EXPERIENCES AND REFLECTIONS ON DÉNES KOLTAI AND HIS CONTRIBUTIONS

Introduction

When Professor Dénes Koltai retired he received a wonderful collection which we call in German language a *Festschrift* - a commemorative collection of articles from colleagues and friends (Németh, 2012). Going through today about 10 years later I appreciated the more than 30 contributions on a diversity of themes with adult education and lifelong learning from a local, national, regional or global perspective, often as a mixture bringing complex issues and topics together. I felt almost at home seeing all those names again, like András Benedek, Éva Farkas, Anikó Kálmán, Klára Bajusz or Péter Várnagy and remembered the persons behind.

At the time of the *Festschrift* I was invited by Balázs Németh to share some of my views on Dénes Koltai and his special career in adult education and our cooperation. The title of my contribution was a bit long, but I tried to capture what Dénes Koltai had meant to me over the years since we have met first in 1996: *Towards Lifelong Learning for All. A Developmental Journey, Looking at Cooperation and Exchange with Dénes Koltai, Having Short Visits to Ideas and Ideals around Confucius, Socrates, Erasmus, Comenius, Marx, Grundtvig – and not Forgetting Sisyphus* (Hinzen 2012).

This time the invitation came from Zsuzsa Koltai as Editor of *Tudásmenedzsment*, the journal of the Institute for Human Development and Cultural Studies to which I contributed earlier – and I happily agreed again. Actually it was a special occasion when I started to write this article in June 2023 while I was visiting Hungary and where I was involved in three activities: I did my teaching in the Master of Adult Education program at the University of Pécs, provided a keynote at the yearly conference of the Hungarian Network of University Lifelong Learning (MELLearN) in Szekszárd and participated in a meeting of the European Basic Skills Network which took place in the House of the Communities in Pécs.

Institutionalization and professionalization

In all of the three events the role of universities in providing services to adult learning and education (ALE) were at the heart of my presentations. I took the long way of informing participants about some global processes that are of high importance for our field of work – ALE as a sub-sector of the education system and as an emerging academic discipline. I explained to some detail about CONFINTEA as the UNESCO World Conferences on Adult Education (Knoll, 2014), and mentioned that in the year 2009 during CONFINTEA VI when I served as a member of the drafting group of the *Bélem Framework for Action* we could agree on: "*We recognize that adult education represents a significant component of the lifelong learning process, …ranging from formal to non-formal*

to informal learning…" and that "adult learning and education equip people with the necessary knowledge, capabilities, skills, competences and values to exercise and advance their rights and take control of their destinies." (UIL, 2010, p. 6)

This was an important statement in positioning ALE within the lifelong learning perspective as a paradigm gaining recognition for higher education also.

In 2015 we had three events on the global level where representatives of Governments of the UN and UNESCO Member States and a large number of stakeholders adopted far reaching recommendations with a normative character and which have great relevance for the national and local levels, following on each other:

- The World Education Forum in Incheon came up with an overarching goal for education: "*Ensure inclusive and equitable qualitative education and promote lifelong learning opportunities for all". (*UNESCO, 2015a, p.7*) More specific targets were defined like: "By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university.*" (UNESCO, 2015a, p. 20) As a way of implementation they suggested: "*Make learning spaces and environments for non-formal and adult learning and education widely available, including networks of community learning centres and spaces and provision for access to IT resources as essential elements of lifelong learning*" (UNESCO, 2015a, p. 52).
- The United Nations Summit took the full outcome document of the World Education Forum as Goal 4 into the 17 Sustainable Development Goals (SDG) leaving us with an understanding that all of the other SDG can only be fully achieved with the best possible education in a lifelong learning perspective (UN, 2015).
- Soon after the UNESCO General Conference adopted a new Recommendation on Adult Learning and Education which saw continuing education and professional development as important components of ALE and among other priorities called for "*creating or strengthening appropriate institutional structures, like community learning centres, for delivering adult learning and education and encouraging adults to use these as hubs for individual learning as well as community development*" (UNESCO, 2015b, p. 11).

The education goal of the SDG included an important role for the universities which we discussed earlier in *University engagement and the post-2015 agenda. What are the roles and functions to support adult education and lifelong learning?* (Duke & Hinzen, 2014).

UNESCO is playing the role of a *Think Tank* also. For the first time in 1972 an International Commission was invited to reflect on education now and in the future and came up with the well-known Faure Report on *Learning to Be* (Faure et al., 1972) to be followed in 1995 by the Delors Report on *Learning – the treasure within* (Delors, 1996) which recently had been followed by the *Futures of Education* initiative in 2021 which came up with the Zewde Report on *Reimagening our futures together. A new social contract for education* (International Commission on the Futures of Education, 2021).

I am mentioning this a bit in detail as the International Council for Adult Education (ICAE) was invited to contribute and therefore established a writers group in which we reflected on what should be taken as important pointers from an ALE perspective. Amongst other points the statement *Adult Learning and Education (ALE) – Because the Future Cannot Wait* includes:

- "*strengthening the institutional structures (like community learning centres, for delivering ALE) and securing the role of ALE staff*
- *improving in-service and pre-service education, further education, training, capacity building and employment conditions of adult educators*" (ICAE, 2020, p. 13).

In the year 2022 we had CONFINTEA VII in Marrakech which built on commitments made in the SDG but also reflected the prospective view into the future. In the Marrakech Framework for Action it is therefore clearly stated that "*adult education is part of the right to education and crucial for the realization of all human rights*". (UIL, 2022, p. 10) And in respect to the institutionalization and professionalization of ALE the universities are called upon for support:

- "*We recognize the importance of strengthening ALE at the local level, as a strategic dimension for planning, design and implementation for learning programmes, and for supporting and (co)funding training and learning initiatives such as community learning centres to be well-resourced with qualified adult educators.*" (UIL, 2022, p. 6)
- "*We commit to implementing policies and strategies to upskill and further professionalize and specialize adult educators through pre-service, in-service and continuing training – in association with universities and research institutes – and by improving their working conditions, including their salaries, status and professional development trajectories*" (UIL, 2022, p. 7).

The adult education community is now in a position to have recommendations adopted by governments of the UNESCO member states which are very much forward looking into the requirements which the further institutionalization and professionalization of ALE needs.

If we also take a look at two key documents on higher education and their responsibilities and chances to widen their scope of work we find:

- In the European Universities´ Charter on Lifelong Learning the Universities commit to: "*Embedding concepts of widening access and lifelong learning in their institutional strategies*" and "*Developing partnerships at local, regional, national and international level to provide attractive and relevant programmes*." (p. 7) On the other hand the Governments commit to: "*Ensuring autonomy and developing incentives for lifelong learning universities*" and "*Informing and encouraging citizens to take advantage of lifelong learning opportunities offered by universities*" (EUA, 2008, p. 10).
- The UNESCO World Higher Education Conference in 2022 prepared a Roadmap Beyond Limits - New Ways to Reinvent Higher Education with a clear commitment

to sustainability and social responsibility: "*Through educational programmes, research projects, and engagements with local, national, regional, and global communities, all HEIs can contribute actively to building a more sustainable world… undertaking applied research driven by the need to solve real-life problems and address the local and global challenges embodied in the seventeen SDGs*" (UNESCO, 2022, p. 25).

Remember and recognize

What has all of this to do with Dénes Koltai?

No doubt – he was a strong believer in and supporter of lifelong learning especially through the capacity building of teachers and managers working in the areas of cultural, general or vocational adult education and their respective institutions. He and his colleagues built a system around this at the University of Pécs and extended the service countrywide. This system grew bigger and wider and he personally went up in the university as Director of the Institute of Adult Education and Human Resources Development to be the Dean of the Faculty and later the Vice Rector. In my understanding he throughout was engaged in institutionalisation and professionalisation just the way the global recommendations quoted above are calling for. An interesting account on what emerged is provided in a study *The state of profession building in the field of Andragogy in Hungary* which states: "*Professionalism has developed a lot in Hungary, especially from the scope of institutionalisation in the past few decades. There was definitely room for improvement and there still is more. The different branches of the adult learning field still live on and reproduce themselves separately; so far the fragmentation hasn´t been bridged. Developing professionalism is a must for providing quality service and maintaining standards*" (Kleisz, 2015, p. 23).

In 1996 when I came to live and work in Hungary I switched roles again with Jakob Horn. He had been Director of DVV International in Bonn with me in the role of Deputy Director ready to take over. He showed strong interest to work in Hungary when a new office in Budapest was to be established in 1991. He was happy to be closer to what we may call his home region as he hailed from the Vojvodina. After five years of successful work in Hungary he wanted to move back to Bonn, and I took over the office in Budapest. His personal history had provided some sort of orientation for him while I needed more intense mentoring to understand the country and culture, the people and the professional context. Dénes Koltai was one of my mentors, together with János Tóth, Mihály Sári, Eszter Piróth, Mária Horváth and Péter Basel - to name just a few.

It was quite obvious to me that I had to learn first. I knew too little of the Habsburgian Empire, the Donauschwaben, the Trianon Treaty, the year 1956 and the years around 1990. My mentors had quite a variety of different views, but they all helped me construct a mosaic of understanding Hungary and the Hungarians to enable me to live and work with them. Multiple visits to all parts of the country with an interest to meet colleagues responsible in local authorities, cultural houses, folk high schools, colleges and universities, or in TIT centres helped tremendously. That way I completed a sort of

informal evaluation of our first five years of cooperation with DVV International partners also (Hinzen, 1997).

Almost in parallel I tried to identify where and how to bring in my own professional expertise in addition to managing the DVV office. I had quite a good knowledge on current adult education theory and practice in Germany, Europe and beyond based on my studies and work in DVV headquarters (Hinzen, 2002). That was very helpful to answer the many questions of how to develop adult education programs for the diversity of providers for a changing clientele of participants. Many local institutions were finding it difficult to survive as the old parameters were no longer valid.

One of the areas I moved into was the work with universities and the capacity building of future adult educators. I had a certain expertise from my years as visiting professor at the University of Sierra Leone in both teaching and research. For this purpose I choose two places to start with and who proved to be quite different: Kossuth Lajos University in Debrecen where Kálmán Rubovszky was the head of the department and where I shared a room with Mátyás Durkó, and Mihály Sári serving as my main mentor, and fruitful learning from younger ones like Anikó Kálmán, Erika Juhász and Gábor Erdei. I enjoyed working with colleagues and students and for my engagement and service I was later awarded the Civis Universitatis Honoris Causa of Kossuth Lajos University.

At the then Janus Pannonius University in Pécs it was Dénes Koltai who thought that my academic background and professional experience could be of help. He paved the way that I could play this role formally entitled as Honorary Professor. He also invited the University President Hans Georg Lößl who became an important advisor and friend. Dénes Koltai not only brought me closer to experienced colleagues like Teréz Kleisz but he made sure that the younger ones like Klára Bajusz, Balázs Németh or Péter Várnagy were open for a growing international orientation.

I had a strong interest in the institutionalization and professionalization of ALE in Hungary and therefore appreciated the efforts of Dénes Koltai and his colleagues to engage so deeply into the training of adult educators and the re-training of those who were holding positions in the variety of ALE institutions. To roll out such trainings through a system of branches throughout the country with professional teaching staff, a collection of learning and teaching materials like books and videos, plus a system of accreditation and certification impressed me as an appropriate intervention at that time (Hinzen & Sári, 2004). I also enjoyed the challenging debates including colleagues like Péter Agárdi or Béla Krisztián who were enriching my understanding of adult education in Hungary. Obviously the University was quite satisfied with my contributions and later conferred a Doctor Honoris Causa on me. I recall the presentation during the ceremony where I critically acclaimed the courage "*that the Senate has awarded an academic honour to something which still suffers in many places of not being accepted as an academic discipline, and it is still unclear whether this relatively young specialization is a sub-discipline of education, or is it to be seen as an independent field, established in its own right*" (Hinzen, 2000b, p. 324). I knew about these issues of acceptance and recognition from Dénes Koltai and brainstorming with him about his struggles with Hungarian authorities

in processes of validation and accreditation of established and the development of new degree courses of the University of Pécs.

Conferences and research

Let me explain two joint activities deeper and wider which from my understanding were very important steps to bring the Hungarian – German cooperation in adult education forward considerably within a European and international dimension. In these Dénes Koltai played a decisive role as he was interested from a political as well as professional perspective, and in addition he could support these endeavors in a number of ways from his institutional budget.

Together with a variety of partners like the Ministry, TIT, MNT and several universities a series of conferences was started. We could call this a triangle of looking into the presence, past and future of ALE. The first in the row was on the status of adult education in the 1990s with all its forced changes and which took place in 1997 in Budapest (Csoma et al., 1997). The presentations and discussions provided a good overview for all participants and helped me further in my mosaic of Hungarian adult education. However a spin-off effect was that participating colleagues and partners were interested to understand more why the situation was the way it is and what had led to this situation. Soon there was the call for a substantial conference on the history of adult education in Hungary where the University of Debrecen could take the lead and arranged it together with the regional arm of the Academy of Sciences. It already happened later in 1997 in Debrecen. The number of presentations during the conference went much beyond the expectations and later a 300 pages volume emerged with articles of colleagues from all universities and also from Government and civil society with contributions including Katalin Gelencsér, Pál Soós, András Benedek, Mátyás Durkó, Dénes Koltai, Sarolta Pordány, Tamás T. Kiss and János Sz. Tóth. I myself looked at comparative perspectives of the developments in Hungary, Austria and Germany (Maróti et al., 1998). Only a year later it was the University of Pécs who took the lead and arranged with the regional arm of the Academy of Sciences to hold a conference on the future of adult education, and perspectives provided covered the national regional and global level. To prepare for the discourse in advance a book was prepared with the challenging title *A felnőttoktátás jövője – a jövő felnőttoktatása* (Hinzen & Koltai, 1997) in order to invite discussing the future of adult education in the context of the society of the future.

The other joint project was actually a bridge builder also between several universities. The background was that my contacts with Jörg Knoll, professor for adult education in Leipzig had prepared arrangements that his famous book on teaching and learning practices could be translated into Hungarian (Knoll, 1997). During those negotiations he mentioned that a student had just completed her master thesis on what in German language was called *Weiterbildungsatlas von Cottbus* ("Felnőttoktatási atlasz"). It was an interesting exercise to collect data on the situation of ALE institutions in the city of Cottbus – be they traditional providers like the Volkshochschulen, Churches, Trade Unions, or the many new companies (non-profit or for profit) of re-employment oriented

training providers which had emerged after the system change. The idea to initiate a similar research in Hungary was shared between academic colleagues in Debrecen, Budapest, Pécs and Szeged and a concept note was developed to do such studies in all the capital cities of the Counties and all the Districts of Budapest. A common questionnaire was developed and students selected who were interested to be guided to collect such data and write their thesis on the situation of ALE institutions in any of the cities or districts. The answers to the questionnaire informed on the year of the foundation, the legal situation, the number of staff, the subject chosen by participants, and more. A joint data bank later included the figures of those 30 studies and came up with data of some 733 institutions dealing with general, cultural or vocational adult education throughout Hungary. The studies helped students to obtain their degree and we could use it in our consultations with government and parliamentarians in the efforts to create new policies and legislation for this important sub-sector of the education system. It was an excellent cooperation between the universities involved, and I enjoyed the continuous support especially from the University of Pécs through Dénes Koltai and Klára Bajusz as well as colleagues Mária Horváth and Péter Basel in the DVV office (Hinzen, 2000a).

One should at least mention additionally some very important activities at the time which helped to strengthen adult education:

- In 1998 the first Hungarian conference on Research in Adult Education took place in Dunaújváros. Around 20 colleagues from Hungary presented their research and engaged in important discussions in which also Paul Belanger as Director of the UNESCO Institute for Lifelong Learning joined (Basel & Eszik, 2001).
- Professor Tamás Kozma invited as Editor of EDUCATIO to do a Special Issue on Adult Education – it was a relevant and timely publication with more than 15 Hungarian colleagues writing on a diversity of themes, and almost 10 contributions from international authors (Hinzen, 1999).
- Under the leadership of the Pedagogical Society a Hungarian lexicon of adult education *Felnőttoktatási és –képzési lexikon* emerged as an excellent result of a productive cooperation, including ministries, universities, and civil society, bringing Hungarian and European perspectives closer (Benedek et al., 2002).
- When the DVV Office came to an end it was the University of Pécs (Koltai, 2003) who hosted a high level conference in September 2022 in which representatives of all governmental, university and civil society partners joined to look back at achievements made and the potentials of cooperation with Hungary as a member of the EU (Hinzen et al., 2003).

It goes without saying that Dénes Koltai participated actively and vividly in all these endeavors through his professional expertise, and not less important through infrastructural and financial support which he could see as an investment into adult education for the future. This can be seen quite clearly in his study *Theoretical, economic and regional issues of adult education. Hungarian developments in an international perspective* (Koltai, 2002) where he devoted and discussed especially developments and commitments around CONFINTEA V in their importance for Hungary.

International engagements

Dénes Koltai enjoyed travelling, and maybe he was one of those whom the German poet Johann Wolfgang von Goethe had in mind when writing: "Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen" which may be translated as “The best learning happens for an educated person while travelling”.

I had a number of discussions with him on the adult education system in China which he was able to look at while he travelled there with a larger delegation, including the University Rector. He often recalled the learning experiences he had had in former times when visiting colleagues in St. Petersburg. He visited Indonesia, Australia and New Zealand; Turkey became a favorite for holidays. We travelled together to the University of Belgrade to meet colleagues he knew for long, including Katarina Popovic and Miomir Despotovic. He reached out to a number of universities in Romania and I remember joint teaching sessions there in Babes-Bolyai University in Cluj-Napoca. Austria and Germany were frequently on his agenda and colleagues and friends like Wilhelm Filla or Hans Georg Lößl helped him to digest what had been shown to him as new developments in the adult education efforts of the Volkshochschulen or in the universities.

Maybe we can argue that Dénes Koltai encouraged, enabled and supported colleagues in their professional engagement beyond Hungary. His open mind to reflect on ALE development around the world provided the background for the engagements of the University of Pécs and especially the younger colleagues in European projects. Here one should mention the early attempts to look into museums as providers of adult learning, and where the University of Pécs became a welcome partner, since then followed-up by Zsuzsa Koltai and her work in Klagenfurt or Görlitz universities on ALE in museums. Today it is especially Balázs Németh who in addition to his presidency in MELLearN (Németh, 2016a) through his high level involvement in a number of European and international organisations like the European Association for the Education of Adults (EAEA), the European University Continuing Education Network (EUCEN), the UNESCO Institute for Lifelong Learning, the PASCAL Observatory or PIMA (Promoting, Interrogating, Mobilising Adult Learning and Education) offers a sound understanding on ALE policy development on the European level (Németh, 2016b). He also took the lead to inform internationally on *Research and development in adult learning and education in Hungary* (Németh, 2015) through a collection which has sections on financing (Farkas, 2015) and on the system of second chance education (Bajusz, 2015).

However it includes also a chapter by János Tóth on *Democratic citizenship learning – the Hungarian perspective and its international relevance* (Tóth, 2015) and I could easily claim that he had been also an important colleague whom I met in Hungary first and then had an extensive period of cooperation in EAEA while he was President and myself serving as Vice-President and both contributing to the influential study on *Trends and Issues of Adult Learning in Europe* (EAEA, 2006).

The TEACH project (Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education) was built on a consortium where the University of Torun took the lead of some ten partners from universities, governments and civil society, including the EAEA and DVV International, engaged in constructing frameworks and modules for the new Master

Degrees following the Bologna process, and which was prepared through a joint research on experiences at colleges and universities in Central, Eastern and South Eastern Europe. It was the University of Pécs which hosted the conference to inform and exchange on research findings and which came up with *A Call for Cooperation in the Education and Training of Adult Educators through Higher Education* embedded in the final conference report (Duke, 2004). This was written by Professor Chris Duke who died just now while this article is being prepared. Participants came from Armenia, Azerbaijan, Belarus, Bosnia-Hercegovina, Bulgaria, Croatia, Czech Republic, England, Estonia, Georgia, Germany, Hungary, Kazakhstan, Kirgiz Republic, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Russia, Serbia and Montenegro, Slovakia, Slovenia, Turkey and Uzbekistan – again a sign for the international environment the Institute of Adult Education and Human Resources Development of the University of Pécs had supported to develop (Hinzen & Przybylska, 2004).

An important highlight was certainly the European CONFINTEA VI Pre-conference in 2008 in Budapest. Dénes Koltai knew all the relevant people like Education Minister Hiller and State Secretary András Benedek who all helped tremendously to make this challenging conference on the way to Bélem a success (Benedek, 2009). UIL was in the lead of organization with EAEA mobilizing members to participate. It was even possible to have Professor Shinil Kim from Seoul National University and at the time Minister of Education and Deputy Prime Minister of Korea to join the European Pre-conference after he had successfully hosted the Asia Pacific Pre-conference earlier. Maria Lourdes Almazan Khan, the Secretary General of the Asia South Pacific Association of Adult Education (ASPBAE) came also together with ASPBAE Board Members Sandy Morrison and Timote Vaioleti. More than 20 contributions discussed a variety of political, theoretical and practical issues of adult education in the context of CONFINTEA in a Special Issue of SZÍN - KÖZÖSSÉGI MÜVELÖDÉS, and it were Erika Borbáth, Dénes Koltai and Balázs Németh signing the *Előszó* (Aliz, 2009).

Alongside the CONFINTEA conference in Budapest the International Adult and Continuing Education Hall of Fame (IACEHOF) had its yearly meeting. In that year Dénes Koltai, Shinil Kim, Maria Khan, Michael Omolewa, Paula Harbecke, Laurentiu Soitu together with post humous Paolo Freire and Julius Nyerere were inducted into the Hall of Fame for their outstanding contributions to international adult education. In the coming years Mihály Sári, Balázs Németh, Éva Farkas and András Benedek followed in recognition of their achievements and engagement. Today Éva Farkas serves as Chair of the Board of Directors of IACEHOF and strengthens their activities in Europe.

Outlook

During my years living and working in Hungary I had a certain routine. Our driver took me from home early on monday morning so that we could reach Pécs and the *Koltai Kávéház* around eight o`clock. Dénes Koltai and I had an hour to inform and exchange on recent developments before he had to engage in administrative matters and I could start with my teaching before meeting in the evening again. Next day I left for the University in Debrecen, often with a stop-over in Szeged, Szolnok or Eger, sometimes going up to

Miskolc or Nyíregyháza to meet colleagues in higher education, local government or adult education providers. I enjoyed work and family in Budapest for the rest of the week.

The intensive period of cooperation between Hungarian and German adult education was based on a framework agreement signed by the two Governments and made possible through more than a decade of regular funding by the German Federal Ministry of Economic Cooperation (BMZ). This included the arrangements needed for the running of the DVV Office in Budapest. It came to an end at the time when Hungary joined the EU and new funding mechanisms became available (Hinzen & Horváth, 2019). Meanwhile these forms of cooperation are in place and it would be interesting to study those activities more in detail. The largest area may be the many ERASMUS funded projects and networks in which a huge variety of European partners are cooperating.

A decade of cooperation through the Adult Education Academy (AEA) of the University of Würzburg is a special case. The University of Pécs is a partner of the consortium which comprises some 10 universities and EAEA and DVV International representing providers. Yearly there are around 70 participants – Master level and PhD students as well as practitioners – who after a preparatory period at their home base join for two weeks on campus in Würzburg, and since COVID in a variety of modes from presence on campus to digital and hybrid. I appreciate being involved in the comparative groups and for some time Balázs Németh and I work together as co-moderators on themes like *ALE policy, legislation and financing* or *ALE in education for sustainable development or citizenship education*. Results are presented in publications and often these are opportunities for continuing the cooperation of students and professors, a more recent example is *Local experiences and global commitments in citizenship education and adult learning in communities: Comparative perspectives on Austria, Germany, Hungary and Slovenia* (Hinzen et al. 2022) – four countries which Dénes Koltai knew so well from his cross-border engagements.

We know for certain – *you never walk alone* – as we like to sing. We are doing things together, engaging in partnerships, cooperating through consortia, sharing the burden, some investing more in energy, money or time. Sometimes competition can make things moving and create synergy. For me Dénes Koltai was an important colleague and mentor who as a partner followed a certain form of *giving and taking* and we both had the advantage representing strong institutions. It helped him to be an enabler and motivator, and it is my assumption that he encouraged colleagues to engage in Hungary and beyond to bring universities and adult education closer together.

During the week I came this year in June for the Master students, the MELLearN and EBSN conferences I also paid tribute to this very special professional colleague and personal friend when visiting the cemetery of the city of Pécs and the tomb of Dr. Dénes Koltai – trying to remember some of the pathways we have walked together.

References

Aliz, M. (Szerk.).(2009). CONFINTEA VI utókonferencia. *SZÍN - KÖZÖSSÉGI MÜVELÖDÉS, 14*/6.

Bajusz, K. (2015). The second chance education system in Hungary. In Németh B. (Ed.), *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary* (pp. 52-59.). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV).

Basel, P., & Eszik, Z. (Szerk.).(2001). *A felnőttoktatás kutatása*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 26. IIZ/DVV Projektiroda.

Benedek, A., Csoma, Gy., & Harangi, L. (Szerk.).(2002). *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*. MPT, OKI, SKH.

Benedek, A. (2009). *A CONFINTEA VI. Páneurópai Konferencia üzenete és tanulságai*. *SZÍN - KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS, 14*(6), 17-19.

Csoma, Gy., Herbai, A., Juhász Nagy, A., & Sári, M. (Szerk.).(1997). *A magyar felnőttoktatás mai helyzete*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 13. IIZ/DVV Projektiroda.

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*. UNESCO.

Duke, C. (2004). From Comparison to Cooperation. Partnership and Diversity in the Training and Accreditation of Adult Educators by Institutions of Higher Education. Report of the Conference. In Hinzen & Przybylska (Eds.), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education* (pp.15-40). Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (IIIZ/DVV)

Duke, C., & Hinzen, H. (2014). University engagement and the post-2015 agenda. What are the roles and functions to support adult education and lifelong learning? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 142*, 29-35.

EAEA (2006). *Trends and issues of adult learning in Europe*. EAEA.

EUA (2008). *European Universities´ Charter on Lifelong Learning*. European Universities Association.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M., & Ward, F.C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.

Farkas, É. (2015). Financing the adult education system in Hungary. In Németh B. (Ed.), *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary* (pp. 42-51.). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV).

Hinzen, H. (1997). *Adult education in Hungary and perspectives for cooperation up to the year 2000. Reports, planning and suggestions by IIZ/DVV*. Nemzetközi felnőttoktatás és együttműködés 5. IIZ/DVV Projektiroda.

Hinzen, H. (Szerk.).(1999). *Felnőttoktatás. EDUCATIO, 1999*(1).

Hinzen, H. (2000a). A magyar városok továbbképzési piacán müködö intézmények. A WBA-kutatási projekt eredményeinek második értékelése. *Tudásmenedzsment*, *1*(2), 11-21.

Hinzen, H. (2000b). Comparative and Cooperative Aspects of International Adult Education – Some Thoughts on the Occasion of Receiving an Award from the University of Pecs*. Adult Education and Development, 55*. 323-334.

Hinzen, H. (2002). Local and Global Experiences and Dimensions of German Adult Education. In Németh, B. & Pöggeler (Eds.), *Ethics, Ideals and Ideologies in the History of Adult Education* (pp. 153-166). Vol. 53 Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology. Peter Lang.

Hinzen, H. (2012). Towards Lifelong Learning for All. A Developmental Journey, Looking at Cooperation and Exchange with Dénes Koltai, Having Short Visits to Ideas and Ideals around Confucius, Socrates, Erasmus, Comenius, Marx, Grundtvig – and not Forgetting Sisyphus. In Németh (Szerk.), *Andragógiai kutatások és fejlesztések: Tisztelgő tanulmánykötet Koltai Dénes egyetemi tanár tudományszervezői és kutatói munkássága előtt* (pp.9-18.). Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar.

Hinzen, H. & Koltai, D. (Szerk.).(1997). *A felnőttoktatás jövője – a jövő felnőttoktatása*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 14. IIZ/DVV-PTE TTK FEEFI.

Hinzen, H., Horváthné, M., Koltai, D. & Németh, B. (Szerk.).(2003). *Magyar-német együttműködés az európai partnerségben.* Konferencia Pécs 2002. szeptember 27-28. IIZ/DVV-PTE TTK FEEFI.

Hinzen, H., & Sári, M. (2004). University-Based Training for Adult Educators in Hungary. In Hinzen, H., & Przybylska, E. (Eds.), *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education: A Focus on Central,*

Eastern and South Eastern Europe (pp. 157-168). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV).

Hinzen, H., & Przybylska, E. (Eds.).(2004). *Training of Adult Educators in Institutions of Higher Education. A Focus on Central, Eastern and South Eastern Europe.* International Perspectives in Adult Education 44. DVV International.

Hinzen, H., & Horvath, M. (2019). Hungary. Fruitful cooperation. In Hirsch, E., Jost, C. & Waschek, G. (Eds.), *50 Years. Half a Century of Adult Education* (pp. 90-91). DVV International.

Hinzen, H., Klement, C., Klun, J., & Németh, B. (2022). Local experiences and global commitments in citizenship education and adult learning in communities: Comparative perspectives on Austria, Germany, Hungary and Slovenia. *SISYPHUS. JOURNAL OF EDUCATION, 10*(2), 132-155.

ICAE (2020). *Adult Learning and Education (ALE) – Because the Future Cannot Wait*. Contribution of the International Council for Adult Education (ICAE) to the UNESCO's Futures of Education Initiative.

International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education.* Report from the international commission on the future of education. UNESCO. DOI: https://doi.org/10.54675/ASRB4722

Kleisz, T. (2015). The state of profession building in the field of Andragogy in Hungary. In Németh B. (Ed.), *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary* (pp. 16-25.). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV).

Knoll, J. (1997). *Tanfolyam- és szeminárium –módszertan. Gyarkorlókönyv tanfolyamok, szemináriumok, munka- és beszélgetöcsoportokalakításához*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 6. IIZ/DVV Projektiroda.

Knoll, J. H. (2014). The History of the UNESCO International Conferences on Adult Education – From Helsingör (1949) to Hamburg (1997): International education policy through people and programmes. In T. D. Ireland & C. H. Spezia. (Eds.), *Adult Education in Retrospective. 60 Years of CONFINTEA* (pp.11-28.) UNESCO.

Koltai, D. (2002). *Theoretical, economic and regional issues of adult education. Hungarian developments in an international perspective*. International perspectives in adult education 33. IIZ/DVV.

Koltai, D. (2003). A magyar német felnőttoktatási és képzési együttműködés eredményei az európai integráció tükrében. In Hinzen, H., Horváthné, B. M., Koltai, D., Németh, B., (Szerk.), *Magyar-német együttműködés az európai partnerségben: Konferencia Pécs 2002.* (pp. 43-48). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV), PTE TTK FEEFI.

Maróti, A., Rubovsky, K. & Sári, M. (Szerk.).(1998). *A magyar felnöttoktatás története*. In Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás 18. IIZ/DVV Projektiroda.

Németh, B. (Szerk.).(2012). *Andragógiai kutatások & fejlesztések. Tisztelgö tanulmány kötet Koltai Dénes tudományszervezöi és kutatói munkássága elött.* PTE FEEK.

Németh, B. (Ed.).(2015). *Research and development in adult learning and education in Hungary*. International Perspectives in Adult Education, 70. DVV International.

Németh, B. (Ed.).(2016a) *Challenges to Higher Education. Adaptation in Strategic Partnership.* MELLearN.

Németh, B. (2016b). *Changes in the roles and functions of adult learning and education policies in Europe in the last twenty-five years*. In: Sava, S. & Novotny, P. (Eds.), *Researches in Adult Learning and Education: The European Dimension* (pp. 22-41.). Firenze University Press.

Tóth, Sz. J. (2015). Democratic citizenship learning: the Hungarian perspective and its international relevance. In Németh B. (Ed.), *Research and Development in Adult Learning and Education in Hungary* (pp.35-41.). Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (IIZ/DVV).

UIL (2010). CONFINTEA VI. *Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future.*

UIL (2022). *CONFINTEA VII Marrakech Framework for Action. Harnessing the transformational power of Adult Learning and Education*.

UN (2015). *Transforming Our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution Adopted by the General Assembly on 25th. September 2015.

UNESCO (2015a). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.*
UNESCO (2015b). *Recommendation on Adult Learning and Education.*
UNESCO (2022). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education.* Roadmap Proposed for the 3rd World Higher Education Conference. WHEC2022. Working Document.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.6
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 38-37 (2023)

Zachár László

A FEJLESZTŐ PROFESSZOR

Koltai Dénes professzor úr távozása az andragógiai és a felnőttképzési szakemberek köréből nagy veszteség. Nemcsak széles körű szakmai tudásával és tapasztalatával lettünk szegényebbek, hanem egyénisége, ügy- és emberszeretete is hiányozni fog mindazoknak, akik nagyra becsülték. Magamat is ebbe a körbe sorolom, ezért megtisztelőnek tartom, hogy néhány sorban emlékezhetek rá. Visszaemlékezésemben Professzor úr munkásságából azokat a fejlesztéseket szeretném kiemelni, amelyeket az ezredforduló idején végzett a felnőttképzési szakemberképzés megújításáért az egyetemi oktatásban és a tanár-továbbképzésben, mivel azok egy részét akkori munkahelyeimről is láthattam, segíthettem, sőt magam is részt vehettem benne.

Munkakapcsolatunk létrejöttére a lehetőséget az adta, hogy a kilencvenes években mindketten a rendszerváltozás okozta egyik legnagyobb kihívás megoldásán dolgoztunk: a munkavállalók mint humán erőforrás fejlesztésén. Magam a munkaügyi, majd az oktatási tárcánál a munkaerőpiaci képzési programok, illetve a felnőttképzési módszerek fejlesztésével foglalkoztam akkor, amikor Professzor úr az egyetemi felnőttoktatási szakemberképzés megújítását helyezte fejlesztő tevékenységének középpontjába. Azért kerültünk szakmai kapcsolatba, mert az irányításban dolgozó fejlesztő szakemberek és az egyetemi emberi erőforrás fejlesztési/felnőttképzési szakok vezetői egyetértettek abban, hogy a munkaerőpiaci képzések eredményes fejlesztése, illetve gyakorlati bevezetése nem képzelhető el a felsőfokú szakemberképzés megújítása nélkül. Ugyanakkor a tartalomfejlesztésnek differenciáltnak kell lennie a humánerőforrás rétegezettségének megfelelően (szakképzett/szakképzetlen; gazdaságilag aktív/inaktív; hátrányos helyzetű - csökkent munkaképességű, roma stb.)

Professzor úr irányításával 1995-ben indult el egy új szakemberképzés a humán szervező (munkaügyi) menedzser szakon, melynek célja olyan szakemberek kibocsátása volt, akik képesek a munkavállalók képzését hatékonyan segíteni többek között a programok kiválasztásával, megszervezésével és lebonyolításával, valamint igény szerint a megfelelő munkahely megtalálásával/megerősítésével. A humán szervezői/menedzseri tudásnak magas szintűnek és komplexnek kellett lennie, hogy azt sikeresen lehessen alkalmazni az eltérő felhasználói igényeknek megfelelően (munkaügyi szervezet, regionális munkaerő-fejlesztő és -képző központok/más képzőszervezetek, gazdasági szervezetek/vállalatok).

Mai szemmel is úgy látom, hogy az említett célok elérése érdekében tett egyedülálló fejlesztés volt a „Humán szervező (munkaügyi) menedzser" egyetemi jegyzetsorozat elindítása, melynek keretében 1994–2003 között – az új szak közvetlen tananyagain kívül – Professzor úr irányításával és szerkesztésében 90-nél több kötet jelent meg több, mint 60 szerzőtől a szak hallgatói és az érdeklődő szakemberek számára. (A sorozatban ő maga is három témakört dolgozott ki nem csak az andragógiai elmélet és gyakorlat témaköréből. *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái* c. könyvében (2001) feltárt jellemzők ma is aktuálisak.)

A sorozat tudásanyaga meggyőződésem szerint két okból volt kiemelkedő. Egyrészt azért, mert a leendő szakember tudását alkotó valamennyi tématerületet felölelte: a munkaerőpiac működésére vonatkozókat – pl. gazdaságtan, munkaerő, munkajog, marketing, informatika, statisztika stb. –, valamint a humán erőforrás tanulására és képzésére vonatkozókat – pl. művelődéselmélet, felnőttnevelés-oktatás (andragógia), szak- és munkaerőpiaci képzés stb. Másrészt azért, mert a megszületett tanulmányok és összefoglalók magas színvonalúak voltak, Koltai professzor úr meg tudta nyerni a jegyzetek megírására a legismertebb szakembereket – számos professzort, nemcsak az egyetem szakmai tanszékeiről és a FEEFI-ből, hanem más felsőoktatási és állami intézményből is. (A mi szakmai területünkről említhető professzorok például Agárdi Péter, Durkó Mátyás, Cserné Adermann Gizella, Maróti Andor, Zrinszky László). A sorozat módot adott arra is, hogy a témakör tartalmában bekövetkezett jelentősebb változást egy átdolgozott kiadás tükrözze.

Professzor úr kérésére két jegyzetet írtam a munkaerőpiaci képzésekről, mivel az akkor még kevésbé ismert (publikált) tudásterület volt. (A megbízás oka valószínű az lehetett, hogy Professzor úr ismerte néhány korábbi munkámat, és 1998-tól a szakon taníthattam a munkaerőpiaci képzési ismereteket.) Jegyzeteimben alapvetően a szakképzéssel és a munka világával kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretekkel foglalkoztam (pl. korszerű tananyagtervezés, azon belül a kompetenciaelvű és moduláris felépítésű képzési programok; a munka világával kapcsolatos ismeretek rendszere, többek között pályaorientáció-pályaválasztás; álláskeresés-álláselnyerés). Azért volt fontos, hogy Professzor úr ezt a fejlesztést szorgalmazta, mert a jelzett ismeretek hiánya jelentősen szűkítette – ma is! – a felnőttek részére nyújtandó konkrét segítségadás eredményességét, következményként a munkavállalók sikeres foglalkoztathatóságát.

Még egy jelentős innovációs munkát emelek ki, ami 2005–2008 között valósult meg, és amelyben Professzor úrnak meghatározó szerepe volt. Ebben az időszakban egy kilenc kötetből álló tanár-továbbképzési sorozat készült el európai uniós támogatással – a HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása" program keretében – a Nemzeti Felnőttképzési Intézet, majd 2006-tól a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet programvezetésével. A sorozat a felnőttoktatás és -képzés különböző területein dolgozó szakemberek számára foglalta össze a hazai felnőttképzés rendszerét, az andragógia, a képzésmódszertan korszerű ismereteit, a felnőttképzés hazai fejlesztési és kutatási eredményeit, továbbá az EU és a fejlett országok felnőttképzés-politikáját.

A sorozat egyik alkotószerkesztője Koltai Dénes volt (Benedek András, Szekeres Tamás, Vass László mellett), és vezetésével készült el a sorozat *Andragógiai ismeretek* c. kötete (486 p.), melynek fejezeteit túlnyomó részben a kar tanárai írták (Bajusz Klára, Cserné Adermann Gizella, Kleisz Teréz, Kocsis Mihály, Koltai Dénes, Reisz Teréz, Zrinszky László; vendégszerzők: Szilágyi Klára, Szokolyiné Kraici Mária). A sorozat más témaköreinek írásában is közreműködtek a FEEK tanárai (Szép Zsófia és Vámosi Tamás).

Az andragógiakötet tartalma sokrétű volt: a fejezetek törzsanyagát kiegészítették fogalomgyűjtemények, jegyzetek, segédletek/szövegrészletek, önellenőrző és gyakorló feladatok/ megoldások, valamint a fejezetek végén szerkesztett szöveggyűjtemények.

Visszaemlékezésemben próbáltam a fenti szakmai példákkal alátámasztani azt a címbeli állításomat, hogy Koltai Dénes professzor úr fejlesztő szakember (is) volt, aki vezetői munkájában tudatosan helyezett hangsúlyt arra, hogy a FEEFI, majd a FEEK ne „csak" egy humánerőforrás-képző egyetemi felsőoktatási szervezet legyen, hanem olyan műhely, amely lehetőségeihez képest élen is jár, és azt a versenytársak, a többi egyetemi felnőttképzést folytató intézmény is elismeri. És így lesz az emlékezésből szubjektív vélemény, hiszen mindezt anélkül mondom, hogy tudnám erről Professzor úr, Dénes véleményét, hiszen annak idején erről a törekvéséről nekem „vallomást" nem tett. Hogy volt-e benne ilyen tudatosság, azt csak közvetlen munkatársai tudhatják.

Végül Professzor úr emberi magatartásának azokról a vonásairól szólok, amelyek nekem máig szimpatikusak. Mindenekelőtt a munkakapcsolataiban érzékelt kiegyensúlyozott viselkedése tett rám hatást, melyet személyesen tapasztaltam a munkabeszélgetéseken vagy az MTA PTB Andragógiai albizottságában. (Utóbbinak hosszú ideig elnöke volt.) Mindig megalapozottan, tényszerűen képviselte álláspontját, ugyanakkor nem éreztem, hogy ráerőltetné akaratát másokra, meghallgatta, adott esetben figyelembe vette a vele egyet nem értők véleményét is. Érveléseiben szakmai elkötelezettséggel bírálta a negatív jelenségeket, a nem elég hatékony intézkedéseket, ugyanakkor kritikai észrevételeiben érezni lehetett társadalompolitikai elkötelezettségét. Ez számomra azért volt lényeges, mivel a felnőttek oktatásával, képzésével kapcsolatos feladatok alapvetően a társadalmi érdekeltség körébe tartoznak, és azok érvényesítéséhez szervezett, szakszerű támogatás szükséges.

Koltai Dénes professzor úr életpályája, a rendszerváltozás előtti pályafutása és a kilencvenes évektől egyre kiteljesedő és sikeres felsőoktatási iskolateremtő tevékenysége számomra annak a társadalomszemléletnek az igazságát erősíti, mely szerint a múltat nem megtagadni, hanem meghaladni kell! Professzor úrra – nekem Dénesre is, a barátomra is – sokszor gondolok így!

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.7
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 41-45 (2023)

Henczi Lajos

A CSOKORNYAKKENDŐS ANDRAGÓGUS, AVAGY „AZ ANDRAGÓGUS SZAKMA ELKÖTELEZETT HÍVE”

A felnőttképzés aranykora

Nagyon megörültem, mikor hírét vettem, hogy a Tudásmenedzsment folyóirat szerkesztősége különszámot jelentet meg Prof. Dr. Koltai Dénes emlékére. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság Andragógiai Albizottsága kezdeményezte, hogy a tagok is éljenek a különszámban való emlékezés lehetőségével. Én kapva kaptam az alkalmon, mert volt egy lelkiismereti adósságom Dénessel szemben, amely régóta nyomasztott, s arra gondoltam, hogy a modern világ nyújtotta – felhőn keresztüli kommunikációval – enyhítek lelkiismereti terhemen. De ne csak egy egyszerű elnézésre fókuszáljon az írásom, arra gondoltam, hogy bocsánatkérés helyett megajándékozom Dénest talán neki is tetsző – a felnőttképzés és a felsőoktatás összeölelkezését illusztráló – ún. kooperatív modell működését bemutató rövid írásommal is.

Ha mindkét szempontot – tehát az elmaradásomat és a modell bemutatását – szem előtt kívánom tartani, akkor egy kis időutazást kell végeznem. A 2000-s évek első felében – a Sztáv zRt. oktatási igazgatói székéből – gyorsan, szinte egyik napról a másikra a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumban találtam magam, a Felnőttképzési Főosztály főosztályvezetői beosztásában. Benedek András hívó szavára, aki abban az időben a minisztérium helyettes államtitkára volt – néhány kedves barátom, elsősorban Lévai Zoltán és Barta Tamás bíztatásával a hátam mögött – igent mondtam a felkérésre. Akkor már volt törvényünk, hisz az Országgyűlés 2001-ben, az év utolsó törvényalkotási napján, heves ellenszél mellett elfogadta – a 101 kiskutyáról könnyen megjegyezhető – a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvényt (Fktv., 2001.). A jogalkotó ebben a törvényben kinyilvánította az Országos Felnőttképzési Tanács (OFkT) létrehozását, amely a miniszter felnőttképzéssel kapcsolatos feladatainak ellátását segítő, szakmai döntéselőkészítő, véleményező és javaslattevő országos testületeként működött. A törvény szerint az OFkT 13 tagból állt, s tagjait – 2002 után - a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter kérte fel 3 évre. Nos, Dénes is bekerült ebbe a testületbe, többek között olyan személyek mellett, mint Dr. Sz. Tóth János, Gúr Nándor, Roóz József, Szilágyi Antal, Székely Judit vagy éppen Sepsi Zsigmond (FMM tájékoztatás (MüK 2006/4.), n.d.).

Én nem ismertem korábban Dénest, bár nagyjából azonos mennyiségű gyertyát kellett meggyújtani születésnapi tortánkon. Mivel az OFkT-nak a Felnőttképzési Főosztály volt az adminisztratív menedzsere, ez a platform összehozott bennünket. Máig is emlékszem az első találkozásra. Bejött az irodámba egy – az apparátusi öltözködéstől merően eltérő, vidámságot és optimizmust sugárzó – csokornyakkendős fiatalember, aki meg sem várta, hogy bármit is szóljak, impulzív módon köszönt, s azonnal diskurzusba kezdtünk, mintha ezer éve ismertük volna egymást. (Ha már szóba hoztam az első felnőttképzési törvényünket – egy kis kitérővel, s ma már sóvárogva, azt is meg kell említeni -, hogy az

OFkT mellett többek között egy Nemzeti Felnőttképzési Intézetet is kaptunk, amire ma is nagy szükség lenne.)

Dénessel az OFkT ülések biztosítottak rendszeres találkozási alkalmat. Ügyeltem rá, hogy az ülések előtt mindig személyesen felhívjam, s invitáljam egy kávéra, üdítőre. Rendre be is köszönt hozzám, de többnyire elnézést kért: „Lajoskám ne haragudj, de be kell ugranom a miniszterhez”. Csak később tudtam meg, hogy akkor már erőteljesen lobbizott is az andragógus képzés magyarországi, ezen belül a Pécsi Tudományegyetem történő beindításáért.

Én nem szeretek ülésekre járni (már akkor sem és ma sem), így az OFkT üléseket is, ha tehettem, kihagytam. Kivéve, ha Dénes is jelen volt, aki rendre hozzá is szólt. Az éppen aktuális témát hamar letudta, de nem hagyhatta ki, hogy a napirenddel szinergiában a felnőttképzés élettörténetéből ne rögtönözzön egy kiselőadást. Ezek a kedves és vidám, de tudományos igényű megszólalásai engem mindig lenyűgöztek, mindkét szemem és fülem tágra nyitottam, hogy minél többet megjegyezzek a hallottakból. (Magamban azt kutattam, hogyan tudhat valaki – csak úgy csípőből – ennyit a felnőttképzés jelenéről és múltjáról. De talán még irigykedtem is egy kicsit, mivel felnőttképzési főosztályvezető létemre, az én morzsányi tudáskészletem semennyire nem ért fel Déneséhez. Utólag bevallhatom, hogy ezek az alkalmak inspiráltak is egy kicsit, hogy a felnőttképzési tudomány mélyére nézzek, s munkám kapcsán továbbra se a főosztályvezetői székbe, hanem a szorgalommal folyamatosan gyarapítható tudáskészletembe kapaszkodjak.)

A gazdaság és a felnőttképzés összeölelkezését tekintve – az általam is ismert elődeimnek, Dénesnek, a szakpolitika irányítóinak és mértékadó személyiségeinek (többek között Benedek Andrásnak, Szép Zsófiának, Zachár Lászlónak, Szilágyi Antalnak, Gúr Nándornak) köszönhetően – a 2000-es évek első felét a felnőttképzés aranykorának is tekinthetjük. A felnőttképzés motorja magas fordulatszámmal pörgött. Elsősorban abból fakadóan, hogy a tudásalapú társadalomra ráforduló magyar gazdaságban felértékelődött a magyar szaktudás (Szekeres, 2007), de a modernizáció és a technológiai változások gyorsuló tempóját – természetéből fakadóan – a szakképzés iskolai rendszere nem tudta rugalmasan követni (Benedek, 2003). A felnőttképzésre hárult az a szerep, hogy a gazdaság szaktudásigénye és a munkaerőpiac tudáskínálata között kialakult feszültséget csökkentse, s gyorsan, rugalmasan előállítsa a termelési és szolgáltatási tevékenységhez szükséges – az igényekkel szinergiát mutató - szaktudástöbbletet. Éppen ezért gombamódra szaporodtak a nyilvántartásba vett felnőttképzők (Henczi, 2004), számuk meghaladta az ötezret is (Szép, 2006). A Jókai István vezette – 20 tagú, 3 évre a foglalkoztatáspolitikai és munkaügyi miniszter által kinevezett - Felnőttképzési Akkreditáló Testület (FAT, Fktv., 2001), amelyet a felnőttképzési tevékenységet végző intézmények és a felnőttképzési programok akkreditációjának elvégzésére hoztak létre, alig győzte a kérelmek elbírálását, melyet a nyilvántartásban szereplő felnőttképzést folytató intézmények - külön jogszabályban meghatározott feltételek alapján – kérhettek. Főosztályvezetőként, később felnőttképzési szakértőként magam is intenzíven bekapcsolódtam az akkreditációs munkálatokba. A 2000-es évek közepén 1200-ra nőtt azon - nyilvántartásban szereplő - felnőttképzők száma, akiknek kérelmére a FAT ráütötte az akkreditáció bélyegzőjét.

A nagyszámú és negyedében akkreditált és professzionális szolgáltatást (Heidrich, 2017) nyújtó felnőttképzők évente 100 és 150 ezer közötti szakképesítés megszerzésére irányuló OKJ szerinti képzést szerveztek, akiknek a vizsgáztatását is megoldották, hiszen akkor még nem voltak olyan fölösleges intézmények, mint a jelenlegi vizsgacentrumok. Tudtuk magunkat tartani ahhoz az andragógiai tételhez, hogy egy felnőttnek ott indokolt és olyan kondíciók között kell vizsgáznia, ahol és ahogyan a képzés során a tudását és a kompetenciáit megszerezte, mivel az idegen vizsgáztatói környezet fölösleges, a vizsgateljesítményt rontó feszültséget indukál.

A felnőttképzés iránti kereslet növelését számos direkt és indirekt pénzügyi eszköz is támogatta. Máig nosztalgikusan emlegetjük a szakképzési hozzájárulás felnőttképzésre (saját dolgozók képzésére) fordítható intézményét (Benedek & Szép, 2006). Elsősorban a gazdálkodó szervezeteket terhelő szakképzési hozzájárulási kötelezettség összesített mértéke jelentős összegre rúgott (2004-ben például közel 50 milliárd forintot tett ki - LifeLong Learning Magyarország Alapítvány, n.d.), mivel a hozzájárulásra kötelezett szervezeteknek éves bérköltségük 1,5 százalékát kellett erre fordítani, s – a törvényi előírások keretei között - szabadon dönthettek felhasználásukról (fordíthatták pl. gyakorlati képzésre, fejlesztési támogatásra, saját dolgozók képzésére, befizethették a Munkaerőpiaci Alapba [MPA]). Azt tapasztaltam, hogy a progresszív vállalatok előszeretettel preferálták, hogy – a vállalati mérettől függően - a szakképzési hozzájárulás harmadát/felét saját munkavállalóik képzésére fordítsák, amely megközelítőleg 10 milliárd/év forintra rúgott (Benedek & Szép, 2006). Szintén a felnőttképzés motorját fűtötte az a direkt támogatási forrás, amelyet az állam – a munkaügyi központokon keresztül a Munkaerőpiaci Alap foglalkoztatási alaprészéből - a munkanélküliek, illetve a munkanélküliséggel veszélyeztetettek képzésének támogatása fordított. A felnőttképzésre állami forrásokból, valamint az EU forrásokból együttvéve 2005-ben becslésünk szerint összesen több, mint 30 milliárd forintot költöttünk. Ebből kb. 400 ezer fő képzése valósult meg (Benedek & Szép, 2006).

Mielőtt elszegődtem a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztériumba, előtte a Sztáv zRt. oktatási igazgatójaként dolgoztam. Emlékszem milyen óriási képzési aktivitást eredményezett a direkt támogatási eszközként megjelenő – a központi költségvetésből származó - felnőttképzési normatíva, amely alanyi jogon járt a szakképzettséggel nem rendelkezők és a fogyatékosok képzése esetében, amit 2005 után kiterjesztettek az 50 éven felüliek számára második szakképesítés megszerzése céljából. Reggelente szinte alig tudtam bemenni a munkahelyemre, olyan hosszú sorban álltak a jelentkezők a különböző képzésekre.

Az állami támogatásokat természetesen kiegészítették a munkáltatók - szakképzési hozzájáruláson túli – ráfordításai. A Sztáv zRt.-nél szerzett tapasztalataim alapján megalkottam az 1/3 elvet, mert ha rátekintettem a cég éves bevételeire, akkor azt láttam, hogy azok 1/3-a költségvetési forrásból. 1/3-a munkaadói támogatásból, a maradék 1/3 pedig a képzés résztvevőinek befizetéséből származik. Néhány évvel később, Benedek András és főosztályvezető kollégám, Szép Zsófia kutatási zárótanulmányukban szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a *„felnőttképzés finanszírozási rendszerében a kiadások megoszlanak az érdekeltek között. Az állami támogatás mértéke átlagosan 30-*

*40%, de igen nagy a szórás attól függően, hogy milyen típusú programról van szó. Átlagosan a munkáltatók 30 %-kal, az egyének 30-40%-kal járulnak hozzá a költségekhez. Valójában az átlag mögött a szórás úgy jelenik meg, hogy vannak tanfolyamok, amelyek szinte teljes egészében állami, vannak, amelyek munkáltatói és vannak, amelyek alapvetően egyéni finanszírozásúa*k“ (Benedek & Szép, 2006, p. 49). Mindezek alapján nem járunk messze az igazságtól, ha a felnőttképzésre fordított éves összeget – országos léptékben - közel 100 milliárd forintra tesszük. (Ettől ma nagyon messze vagyunk!)

A 2000-s évek első felét nemcsak a nyilvántartott felnőttképzők magas száma; a felnőttoktató, mint szakképesítés OKJ-ban való bekerülése vagy a ráfordítások kiemelkedő mértéke okán nevezhetjük a felnőttképzés aranykorának, hanem amiatt is, hogy sosem látott aktivitás zajlott a könyvkiadás, a publikációk, illetve a felnőttképzési kutatások terén (Tánczos, n.d.). Köszönhető volt ez annak is, hogy létezett egy Nemzeti Felnőttképzési Intézet (Fktv. 2001.), amelyet – többek között - a felnőttképzési tevékenység szakmai, módszertani fejlesztésére, valamint a felnőttképzési kutatások és felnőttképzési szakmai szolgáltatások országos összehangolására hoztak létre. Az intézmény igazgatójának egy rendkívül agilis személyiséget, Zachár Lászlót nevezték ki, aki hatalmas energiával vetette bele magát a kutatások szervezésébe, a HEFOP források előteremtésébe (Zachár, 2007). Nevéhez nemcsak a „Felnőttképzés“ c. periodika megjelentetése, hanem számos – a felnőttképzéshez kapcsolódó – kutatási eredmény is kapcsolható. Jelen cikk írásakor is, ha rátekintek a könyvespolcomra, ott sorakoznak az agyonolvasott NFI-s kutatási kiadványok, amelyek – szerzőként csak az általam is jól ismert és nagyra becsült kollégáimat, barátaimat említve, köztük pl. Bajusz Klára, Barta Tamás, Bihall Tamás, Csoma Gyula, Farkas Éva, Farkas Péter, Gutassy Attila, Harangi László, Jekkel Antal, Koltai Dénes, Komenczi Bertalan, Koncz Katalin, Kraiciné Szokoly Mária, Lada László, Lévai Zoltán, Mihály Ildikó, Polónyi István, Soós Roland, Sz. Tóth János, Szép Zsófia, Szilágyi Antal, Váradi László, Veres Pál, Zarka Dénes kiválóságokat – feldolgoztak rengeteg témakört, köztük az élethosszig tartó tanulást; a felnőttoktatás és felnőttképzés magyarországi történetét; a minőségmenedzsmentet; a felnőttképzés módszertanát; a non-formális tanulás térhódítását; a felnőttképzést az Európai Unióban; a felnőttoktatás funkciórendszerét; a magyar felnőttképzés új korszakának értelmezését; az élethosszig tartó tanulás és fenntartható fejlődés kapcsolatát; a felnőttképzés új szabályrendszerét; az andragógiát mint a felnőttkori tanulás-tanítás tudományát; a felnőttek tanulási szokásait; az e-learning európai és hazai dimenzióit; a felnőttképzés megtérülési mutatóit; a vállalatok képzési politikájának néhány jellemzőit; a felnőttképzés finanszírozását; valamint a felnőttképzés korszerű elveit és modelljeit.

Az NFI holdudvarában tapasztalható alkotási aktivitás kisugárzása sokakat, így engem is magával ragadott, s saját és szerzőtársaim erőforrásaira támaszkodva a felnőttképzéshez kapcsolódó műveket alkottunk. Írói munkásságom 2000-es évekre eső időszakából két alkotói produkcióra vagyok ma is büszke: az egyik a *Kompetenciamenedzsment* (2007), a másik, amely Dénessel kapcsolatos emlékeim felidézésére is késztetett, a *Felnőttoktató* címet viseli (Henczi, 2009). Ez utóbbit is kiváló alkotótársaimmal közösen – Arapovics Mária, Balogh Andrásné, Bodnár Gabriella, Farkas Éva, Feketéné Szakos Éva, Juhász Erika, Kerülő Judit, Kraiciné Szokoly Mária, Pethő László,

Sz. Molnár Anna és Vidékiné Reményi Judit szerzőtársaimmal – követtem el. Nos, a kissé hosszúra sikeredett élettörténeti felvezetés után itt érkeztem el a cikk elején említett, Dénessel kapcsolatos lelkiismereti adósságomhoz. A *Felnőttoktató* c. könyv megjelenését követően levelet hozott a postás, melynek a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar dékánja, Dr. Koltai Dénes volt a feladója. A ma is őrzött, s kissé megsárgult, 24 évvel ezelőtti, 2009. november 12-én kelt levél a következőket tartalmazta: „*Kedves Lajos! Nagy örömmel vettem kezembe a Nemzeti Tankönyvkiadónál 2009-ben megjelent, általad szerkesztett, 'Felnőttoktató' című kiadványt. Mint az andragógus szakma régóta elkötelezett híve, és az elmúlt 30 évben gyakran fogadatlan prókátora, mindig nagy lelkesedéssel támogattam a magyar felnőttképzés szakembereinek úttörő munkáját, hol egy-egy tanulmány, hol egy-egy szakkönyv megjelenésekor. A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar dékánjaként, amely kar az országban ilyen minőségben egyedüliként képviseli szakmánkat, gratulálok, hogy sikerült megnyerned a szakma legjobbjait ennek a könyvnek a megírásához*" (Koltai, 2009). Úgy gondoltam, hisz Dénes elsősorban nem engem, hanem szerzőtársaimat emelte piadesztára, hogy közösen írunk egy válaszlevelet Dénesnek, megköszönve a tőle megszokott, mások munkája iránti tiszteletet és figyelmességet, de ebbéli szándékomat az idő egyre gyorsuló árja elmosta. Éppen ezért örültem meg a mostani lehetőségnek, hogy a felhőn keresztül, alkotó társaim és a magam nevében is – közel negyedszázadnyi késéssel - megköszönjem Dénesnek, az andragógus szakma elsődleges létrehozójának a gratulációt. Mi is, mint az andragógus szakma Déneshez csatlakozó „fogadatlan prókátorai" ezúton is ígérjük, hogy – erőnkhöz és lehetőségeinkhez mérten – továbbra is igyekszünk tenni a dolgunkat, oktatunk, alkotunk, szakértünk, publikálunk, véleményt formálunk, kiállunk a szakma igazáért, hangot adunk véleményünknek, nem riadunk meg az ellenszéltől sem, mert Dénes nyomdokaiban járva, minden körülmények között szolgálni kívánjuk az andragógiát, a felnőttkori tanulás-tanítás tudományát.

Kooperatív modell

Úgy gondolom, hogy akkor szolgáljuk jól az andragógiát, a felnőttkori tanulás-tanítás tudományát, ha nem egy zárt pályán, hanem a felsőoktatással közös, többsávos pályán megyünk és támogatjuk egymás haladását, fejlődését. Ennek ürügyén kívánom szóba hozni, s a felhőn keresztül ajánlani – köszönetem nyomatékaként - Dénes figyelmébe, mint a felnőttképzés és felsőoktatás egykori mesterének azt a kooperatív modellt, amely létrehozásában és megvalósításában volt szerencsém részt venni a NEXON és a Kodolányi János Egyetem (KJE) kontextusában.

Gyorsan le kell szögeznem azon – nem újdonságnak számító - álláspontomat, hogy a gazdaságban végbemenő rendkívül intenzív fejlődés követésére csak akkor lesznek képesek a felsőoktatási intézmények, ha ebben maguk a vállalatok is részt vesznek eszközökkel, laboratóriumokkal, oktatókkal és kutatási-fejlesztési, projektekkel. A vállalatok pedig – a társadalmi felelősségvállaláson túlmenően – elsősorban a munkaerő-utánpótlásként tekinthetnek az együttműködésre.

A tapasztalataim azt mutatják, hogy a felsőoktatási intézmények és vállalatok gyakorlati képzésben való együttműködése alapvetően kétfajta szisztéma szerint jöhet

létre: a jól ismert duális vagy – a mindeddig kevés jó gyakorlatot felmutatni tudó - kooperatív modell szerint. A két modell természetesen akár egyszerre és együttesen is megfér egymás mellett. Magyarországon – bár globális trendnek tekinthető – ritkaságszámba megy, illetve merésznek vagy forradalminak is nevezhető az együttműködés kereteit és tartalmát szabadon alakító, gyakorlatilag állami szabályozástól, ebből következően állami támogatástól is mentes kooperatív együttműködési modell. Az együttműködés szabályait és a közösen megvalósított képzési programok tartalmát, a tanulási eredményeket (képzési és kimeneti követelményeket), valamint kondícióit (pl. óraszámát és kreditértékét) a felsőoktatási intézmények és a munkaadók együttesen alakítják ki. Az írásos együttműködési (kooperatív) megállapodás alapján és a szervezett, a munkavégzési képesség fejlesztését preferáló kooperatív modell bármely felsőoktatási intézmény és gazdálkodó szervezet között kialakítható.

A kooperatív képzési forma lényege, hogy a felsőoktatási intézmény hallgatói tanulmányaikkal párhuzamosan – az egyetem vállalati stratégiai partnereinél - olyan gyakorlatot és kompetenciákat szereznek meg, melyek segítségével friss diplomásként, de nem pályakezdőként hagyhatják el az egyetemet. A kutatások szerint a világ mintegy 70.000 felsőoktatási intézménye közül alig 4.000 oktat ebben a rendszerben, de ezek az iskolák a világ legjobbjai közé tartoznak (NEXON, 2016). A kooperatív felsőoktatási modell főleg a skandináv országokban és az angolszász területeken, valamint a francia elitiskolákban van jelen.

A NEXON és a KJE kontextusában megvalósult kooperatív együttműködést az Óbudai Egyetemen – még 2017-ben - szerzett kutatási tapasztalataim inspirálták, melynek Kooperatív Szabályzata azt tekintette a kooperatív képzés céljának, hogy – a munkahelyi beilleszkedés elősegítése érdekében – a hallgatók szakmai gyakorlata valós gazdasági körülmények között menjen végbe. A gyakorlati képzés az érintett kar által szentesített kooperatív képzési tanterv alapján folyik. (A hétköznapi megközelítés pedig azt mondja, hogy az Egyetem szentesíti, és szervezett mederbe tereli a hallgatóság azon gyakorlatát, hogy az egyetemi képzés ideje alatt nem csak az iskolapadot koptatják, hanem munkavállalóként dolgoznak a hét jelentős részében.)

Más gazdálkodó szervekhez hasonlóan a NEXON-nak is szüksége van az elméletben és a gyakorlatban is otthonosan mozgó szakemberekre, amelynek egyik forrása a KJE-t végző hallgatói kör. Ezért a két intézmény – állami kötöttségektől mentes – kooperatív partneri együttműködés kialakításába kezdett már 2014-ben, amelynek keretében – az alapszakos tanulási eredményekkel (képzés és kimeneti követelményekkel) összhangban – a KJE „átenged” az egyetemi képzési időből 180 órát a NEXON-nak. Ez az időkeret lehetőséget biztosít a NEXON számára, hogy stratégia üzleti törekvéseivel összhangban, kialakítson három – a hallgatók által választható - 60 órás képzést (Bérügyviteli munkatárs; Teljesítményértékelést végző HR specialista; Toborzást, kiválasztást végző HR specialista vagy Humán kontrollingot végző HR specialista), amelyet – saját személyi és tárgyi erőforrásaira támaszkodva – integrálni képes a KJE Emberi erőforrások alapszakos képzésébe (Vállalati akadémia menedzsment specializációba). A NEXON oktatóival és erőforrásaival megvalósított képzések, amelyek sikeres elvégzéséről a BA-s diploma/oklevél mellé tanúsítványt is kapnak az érintettek, bármely szakra járó hallgató

számára is elérhetővé tettük. Reményeim szerint – tekintve, hogy a kormányzat a „Készségek Európai Éve 2023” programsorozat tennivalói között, a legkiválóbb nemzetközi és hazai szakértők bevonásával komoly energiákat fordít a mikrotanúsítványok hazai keretrendszerének mielőbbi kialakítására – a kooperatív együttműködés során a „sima” tanúsítványt hamarosan felválthatja a NEXON által kiadott és validált mikrótanúsítvány.

Az elmúlt évek tapasztalatai viszont arra is rámutattak, hogy a spontán, a perszonális vagy a kapcsolati hálón szerveződő ad hoc együttműködéseket csak akkor tudja felváltani a kooperatív együttműködési modell (a gazdaság és a felsőoktatás egybefonódása), ha az érintett intézmények tudatosan törekszenek a munkahelyi értékek, kompetenciák, attitűdök, mintázatok nyílt átadására/átvételére, amelyhez az is szükséges, hogy az együttműködés és az együtt cselekvés a szervezeti kultúra és a társadalmi felelősségvállalás integráns része legyen.

Összegzés

Nagyon megörültem annak, hogy a Tudásmenedzsment folyóirat segítségemre lesz Dénessel kapcsolatos lelkiismereti adósságom teljesítésére, amely abból fakad, hogy elmaradt a *Felnőttoktató* című, általam szerkesztett könyv kapcsán - 2009. november 12-én - írt gratuláló levelére adandó válaszom.

Írásom első felében – azon oknál fogva, hogy ebben a virágzó időszakban volt szerencsém Dénest megismerni - felidézem a felnőttképzés 2000-es évek első felére eső aranykorát, melyet magas fokú kereslet, a több, mint 5000 felnőttképző által nyújtott színes kínálat mellett, gazdagon folyó állami támogatások és lehetőségekben bővelkedő vállalati erőforrások, valamint rendkívül magas kutatási aktivitás jellemzett. Ebben az időszakban kaptam én is kedvet az idézett mű elkészítéséhez, amelyhez – az andragógia iránt mélyen elkötelezett – kollégákat sikerült szerzőtársnak megnyerni.

Írásom második felében, tekintettel Dénes felnőttképzés és felsőoktás irányában való mély elköteleződésére, felidézem – az általam is menedzselt, az Óbudai Egyetemen szerzett kutatási tapasztalataim által inspirált, a NEXON és a KJE kontextusában megvalósult - kooperatív együttműködési modellt, amelyre úgy kell tekinteni, mint két együttműködő fél saját akaratából megvalósuló kooperációra. Ennek keretében a képzés szabályait és a közösen megvalósított képzési programok tartalmát, a tanulási eredményeket (képzési és kimeneti követelményeket), valamint kondícióit (pl. óraszámát és kreditértékét) a felsőoktatási intézmények és a munkaadók együttesen – szabadon, állami szabályozástól mentesen - alakítják ki. Reményemet fejeztem ki, hogy az ilyenkor, az oklevél mellé kiadható vállalati tanúsítványt hamarosan felválthatja a kormányzati elhatározásokban 2024-re valószínűsített mikrótanúsítvány.

Irodalomjegyzék

2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0100101.TV

Benedek, A. (2003). *Változó szakképzés*. OKKER Kiadó.

Benedek, A., & Szép, Zs. (2006). *Közvetett finanszírozási technikák a felnőttképzésben. Nemzetközi kitekintés és a hazai adaptáció lehetőségei, ajánlások a jogi-pénzügyi szabályozásra. Kutatási zárótanulmány.* Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

FMM tájékoztatás (MüK 2006/4.) az Országos Felnőttképzési Tanács tagjainak névsoráról (n.d.). Jogkódex. ORAC. https://jogkodex.hu/doc/1525093 Letöltés dátuma: 2023. október 1.

Heidrich, B. (2017). *Szolgáltatásmenedzsment.* Akadémiai Kiadó

Henczi, L. (2007). *Kompetenciamenedzsment*. Perfekt Kiadó

Henczi, L. (Szerk.). (2009). *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó

Henczi, L. (2004). Új szabályok a felnőttképzésben. *Felnőttképzés, 2*(2), 27-34.

Koltai, D. (2009. november 12.). [Levél Henczi Lajosnak]. Az eredeti dokumentumot Henczi Lajos őrzi.

LifeLong Learning Magyarország Alapítvány (n.d.). *Szakképzési hozzájárulás a lifelong learning szolgálatában projekt.* https://www.lifelonglearning.hu/kutatas/szhj_kutatas/mi_a_szhj.html Letöltés dátuma: 2023. október 1.

NEXON (2016. július 7.). *A HR magasiskolája: a versenyszféra és a felsőoktatás példaértékű összefogása.* https://www.nexon.hu/hirek/hr-magasiskolaja-versenyszfera-es-felsooktatas-peldaerteku-osszefogasa

Szekeres, T. (2007). Gazdaság és felnőttképzés. In Nagy, L., & Zachár, L. (szerk.), *HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák 2007, Budapest–Siófok–Hajdúszoboszló* (pp. 9-16.). Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

Szép, Zs. (2006). A szakképzés finanszírozásának fejlődése. *Educatio, 2006*(2), 348-370.

Tánczos, S. (n.d.). *FELNŐTTKÉPZÉS, 2004. Válogatott bibliográfia*. n.p. https://konyvtar.nive.hu/files/fnb_2004.pdf Letöltés dátuma: 2023. október 1.

Zachár, L. (2007). A hazai felnőttképzés eredményei és kulcsproblémái. In Nagy, L., & Zachár, L. (szerk.), *HEFOP 3.5.1. „Korszerű felnőttképzési módszerek kidolgozása és alkalmazása” Tanár-továbbképzési konferenciák 2007, Budapest–Siófok–Hajdúszoboszló* (pp. 28-38.). Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.8
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 49-54 (2023)

Bodó László

AZ ÁTLAG NEM ELÉG!

Visszaemlékezés arról, hogy miképp lett a szerző oktató a JPTE Közművelődési tanszékén, majd a FEEFI-n és a FEEK-en, továbbá a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, s arról, hogy a tanár is tanul, például bevezetődik a statisztika alapjaiba. S hogy mindezt Koltai Dénesnek köszönheti.

1957. március 6-án ismertem meg Koltai Dénest a pécsi pályaudvaron, akkor még nem sejtettem, hogy majd dékánom lesz, sőt barátom. Fotó őrzi, hogy anyáink aggodalommal búcsúztatnak, mert két hónapig nem fognak látni bennünket; a csehszlovák pedagógus szakszervezet látott vendégül magyar pedagógusgyerekeket, hogy kiheverjük 1956 traumáit. Ő jobban emlékezett az útra, mert én mint falusi gyerek, megilletődötten ültem egy pécsi mellett, igaz én két évvel öregebb, már hatodikos voltam, viszont ő meg még alsós. Aztán évtizedekig csak tudtunk egymásról, s közelebb akkor kerültünk egymáshoz, amikor ő az utolsó pécsi párttitkár lett, én meg a végrehajtó bizottság tagja.

A megyei laptól való elválásom után, túl az első infarktusán, felhívott Dénes, hogy modernkori „vörös segély" keretében jöjjek óraadónak, az akkor talán még népművelődésinek nevezett tanszékére. Évre rá státuszt is teremtett, s mivel már tudtam, hogy hol kell bekapcsolni a 286-os processzorral rendelkező számítógépet, részt vehettem a különféle tanszéki dokumentumok elkészítésében, így a művelődésszervező és személyügyi szervező képzés anyagainak kialakításában. Új szavak értelmét tanulhattam, úgy mint: andragógia, meg curriculum. Így lettem tanúja, s szerény részese egy szép folyamatnak.

Hogy miképp lett a közművelődési tanszékből országos képzési helyekkel rendelkező Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, majd 2005-re Kar, azt sokan és sokféleképpen megírták már, például az általa alapított Tudásmenedzsment folyóiratban, melynek szerkesztésével engem bízott meg, hogy a valamikori ötfős tanszék egyre gyarapodó oktatói gárdájának publikációs fórumot teremtsen. Az egyre szélesedő oktatási tevékenység, a párezresre gyarapodó hallgatóság igényelte a jegyzeteket, a jó másfélszáz, általa írattatott könyv közül jónéhányat tipografizáltam, ahogy némely kolléga PhD-dolgozatát is, s ezekből sokat tanultam.

Közben bővült oktatási tevékenységem is. Az úgy volt, hogy egy konferencián feladatul kaptam a kolozsvári kollégák gardírozását. Így ismertem meg Szamosközi Istvánt, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának professzorát. Amikor szóba került, hogy műszaki egyetemre jártam egykoron, rábeszélt, hogy menjek oktatni statisztikát a pszichológus hallgatóknak: „a t-próbát, meg a khí-négyzet próbát, azt tudniuk kell és kevés matematika" – mondta, úgyhogy elővéve emlékezetemből, ami matekból megmaradt, meg kikölcsönözve a statisztikáról szóló könyveket, beleástam magam a statisztika alapjaiba bevezetés jelleggel. Az első években az ott távoktatásnak nevezett levelezős hallgatókat igyekeztem meggyőzni, majd hosszú évekig a nappalisokat is oktathattam. Aztán, amikor a közgáz kari statisztika-

vendégoktatónk meghalt, Pécsett is tanítottam pár évig a Bevezetés a statisztikába tárgyat, s egy jegyzetet is összeállítottam (Bodó, 2004).

Ezt is Koltai Dénesnek köszönhettem. Emlékezetéül legyen akkor egy kis statisztika.

Amikor az átlag keveset mond

A köznyelvben is gyakran jelenik meg az átlag, mint adatokat jellemző statisztikai mutató, s hivatalos dokumentumokban is szerepelhet, például a tanulmányi bizonyítványokban, indexekben. Hogy mennyit mond az átlagos tanulmányi eredmény, azt jól mutatja két diák eredménye. Adott időszakban öt tantárgy adatai az egyik diák esetében rendre 3,3,3,3,3; míg a másiknál 1,2,3,4,5 – mindkettőjük átlaga 3, közepes. Az egyik megbízhatóan közepes, a másik egy tárgy esetében kutyaütő, a másikében meg kiváló.

A Központi Statisztikai Hivatal rendszeresen jelenteti meg (más adatok mellett), hogy miképpen alakulnak az átlagfizetések, ezekből a sajtó is hírt ad. A KSH 2023. április 26-án tett közzé gyorstájékoztatója a februári keresetekről: „*2023 februárjában a teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete 531 200, a kedvezmények figyelembevételével számolt nettó átlagkereset 366 400 forint volt*." (KSH, 2023a) A sajtó és a közbeszéd meg is marad ezeknél az adatoknál, a közösségi oldalakon pedig élénk vita kíséri. A százezres közfoglalkoztatottak százezres bére áll szemben pár száz fő pár száz milliós jövedelmével. Az átlagérték tehát sokat mutat, s még többet eltakar; egybe-mossa a megbízható nem túl eszest és a valamiből tehetségest; azt, akinek (József Attila nyomán) a munkabér, a munkaerő ára cincog zsebében azzal, akinek „*munkaviszonyból származó bérjövedelme évi 1 milliárd 757,4 millió Ft volt*." (HRporta, n.d.)

Az átlag mellett tehát szükséges más statisztikai adat is, hogy a részletekre is fény derüljön.

A KSH gyorsjelentésében ilyen statisztika a medián: „a bruttó mediánkereset 423 400 forint…, nettó kereset mediánértéke 295 600 forint". (KSH, 2023a)

Ha egy számhalmazt sorba rendezünk (például növekvő sorba), a medián lesz a középső érték, azaz ami előtt ugyanannyi érték áll, mint utána.

A nettó átlagkereset 366 400 Ft, mediánértéke 295 600 Ft, azaz jóval kevesebb.

A harmadik középérték a módusz: a leggyakrabban előforduló érték. Minden számszerűsített sokaságnak van mediánja, de nem mindegyiknek van módusza. Az első diák jegyeinek mediánja, egyben módusza egyaránt 3, de a második jegyeinek nincs módusza, hiszen mindegyik jegyből egy van, de szintén 3 a mediánja; az áll középen. Romániában 10 fokozatú az érdemjegyek skálája. Két egyaránt 6-os átlagú diák példája mutatja a különbségeket:

Egyik diák: 2, 2, 3, 5, 5, **7**, *8, 8, 8, 8,* 10 **Medián: 7**; *Módusz:* 8

Másik diák: 2, 3, 4, *5, 5,* ***5****, 5*, 8, 9, 10, 10 **Medián 5**; *Módusz:* 5

A medián és a módusz tudja árnyalni a képet az átlag mellett, ők hárman a középértékek.

A három érték arról is tájékoztat, hogy milyen jellegű az eloszlás.

Szimmetria esetén a három érték azonos: Átl=Me=Mo

Jobbra ferdült gyakorisági eloszlás: Átl>Me>Mo

Balra ferdült gyakorisági eloszlás: Átl<Me<Mo

1. ábra: Az átlag, a módusz és a medián

Forrás: Saját szerkesztés

Ez a három érték ma már pl. az Excel-programmal könnyen megállapítható, s erre azért van szükség, mert bizonyos statisztikai próbák csak akkor adnak jó következtetésre lehetőséget, ha az eloszlás, amiből a mintát véletlenszerűen kiválasztottuk normál eloszlású, azaz szimmetrikus. Ha tehát az átlag, a medián és a módusz (közel) azonos, akkor például elvégezhető a t-próbás hipotézis-vizsgálat, egyébként nem.

Nem találtam az interneten adatot a keresetek eloszlásának móduszára, azaz, hogy melyik bér(rész)tartományból van a legtöbb. De a decilisek képet adnak erről. Például: a jövedelmi tized (decilis): a felvétel népességét az egy főre jutó évi nettó jövedelem alapján sorba rendezi, és az így rendezett személyeket tíz egyenlő részre osztja. A teljes sokaság egy tizede alkot egy decilist. Példa:

1. táblázat: Egy főre jutó bruttó munkajövedelem decilisek szerint [forint/fő/év]

Megnevezés	2010	2015	2017	2018	2019	2020
1. tized	127 203	160 483	187 630	232 197	263 284	690 052
2. tized	319 125	437 449	505 391	571 089	634 053	865 863
3. tized	442 376	657 494	760 572	889 081	983 030	1 099 604
4. tized	523 274	740 121	865 202	984 119	1 117 640	1 060 183
5. tized	584 879	795 137	958 077	1 059 347	1 203 120	1 238 635
6. tized	614 564	876 902	1 040 202	1 194 997	1 297 298	1 445 614
7. tized	699 744	967 258	1 169 215	1 273 364	1 425 846	1 436 168
8. tized	863 401	1 141 659	1 372 593	1 589 890	1 771 279	1 850 409
9. tized	1 111 602	1 472 693	1 760 550	1 972 624	2 207 905	2 568 180
10. tized	2 259 794	2 691 300	3 226 165	3 603 572	4 041 128	4 212 500

Forrás: KSH, n.d.

A szórás még jobb

Míg tehát a három középérték tájékoztat az adatok eloszlásáról, nem adnak pontos statisztikát arról, hogy mennyire különböznek egymástól az adatok. Erre alkalmas az átlagos abszolút eltérés, illetve a szórás.

Az átlagos eltérés az adatpontoknak átlaguktól való átlagos abszolút eltérését számítja ki.

$\delta = \frac{\sum|\overline{x}-x_i|}{n}$ ahol $\overline{x}$ a sokasági átlag, x_i a sokaság egy eleme i=1-től i=n-ig; n pedig a sokaság darabszáma.

$\delta = \frac{|3-1|+|3-2|+|3-3|+|3-4|+|3-5|}{5} = \frac{2+1+0+1+2}{5} = \frac{6}{5}$=1,2[1]

A statisztikusok azonban jobban „szeretik” a szórást, ami az átlagtól való eltérések négyzetes átlaga:

$\sigma = \sqrt{\frac{\sum(\overline{x}-x_i)^2}{n}}$.[2]

Tehát diákjaink esetében:

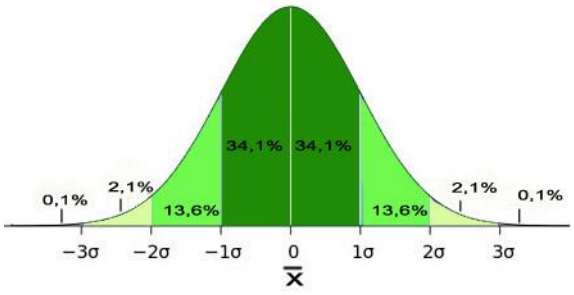
$$\sigma = \sqrt{\frac{(3-1)^2+(3-2)^2+(3-3)^2+(3-4)^2+(3-5)^2}{5}} = 1{,}41$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{(3-3)^2+(3-3)^2+(3-3)^2+(3-3)^2+(3-3)^2}{5}} = 0$$

Mint kis példánk mutatja, szórásérték abban az esetben is van, ha nincs átlagos eltérése vagy szórása az értékeknek (a közepes tanulónál), míg a másiknál négyzetátlagosan 1,41 értékkel térnek el az egyes jegyek az átlagtól. (A nulla szignifikáns számjegy, nem azt mondja, hogy nincs semmi, hanem azt, hogy 0 (zérus) van.) A szórás mindig nagyobb érték, mint az átlagos eltérés, de ennél lényegesebb különbség is van köztük.

A szórást azért kedveli a statisztikus, mert Gauss-nak köszönhetően tudjuk, hogy a róla elnevezett görbét két paraméter határoz meg, ez a kettő pedig az átlag és a szórás. Ez a görbe, melynek neve sűrűségfüggvény, a normál eloszlás.

2. ábra: A normál eloszlás és a szórás összefüggése



Forrás: Saját szerkesztés

[1] Emlékeztetőül: a két függőleges vonalú zárójel azt jelenti, hogy a benne lévő különbségnek az abszolút értékét kell venni, tehát ha az negatív lenne, akkor is pozitívként kell figyelembe venni. Különben az átlagos eltérés nulla lenne.

[2] Akik még emlékeznek a középiskolás matekra, azok persze tudják, hogy matematikailag úgy lenne helyes a képlet, hogyha a gyökjel előtt a pluszminusz, ± jel áll. A statisztikában értelemszerűen csak a pozitív gyökön vesszük figyelembe, ezért hagyjuk el.

Normál eloszlású adatokat nézve az átlaghoz viszonyított ±1 szórás részben helyeződik el az adatok 68,27%-a, a két szigmán belüli 95,45%-a, a három szigmán belül pedig a 99,73%-a. Ez akkor is igaz, ha kisebb a szórás (karcsúbb a görbe), s akkor is, ha nagy a szórás (laposabb a görbe)

A mintavételes statisztika – dióhéjban

Mintavételes statisztikára akkor kényszerül a kutató, ha pénz, paripa, fegyver híjával nem tudja a teljes sokaságot felmérni. Ekkor meghatározott szabályok szerint mintát vesz a sokaságból. A legfontosabb szabály, hogy a mintavételnek véletlenszerűnek kell lennie (másképpen a sokaság minden elemének azonos valószínűséggel kell kiválasztódnia.[3]

2022-ben országos népszámlálás volt (KSH, 2023b), s gyakorlatilag a teljes lakosságról gyűjtött adatokat. A tízévenkénti országos népszámlálás közben mikrocenzust tartanak. A magyarországi mikrocenzusok a népesség és a lakásállomány 2%-ára terjedtek ki, azaz mintavétel alapján következtetnek a társadalomban történt változásokra.

A közvéleménykutató intézetek havonta mérik fel pl. a pártok népszerűségét, ezt jellemzően egy-kétezer fős minták alapján mérik. Minden mintavételes kutatást meghatározott hibaszázalék, rendszerint 5% jellemzi. Az öt százalék azt jelenti, hogy száz lehetséges minta közül 95 közel azonos értéket ad, s 5 minta eredménye térne el jelentősen (szignifikánsan) a többitől.

Az átlag és a szórás még jobb

A Szerencsejáték Zrt. honlapjáról letölthetők az eddigi sorsolások eredményei (Szerencsejáték Zrt., n.d.-a). Az átlag, a szórás összefüggéseit szeretném megvilágítani az ötös lottó példáján. Az első sorsolási adatsor 1957 10. hetéből való, az utolsó, ami szerepel a táblázatban az idei május 21-i. Összesen 3458 sorsolás adatai szerepelnek az Excel-táblázatban, a képen csak az idei értékekkel. (Az A-H oszlop a sorsolás adatait tartalmazza, az I-K oszlopban már az adott hét öt számának számított statisztikája, az átlag, a szórás, s e kettő hányadosa szerepel.)

[3] A mintavételi módszerekről bővebben: Kehl, 2023

2. táblázat: A heti lottószámok és azok statisztikái

	A	B	D	E	F	G	H	I	J	K
1	év	hét	első	második	harmadik	negyedik	ötödik	hetiátlag	hetiszórás	átl/szór
3438	2023	1	20	58	72	80	90	64	24,36	2,63
3439	2023	2	16	25	32	72	85	46	27,33	1,68
3440	2023	3	11	36	39	68	84	47,6	25,65	1,86
3441	2023	4	20	51	54	59	86	54	21,04	2,57
3442	2023	5	8	15	20	32	34	21,8	9,93	2,20
3443	2023	6	10	32	40	70	82	46,8	26,06	1,80
3444	2023	7	28	37	53	68	84	54	20,31	2,66
3445	2023	8	2	43	72	74	82	54,6	29,43	1,86
3446	2023	9	2	4	44	48	73	34,2	27,35	1,25
3447	2023	10	25	40	48	68	82	52,6	20,21	2,60
3448	2023	11	27	50	65	67	83	58,4	18,86	3,10
3449	2023	12	13	24	34	45	59	35	16,01	2,19
3450	2023	13	6	9	35	79	85	42,8	33,61	1,27
3451	2023	14	19	38	53	58	71	47,8	17,86	2,68
3452	2023	15	15	27	54	62	76	46,8	22,53	2,08
3453	2023	16	10	17	25	30	83	33	25,92	1,27
3454	2023	17	7	13	28	47	58	30,6	19,46	1,57
3455	2023	18	7	11	15	55	74	32,4	27,01	1,20
3456	2023	19	35	39	80	88	90	66,4	24,27	2,74
3457	2023	20	1	20	42	43	62	33,6	21,04	1,60
3458	2023	21	15	26	29	50	70	38	19,61	1,94

Forrás: Szerencsejáték Zrt., n.d.-a alapján saját számítás és szerkesztés

A sokaság száma 90, s mert mindegyikből egy van, ezért egyenletes eloszlású (nincs módusza)[4]. Az 1–90 sokaság átlaga 45,5. Természetesen ugyanennyi a medián is. (Páros számú sokaság esetén a medián a két középen lévő érték, azaz

A sorsolás tökéletesen megfelel a mintavétel alapszabályának: teljesen véletlenszerű a kiválasztás, legyen az gép vagy kézi. A *Valami Amerika* című magyar filmben az egyik hős az 1, 2, 3, 4, 5 számok megjátszásával ért el telitalálatot; matematikailag ugyanakkor a valószínűsége ennek is, mint bármelyik más számötösnek, pl. a legnagyobb átlagú 86, 87, *88*, 89, 90-nek. De ilyen még nem volt, sőt olyan sem, hogy öt egymást követő számot húztak volna ki. Nemsokára látni fogjuk, hogy nem egészen véletlen. Emlékezve a második diákunk jegyeinek 1,41-es szórására, az egymáshoz legközelebbi, azaz legkisebb szórású számok 2009 11. hetében ezek voltak: 26, 31,33,36, 37 számok 3,93 szórással (A legnagyobb szórású pedig 39,35 volt 1988 4. hetében 2, 3, 72, 85, 89 számokkal.) Az eddigi sorsolások között nincs két egyforma, azaz egyszer sem húzták ki ugyanazon számokat.

A számok nem emlékeznek! – ezért tehát hiábavaló nézni, hogy pl. egy-egy számot hányszor húztak ki, s az alapján kitalálni a jövő heti számokat; amit kihúztak a múlt héten, azt kisorsolhatják ezen is (idén pl. a 2-es és a 7-est is kihúzták két egymás utáni héten). 90 számból ötöt 43 949 268 féleképpen választhatunk ki, akkor, ha visszatevés és ismétlés nélküli a sorsolás (azaz nem számít, hogy milyen sorrendben történt a kiválasztás. Ha azt is ki kellene találni, akkor 5 273 912 160 szelvényt kellene kitölteni!) Az eddig 3457 sorsolás a lehetségesnek mindössze 0,00787%-a.

Van tehát 3457 átlag és szórás értékünk. Érdemes ezeket is átlagolni. A legkisebb átlagérték 9,8, a legnagyobb 77,2, a terjedelme tehát 77,2-9,8= 67,4. A heti átlagok átlaga

[4] Ha elképzelünk egy képzeletbeli falut, aminek pont 90 lakosa van, s mindegyik más életkorú: van egy, kettő, három … kilencven éves, akkor már mértékegysége is lehet a számoknak: év; ha különböző súlyzóink vannak, akkor az 1 kg-ostól a 90 kg-osig terjed a sokaságunk stb.

45,18, szórása pedig 11,31. A 45,18-as érték elég közel van a sokasági 45,5-höz. S minél több sorsolási értékünk lenne, annál közelebb kerülne a mintaátlagok átlaga a sokasági átlaghoz, már százezres elemszánál is ezredpontossággal közelítené meg.

A normál eloszlás a „normális”

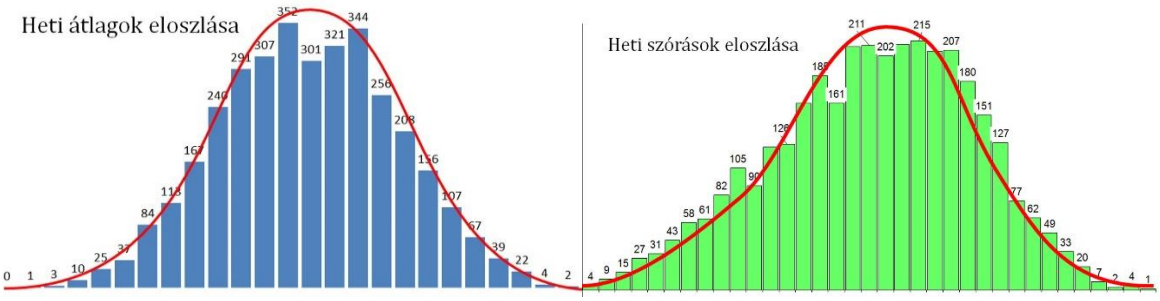
Az Excel „gyakoriság”-függvényével kigyűjthető, hogy meghatározott intervallumon belül hány érték szerepel. Ezeket a gyakoriságokat diagramban is ábrázolhatjuk.
Ha egy N_p véges sokaságból (melynek átlaga μ, szórása pedig σ) kiválasztjuk az összes lehetséges N elemű visszatevés nélküli mintát (értelemszerűen $N_p>N$), akkor a mintabeli átlagok eloszlásának átlaga megegyezik a sokaság átlagával:

$$\mu_{\bar{x}} = \mu$$

Ez a központi határeloszlás tétele! A tétel azt is kimondja, hogy az eredetileg nem normális eloszlású sokaságból (populációból) vett minták átlagai (közel) normális eloszlást követnek. Ez azt is jelenti, hogyha valamely paramétert sok, egymástól független hatás együttesen alakít ki, akkor ez az érték normális eloszlású lesz, függetlenül attól, hogy a hatások milyen eloszlásúak voltak önmagukban.

E két ábránk a heti átlagok és szórások eloszlását mutatja. (Az átlagoknál 3, a szórásénál 1 volt a szakaszok intervallum-értéke.)

3. ábra: Az eddigi sorsolások átlag- és szóráseloszlása



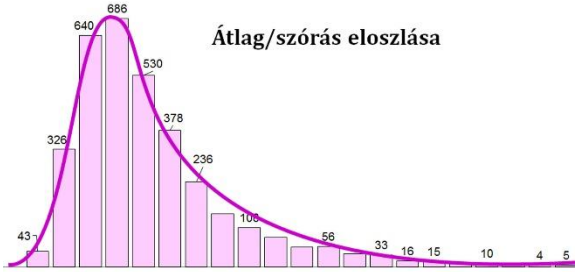
Forrás: Saját szerkesztés. Az átlagok esetében 5, 8, 11…86, 89; a szórásoknál 5,8, 6,8 ,7,8…38,8, 39,8 intervallumhatárokkal

A heti átlagok módusza 47,6, mediánja 45,2, átlaga pedig 45,18 –; a szórások módusza 22,67, mediánja 22,97, átlaga pedig 22,51, ugyan mindkettő enyhén aszimmetrikus, de a normál eloszlási jellege vitathatatlan. Az enyhe aszimmetriát az is okozhatja, hogy az átlagok legnagyobb értéke, 77,2, tehát a 88-as maximumhoz képest jóval kisebb. De ne feledjük, az eddig 3457 számsor a lehetségesnek mindössze 0,00787%-a! Tehát joggal rajzoltam rájuk egyfajta „burkológörbét”, ami a normál eloszlás görbéje, még ha kis torzulással is. Hogy valóban normál eloszlású, azt igazolja pl. az átlagok esetében, hogy a sokasági 45,5 átlagérték köré egyszer, kétszer, háromszor felmérve a szórások átlagát, a 11,3-at, tized pontossággal teljesül a Gauss-görbe szabálya (zárójelben az elméleti százalékok): az átlagkörüli 1-1 szórási intervallumban helyeződik el az átlagok 66,56%-a (68,27%), kétszeres intervallumban 95,95%-a (95,45), a háromszorosban a 99,97%-a (99,73).

Hogy az átlagok és szórások eloszlása szimmetrikus az nem csoda, hiszen a „sokaság” is szimmetrikus. Könnyen belátható, ha a sokaság normál eloszlású, akkor ezek a statisztikák is normál eloszlásúak, lesznek. Tapasztalatok szerint még a kissé ferde eloszlású sokaságból származó mintákra is jellemző lesz.

Az emberek testsúlya, magassága, sőt még az intelligencia-kvóciense is normál eloszlású.

4. ábra: Az átlag és a szórás hányadosának eloszlás



Forrás: Saját szerkesztés 0,7, 1,3…6,7, 7 intervallumhatárokkal

Csak érdekességként e harmadik ábra a táblázat K oszlopának, azaz az átlag és a szórás hányadosának eloszlását mutatja. Ez bizony annyira aszimmetrikus, hogy egyszerű statisztikai eszközökkel nem „pofozható” normál eloszlásúvá, önálló neve is van: khi-négyzet eloszlás (χ^2).

Akkor tehát hogy lottózunk

Ha támogatni kívánja a sportot, a kultúrát, vagy éppen a fogyatékossággal élőket, akkor töltsön ki szelvényeket, hiszen a bevételek egy részét erre fordítja a SzJ. Zrt (Szerencsjáték Zrt, n.d.-b).

Ha nyerni is szeretne, akkor persze figyelheti, melyik számot, húzták ki gyakran, s azokat játssza meg, mondván, akkor megint ők jöhetnek. Vagy ikszelheti a ritkán szereplőket, hisz be kell hozniuk lemaradásukat.

Némiképpen javíthatja esélyeit, ha ez eddigiek alapján olyan számötösöket játszik meg, melyek átlaga van „lemaradva”, például a 29-31, meg a 43-45 közöttiek közül, figyelembe véve a szórást (az a 161-es oszlop pl. feltöltődésre vár), azaz bízzon a nagy számok törvényében![5]

De legfőképpen a jó szerencséjében!

Konklúzió

Ha a kedves olvasó évközi írásbeliben, esszében, TDK-dolgozatban, diplomamunkában, PhD-aspirantúrában számszerű adatokkal dolgozik, ne elégedjen meg csak az átlagok közzétételével, tegye melléjük azokat a gyönyörűséges statisztikákat, a módusztot, a mediánt, de legfőképpen a szórást!

[5] S, ha e módszerrel nyert, gondoljon a cikk írójára.

Felhasznált források:

Bodó, L. (2004). *Bevezetés a mintavételes statisztikába*. PTE TTK FEEFI.

HRporta (n.d.). *1,9 milliárd a legmagasabb magyar fizetés.* https://www.hrportal.hu/hr/1-9-milliard-a-legmagasabb-magyar-fizetes-20161018.html Letöltés dátuma: 2023. április 30.

Kehl, D. (2023). *Valószínűségszámítás és statisztika*. https://valstat.ktk.pte.hu/

KSH (2023a. április 26.). *GYORSTÁJÉKOZTATÓ. Keresetek, 2023. február.* https://www.ksh.hu/gyorstajekoztatok/ker/ker2302.html

KSH (2023b. szeptember 26.) *Népszámlálás 2022: ismertette a végleges adatokat a KSH*. https://nepszamlalas2022.ksh.hu/

KSH (n.d.). *14.8.1.3. Egy főre jutó bruttó munkajövedelem jövedelmi tizedek (decilisek) szerint [forint/fő/év].* https://www.ksh.hu/stadat_files/jov/hu/jov0003.html Letöltés dátuma: 2023. április 30.

Szerencsejáték Zrt. (n.d.-a). *Korábbi nyerőszámok*. https://bet.szerencsejatek.hu/jatekok/otoslotto/szamstatisztika Letöltés dátuma: 2023. május 1.

Szerencsjáték Zrt. (n.d.-b). *TÁRSADALMI ÉRTÉKTEREMTÉS*. https://rolunk.szerencsejatek.hu/hu/tarsadalmi-ertekteremtes Letöltés dátuma: 2023. május 1.

TANULMÁNYOK PROF. DR. KOLTAI DÉNES TISZTELETÉRE

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.9
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 59-74 (2023)

Polónyi István

INTEGRÁCIÓK A HAZAI FELSŐOKTATÁSBAN AZ ELMÚLT HARMINC ÉVBEN

Absztrakt
A tanulmány célja a hazai felsőoktatás integrációs folyamatainak elemzése, azzal a hipotézissel, hogy annak folyamatai, motivációi és eredményessége nem tér el a felsőoktatás hasonló nemzetközi folyamataitól. A kutatás módszere a nemzetközi irodalom rövid áttekintése mellett a hazai jogi és központi felsőoktatási stratégiai dokumentumok elemzése, valamint egyszerű statisztikai analízis. A tanulmány eredményként megállapítja, hogy a hazai felsőoktatási hálózatalakítás két – az indirekt és a direkt eszközökre építkező – időszaka eltérő koncentrációt eredményezett ugyan, de az eredményesség mindkét érában kérdéses. A belső szervezeti elaprózottság éppen annyira növekedett, mint amennyire az intézményi szétforgácsoltság csökkent. Az is látszik, hogy a felsőoktatási hálózatformálásban mindvégig a közreműködő stakeholderek pillanatnyi erőviszonyai a meghatározóak, s nem a gazdasági, oktatási érvek, hozzátéve, hogy elég szembetűnő az idővel növekvő politikai befolyás.

Kulcsszavak: felsőoktatási integráció; felsőoktatási integráció indirekt eszközökkel; felsőoktatási hálózatfejlesztés direkt eszközökkel

***

Tanulmányunkban[1] áttekintjük a hazai felsőoktatás hálózatalakulásait a rendszerváltás utáni időszakban. A munka egyben Koltai Dénes professzor emlékének adózik, aki a hazai felnőttképzés formálásának kiemelkedő szakembere, a Pécsi Tudományegyetem nagyformátumú, neves professzora volt, s akivel kölcsönösen nagyra becsültük egymást.

***

A felsőoktatási integráció

Az integráció elméletei

A felsőoktatási intézményeket érintő egyesülési folyamatok kutatása az 1930-as években kezdődött, s a hetvenes évek közepe óta vált egyre szisztematikusabbá, mindez alapvetően az integrációs hullámokhoz kapcsolódott. A 2000-es évek elején a fúziók újabb hulláma indult meg szerte a világon, és a nemzeti rendszerekben. (Pinheiro et al., 2016). Széles szakirodalom foglalkozik az 1980-as és 90-es években lezajlott egyesülési hullámmal (Lásd Harman & Meek, 2002; Curaj et al., 2015). Ezek az integrációk átmenetet hoztak a kis elit felsőoktatási rendszerektől a kevesebb nagyobb és átfogóbb intézményen alapuló hálózatok felé, amit a tömeges kínálat irányába való elmozdulás okozott

[1] A tanulmány a szerző 2023 augusztusában a Magyar Felsőoktatási Levéltári Szövetség mohácsi vándorgyűlésén tartott előadásának rövidített, újraszerkesztett változata, amelynek utolsó fejezete támaszkodik a szerző egy korábbi munkájára is Polónyi (2019).

(Georghiou & Harper, 2015). Azután a 21. század elején újabb integrációs hullámnak lehetünk tanúi, a 90-es évek közepe és 2005 között Kínában, 2003 és 2004 között Japánban, 2000 és 2013 között az USA-ban, és a 2000-es évek elején számos európai országban (pl. Magyarországon is) (Williams, 2017).

A hazai kutatók közül is többen vizsgálták a felsőoktatási hálózatalakítás kérdését. A legismertebb kutató Ladányi Andor, akinek több munkája foglalkozik a témával (Ladányi, 1989;1999; 2000). Mellette meg kell még említeni néhány frissebb munkát: Derényi (2009), Kováts (2016), Polónyi (2019), Híves & Kozma (2019), Híves et al., (2019), Polónyi & Kozma (2020).

És tegyük hozzá, hogy a felnőttképzéssel összefüggésben Koltai Dénes (Koltai, 2001).

A felsőoktatási integrációk céljai

Az integrációk gazdasági és oktatáspolitikai céljait Gkrimpizi (2019) elemzése különböző egyesülési hullámok nemzetközi irodalmát áttekintve a következőkben azonosítja:

- Az 1980-as és 1990-es években bekövetkezett egyesülések céljai a következők voltak:
    - A felsőoktatási és tudományos hálózatok racionalizálása.
    - A felsőoktatási rendszer átalakítása.
    - Az egyetemi tevékenység és a teljes rendszer költségeinek optimalizálása.
- A 21. század eleji fúziók hullámát elsősorban a következő célok motiválták:
    - Az ország egyetemei lépjenek be az „egyetemi világbajnokságába", illetve
    - tudományos kiválóságot és „kiválósági szigeteket" hozzanak létre az egyetemeken. (Gkrimpizi, 2019, p. 9)

A Harman és Meek szerzőpáros szerint a felsőoktatási integrációk a 20. század utolsó két évtizedében és a 21. század elején is a szakpolitika és a kutatás előterébe kerültek számos országban. A célkitűzések közül kiemelik: a hatékonyság és eredményesség növelését; az életképtelen intézmények és az intézményi széttagoltság problémáinak kezelését; a hallgatók hozzáférésének bővítését; a kurzuskínálat szélesítését a hallgatói sokszínűség növelése és a végzettek minőségének javítása érdekében; és a felsőoktatási rendszerek irányításának, kormányzati ellenőrzésének fokozását, hogy közvetlenebbül szolgálják a nemzeti és regionális gazdasági és társadalmi célokat (Harman & Meek 2002, p. 1).

Rocha és szerzőtársai (Rocha et al., 2019) munkája elemezte az európai felsőoktatásban az egyesülések és együttműködések mozgatórugóit. Négy motivációs kategóriát azonosítottak: a gazdasági nyereséget; a felsőoktatási intézmények relatív helyzetének javítását; a minőségfejlesztést; a kutatás és az oktatás megerősítését, minőségének javítását; a rendszer konszolidációját és a szinergiák elősegítését (Rocha et al 2019, p. 22).

A Price Waterhouse Coopers 2010-es anyaga három fő integrációs mozgatórugót emel ki: a költséghatékonyságot, a működési lépték optimalizálását és a brand leveraging-et (márka hatást). A költséghatékonysággal kapcsolatban több tényezőt hangsúlyoz, többek

között a funkciók kombinálásával elérhető méretgazdaságosságot, a duplikációk megszüntetését, az ingatlan- és infrastruktúra-hatékonyság növelését, az irányítási költségek csökkentését. A brand leveraging, a márka hatás lényege, hogy egy erősebb, megalapozottabb márkával való társítás javíthatja a piaci pozíciót, azaz egy elismert magas színvonalú felsőoktatási intézmény emeli a hozzáintegrálódó kevésbé ismert intézmény piaci értékét (Berriman & Jacobs, 2010, pp. 5-6). Ugyanakkor az anyag azt is hangsúlyozza, hogy az egyesülések csak akkor hoznak megtakarítást, ha megalapozott stratégiai indokokon alapulnak, és jól megtervezettek, illetve végrehajtottak (Berriman & Jacobs 2010, p. 2).

A felsőoktatási integráció formái

A Price Waterhouse Coopers 2010-es anyaga viszonylag széles skáláját különbözteti meg az integrációnak, nemzetközi példákkal is szemléltetve (Berriman & Jacobs, 2010, p. 4):

- Informális együttműködés.
- Közös vállalat, ill. vállalkozás. (LSE/NYU Stern/HEC: Joint Global Executive MBA).
- Konzorcium. (M25 Libraries Consortium).
- Szövetség. (University of London - 19 colleges and institutes).
- Közös departmenek, ill. szervezeti egységek. (Glasgow and Strathclyde Universities).
- Fúzió, egyesülés. (Victoria University + UMIST = University of Manchester)

Williams (2017) az integráció négy formáját különbözteti csak meg (lásd 1. sz. táblázat).

2. táblázat: Az integrációk formái

Hálózat	Együttműködés	Szövetség	Összeolvadás
Egyének közötti kapcsolatok, a szervezeti autonómia változása nélkül.	Intézmények (nem egyének) közötti egyezmények, formális megállapodásokba vagy partnerségekbe ágyazva.	Az együttműködés kiterjedtebb formája, amely a tevékenységek szélesebb körét felöleli.	Legalább egy intézmény megszűnik jogi személyként létezni egy meglévő vagy új intézménybe történő beolvadás révén.

Forrás: Williams, 2017, p. 14 alapján

A hazai felsőoktatási hálózatfejlesztés rendszerváltás utáni története

A felsőoktatási intézményhálózat túltagoltsága a magyar felsőoktatás-politika állandó problémája volt az államszocialista időszakban, a 60-as évektől. *„Az extenzív fejlődés [a felsőoktatásban], elsősorban a hatvanas évek első felében történt 'nagy ugrás', (valamint a csoportérdekek érvényesülésének) következménye az intézményhálózat széttagoltsága is, a kis hallgatólétszámú, szűkprofilú intézmények, illetve intézményi részlegek nagy száma*." (Ladányi, 1989, pp. 370-371) A felsőoktatás-politika többszöri próbálkozása ellenére az elaprózottság a rendszerváltásig megmaradt, mivel mint Ladányi megállapítja: „*a felsőoktatási intézményhálózat széttagoltságának mérséklésére vonatkozó*

[kommunista]párt- és kormányhatározatok végrehajtására irányuló törekvések (…) mindezidáig teljesen eredménytelenek maradtak." (Ladányi, 1989, p. 371)

Az 1985. évi oktatási törvényhez kapcsolódóan kiadott 1986. évi 13. sz. a Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről szóló törvényerejű rendelet 59 állami intézményt sorol fel. (25 egyetemet, 33 állami főiskolát és egy állami felsőfokú intézetet.)

1990-ben a rendszerváltást közvetlenül követően Magyarországon már 74 felsőoktatási intézmény volt, ebből (továbbra is) 59 állami, valamint az időközben engedélyezett 15 egyházi. Az 59 állami intézményből 25 volt egyetem (beleszámítva az Orvostovábbképző Intézetet is), a többi főiskola volt. A 34 állami főiskolán belül 17 pedagógiai, 1 művészeti, 7 műszaki, 4 gazdasági (ezen belül egy államigazgatási), 4 honvédelmi illetve rendészeti és 1 agrárfőiskola[2] volt. Az egyházi intézmények között öt egyetem[3]. (30/1990 (III.21) OGY. határozat az egyetemekről; 1048/1990 (III.21) MT. határozat a főiskolákról)

Az intézmények elaprózottsága tehát a rendszerváltás után még tovább nőtt, részint a nem állami intézmények egyre nagyobb száma miatt, részint az államiak esetében mivel az azt kiváltó lobby-erők még inkább erősek voltak. A felsőoktatás extenzív fejlesztése ismét előtérbe került, hiszen a felsőoktatás-politika alapvető célkitűzéseként fogalmazódott meg a felsőoktatási részvételi arány növelése, a fejlett országokhoz történő felzárkózás. A nagyobb városok a szakmai, ágazati lobbikkal összefogva új felsőoktatási intézmények létrehozását szorgalmazták, amihez most már nem egy párt, hanem több párt politikai erejére igyekeztek támaszkodni, sőt a nem állami fenntartók – és velük új érdekérvényesítők – is megjelentek.

Az 1993. évi felsőoktatásról szóló LXXX. Törvény mellékletében már 92 intézményt találunk. A 92 felsőoktatási intézményből 59 állami volt. Az összes intézmény megoszlása a következőképpen alakult: 25 állami egyetem, 5 nem állami (mindegyik egyházi) egyetem, 34 állami főiskola, 24 egyházi főiskola, 4 magán főiskola.

Egy további fontos hálózatirányítási változás, hogy valamennyi intézmény egy minisztérium irányítása alá került (de az agrár- és az egészségügyi minisztérium megtartotta „szakmai" irányító szerepét, bármit is jelent ez egy autonóm egyetem esetében).

A rendszerváltást követő időszak felsőoktatás-politikáját a hálózatracionalizálás szempontjából két részre oszthatjuk: az 1990-1999-es periódusra, amelyet indirekt állami eszközök alkalmazása jellemez, és az 1999-től napjainkig tartó fázisra, amely a direkt állami beavatkozásokra épül. A következőkben ennek a két érának a felsőoktatási-hálózat átalakításait tekintjük át.

Az indirekt eszközökre épülő felsőoktatási integrációs politika időszaka 1990-1998

[2] A felsőoktatási intézmények irányítása öt minisztérium alá tartozott, s az eltérő irányítási és szervezési szisztéma miatt, pl. az agrárterületen csak 1 főiskola van feltüntetve, mert ezek többsége nem voltak önállóa (valamely agráregyetem alá tartoztak), valójában 8 agrár főiskolai kar létezett.

[3] A Pázmány Péter Római Katolikus Hittudományi Akadémia, a Budapesti Református Teológiai Akadémia, a Debreceni Református Teológiai Akadémia, az Evangélikus Teológiai Akadémia és az Országos Rabbiképző Intézet

Az államszocialista időszakot lezáró 1990. évi szabad választások nyomán hatalomra került demokratikus kormány felsőoktatás-politikáját az indirekt irányítási eszközök alkalmazása jellemezte. A felsőoktatási intézmények jelentős autonómiával rendelkeztek, amely kiterjedt a vagyongazdálkodásra, a szervezeti struktúraalakításra, és így a társulások, integrációk kezdeményezésére vagy elutasítására is.

A 90-es évek elejének felsőoktatási hálózat-alakítási elképzeléseit két dokumentum alapozta meg. Az egyik az 1991-ben megjelent minisztériumi anyag (Bakos, 1991)[4]. A másik az 1992-ben megjelent tárcaközi bizottsági anyag (Kocsis et al., 1992), amelyet lényegében a felsőoktatási szféra stakeholdereiből, (a felsőoktatást irányító minisztériumok, és a felsőoktatási intézmények vezetőiből álló szervezetek – egyetemi rektorok konferenciája, főiskolai főigazgatók konferenciája –, valamint a Magyar Tudományos Akadémia, a felsőoktatási szakszervezetek és a hallgatói érdekképviselet képviselőiből álló bizottság) készített.

Mindkét anyag jellemzője, hogy nemcsak az állami felsőoktatási intézményekben gondolkodott, hanem elképzelései kiterjednek a (Magyar Tudományos Akadémia felsőoktatástól elkülönülten működő) kutatóintézetekre és a nem állami felsőoktatási intézményekre is. A két anyag messze nem csak a felsőoktatási hálózat-alakítással foglalkozott, hanem a felsőoktatás fejlesztésének egészét áttekintette. (Itt csak a hálózatfejlesztési elemekkel foglalkozunk) Mindkét anyag kiemelten hangsúlyozta a sokkarú univerzitások képzési, tudományos és gazdasági hatékonyságát. A két anyagban közös volt, hogy hat-hét vidéki nagy egyetemi integrációt képzelt el: a négy nagy regionális központi nagyváros (Debrecen, Miskolc, Pécs, Szeged) felsőoktatási intézményeinek egy-egy egyetemi szövetségbe történő összevonását, valamint a nagy főváros közeli (Gödöllő) agráregyetem fejlesztését. Eltérő elképzelés fogalmazódott meg a nyugati országrész kicsi és szétszórt felsőoktatási intézményeinek egy vagy két egyetemi szövetségbe tömörítéséről. A két anyag abban is közös, hogy a főváros nagyszámú felsőoktatási intézményeit két szövetségbe gondolta egyesíteni, viszont számos szakintézményt (pl. a művészeti főiskolákat) önállónak tervezte megtartani. A minisztériumi anyag lényegesen radikálisabb volt a vidéki főiskolák tekintetében, nyolc főiskolai szövetséget illetve integrációt[5] elképzelve a többi kicsi, egykarú, szűk profilú főiskola esetében pedig felveti a privatizáció gondolatát, illetve „Post-secondary Specialized School" intézménnyé alakításuk lehetőségét. A tárcaközi bizottság anyaga a főiskolák változatlan (szétaprózott) formában való továbbélését szorgalmazta, ami érthető, hiszen az anyag készítői (a felsőoktatási intézmények, benne a főiskolák, valamint az azokat fenntartó minisztériumok) képviselői a státusz fenntartásában voltak érdekeltek.

A kormányzat felsőoktatási hálózatfejlesztésének meghatározó eszköze ebben az időszakban a felsőoktatási intézményekkel közösen kialakított hálózatfejlesztési tervek mellett a FEFA volt.

[4] Az anyag angol nyelven íródott, mivel lényegében a Világbank számára (is) készült. (A Világbanki hitelről később lesz szó).
[5] Nyíregyháza, Kecskemét, Székesfehérvár, Dunaújváros, Kaposvár, Szombathely, Eger, Szolnok, Esztergom

A rendszerváltást közvetlenül követő időszak legfontosabb felsőoktatás fejlesztési projektje a Világbank és a Magyar Állam között 1991-ben létrejött „az emberi erőforrások fejlesztését" célzó hitelprogram egyik részeként megvalósuló Felzárkózás az európai felsőoktatáshoz alap (FEFA) projekt[6]. Ennek egyik célkitűzése volt az azonos régióban fekvő elkülönült felsőoktatási intézmények, valamint kutatóintézetek, továbbá a felhasználó szervezetek közötti együttműködés, európai normáknak megfelelő, a szó igazi értelmében vett univerzitások kialakulásának előmozdítása (Kotán-Polónyi, 2003). A fejlesztési program legfontosabb eredménye az infrastruktúrafejlesztés volt. A támogatások legnagyobb része gép, műszer, számítógép hardver és szoftver valamint egyéb berendezések beszerzésére fordítódott. A preferenciák ösztönző hatására létrejöttek felsőoktatás regionális intézményi együttműködések is, amelyek szerződésekben – általában egyesületi keretekben – de facto is testet öltöttek (Debreceni, Szegedi, Pécsi Univerzitások, Budapesti Politechnikum stb.). Ugyanakkor a világbanki hitelből tényleges intézményi integráció – a korábban látott besorolás szerinti fúzió, vagy összeolvadás – nem valósult meg (Kotán-Polónyi, 2003).

Az integráció útján fontos állomás az 1996. évi felsőoktatási törvénymódosítás, amelynek melléklete ugyan még mindig 89 felsőoktatási intézményt sorolt fel, de bevezette a felsőoktatási intézmények társulásának és szövetségének lehetőségét. A társulás olyan intézményi konföderáció, amelyben állami és nem állami (felsőoktatási és kutató) intézmények paritásos közös irányítás alatt működnek együtt, a szövetség pedig a teljes integrációhoz vezető szervezeti forma. Az időszak alatt – a korábban vázolt hálózat-alakítási koncepciókra is épülve – több társulás, majd később szövetség jött létre. Ezek közül a legjelentősebbek a Debreceni Egyetemi Szövetség, a Pécsi Univerzitás, a Szegedi Univerzitás, a Miskolci Egyetemi Szövetség és a Gödöllői Agrár Univerzitás volt. Ez az öt integrált egyetem, az akkori összes felsőoktatási hallgatólétszám több mint harmadát fogadta be. Ezek mellett még két kevésbé kiforrott vidéki egyetemi szövetség (a soproni Nyugat-magyarországi egyetemi szövetség és a Veszprémi Univerzitás) megalakulása is megfontolásra került. A fővárosban – ahol az összes felsőoktatási intézmény (és az összes egyetemnek is) több mint negyven százaléka volt – ugyanakkor csak kisebb szövetségek és integrációk jöttek létre. Ebből a Budapesti Politechnikumot érdemes megemlíteni, amely a fővárosi állami műszaki főiskolákból alakult, és 2000-ben Budapesti Műszaki Főiskola néven vált egységes intézménnyé (majd 2010-ben Óbudai Egyetem lett).

A magyar felsőoktatási intézményhálózat-alakítás ezen időszakát tehát alapvetően a felsőoktatás-politika indirekt eszközei jellemezték. A létrejött változásoknak így

[6] Az 1991-ben aláírt 150 millió dolláros hitelszerződés közel 55 millió dollárt a felsőoktatás, 12 millió dollárt az idegen nyelvi képzés fejlesztésére, 25 milliót a felnőtt átképzés megteremtésére, 36 milliót az ifjúsági szakképzés modernizálására, és 19,2 millió dollárt a tudományos kutatások és infrastruktúrájuk támogatására határozott meg (Kotán-Polónyi, 2003). Hozzá kell tenni, hogy a hitelhez hazai hozzájárulást is kellett tenni, így lényegében nem 150 millió dolláros, hanem 390 millió dolláros fejlesztésről volt szó. (Ami mai árfolyamon számolva közel 150 ezer milliárd forint.)

alapvetően két mozgatója volt. Egyfelől, hogy a hálózatfejlesztési koncepcióban az univerzitás eszméje kiemelt figyelmet kapott, és a fejlesztések központi eleme volt. A másik a társulások számára elérhetővé tett világbanki pályázati források (Kováts, 2016). Ugyanakkor a kialakult integrációk mindegyike a korábban látott osztályozás szerint csak a konzorcium, illetve a kollaboráció szintet érte el. Ennek alapvetően két oka volt. Részint az, hogy a szakfelsőoktatási intézmények a szakminisztériumokhoz tartoztak egészen 1993-ig, és még ezt követően is sokáig érvényesült az ágazati irányítás szeparáló hatása. Részint pedig az, hogy a főiskolák nagyon tartottak az egyetemekkel való integrációtól, félve az azoknak való alárendeltségtől.

Az 1990-1999-es periódus indirekt felsőoktatáspolitikáját, 1999-től napjainkig tartó időszakban a direkt állami beavatkozásokra épülő hálózatalakítás váltotta fel, amit itt három érára osztva tárgyalunk.

A direkt eszközökre épülő felsőoktatási hálózatfejlesztési időszaka

a) 1999-2000

A 90-es évek végére jelentősen átalakult a felsőoktatás jogi szabályozásának néhány eleme. Az állami felsőoktatási intézmények esetében a vagyongazdálkodásra, társasság- és szövetségalakításra és a szervezetmeghatározásra vonatkozó intézményi hatáskörök jelentősen korlátozásra kerültek. Ezeket a jogosítványokat a tulajdonos állam (és annak képviselője az irányító minisztérium) kapta meg, így a felsőoktatási hálózatalakítás, az intézményi integráció állami eszközrendszerében a direkt eszközök, elsősorban a jogi szabályozás kerültek előtérbe.

1999-ben a hatalomra került konzervatív kormány felsőoktatást irányító minisztériuma által közreadott anyag (Farkas, 1999) leszögezte, hogy a 90-es évek felsőoktatási integrációs kísérletei nem voltak kellőképpen átgondoltak és következetesek, és nem vezettek érdemi eredményre. Megállapította, hogy a felsőoktatási szövetségek kialakítása sokkal inkább bonyolult »vízfejeket« hozott létre mintsem racionális szervezeti struktúrákat, és a szövetségi szisztéma az integrációt megnehezíti.

Az integráció céljai között olyanokat emelt ki, mint a képzési kínálat növelése és az oktatás színvonalának emelése, a tehetséggondozás megerősítése, valamint a szellemi erőforrások egyesítése, az intellektuális és infrastrukturális kapacitások hatékony kihasználása, racionálisabb intézményi struktúra létrehozása, a felsőoktatási intézményeknek a regionális fejlesztés általános szellemi központjaivá alakítása, továbbá az intézmények stabilitásának növelése, átlátható és kiegyensúlyozott gazdálkodás bevezetése (Farkas, 1999 idézi Kováts, 2016).

Végeredményül a kormányzat által megfogalmazott intézményi integrációkat többkörös egyeztetés és nem kevés konfliktus után fogadták el, és emelték törvényerőre (Kováts, 2016). Így született meg 1999-ben „a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról", szóló törvény, amely 2000-től a korábbi 55 állami felsőoktatási intézményből 30-at (17 egyetemet és 13 főiskolát) hozott létre (1999. évi LII. törvény). Öt

nagy vidéki felsőoktatási integrált egyetemet (DE, SZTE, PTE, SZIE, NYME) [7], valamint még három kisebbet. Veszprémben és Miskolcon lényegében kevéskarú műszaki szakegyetemeket, mivel az univerzitás együttműködésben korábban remélt távolabbi főiskolák kimaradtak az integrációból. Harmadikként Kaposváron egy agráregyetemi karból és egy tanítóképző főiskolából jött létre egyetem. Ezeken túl főiskolai integráció alakult Nyíregyházán és Kecskeméten. Emellett több főiskola önállósága megmaradt.

Ugyanakkor a fővárosban alig történt integráció. A műszaki főiskolai integráció mellett létrejött egy gazdasági főiskolai egyesülés is (három korábban önálló főiskolából). Ugyanakkor a fővárosi nagy szakegyetemek és művészeti egyetemeket nem sikerült integrálni. Illetve néhány látszat integráció valósul meg. 2000-ben a Testnevelési Egyetemet (2014-ig) (a Haynal Imre Egyetemmel együtt) a Semmelweis Orvostudományi Egyetemhez, az Állatorvostudományi Egyetemet (2016-ig) pedig a Szent István Egyetemhez integrálták. Így a fővárosban az egyetlen valóban sokkarú tudományegyetem (ELTE) mellett megmaradtak a műszaki, az orvostudományi és, a közgazdasági szakegyetemek (igaz ez utóbbihoz hozzá integrálták az Államigazgatási Főiskolát, amit azonban tíz év múlva ismét elvettek onnan), a nemzetvédelmi egyetem. Továbbá megmaradt önállónak a négy művészeti egyetem. A fővárosi főiskolák száma már jelentősebben csökkent, de a már említett két (egy műszaki és egy gazdasági) integrált főiskola mellett megmaradt egy művészeti és egy rendőrtisztképző főiskola is önállónak.

A megvalósult integrációk abban alapvetően eltértek a korábbi elképzelésektől, hogy mind a nem állami felsőoktatási intézmények, mind az akadémiai kutatóintézetek nagyrésze kimaradtak az egyesítésekből. Az integráció utáni intézményeloszlásokat vizsgálva (lásd 2. sz. táblázat) szembetűnő, hogy a fővárosban a szakegyetemek számát csak mérsékelten sikerült leszorítani, de a főiskolák esetében jelentősebb koncentrációt sikerült megvalósítani. Vidéken viszont fordított a helyzet.

A fővárosi egyetemek megmaradt elaprózottságának az a magyarázata, hogy a fővárosi egyetemi lobbi meglehetősen erős (mind a szakmai tudományos elittel, mind az államigazgatási és politikai elittel erősen összefonódott), s ezért a felsőoktatás-irányítás meghátrált a radikálisabb fővárosi egyetemi integrációktól.

Már az 1991-es minisztériumi anyag azt írta, hogy Budapest helyzete különleges, mert történelmi okokból itt összpontosul Magyarország kutatóintézeteinek és kutatóinak háromnegyede, egyetemeinek és az egyetemi tanároknak csaknem kétharmada. A minisztériumok és a központi hatóságok közelsége korlátozó tényező; a különböző érdekcsoportok lobbitevékenységéből eredő beavatkozások lehetősége nagyobb (Bakos, 1991). A vidéki főiskolák megmaradt elaprózottságát viszont a területi eloszlás magyarázza, számos intézményt a távolság miatt nem lehetett hová integrálni.

[7] Ezek megegyeznek a korábban ismertetett összetétellel az akadémiai intézetek és a magán intézmények nélkül.

2. táblázat: A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt és után

	1999/2000. évi adatok		**2001/2002. évi adatok**	
	Intézmény	Hallgatólétszám	Intézmény	Hallgatólétszám
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Főváros				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	**1**	21093	**1**	29794
Szakegyetem	**12**	36043	**8**	46909
Főiskolák				
Többkarú főiskola	**-**	-	**2**	28942
Egykarú főiskola	**11**	27786	**2**	2769
Vidék				
Egyetemek				
Többkarú tudományegyetem	**3**	35496	**5**	114888
Kevéskarú szakegyetem	**9**	65618	**3**	24008
Főiskolák				
Többkarú főiskola	**-**	-	**2**	15126
Egykarú főiskola	**18**	53806	**7**	37924
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Egyetemek	5	8488	5	11051
Főiskolák	30	30667	27	37890
EGYÜTT				
Mindösszesen	89	278997	62	349301

Forrás: Saját számítás a Statisztikai Tájékoztató (2000, 2002) adatai alapján

Az integráció nyomán valódi összeolvadások jöttek létre, de az eredmények mégis ellentmondásosak. Az integráció a karok számának növekedésével járt. Az integráció csak látszólag csökkentette a felsőoktatás elaprózottságát. Az újonnan létesítettekkel együtt, több egyetemi, főiskolai kar, és „kihelyezett tagozat" működött, mint korábban. Az integráció nagy részében csupán látszólagos volt, a nagy egyetemeken törvénytelenül kialakított, majd a 2005-ös törvénnyel végül is jóváhagyott agrár-, és egészségügyi, valamint regionális centrumok a tényleges integráció kialakulásának akadályozására jöttek létre (Polónyi & Timár, 2006). Az Állami Számvevőszék revíziója szerint: „*a bekövetkezett egyesített működés nem eredményezett költségcsökkenéseket. Ezt a tényt támasztja alá az integráció előtti és utáni fajlagos kiadási mutatók alakulása is*." (Ász 2003, p. 64)

b) 2000-2019

A 2005-ben a megszületett új felsőoktatási törvény annyi változást hozott, hogy megjelent két magán (nem egyházi) egyetem (az Andrássy Gyula Budapesti Német Nyelvű

Egyetem, és a Közép-Európai Egyetem), valamint a nem állami, alapítványi főiskolák száma is jelentősen növekedett. A törvény melléklete összesen 72 intézményt sorol fel (19 állami és 7 nem állami egyetemet, 13 állami főiskolát és 33 nem állami (ezen belül 21 egyházit és 12 alapítványi) főiskolát (2005. évi CXXXIX. törvény). A törvény által hozott változások közül a felsőoktatási hálózat alakulására hosszú távon leginkább hatást hozó változás a Bologna-rendszerű, kétszintű képzés bevezetése volt, amely gyökeresen megváltoztatja a főiskolák és az egyetemek addigi duális (vagy bináris) képzésre épülő képzésmegosztását.

A 2010-ben újra hatalomra került konzervatív kormány új (2011. évi) felsőoktatási törvénye (2011. évi CCIV. törvény) tovább erősítette az állami felsőoktatásban az állam tulajdonosi szerepét, és szűkítette az intézményi autonómiát. (Lásd Polónyi, 2022). A felsőoktatási kormányzat az egymást követő években több fejlesztési elképzelést fogalmazott meg, amelyek mindegyike kitért a felsőoktatási hálózatfejlesztésre is.

A 2012-ben nyilvánosságra került „A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai" (2012) című anyag az intézményrendszer átalakítását ún. felsőoktatási fejlesztési pólusok (FFP) kialakításával képzelte el. (Im. p. 12) Az anyag által felvázolt fejlesztési pólusok közül a vidéki pólusok a hat nagy vidéki egyetem köré szerveződtek volna hozzájuk kapcsolva a tőlük nem túl messze (80-100 kilométerre) található főiskolákat is. Az anyag azonban a budapesti felsőoktatási intézményekkel ugyanúgy nem tudott, vagy nem akart mit kezdeni, mint a korábbi felsőoktatási hálózatalakítási koncepciók. A budapesti intézményeket hét (7!) további pólusba kívánta integrálni. Az anyag azonban az államtitkár távozásával eltűnt.

2013-ban új államtitkár került a felsőoktatás-irányítás élére, s új fejlesztési koncepció született: A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései (2013) címmel. Ez is leszögezi, hogy „az intézmény hálózat szétaprózottsága egyben a források szétaprózottságához is vezet". (Im. p. 14) Az anyag a felsőoktatási intézményeket 4 csoportba sorolta be: a) Nemzeti Tudományegyetemek, amelyeknek az alapvető stratégiai célkitűzés, hogy kerüljenek be világ élvonalába tartozó intézmények közé. b) Szakegyetemek, amelyek néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak. Saját szakterületükön kiemelkedő tudományos eredményekkel is rendelkeznek, azonban képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk, s nincs esélyük a világ élvonalához tartozni. c) Szakfőiskolák, amiknek néhány képzési területen regionális, vagy több régióra kiterjedő, esetenként akár országos hatókörrel bírnak, képzésük inkább gyakorlat orientált, képzési és tudományos profiljuk viszonylag szűk. d) Helyi, illetve kistérségi főiskolák, amiknek szerepe elsősorban helyi és vidékfejlesztési szempontból jelentős (Im. p. 15). Ebből az anyagból sem lett azonban valódi fejlesztési program, pedig ez a hálózati megközelítés talán a mai napig a legreálisabb.

2014-ben újabb államtitkárváltás nyomán született meg a „Fokozatváltás a felsőoktatásban" című anyag (Fokozatváltás a felsőoktatásban, n.d.) amely szerint az intézményrendszer átalakításának célkitűzése: „*A felsőoktatási intézményhálózat racionalizálása, Magyarország térszerkezetéhez igazodó, hierarchikus, a minőségjavulás irányába ható, versenyhelyzetet teremtő intézményrendszer kialakítása*." (Fokozatváltás a

felsőoktatásban, n.d., p. 85) Az anyagnak 2016-ban elkészült egy cselekvési terve is: „Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016 Cselekvési Terv 2016-2020". Ez az anyag azon túl, hogy megismétli az előző gondolatot, a hálózat kialakításának alapelveiként azt hangsúlyozza, hogy Magyarország Budapest-centrikus térszerkezetét adottságként kell kezelni, s azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a településszerkezet hierarchikus. A települések helyett a funkcionális városi térségeket szükséges a térstruktúra alapegységeinek tekinteni, s térségi funkciónak megfelelően kell biztosítani a felsőoktatás jelenlétét (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016, pp. 60-61). A felsőoktatási stratégia arról is ír, hogy a magyar felsőoktatás minden intézménye világszínvonalú lesz (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016, p. 13).

A 2012-2017 között végrehajtott hálózatalakítási lépések tükrözik a koncepcionális bizonytalanságot. Az időszak legjelentősebb hálózatalakítási lépése az állami főiskoláknak (egy kivétellel) alkalmazott tudományok egyetemmé történő átkeresztelése 2017-től. Ez a lépés a kétszintű képzés következménye volt, jól lehet alapvetően egyoldalúan, az akadémiai jellegű alapképzés preferálásával és a gyakorlatorientált alapképzések kiszorításával történt. Az időszak másik fontos lépése a Nemzeti Közszolgálati Egyetem létrehozása (a nemzetvédelmi egyetem és a rendőrtisztképző főiskola, valamint a fővárosi közgazdasági egyetem államigazgatási karából). Emellett további két régi-új egyetem alakult a korábbi integrációjából kiválva (a Testnevelési Egyetem, illetve az Állatorvostudományi Egyetem). Ugyancsak egyetem elnevezést kapott a korábbi Táncművészeti Főiskola. Fontos hálózatalakítási lépésként a Nyugat-Magyarországi Egyetem átalakul városi egyetemmé (Soproni Egyetem), miután a többi városban lévő karait más intézményekhez integrálták.

Meg kell még az időszak két változását említeni, ami befolyásolta a hazai felsőoktatási hálózatot. Az egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról szóló 2015. évi CXXXI. törvény újdonsága volt az alkalmazott tudományok egyeteme elnevezés bevezetése mellett a közösségi felsőoktatási képzési központok (KFKK) engedélyezése. A módosítás értemében a felsőoktatási intézmény székhelyén kívül is folytathat képzés, amelynek legfontosabb színtere a KFKK. A székhelyen kívüli képzés nem előzmény nélküli a hazai felsőoktatátásban. Már Ladányi megemlíti, hogy „*miközben az önálló intézmények száma 1985 és 1987 között 58-ról 54-re csökkent, az intézmények székhelyén kívül működő karok, intézetek, kihelyezett tagozatok és egyéb nappali tagozatos képzést is nyújtó intézményi részlegek száma 22-ről 29-re nőtt*". (Ladányi, 1989, p. 364). A rendszerváltás után az 1996. évi LXI törvény iktatja be a székhelyen kívüli képzést a felsőoktatás szabályozásába, és a 2005. évi felsőoktatási törvény is tartalmaz némi szabályozást a kihelyezett képzésekre. Az ezredforduló a kihelyezett képzések „virágkora". A 2000-es évek elején több olyan egyetem és főiskola volt, amely nagyszámú székhelyen kívüli képzéssel, kihelyezett képzéssel vagy kihelyezett konzultációsközponttal rendelkezett. De egy-két kihelyezett képzése szinten minden felsőoktatási intézménynek volt, amelyeknek a színvonalát, minőségét több kritika érte (főleg a MAB részéről), ugyanakkor regionális beiskolázási szerepük vitathatatlan.

A 2011. évi CCIV. törvény betiltja a kihelyezett tagozatot. Lényegében ezt opponálta a 2015. évi módosítás, amely – a MAB tiltakozása ellenére – mint közösségi felsőoktatási

képzési központot újra engedélyezi a kihelyezett tagozatot „*az ország térszerkezetéhez igazodó, hatékony és eredményes intézményrendszer kialakítása*" végett. (Fokozatváltás a felsőoktatásban, n.d., p. 39; Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2016, p. 35). Ennek nyomán több helyen (Kisvárda, Hatvan, Ózd, Sümeg, Sátoraljaújhely, Tata) alakultak, különböző egyetemek (DE, ME, NKE stb.) KFKK szervezetei, számos határon túli képzés mellett. (Lásd erről Polónyi & Tóth, 2017). 2020-ban a felsőoktatási statisztika szerint 71 képzési helyen folyik felsőoktatási képzés – ebből 12 helyen volt ötven fő alatti összes hallgató (Oktatási Hivatal, n.d.). A KFKK-konstrukciót a kormányzati anyagok társadalmi, gazdasági, regionális igényekkel, a kistérségek felzárkóztatásában játszott szerepükkel indokolják, ugyanakkor aligha vitathatók a minőséggel kapcsolatos aggályok.

Az időszak másik, a hálózattal kapcsolatos törvénymódosítása, a 2017. évi XXV. Törvény (népszerű nevén a „lex CEU"), amely a Magyarországon működő külföldi felsőoktatást szabályozta oly módon, hogy csak kormányközi megállapodás alapján lehet ilyet létrehozni. Az Európai Bíróság (2020. október 6-i) ítélete megállapította, hogy a lex CEU több uniós alapjogot megsértett (Európai Unió Bírósága, 2020). Ezért a magyar kormány a Parlamenttel „visszamódosította", (oly módon, hogy a külföldi felsőoktatási intézmény hazai alapításának feltételét már csak a nemzetközi diploma-egyenértékűséghez kötötte). De a módosítás elkésett, mert CEU időközben távozott Magyarországról, nyilván a kormány szándékának megfelelően.

c) 2020--

A 2020-at követő időszak újabb radikális lépést hoz a hálózatalakításban. A 2020. évi XXXIII. törvény lényegében privatizálta az állami felsőoktatási intézmények nagyrészét. Ez ugyan nem sokat változtatott a hálózat térszerkezetén, de radikálisan átalakította a tulajdonosi struktúrát.

3. táblázat: A felsőoktatási intézmények fenntartói szerkezetének átalakulása

	Állami egyetem	Nem állami egyetem	Ebből átszervezett	Állami alkalmazott tudományok egyetem	Nem állami alkalmazott tudományok egyetem	Ebből átszervezett	Állami főiskola	Nem állami főiskola	Összesen
2018	22	7		5	4		1	25	64
2019	21	8	1	5	4		1	25	64
2020	16	13	6	4	5	1	1	24	63
2021	13	15	7+1*	4	6	1	1	24	63
2022	5	24	17	--	9+1**	6	1	24	64

Forrás: Ftv. módosítások alapján saját szerkesztés

Megjegyzés: * Az Eszterházy Károly Egyetemet átadták a katolikus egyháznak
** Egy új alkalmazott tudományegyetem, a Tokaj-Hegyaljai Egyetem újonnan jött létre

A törvény értelmében a felsőoktatási intézmény alapítói között megjelenik a közérdekű vagyonkezelő alapítvány (KEKVA). Egyúttal ez a törvénymódosítás 6 állami egyetemet és egy állami alkalmazott tudományegyetemet azonnal át is helyezett KEKVA-szisztémába. Majd a következő két évben 5 kivételével valamennyi állami egyetem és mindegyik állami alkalmazott tudományok egyeteme átkerült a KEKVA-konstrukcióba (az alkalmazott tudományegyetemek közül egyet, az egrit átadták az egyháznak). (lásd 3. táblázat) Mára (2023 őszére) mindösszesen öt állami felsőoktatási intézmény maradt. Az alapítványosítás végeredményben a hálózat földrajzi alakulására nincs hatással, de tulajdonosi és irányítási szerkezetét alapvetően befolyásolja, lényegében felszámolja az állami egyetemi hálózatot, s helyébe egy állami támogatásból élő, politikailag megszállt, álmagán hálózatot hoz létre. (Gazdasági és politikai értékelését lásd Polónyi, 2022).

A hálózati koncentráció néhány jellemzőjének alakulása[8]

A történeti áttekintés után röviden górcső alá vesszük az intézményi koncentráció néhány jellemzőjének alakulását a vizsgált időszakok alatt. Miközben a 2000. évi hálózat-alakítás nyomán jelentősen növekedett a koncentráció: csökkent az intézmények száma és növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám, addig a 2011-2017-es beavatkozás karakterében egészen más, ebben az időszakban a fővárosi intézménynek száma növekedett a vidékieké csökkent. Ha az egy intézményre átlagosan jutó hallgatólétszámok alakulását tekintjük (lásd 4. sz. táblázat), azt látjuk, hogy a 2000-es hálózatalakítás nyomán igen jelentősen növekedett az egy intézményre jutó átlagos hallgatólétszám. Ugyanakkor a másik hálózatalakítási beavatkozás során a fővárosi főiskolai, illetve alkalmazott tudományegyetemi koncentráció kivételével mindenhol csökkent, aminek az az alapvető oka, hogy 2001 és 2017 között a hallgatólétszámot az oktatáspolitika 21%-kal csökkentette, s ez a csökkenés alapvetően a vidéki felsőoktatási intézményeknél következett be.

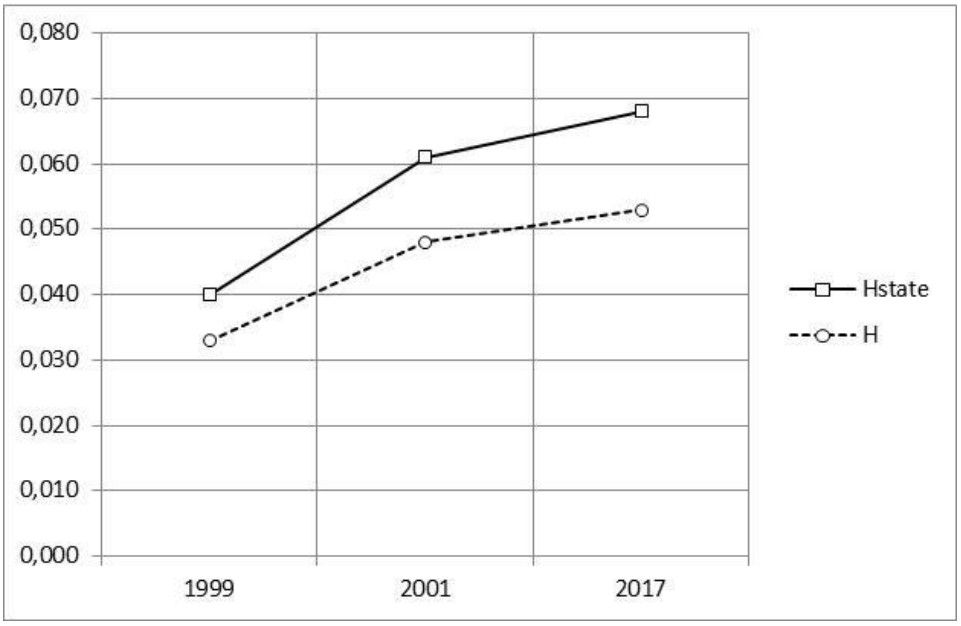
[8] Ez a rész Polónyi (2019) tanulmányra épül, annak átdolgozott (rövidített és aktualizált) változata.

4. táblázat: Az intézmények számának alakulása az 1999. évi és a 2011-2017 évi integrációk után

Intézmény	1999/00	2001/02	2017/18		1999/00	2001/02	2017/18
ÁLLAMI	**Intézmények**				**Hallgatók**		
FŐVÁROS							
Állami felsőoktatási intézmény	**24**	**13**	**14**		3538	8340	8287
Ezen belül							
Egyetem	**13**	**9**	**13**		4395	8523	7748
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	**11**	**4**	**1**		2526	7928	15347
VIDÉK							
Állami felsőoktatási intézmény	**30**	**17**	**14**		5164	11291	9279
Ezen belül							
Egyetem	**12**	**8**	**9**		8426	17362	12548
Alkalmazott tudományegyetem és főiskola	**18**	**9**	**5**		2989	5894	3395
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK	**Intézmények**				**Hallgatók**		
Nem állami felsőoktatási intézmény	35	35	37		1119	1398	1040
EGYÜTT							
Mindösszesen	89	65	65				

Forrás: Saját számítás a Statisztikai Tájékoztató (2000, 2002) és az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai (Oktatási Hivatal, n.d.) alapján

1. ábra: Az intézmények hallgatói koncentrációjának („hallgatói piaci részesedésének") H indexe (Hstate = állami intézmények, H= összes intézmény).



*Forrás: Saját számítás a Statisztikai Tájékoztató (2000, 2002) és az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikai adatai (*Oktatási Hivatal, n.d.*) alapján*

A második integrációs folyamat is növelte valamennyire a koncentrációt. Ha kiszámítjuk a Herfindahl-indexet[9] , akkor egyértelműen látszik (lásd 1. ábra), hogy mind a 2000. évi, mind a 2011-2017 időszakbeli integráció növelte a koncentrációt, bár az utóbbi lényegesen kisebb mértékben. Az ábrából az is kiolvasható, hogy az állami intézmények koncentrációja lényegesen magasabb, mint összes intézményé (mivel a nem állami intézmények koncentrációja lényegében nem változott).

Végeredményben az intézmények száma folyamatosan csökkent, bár az utóbbi tíz évben alig változott. (lásd 5. táblázat) Az egyetemek számának 2005 óta tapasztalható ingadozása mutatja legjobban a felsőoktatáspolitika bizonytalanságait, átlobbizottságát, - ez ugyanis abból adódik, hogy egyes egyetemek integrálását megopponálták a stakeholderek (ilyen az Állatorvostudományi, és a Testnevelési Egyetem integrálása, majd dezintegrálása illetve a Budapesti Műszaki Főiskola egyetemmé lobbizása).

5. táblázat: A felsőoktatási intézmények megoszlása az integráció előtt (1999/2000 tanévben) és után (2005/2006, 2015/2016, 2022/2023 tanévekben)

Intézmény	1999/2000.	2005/2006	2015/2016	2022/2023
ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
FŐVÁROS				
Állami felsőoktatási intézmény	27	13	14	5
Ezen belül				
Egyetem	13	9	13	5
Főiskola és/vagy alkalmazott tud. egy.	14	4	1	
VIDÉK				
Állami felsőoktatási intézmény	29	16	14	1
Ezen belül				
Egyetem	12	9	9	
Főiskola és/vagy alkalmazott tud. egy.	17	9	5	1
NEM ÁLLAMI INTÉZMÉNYEK				
Nem állami felsőoktatási intézmények				
Egyetem	5	7	7	24
Főiskola és/vagy alkalmazott tud. egy.	28	34	30	34
EGYÜTT				
Egyetem	30	25	29	29
Főiskola és/vagy alkalmazott tud. egy.	61	47	36	35
Mindösszesen	**89**	**72**	**65**	**64**

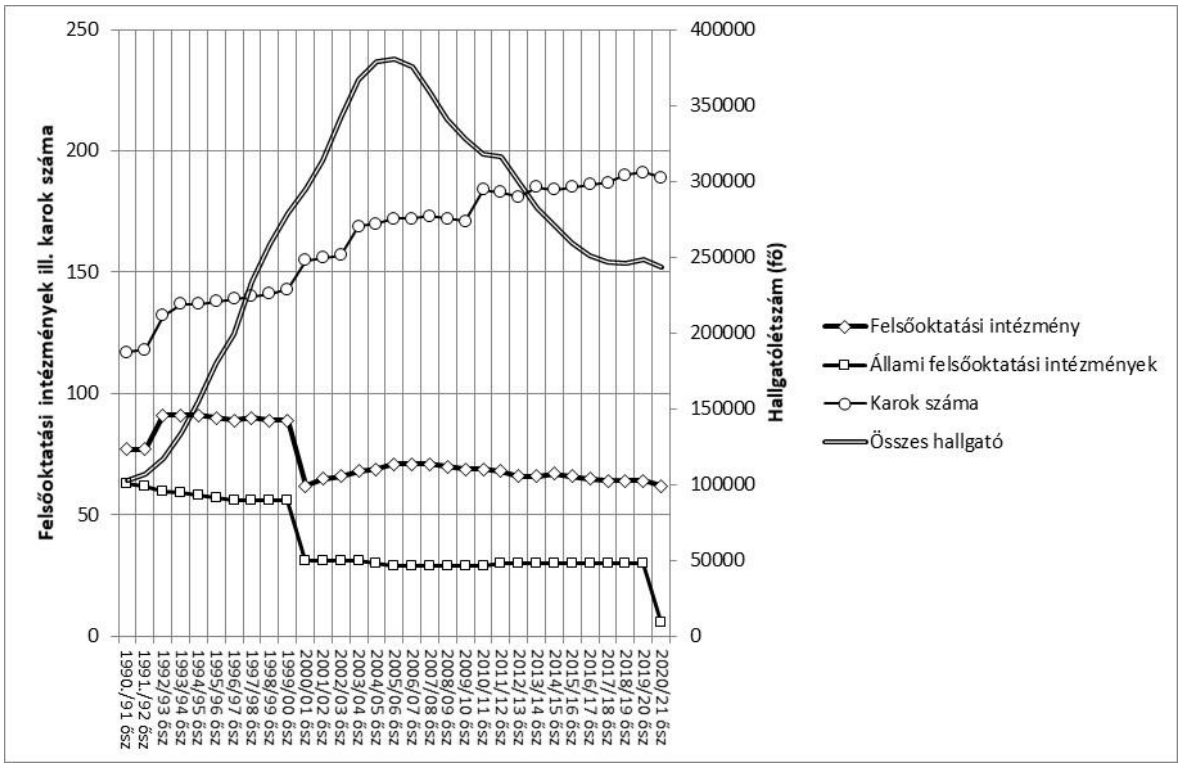
Forrás: Saját számítás Statisztikai Tájékoztató (2000, 2002) és az Oktatási Hivatal (n.d.) alapján

Eredményességét tekintve az első, indirekt állami eszközökre épített szakasz viszonylag rossz hatékonyságúnak tűnik, hiszen valódi fúzióval járó intézményi integráció nem jött létre. A második, a direkt állami beavatkozásra épülő szakasz első fele viszont látszólag valódi integrációkat hozott létre. Ugyanakkor, ha megvizsgáljuk a karok számának alakulását, akkor világossá válik, hogy tulajdonképpen az intézményi

[9] A Herfindahl-index piaci koncentráció egyik mérőszáma. $\sum_{i=1}^{N} s_i^2 = H$ ahol s_i az i. cég piaci részesedése a piacon, és N a cégek száma. (Itt a piaci részesedést az összes hallgatólétszám jelenti).

elaprózódás az erőltetett integráció után „kerítésen belüli” fragmentációvá alakult. (lásd 2. ábra). A belső szervezeti elaprózottság éppen annyira növekedett, mint amennyire az intézményi szétforgácsoltság csökkent (az intézmények száma és a karok száma között viszonylag erős negatív korreláció van (-0,7861)).

2. ábra: Az intézmények, karok és a hallgatólétszám alakulása 1990-2020



Forrás: A felsőoktatási statisztika (Oktatási Hivatal, n.d.) adatai alapján saját szerkesztés

Befejezésül

Az összevonások eredményességét vizsgáló nemzetközi kutatások meglehetősen ellentmondásosak. Liua et al. (2016) tanulmányukban a széttagolt felsőoktatási rendszerrel bíró országok esetében úgy találták, hogy a hasonló méretű intézmények összevonása valószínűleg nem javítja a teljesítményt. Ugyanakkor a kutatások teljesítménycsökkenését sem tapasztalták. Viszont a kisebb intézmények összevonása egy sokkal nagyobb intézménybe, pozitív hatást fejt ki. (Liua et al. 2016, p. 105) Ezzel szemben Pinheiro és munkatársai szerint a kutatások következetesen azt sugallják, hogy a magánszektor egyesüléseinek 50-75%-a nem váltja be a hozzá fűzött reményeket (Pinheiro et al., n.d.). Hozzá teszik, hogy sok forrás szerint ennek fő oka a rosszul irányított ügylet és a hiányos tervezés. Harman és Meek (2002) hangsúlyozzák, hogy kevés a fájdalommentes összevonás. A fúziókkal foglalkozó szakirodalom szerint akár tíz évbe is telhet, mire a sebek begyógyulnak, és a korábban autonóm identitásokból összekovácsolódott új intézmény jól integrált egészként működik (Harman & Meek, 2002, p. 4). Harman és munkatársa azt is írják, hogy az egyesülés nem csodaszer a rendszerszintű széttagoltság és az életképtelen intézmények problémáinak kezelésére. Ugyanakkor egyértelmű nemzetközi tendencia, hogy a felsőoktatási hálózatok fejlődése a

kicsi, szakosodott intézményektől a nagyobb és átfogóbb intézmények felé mutat (Harman & Harman, 2003, p. 43).

Befejezésül két kérdés marad, amire nem tudunk válaszolni.

Az egyik, hogy itthon mennyiben jöttek létre valódi integrációk, ugyanis a karok erős jelenléte azt igazolja, hogy az integrált intézmények párhuzamosságai nagyrészt megmaradtak. Mélyebb vizsgálatokra lenne szükség ahhoz, hogy ezt a kérdést megválaszoljuk. Inkább csak sejtésként lehet megfogalmazni, hogy húsz évvel az integráció után sem alakultak ki valódi egységes intézmények az összevontakból.

A másik kérdés, hogy sok vagy kevés a magyar felsőoktatási intézmények száma. A 6. táblázat jól mutatja, hogy a Magyarországhoz hasonló nagyságú országok intézményeinek száma meglehetősen nagy különbségeket mutat. Tehát alighanem a helyi politikai, gazdasági, társadalmi erőtér az, ami meghatározó ebben.

6. táblázat: A felsőoktatási intézmények száma az EU és az EFTA országokban

	Ország	Felsőoktatási Intézmény		Ország	Felsőoktatási Intézmény
1	Franciaország	636	**17**	**Magyarország**	**64**
2	Németország	486	18	Bulgária	55
3	Lengyelország	387	19	Szlovénia	55
4	Egyesült Királyság	339	20	Lettország	54
5	Olaszország	290	21	Horvátország	48
6	Spanyolország	278	22	Norvégia	47
7	Hollandia	128	23	Svédország	46
8	Portugália	112	24	Finnország	42
9	Svájc	104	25	Litvánia	41
10	Románia	102	26	Ciprus	38
11	Belgium	91	27	Szlovákia	36
12	Ausztria	85	28	Észtország	32
13	Dánia	81	29	Izland	9
14	Csehország	69	30	Málta	9
15	Írország	66	31	Luxemburg	5
16	Görögország	65			

Forrás: List of All Universities in the World 2023, n.d.

A hazai tapasztalatokból az is látszik, hogy a felsőoktatási hálózatformálásban mindvégig a közreműködő stakeholderek pillanatnyi erőviszonyai a meghatározóak, s nem a gazdasági, oktatási érvek. Hozzá kell tenni, hogy elég szembetűnő az idővel növekvő politikai befolyás.

Felhasznált források

1986. évi 13. törvényerejű rendelet a Magyar Népköztársaság felsőoktatási intézményeiről. Jogkódex. https://jogkodex.hu/jsz/1986_13_tvr_5081316

30/1990. (III. 21.) OGY határozat az egyetemekről. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=990h0030.OGY

1048/1990. (III. 21.) MT határozat a főiskolákról, https://jogkodex.hu/doc/8195166

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV

1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600061.TV&txtreferer=99600124.TV
1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900052.TV
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100204.tv
2015. évi CXXXI. törvény egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500131.TV
2017. évi XXV. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény módosításáról. https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700025.TV
2020. évi XXXIII. törvény a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény, valamint egyes kapcsolódó törvények módosításáról. Nemzeti Jogszabálytár. https://njt.hu/jogszabaly/2020-33-00-00
A felsőoktatás átalakítás stratégiai irányai és soron következő lépései_v06 VITAANYAG! (2013. május 31.). http://old.mab.hu/web/doc/emlekeztetok/130705FO_strat.doc
A nemzeti felsőoktatás fejlesztéspolitikai irányai. Melléklet a 17344/2012/FOHAT sz. előterjesztés indokolásához [Tervezet! v.5.3] (2012. április 16.) https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjejcnUsOSBAxVK9rsIHcYnDloQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fgooglegroups.com%2Fgroup%2Fktbme%2Fattach%2F303a223b2c60c806%2FNFFI-koncepcio_v5%25203_120416.pdf%3Fpart%3D0.1&usg=AOvVaw1lQkNcni8xZwQEd4cx8tlo&opi=89978449
Állami Számvevőszék (2003). J*elentés a felsőoktatási intézményhálózat integrációjának ellenőrzéséről*. https://asz.hu/storage/files/files/Összes%20jelentés/2003/0311j000.pdf?ctid=756
Bakos, I. (1991). Task Relating to Modernatization and Network Development in Hunagarian Higher Education. In *Concept for Higher Education Development in Hungary.* Co-ordination Office for Higher Education.
Berriman, J., & Jacobs, M. (2010). *In the eye of the storm. Moving from collaboration to consolidation.* Price Waterhouse Coopers.
Curaj, A., Georghiou, L., Harper, J. C., & Egron-Polak, E. (Eds.). (2015). *Mergers and Alliances in Higher Education International Practice and Emerging Opportunities* Springer.
Derényi, A. (2009). A magyar felsőoktatás átalakulása 1989 és 2008 között. In Drótos Gy. & Kováts G. (szerk.), *Felsőoktatásmenedzsment* (pp. 31-61). Aula Kiadó Kft.
Európai Unió Bírósága (2020. október 6.). *125/20. sz. SAJTÓKÖZLEMÉNY. A C-66/18. sz. ügyben hozott ítélet Bizottság kontra Magyarország*. https://curia.europa.eu/jcms/upload/docs/application/pdf/2020-10/cp200125hu.pdf
Farkas, K. (szerk. 1999). *Integráció a felsőoktatásban*. Oktatási Minisztérium.
Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai (n.d.). n.p. https://2015-2019.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf (Letöltés dátuma: 2023. október 6.)
Fokozatváltás a felsőoktatásban. Középtávú szakpolitikai stratégia 2016. (2016). n.p. https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatvaltas_Felsooktatasban_HONLAPRA.PDF (Letöltés dátuma: 2023. október 6.)
Georghiou, L., & Harper, J. C. (2015). Mergers and Alliances in Context. In Curaj, A., Georghiou, L., Harper, J. C., & Egron-Polak, E. (Eds.), *Mergers and Alliances in Higher Education International Practice and Emerging Opportunities* (pp.1-14.). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1_1
Gkrimpizi, Th. (2019). *Mergers in Higher education: The international experience and the case of Greece*. International Hellenic University.
Harman, G., & Harman, K. (2003). Institutional mergers in higher education: lessons from international experience *Tertiary Education and Management, 9*(1), 29-44.
Harman, K., & Meek, L., V. (2002). Introduction to special issue: "Merger revisited: international perspectives on mergers in higher education". *Higher Education*, *44,* 1–4.

Híves, T., & Kozma, T. (2019). A felsőoktatás térszerkezete és az átalakulás dinamikája In Juhász E. & Endrődy O. (szerk), *Oktatás-Gazdaság-Társadalom* (pp. 674-692). Debreceni Egyetem; Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

Híves, T., Kozma, T., & Polónyi, I. (2019). From Fragmentation to Concentration and Beyond: The Dynamics of Change in the Higher Education Network of Hungary. In Cremonini, L., Paivandi, S., & Joshi, K.M. (Eds.), *Mergens in Higher Education. Practices and Policies* (pp.171-202). Studera Press.

Kocsis, K., Illyés, S., Réthelyi, M., & Róna-Tas, A. (1992). *A magyar felsőoktatás fejlesztése 2000-ig (Összefoglalás. Döntéselőkészítő javaslatok)* Felsőoktatásfejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság.

Koltai, D. (2001). *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái.* Pécsi Tudományegyetem.

Kotán, A., & Polónyi, I. (2003). A Világbank szerepe a hazai felsőoktatás fejlesztésében. *Educatio, 2003*(1), 33-50.

Kováts, G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat In Derényi A. & Temesi J. (szerk), *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 101-151). OFI. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_magyar_felsooktatas_beliv_net.pdf

Ladányi, A. (1989). *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után*. Tankönyvkiadó – Oktatáskutató Intézet.

Ladányi, A. (1999). *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó.

Ladányi, A. (2000). A magyar felsőoktatás az államszocialista korszakban és a rendszerváltozás után. *Info-Társadalomtudomány, 49,* 43-52.

List of All Universities in the World 2023, (n.d.). AUBSP. https://www.aubsp.com/universities-in-world/ Letöltés dátuma: 2023. október 6.

Liua, Q., Pattonb, D., & Kenney, M. (2016). Do university mergers create academic synergy? Evidence from China and the Nordic Countries. *Research Policy, 47*(1), 98-107.

Oktatási Hivatal (n.d.). *Felsőoktatási statisztikák*. https://dari.oktatas.hu/firstat.index Letöltés dátuma: 2023. október 6.

Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara, T. (n.d.). *Mergers in Higher Education and Beyond: Stocktaking and assessment.* EAIR Track 1: Governance: Impact Follows Strategy? https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:815407/FULLTEXT01.pdf (Letöltés dátuma: 2023. október 6.)

Pinheiro, R., Geschwind, L., & Aarrevaara T (2016). Mergers in Higher Education. *European Journal of Higher Education*, *6*(1), 2-6. DOI:10.1080/21568235.2015.1099455

Polónyi, I., & Tóth, D. A. (2017). Békából királyfi. A kihelyezett képzéstől a közösségi felsőoktatási képzési központig. *Iskolakultúra, 27*(1–12), 3-10.

Polónyi, I., & Timár J. (2006). A sikeres felsőoktatás. Ábránd vagy valóság. *Educatio,15*(4), 811–842.

Polónyi, I., & Kozma, T. (2020). A magyar felsőoktatás fejlődése a rendszerváltás után. *Magyar Tudomány*, *181*(4), 502-512.

Polónyi, I. (2019). A hazai felsőoktatási hálózat-alakítások sajátosságai. In Juhász, E., & Endrődy, O. (szerk.), *Oktatás – Gazdaság – Társadalom* (pp. 732-751). Debreceni Egyetem, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

Polónyi, I. (2022). Felsőoktatás-politikai tévelygések. *Educatio, 31*(1), 70–84.

Rocha, V., Teixeira, P. N., & Biscaia, R. (2019). *Mergers in European Higher Education Financial Issues and Multiple Rationales*. Coppenhagen Business School

Statisztikai Tájékoztató (2000). Statisztikai Tájékoztató Felsőoktatás 1999/2000. Oktatási Minisztérium.

Statisztikai Tájékoztató (2002). Statisztikai Tájékoztató Felsőoktatás 2001/2002. Oktatási Minisztérium.

Williams, J. (2017). *Collaboration, alliance and merger among higher education institutions*. *OECD Education Working Papers, No. 160*., OECD Publishing.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.10
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 78-91 (2023)

Farkas Éva

A MINŐSÉGI OKTATÁS NÉLKÜLÖZHETETLEN A TÁRSADALMI FEJLŐDÉSHEZ

Absztrakt
Az oktatás színvonala döntő hatással van az egész társadalom minőségére és kutatások széles köre bizonyítja, hogy az oktatás minősége ok-okozati összefüggésben áll a gazdasági és társadalmi fejlődéssel. A magasabb végzettségi és műveltségi szint nem csak a jobb foglalkoztatottsági és jövedelmi viszonyokkal mutat szoros összefüggést, de pozitív hatással van a várható élettartamra, az egészségi állapotra, az életminőségre és a szubjektív jóllétre, valamint csökkenti a szegénység és a társadalmi leszakadás kockázatát. Az oktatásba való befektetés tehát az oktatáson kívüli szakpolitikai területek céljainak hatékonyabb megvalósítása szempontjából is előnyökkel jár.
Miközben a legnagyobb kihívást az emberek továbbképzése és felzárkóztatása jelenti a gyorsan változó munkaköri készségigényekhez, azzal a ténnyel is szembesülni kell, hogy a felnőttek jelentős része súlyos alapkompetenciahiánnyal küzd, ami nemcsak a foglalkoztathatóságukat korlátozza, hanem az információkhoz és a tanuláshoz való hozzáférésüket, és a mindennapi életük hatékony menedzselésének képességét is. A halmozódó kihívásokra leghatékonyabban az oktatás minőségének növelésével lehet válaszolni.
A tanulmány a képzettség és az egyéni, társadalmi, és munkaerő-piaci boldogulás közötti összefüggések elemzésével igyekszik felhívni a figyelmet a tanulás és a minőségi oktatás jelentőségére, illetve annak egyre nyilvánvalóbb hiányára.

Kulcsszavak: oktatás; minőség; társadalmi fejlődés

Bevezetés

Az egy időben jelentkező globális megatrendek – ipar 4.0, digitális és zöld átállás, klímaválság, migráció, COVID, gazdasági válság, háború, elöregedő társadalom, kulturális diverzitás, értékválság, emberi jogok korlátozása stb. – egymásra rétegződő hatásai alapjaiban változtatják meg életünket, munkánkat és emberi kapcsolatainkat. Az a tény, hogy az egyéni, szervezeti és össztársadalmi fejlődésnek a folyamatos és komplex változásokhoz való rugalmas és tudatos alkalmazkodás képessége a záloga, minden korábbinál jobban felértékeli a tanulás jelentőségét, amely a transzformációs képességek mozgósításával segítheti a fiatalokat és felnőtteket abban, hogy a változások passzív „elszenvedői" helyett azok hordozóivá és haszonélvezőivé váljanak.

Miközben a munkaköri készségigények alapvetően megváltoznak, a felnőttek egyötöde a mindennapi életvitelhez szükséges alapkompetenciákkal sem rendelkezik, amely az iskolarendszerű oktatás funkciózavaraira és minőségi problémáira is felhívja a figyelmet. Az oktatás színvonala döntő hatással van az egész társadalom minőségére és kutatások széles köre bizonyítja, hogy az oktatás minősége ok-okozati összefüggésben áll a

gazdasági és társadalmi fejlődéssel. A rossz minőségű oktatás hátrányt okoz az egyén, a társadalom és a gazdaság számára is, a jó minőségű viszont jelentős fejlődést hozhat. Magyarországon a gazdasági növekedés üteme – több más tényező mellett – a lehetségesnél rosszabb oktatási minőség következtében is jelentősen elmarad a fejlettebb, jobb minőségű oktatással rendelkező országok mögött (Polónyi, 2023). Az oktatásba történő beruházás az oktatáson kívüli szakpolitikai területeken – foglalkoztatás, egészségügy, társadalmi felzárkózás stb. – is megtérül. Ennek ellenére az oktatási rendszer egymásra halmozódó problémái reflexiók és érdemi megoldások nélkül maradnak és egyelőre nem látszik szándék és akarat az oktatás minőségének érdemi fejlesztésére.

Változó munkaköri készségigények

A technológiai és gazdasági változások a munkaerőpiacra és a munkavégzés körülményeire gyakorolják a legszembetűnőbb hatást. A digitalizáció és az automatizáció egyelőre bizonyosan nem váltja fel, de alapvetően megváltoztatja az emberi munkavégzés körülményeit. Felbomlanak a hagyományos karrierutak és az új munkakörökhöz, valamint a meglévő állások megváltozott készségigényeihez nemcsak az alacsony státuszú, de a jól képzett és magas presztízsű munkakörökben is rendszeres megújulásra lesz szükségük a munkavállalóknak. A CEDEFOP 2035-re szóló munkaerő-piaci előrejelzése megerősíti, hogy a magasan képzett munkaerő iránti kereslet növekedése gyorsan bővül, a közepesen képzettek csoportja viszonylag stabil marad, az alacsony képzettségű munkaerő foglalkoztatása pedig csökken (CEDEFOP, 2023). „*A jövő munkahelyei fejlett kognitív képességeket és kreativitást, magasabb képzettséget, valamint fejlett szociális és érzelmi készségeket fognak igényelni*" (Fine et al., 2018, p. 20). Az iparágspecifikus tudás mellett a Világgazdasági Fórum 2023-as 803 vállalat megkérdezésén alapuló készségelőrejelzése az első három helyen a kreatív gondolkodás, az analitikus gondolkodás és a technológiai írástudás felértékelődését vizionálja 2027-re. Különösen figyelmet érdemlő, hogy a további kulcskészségek között olyan szociális és érzelmi attitűdök állnak, mint a kíváncsiság és az egész életen át tartó tanulás; a reziliencia, rugalmasság és agilitás; valamint a motiváció és önismeret. Ez arra utal, hogy a munkáltatók magasra értékelik a munkavállalóik rugalmas alkalmazkodási képességét, valamint a tanulásra való nyitottságát és hajlandóságát. A tíz legfontosabb kompetencia között szerepel még a rendszerben való gondolkodás, a mesterséges intelligencia és big data, a tehetséggondozás és a szolgáltatásorientáltság és ügyfélszolgálat (World Economic Forum, 2023, p. 39). Egy a munkavállalók és munkaadók körében végzett friss magyar kutatás eredménye is azt mutatja, hogy a korábban elvárt munkavállalói kompetenciák hátrébb sorolódnak és a transzverzális kompetenciák határozzák meg a jövő munkaerőpiacát (Századvég Konjunktúrakutató Zrt, 2023). Ezen tendenciák fényében talán jobban érthető, hogy miért szerepelnek a képesség és tudás elemek mellett az attitűdök és az autonómia-felelősség kategóriák is a felsőoktatásban 2017-től, a középfokú szakképzésben és felnőttképzésben 2020-tól bevezetett tanulási eredmény szemléletű képzési és kimeneti követelményekben és programkövetelményekben. A tanulási eredmény a kimenetszabályozás, valamint a tanulás- és tanulóközpontú tanulás-

és tanításszervezés kulcsfogalma. A tanulási eredmény egy adott tanulási szakasz végére elérni kívánt követelményeket határozza meg. Ez a szemléletmód a „*tudás gazdagabb értelmezését teszi lehetővé, mivel a tanulási eredményként megfogalmazott tudáshoz, annak működésére ható nézetrendszer, attitűd, önállóság és felelősségvállalás minősége is hozzátartozik*" (Farkas, 2017, p. 14). Könnyű belátni, hogy egy szakember elképzelhetetlen önállóság és a saját munka iránti felelősségérzet nélkül. Az attitűdök pedig jelentősen befolyásolják a munkavégzés eredményességét. Az oktatás során az attitűdök formálásával erősíthetjük az értékteremtő magatartást és közvetít(het)jük az iskolai/vállalati/szakmai kultúrát és elvárásokat. Kérdés, hogy az alap-, közép-. és felsőfokú oktatásban oktatók felkészültek-e az új kihívásokra és képesek-e az előbbiekben felsorolt nélkülözhetetlen készségek és attitűdök eredményes fejlesztéséhez és formáláshoz szükséges módszertani kultúraváltásra.

Új munkaköri készségigények versus súlyos alapkompetenciahiány

Míg a technológiai fejlődés megállíthatatlan és a munkavégzéshez szükséges kulcskompetenciák átalakulnak, szembe kell nézni azzal a ténnyel is, hogy a felnőtt lakosság jelentős része súlyos alapkompetencia hiánnyal küzd. A Felnőttek Nemzetközi Képesség- és Kompetenciamérési Programja (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC) a 16-65 évesek olyan transzferábilis készségeit – szövegértés, számolási készség, problémamegoldó készség információtechnológiai környezetben – méri, amelyek bármilyen szakmai környezetben felhasználhatóak és a munkahelyi és a mindennapi életben való boldogulást és sikerességet pozitívan befolyásolják. Az adatok azt mutatják, hogy a magyar felnőttek 18,5 százaléka (körülbelül 1,14 millió felnőtt) teljesített a legalacsonyabb, 1. vagy 1. alatti szinten[1] a szövegértést mérő teszten (OECD átlag 19,8%). Ez a szövegértési szint az alapszókincs megértéséhez és egyszerű szövegek elolvasásához elegendő. A legtöbben a 2. (38,7%) és 3. szinten (35,4%) teljesítettek. A felnőttek 6,4 százaléka teljesített a 4. szinten, szemben a felmérésben részt vevő OECD-országok 9,5 százalékos átlagával. A 4. szinten a válaszadók képesek összetett vagy hosszú, feltételes és/vagy konkurens információkat is tartalmazó szövegekben található információkat egységesíteni, értelmezni, és összesíteni. Az 5. szinten a felnőttek 0,2 százaléka teljesített (OECD átlag 0,5%) (OECD, 2021; Lannert & Holb, 2021).

A számolási készség területen a magyar felnőttek az OECD átlag feletti teljesítményt értek el, ugyanakkor a felnőttek 17,7 százaléka (körülbelül 1,01 millió felnőtt) teljesített a számolási képességben a legalacsonyabb 1. szinten vagy alatta (OECD átlag 23,5%). A 2. és 3. szinten teljesítők aránya 32,2 és 35,5 százalék. Biztató, hogy a 4. vagy 5. szinten teljesítők aránya 13,9 százalék (OECD átlag 10,9%) (OECD, 2021; Lannert & Holb, 2021).

Azok a felnőttek, akik az 1. vagy az alatti szinten teljesítenek, a mindennapi tevékenységhez szükséges alapkompetenciákkal sem vagy nem elégséges szinten

[1] Hat készségszintet határoznak meg a szövegértési és a számolási készség esetében (1-5. szint, illetve 1. szint alatt) és négyet a problémamegoldási készség információtechnológiai környezetben esetében (1-3. szint, illetve 1. szint alatt). A PIAAC felmérés Magyarországon 2017 augusztusa és 2018 áprilisa között valósult meg, mintegy 6150 16 és 65 év közötti felnőtt bevonásával.

rendelkeznek. Ugyanakkor a szövegértésből és számolási készségből a 2. szinten teljesítők helyzete is kritikus, mert lehet, hogy aktív munkavállalóként a jelenlegi munkateljesítményükhöz megfelelő készségszinttel rendelkeznek, ugyanakkor nehézségekbe ütközhetnek, hogy lépést tartsanak a változásokkal, különösen technológiai, a digitális vagy zöld készségek iránti új igényekkel.

Jelentős a kompetenciahiány a problémamegoldás információtechnológiai környezetben készégterületen. A felmérésbe bevont felnőttek 14,4 százalékának nem volt semmilyen számítógépes tapasztalata, és 42,6 százalékuk (körülbelül 2,6 millió felnőtt) teljesített a legalacsonyabb 1. szinten a számítógépes problémamegoldást vizsgáló felmérésen. Ők gyakorlatilag csak e-mailezni tudnak, esetleg egyszerűbb szoftverek használatára képesek (OECD, 2021; Lannert & Holb, 2021). A lemaradást mutatja a digitális gazdaság és társadalom fejlettségét mérő mutató (DESI) is, mely szerint az emberek kevesebb, mint fele (49%) rendelkezik legalább alapszintű digitális készségekkel, ami elmarad az 54 százalékos uniós átlagtól (European Commission, 2022). A digitális kompetenciák hiánya nemcsak a foglalkoztathatóságot csökkenti (a munkakörök 90 százalékában szükség van digitális kompetenciákra) de gátolja az információkhoz és a tanuláshoz való hozzáférést, a kapcsolattartást másokkal és a mindennapi ügyek intézését.

Miközben a magabiztos szövegértés és számolási készség alapozza meg minden más (beleértve a digitális intelligenciát és problémamegoldási képességet) kompetencia eredményes fejlesztését és a hatékony tanulást is, az alapkészségfejlesztés nem prioritás a hazai felnőttképzésben, mert nincs közvetlen munkaerőpiaci kimenete. Ugyanakkor az alapkompetenciák hiánya számos hátránnyal jár, hiszen az alacsony készségszinttel rendelkező felnőttek kevésbé vesznek részt tanulásban, jellemzően tartós munkanélküliek, ha dolgoznak, akkor alacsony presztízsű munkát végeznek, rossz körülmények között élnek és akadályozottak a legegyszerűbb mindennapi tevékenységeikben, mint pl. vásárlás, pénzkezelés, betegápolás, digitális eszközök használata, hivatalos ügyek intézése, tájékozódás, információk és hírek megértése stb.

A magasabb iskolai végzettség és az alapkészségek szintje között pozitív összefüggés mutatkozik minden országban. Mindhárom PIAAC képességterületen a magasabb végzettségűek OECD átlag feletti jobb teljesítményt nyújtottak Magyarországon, de a különbség végzettségi szintek és készségterületek szerint változó (OECD, 2021). A szövegértési eredményeket tekintve a diplomások jelentősen jobban teljesítettek a legfeljebb értettségivel rendelkezőknél. Az azonban már elgondolkodtató és szakpolitikai beavatkozásra is okot adó adat, hogy a szakmunkás és az általános iskolai végzettségűek teljesítménye között szinte alig van különbség (Lannert & Holb, 2021).

Felnőttkori kompetenciahiány versus gyerekkori tanulási eredményesség

A felnőttkori alacsony kompetenciaszint, illetve kompetenciahiány a gyerekkori iskoláztatásra vezethető vissza. A nemzetközi tanulási teljesítménymérés (Programme for International Student Assessment, PISA) a 15 éves tanulók körében vizsgálja, hogy a szövegértés, a matematikai- és természettudományi műveltség területén milyen

mértékben rendelkeznek azokkal képességekkel, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a társadalmi és gazdasági élet teljes értékű résztvevőivé váljanak.

1. táblázat: PISA eredmények a szövegértés és a matematikai műveltség területen

	Szövegértés 2. szint alatt	Matematika 2. szint alatt
2012	19,7%	28,1%
2015	27,5%	28,0%
2018	25,2%	25,7%

Forrás: Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019 alapján saját szerkesztés

2015-ben a vizsgált 15 éves tanulók 28 százaléka, 2018-ban egynegyede nem érte el a 2. képességszintet, amely a társadalmi életében való teljes értékű részvétel minimumszintjének tekinthető. A 2. szint alatti teljesítmény nem elegendő ahhoz, hogy a fiatalok tevékenyen és hatékonyan vegyenek részt a társadalom életében, és jóval kisebb az esélyük arra, hogy felsőfokú végzettséget szerezzenek, vagy legalább átlagos jövedelemre tegyenek szert (Oktatási Hivatal, 2013, 2016, 2019). A helyzet tovább súlyosbodhat, mivel a nemrégiben közzétett 2022-es országos kompetenciamérés eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a magyar diákok szövegértési képességeivel komoly baj van, és a digitális készségeik is gyengék. A nyolcadikosok 40 százaléka az alapszint alatt teljesített a szövegértésben és a digitális eszközök használatában (Oktatási Hivatal, 2023). Az eredményekben nyilvánvalóan közrejátszik a COVID alatti online oktatás eredménytelensége és a mérőeszközváltás is, ugyanakkor a visszaesés jelentősebb, mint az az említett tényezők miatt indokolt lenne.

A fiatalok és felnőttek kompetenciamérésének eredményei több szempontból is súlyos kérdéseket vetnek fel. Egyrészről azt látjuk, hogy Magyarországon fiatalok és felnőttek százezrei, milliói élnek úgy, hogy a mindennapi élethez elengedhetetlen alapkészségeket nem, vagy nem elégséges szinten birtokolják. Ez önmagában is jelentős kihívásokat és terheket jelent az egyén, a társadalom, a gazdaság és a közösség számára is. Másrészről a PIAAC eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a fiatalabbak teljesítménye nem jobb az idősebbekénél a számolás terén. „*Míg általánosnak mondható jelenség, hogy a készségek szintje a korral csökken, nálunk ez a folyamat kevésbé egyértelmű. A szövegértés terén feltűnő, hogy a felsőfokú végzettségűek közt a fiatalok (16-24 éves, illetve 25-34 éves korosztály) nem teljesítenek jobban, mint a középkorúak (35-44 éves korosztály). A számolási készség terén viszont már egyértelműen nem a legfiatalabbak érték el a legjobb eredményeket, hanem – a legidősebbek kivételével – az adott végzettségi kategórián belül az összes idősebb korcsoport jobb eredményt produkált*." (Lannert & Holb, 2021, p. 7). Ez az adat abban az összefüggésben is érdekes, hogy bár a formális iskolázottság szintje folyamatosan nő, ugyanakkor ez nem, vagy nem az elvárható mértékben jelenik meg az alapkompetenciák szintjében és a munkaerőtermelékenységben, amely „*továbbra is elmarad a német szinttől, ami a munkaerő hatékonyságának széleskörű fejlesztési szükségleteire, a magyar munkaerő hatékonyságát javító igényekre hívja fel a figyelmet*" (Innovációs és Technológiai Minisztérium, 2020, p. 5)

A tudományos-szakmai felmérések eredményeiből arra következtethetünk, hogy a felnőttkori tanulásnak és felnőttképzésnek a jelentősége egyre nő, funkciója pedig

erőteljesen bővül. Kulcsszerepe van abban, hogy a rendes korban elmaradt alapkészségeket felnőtt korban pótolja és az iskola funkciózavarai miatt az azt elhagyó vagy elhagyni kényszerülő, az iskolarendszerű oktatásból és felsőoktatásból bármilyen ok miatt kieső vagy ott nem boldoguló felnőtteknek alternatívákat nyújtson amellett, hogy választ ad a munkában állók sürgető készségigényeire, kielégíti a munkába visszatérők vagy foglalkozást váltók képzési igényeit és mindehhez komplex tanulástámogatást és pszichoszociális támogatást nyújt. Megkerülhetetlenné válik a felnőttkori tanulás, amelynek eredményességét számot tényező befolyásolja, de az egyik legfontosabb a gyerekkori tanulás minősége és eredménye, illetve az, hogy mennyi idő telt el a legutóbbi tanulási folyamat óta. A felnőttek tanulása minden életszakaszukban a korábbi életszakaszaik tanulási tartalmaitól, formáitól és eredményeitől függ (Csoma, 2006). A gyerekkori tanulás minőségének tehát meghatározó jelentősége és következménye van a felnőtt teljes életpályájára.

Oktatásszakmai kihívások versus szakpolitikai válaszok

A kompetenciamérések eredménye az alap-, közép-, felső- és felnőttoktatás funkciózavaraira és az oktatás általános minőségének és eredményességének – komoly következményekkel járó – évek óta tartó folyamatos romlására figyelmeztet. Az oktatáskutatók régóta nyomják a vészcsengőt, de úgy tűnik mindhiába. A szakpolitika nem hagyja magát megzavarni a tényekkel, azokat vagy ignorálja vagy napi problémamegoldással orvosolja és semmilyen elmozdulás nem látszik a tudatos minőségfejlesztés felé. A kihívásokra nem valódi megoldások születnek, hanem felületi kezelések. Például, hogyha a fiatalok az általános iskola végére nem képesek azoknak az alapkompetenciáknak az elsajátítására, amelyek lehetővé teszi számukra a középiskolában történő továbbtanulást, akkor a szakpolitika létrehozza az orientációs évfolyamot és büszkén hirdeti, hogy többszörös túljelentkezés van rá (IKK, 2021). Félre értés ne essék, feltétlenül jónak tartom azt, ha egyéni tanulási utakat tudunk ajánlani azoknak a fiataloknak és felnőtteknek, akik bármilyen ok miatt nem képesek a tanulótársak többségével való előrehaladásra. De talán felmerülhet az a kérdés is, hogyan lehet az, hogy 8 év általános iskolai tanulás után egy egészséges gyermek nem tud eljutni arra a szintre, hogy biztos alapkompetenciákkal rendelkezzen és képes legyen a középfokú továbbtanulásra. Az orientációs évfolyam létrehozása helyett nem inkább azt kellene megvizsgálni, hogy mi és miért nem működik az általános iskolában? Miért nem képes az iskolarendszer egyenlő esélyeket biztosítani a tanulók számára, miközben a 2010-es évek elején az iskolák állami fenntartásba kerülésének éppen az esélyegyenlőség jobb biztosítása volt a célja[2]. Vizsgálni kellene a mögöttes okokat, hogy miben gyökerezik a probléma, például rossz tanterv, túlzsúfolt tananyag, tanári kompetenciák hiánya, tanárcentrikus frontális oktatás túlsúlya, túlzott óraterhelés, tanárhiány, nem elégséges finanszírozás stb. Mindezeken túl a tapasztalataim szerint legalább még két okot biztosan meg lehet említeni, nevezetesen az esélyegyenlőség és a minőség rossz értelmezését. És

[2] Az oktatási esélyegyenlőtlenség témáját több szempontú megközelítésben elemzi az 'ÉN VÉTKEM Helyzetkép az oktatási szegregációról' című kötet (Fejes & Szűcs, 2018).

ez igaz az oktatási rendszer valamennyi szegmensére. Az esélyegyenlőség nem az egységesítésről szól, hogy minden gyermeknek és felnőttnek azonos startvonalról indulva, ugyanazt, ugyanúgy és ugyanolyan körülmények között kell tanulnia. A differenciálás pedig nem a tanulási szakasz kimeneti követelményeinek a csökkentését jelenti az oktató által gyengébb képességűnek ítélt tanulók számára. Az oktatás minőségének kérdése sokkal szélesebb tematikát kínál, mint amit a jelen tanulmány keretei megengednek. Arra azonban feltétlenül szükséges reflektálni, hogy a minőséget nem a jogi szabályozás és a minőségirányítási kézikönyv fogja kikényszeríteni. Röviden arra helyezem a hangsúlyt, hogy az oktatás és a tanulás minőségére kétségkívül hatással van a jól strukturált tanterv, a tananyag, a fizikai környezet, de ami ezeknél sokkal fontosabb, hogy tehetséges és kompetens tanárok, oktatók tanítsanak. Mert elsődlegesen az ő szakmai, módszertani és emberi felkészültségük határozza meg a tanulók tanulási eredményességét. Az oktatási rendszer jelenlegi formája egy erősen központosított és avítt struktúra. Ugyanakkor ebben a rendszerben is van mozgástér az oktatók számára, ha átalakítják azokat a struktúrákat, amelyek erőteljesen befolyásolják az oktatás és a tanulás minőségét, és amelyre önmaguk tudnak a leginkább befolyásoló hatással lenni. Azokra a struktúrákra gondolok, amelyekről mindenki tudja, hogy nem jó, nem hatékony, de sok évtizedes beidegződések alapján, az „így szoktuk" okán működtetik az oktatók. Ilyen struktúrák például az oktatási rendszer minden szintjén

- a képzési programok tanulási eredmény szemléletű fejlesztése, hogy legyenek a tanuló számára is motiváló kimeneti célok,
- a tanulási út szakszerű és tudatos megtervezése a cél – tanulási eredmény szemléletű kimeneti követelmények – értékelés – tanulási-tanítási út koherens logikájában,
- az előzetes tudás felmérése és beszámítása,
- a rendszeres, gazdag, konkrét és az erősségekre építő értékelő visszajelzés a tanulók teljesítményére,
- a tanuló- és tanulásközpontú tanulási-tanítási kultúra,
- a gazdag tanításmódszertan a tananyagfeldolgozásban,
- a tanulási környezet megváltoztatása,
- és annak tudatosítása, hogy nem tananyagot, hanem személyiséget, képességeket, kompetenciákat fejlesztünk.

Ezek azok az elemek, amelyeket részleteiben nem szabályoznak a jogszabályok, ugyanakkor alapvetően meghatározzák az oktatás és a tanulás minőségét. Ezen struktúrák megváltoztatására a hatályos szakképzési, felsőoktatási és felnőttképzési keretszabályozás lehetőséget ad abban az esetben, ha az oktatói gárda innovatív és az intézményvezetés és a szervezeti kultúra támogatja ezt a folyamatot. Az oktatóknak fel kellene ismerniük, hogy a jogi szabályozás adta lehetőségeken belül is lehet másképp tanítani és értékelni, mint ahogy az rájuk hagyományozódott, és másképp is lehet szervezni az oktatást és tanulást, mint eddig tették. Az oktatóknak meg kellene érteniük, hogy a munkájuk minősége, és a tanulókkal, tanulással, tanítással szembeni attitűdjeik és a mentális állapotuk milyen erős hatással van a tanulók személyiségének alakulására, a

tanulási motivációra és teljesítményre, valamint a tanulók későbbi tanulási eredményességére és életpályájuk alakulására. Ha a felismerést a változtatásra való szándék, akarat és cselekvés követné, az nagy előrelépést jelentene a minőségi oktatás felé. Ehhez az is szükséges, hogy a szakpolitika is felismerje és megértse, hogy „*az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják*" (McKinsey&Company, 2007, p. 16) és komolyan vegye az oktatást. Ösztönző mechanizmusokkal késztesse az intézményeket a tanulás és tanítás minőségének fejlesztésére, valamint az oktatóknak szakmai és erkölcsi támogatást, illetve szabadidőt biztosítson az innovációhoz. A minőségi oktatás megértése és a fentiekben tárgyaltak megvalósítása nem pénz, hanem szándék és akarat, valamint szakmaiság és jó erkölcs kérdése.

A fentiek miatt kiemelt jelentőségű a tanárképzés rendszere, amelynek megújítása, korszerűsítése régi adósság, és az oktatói módszertani képzések és továbbképzések szervezése és támogatása. Ebben a tekintetben súlyos hiányosság, hogy a heterogén felnőtt célcsoportokkal foglalkozó felnőttoktatóknak és a felsőoktatásban dolgozó oktatóknak nincs tanítás- és értékelésmódszertani képzési és továbbképzési rendszere. A tanítás a felsőoktatásban is alulértékelt és a teljesítményértékelésben sokkal inkább a tudományos teljesítmény számít. A felnőttképzésben pedig jelenleg semmilyen végzettségi vagy képzettségi elvárás nincs a felnőttoktatóval szemben, miközben minden olyan szakmának, ahol emberekkel foglalkoznak (pl. köznevelés, egészségügy, szociális terület stb.) kötelező képzési és továbbképzési rendszere van. Meg kellene érteni, hogy a tanítás az egy professzió, és mint ahogy minden szakmának, úgy a tanításnak is megvannak a professzionális jegyei, melyek tanulás útján fejleszthetőek. Sokkal nagyobb figyelmet és támogatást kellene biztosítani minden oktatási szektorban a tanítás presztízsére, az oktatók utánpótlására és kompetenciáik rendszeres fejlesztésére. Különösen indokolt (lenne) a tanulás-tanítás minőségének és az oktatói kompetenciák kérdésével foglalkozni a legutóbbi országos kompetenciamérés és a PISA eredmények ismeretében. Milyen jövőt jósol az, hogy a 2022-es országos kompetenciamérésen a nyolcadikosok 40 százaléka az alapszint alatt teljesített a szövegértésben és a digitális eszközök használatában? Az alacsony készségszint jelentősen növeli az végzettség nélküli iskolaelhagyást. A korai iskolaelhagyás megelőzésére tett kormányzati intézkedések (például a korai jelző- és pedagógiai támogató rendszer, infrastrukturális beruházások, ingyenes tankönyv stb.) ellenére Európában egyedülálló módon Magyarországon az elmúlt években nőtt a 18-24 évesek körében a korai iskolaelhagyók[3] aránya (2022-ben Magyarországon 12,4%, EU átlag 9,6%, EU célérték 2030-ra 9%) (Eurostat, 2023a).

De évek, évtizedek óta nagyon jelentős a lemorzsolódás a felsőoktatásban is. Az alapképzések szintjén a megkezdett hallgatói tanulmányoknak több mint a harmada (36–39%), abszolutórium nélkül, vagyis lemorzsolódással zárul, és alig több mint a fele (52–53%) jut el legalább az abszolutóriumig, vagyis sikeresen fejeződik be. Az osztatlan képzésben a lemorzsolódók aránya 32-36 százalék, és a hallgatók fele (45-53%) jut el

[3] Korai iskolaelhagyóknak (leszakadóknak) azok a legfeljebb alapfokú iskolai végzettségű 18–24 évesek minősülnek, akik a kikérdezést megelőző négy hét folyamán semmiféle (sem iskolarendszerű, sem iskolarendszeren kívüli) oktatásban, képzésben nem vettek részt. A mutató a korai iskolaelhagyóknak a megfelelő korcsoportba tartozó (18–24 éves) népességen belüli arányát jelzi.

legalább az abszolutóriumig (Demcsákné, 2020, p. 11). A lemorzsolódás mögött komplex okok állnak, de az bizonyos, hogy a lemorzsolódásra ható intézményi tényezők között az oktatók szakmai és módszertani felkészültségének jelentős hatása van.

Korábban szót ejtettem arról, hogy a szakpolitika jellemzően napi problémamegoldással kezeli a felmerülő kihívásokat. A felsőoktatásnál maradva ennek egy másik példája, hogy ha a felsőoktatásban sok diploma bennragad a nyelvvizsga hiánya miatt, akkor a szakpolitika nem azt vizsgálja, hogy mi az oka annak, hogy a fiatalok 12 évnyi nyelvtanulás után nem tudnak eljutni a középfokú nyelvvizsga szintjéig, és tesz beavatkozásokat a nyelvtanítás minőségének javítására, hanem megszünteti a nyelvvizsgakötelezettséget az oklevél kiadásához, miközben 2013-ban még az volt a terv, hogy már a mester szak megkezdéséhez szükséges lesz a középfokú nyelvvizsga. Ha pozitívumot akarunk keresni ebben az intézkedésben, akkor talán az lehet, hogy ezáltal növekedni fog a felsőoktatásban végzettséget szerzők száma. A felsőoktatási végzettséggel rendelkező 25-34 évesek aránya Magyarországon 2022-ben 31,9%, amellyel csak Romániát és Olaszországot sikerült megelőznünk és amely messze elmarad az EU átlagtól (2022-ben EU átlag 42%, OECD átlag 47,4%, EU cél 2030-ra 45%) (OECD, 2023c), miközben a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők foglalkoztatási rátája Magyarországon a legmagasabb (92%) az OECD országok között (OECD átlag 2022-ben 86,6%) (OECD, 2023c).

A napi problémakezelésnek egy másik ékes példája a 2023 szeptemberében megjelent gazdasági fejlesztési miniszteri rendelet tervezete (GFM rendelet tervezet, 2023), amely a szakképzett munkaerőhiányt úgy oldaná fel, hogy megszünteti bizonyos munkakörökben a szakképzettségi követelményeket[4].

Mindezen típusú problémamegoldások azontúl, hogy szakmailag erősen kifogásolhatóak, nagyon rossz üzenetet hordoznak. Leértékelik a tudást, a képzettséget, és erőteljesen devalválják a tanulás értékét egy olyan kritikus helyzetben, amikor a tanulás az egyetlen lehetőség a fejlődéshez való alkalmazkodásban és a legnagyobb kihívást az emberek továbbképzése és felzárkóztatása jelenti a gyorsan változó világhoz. Ebben az értelemben minden eddiginél valódibb értelmet kap az egész életen át tartó tanulás. És azok a felnőttek, akik nem ismerik fel időben a tanulás szükségességét, a változó munkáltatói igényeket, a mindennapi élettel való lépéstartás szükségességét, véglegesen lemaradhatnak a munkaerőpiaci és társadalmi versenyben. De hogy ismerné és fogadná el ezt az egyén, ha azt látja, hogy a kormány nem veszi komolyan az oktatást, nincs bizonyítékokon, tudományos felméréseken és érdemi szakmai párbeszéden, valamint az érintett felek konszenzusán alapuló víziója és stratégiája az oktatásra, nem csoportosít forrásokat a humán fejlesztésre és nem értékeli a tanulást és a tudást. Ezek a folyamatok nemcsak szakmai hozzá nem értést feltételeznek, de az ember értékének és

[4] A minisztérium – „egy félreértésen alapuló közfelháborodás miatt" – pár nap múlva átgondolta a tervezetet (Kovács, 2023)

tiszteletének, valamint az egyéni sorsok és közösségünk jövője fontosságának hiányát is mutatják.

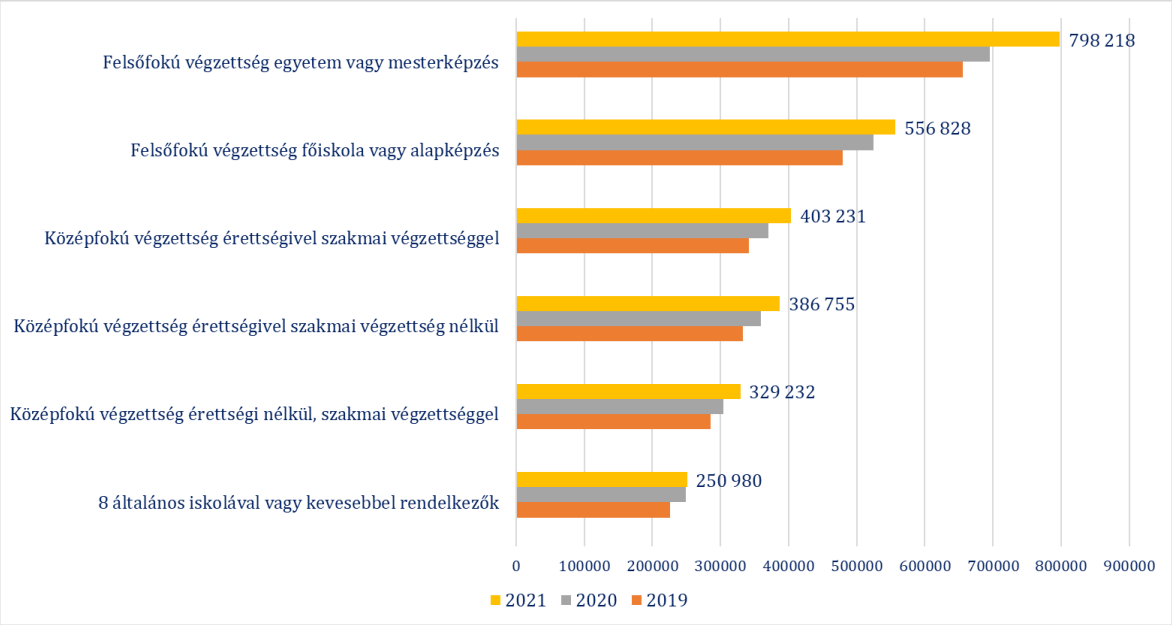
Miért lenne fontos beruházni az oktatásba?

A korábbi fejezetekben tárgyalt munkaerőpiaci, társadalmi, oktatási kihívásokra, a kormány, a vállalatok, a társadalmi intézmények és az egyének az emberi erőforrás fejlesztésével, az abba történő beruházással tudnak a legeredményebben válaszolni. Az emberi erőforrás elméletek és kutatások rámutatnak arra, hogy az oktatás az egyik legmegtérülőbb befektetés minden szereplő számára (Schultz, 1983; Polónyi, 2002). Az oktatásnak számos externális hozama van, amelyek más szakpolitikai területeket is érdemben érintenek. A kormány részéről az oktatásba történő beruházás lehet az egyik leghatékonyabb intézkedés nemcsak az oktatáspolitikai célok, de az oktatáson kívüli szakpolitikai területeken kitűzött célok elérésére is. Az oktatás ügye messze több, mint oktatáspolitikai kérdés. Foglalkoztatás- és gazdaságpolitikai, egészségügyi- és szociálpolitikai, valamint demográfiai, esélyegyenlőségi, térségfejlesztési, kulturális kérdés is.

A legismertebb és leghangsúlyosabb tény az iskolázottság és a munkaerőpiaci előnyök közötti összefüggés. A magasabb képzettségi szint magasabb foglalkoztatottsággal, a GDP-re közvetlen hatást gyakorló jobb gazdasági versenyképességgel és magasabb bérekkel jár együtt. A foglalkoztatottak között a legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezők aránya 9,3 százalék volt 2022-ben, a legalább középfokú végzettségűek aránya 90,7 százalék, ebből 32,5 százalék felsőfokú végzettségű (KSH, 2023a). A munkanélküliek között 33,7 százalék, a gazdaságilag nem aktívak között 30,5 százalék a legfeljebb alapfokú végzettségűek aránya 2022-ben. A munkanélküliek és a gazdaságilag nem aktívak között is a legnagyobb arányban a legalább középfokú végzettségűek vannak (66,3% és 69,5%) (KSH, 2023a).

Az oktatás egyéni hozama a bérek és keresetek iskolázottsági szintenkénti alakulásában nyilvánul meg. Az 1. ábra adatai egyértelművé teszik, hogy a teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete a legmagasabb iskolai végzettség szintjével arányosan nő (KSH, 2023c). A jövedelem növekedése nemcsak az egyén, de a gazdaság számára is pozitív hozadékkal jár, hiszen a magasabb jövedelem magasabb járulék és személyi jövedelemadó befizetéssel, valamint a fogyasztási adók növekedésével jár.

1. ábra: A teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete a legmagasabb iskolai végzettség szerint (1 főre jutó átlagkereset, Ft/fő/hó)



Forrás: KSH, 2023c adatai alapján saját szerkesztés

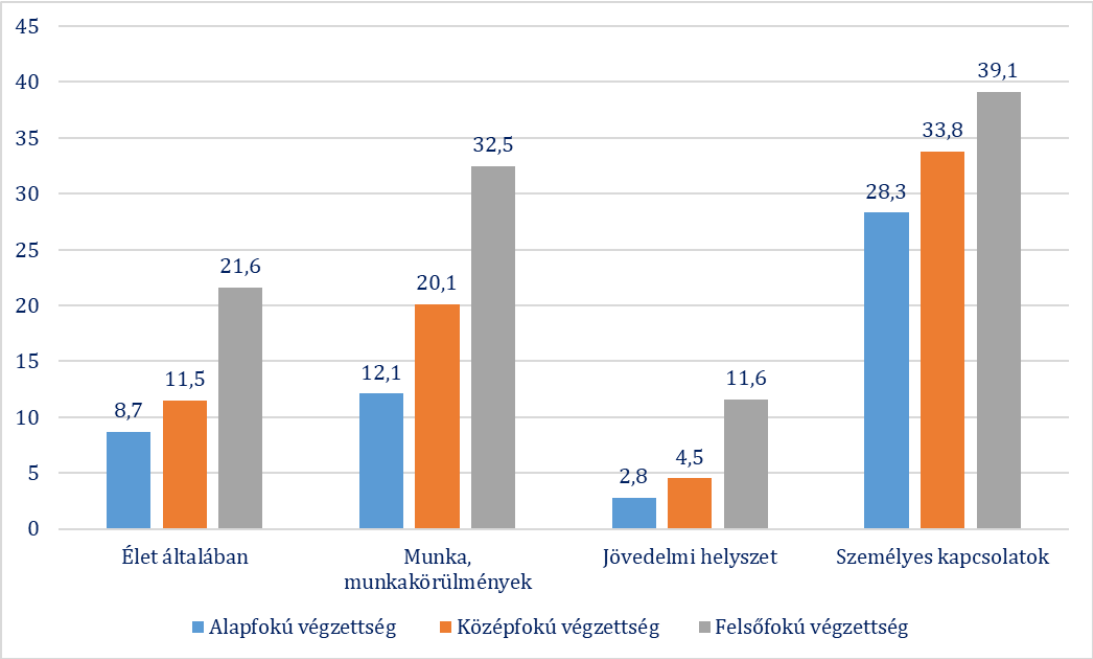
„Magyarországon megéri tanulni: a magasabb szintű készségeknek, különösen a jó problémamegoldó készségnek nagy a megtérülése. A kereseteket tekintve a munkaerőpiacon az egy szórásegységnyivel magasabb eredmény átlagosan 9,9 százalékkel magasabb órabérrel jár együtt, a magasabb iskolai végzettséggel pedig 26,1 százalékkel nagyobb keresetre lehet számítani." (Lannert & Holb, 2021, p. 6.).

Míg a képzettségi szint és munkaerőpiaci előnyök összefüggései sokat elemzettek, az talán kevéssé közismert, hogy a képzettségi szint összefüggést mutat a várható élettartammal, az egészségi állapottal, valamint a társas kapcsolatokkal és az élettel való elégedettséggel is. 2010 és 2019 között közel két évvel nőtt (74,7 évről 76,5 évre), majd 2020-ban és 2021-ben – mint az EU egészében – remélhetőleg csak átmenetileg, de csökkent (75,7 és 74,3 évre) a várható élettartam, ami leginkább a COVID járvány következményeivel magyarázható. Ezzel az adattal Magyarország csak Bulgáriát, Romániát, Lettországot és Litvániát előzi meg. 2021-ben Magyarországon átlagosan 5,8 évvel éltek kevesebbet az emberek, mint az uniós átlag (80,1 év). Ez a mutató 2019-ben 4,8 év volt (EU átlag 81,3 év, Magyarország 76,5 év) (European Commission, 2021; Eurostat, 2023c). A nők átlagosan 6,5 évvel élnek tovább, mint a férfiak (nők születéskor várható élettartama 79 év, férfiaké, 72,5 év) (KSH, 2023g). Ez összefüggésben lehet azzal is, hogy a nők iskolázottsága magasabb, mint a férfiaké, mind az érettségizettek, mind a felsőfokú végzettségűek körében magasabb arányban vannak a nők (KSH, 2023a). A 30 éves életkorban várható élettartam a legalacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező férfiak esetében majdnem 11 évvel kevesebb, mint a felsőfokú végzettségűek (38,4 év és 49,1 év) esetében. A nők tekintetében a 30 éves korban várható élettartamban mutatkozó különbség sokkal kisebb, 3,1 év Magyarországon (46,9 év és 50 év). Ez részben az életmódbeli és egészségügyi kockázatoknak (pl. dohányzás, alkoholizmus, droghasználat) való kisebb kitettséggel magyarázható, illetve a nőknél a magasabb iskolai végzettség

egyértelműen a krónikus betegek arányának csökkenésével jár (European Commission 2021; KSH, 2020a; KSH, 2020b). Az iskolázottabbak feltehetően tudatosabban és egészségesebben élnek, melyre a magasabb jövedelem (is) lehetőséget ad a számukra. A magasabb iskolázottság hatással van a társadalom összegészségi állapotának javulására is. A magasabb képzettségi szint az egészségi állapot társadalmi szintű javulását eredményez(het)i (Győri, 2022).

A magasabb végzettségűek magasabb szintű gondolkodási és problémamegoldási készséggel, életlátással és cselekvési önállósággal rendelkeznek, ezáltal racionálisa(bba)n és tervszerűbb stratégiák mentén képesek menedzselni az életüket. Ez is indokol(hat)ja, hogy az iskolázottabbak nagyobb arányban minősítik magasnak az elégedettségüket az életükkel (2. ábra).

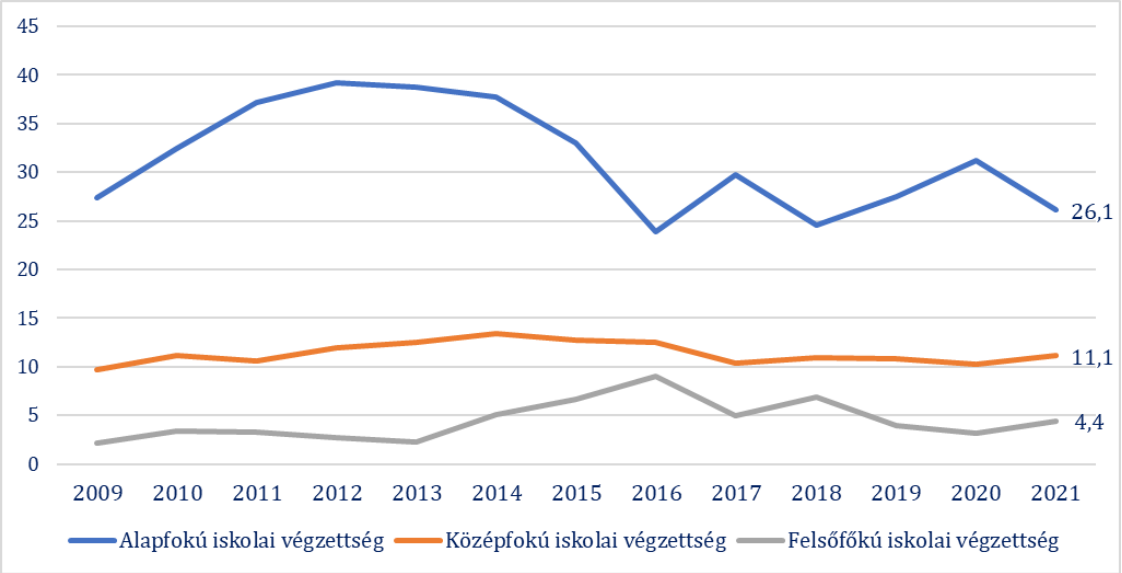
2. ábra: Az elégedettségüket magasnak minősítő 16 éven felüli lakosság aránya 2018-ban (%)



Forrás: Eurostat, 2022 adatai alapján saját szerkesztés

Az iskolázottság szintje szoros összefüggésben van a szegénységgel is, ami nemcsak jövedelmi hátrányt jelent, hanem a társadalmi javakból történő kirekesztődést is. A szegénység rendkívül összetett probléma, amely több tényezőre vezethető vissza, ugyanakkor a szegénység egyik fő kiváltó oka az alacsony iskolai végzettség (3. ábra), ezáltal a foglalkoztathatóság és foglalkoztatottság alacsony szintje.

3. ábra: Relatív jövedelmi szegénységben élők aránya iskolai végzettség szerint (%)



Forrás: KSH, 2023d adatai alapján saját szerkesztés

Pozitívnak tekinthető, hogy az elmúlt 10 évben összességében csökkent a relatív szegénységben élők aránya (2011-ben 14,3%, 2021-ben 12,1%) (KSH, 2023d), ugyanakkor érdemes kicsit mögé nézni a kedvezőnek látszó adatoknak. A szegénység valódi természetét jobban mutatja az úgynevezett szegénységi rés, amely a társadalom átlagos jövedelmi viszonyaitól való elmaradás mutatója, amely azt fejezi ki százalékban, hogy mekkora a különbség a szegénységi küszöbön élők nettó jövedelme, illetve a szegénységi küszöb alatt élők nettó átlagjövedelme között. Minél nagyobb ez az érték, annál nagyobbak a leküzdendő anyagi különbségek, azaz annál kisebb a szegénységből való kitörés esélye. A szegénységi rés a 2012. évi 21 százalékról 16,7% százalékra csökkent 2016-ra, majd jelentős növekedésnek indult és 2020-ban 28,8 százalékra nőtt, majd 2021-ben 19,4 százalékra csökkent (KSH, 2023e). A szegénységi rés változásának hátterében a gazdasági folyamatok és a jövedelemi viszonyok változása húzódik meg. Az átlagbérek emelkedésének pozitív folyamata negatív hatással van a szegénységben élőkre, hiszen ez megemeli a szegénységi küszöb értékét, amely 2021-ben egyszemélyes háztartásban 2021-ben: 1 500 327.-Ft (havi 125 027.-Ft), 2 felnőtt és 2 gyermekes háztartásban 3 150 687.-Ft (havi 262 557.-Ft) (KSH, 2023f). A szegények jövedelme nem emelkedik az átlagbérekkel megegyező ütemben. Az utóbbi két évben pedig az elszabaduló infláció miatt a szegények egyre kevesebb terméket és szolgáltatást tudnak vásárolni a jövedelmükből. Ezek a folyamatok egy jelentős társadalmi réteg visszafordíthatatlannak tűnő leszakadását eredményezik.

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az iskolázottság pozitívan befolyásolja a foglalkoztathatóságot és foglalkoztatottságot, az elérhető életjövedelmet, az élettartamot és az egészségi állapotot, pozitív hatással van az életminőségre és a szubjektív jóllétre (well-being), valamint csökkenti a szegénység és a társadalmi leszakadás kockázatát. Az oktatásba (beleértve a felnőttképzést is) történő beruházás az előzőekben tárgyalt területeket érintő szakpolitikai célok elérésére is kedvező hatással van, a megtérülés mutatói jól mérhetőek. A felnőttkori tanulásról és oktatásról szóló globális jelentések

(Global Report on Adult Learning and Education, GRALE) mértékadóan mutatják be, hogy a felnőttkori tanulás és oktatás milyen módon és mértékben járul hozzá a társadalom számos szektorának működéséhez és fejlődéséhez. A harmadik jelentés rámutatott, hogy a felnőttkori tanulás és oktatás számos szakpolitikai területen jelentős előnyökkel jár. Az országok a tanulás egészségre és a jóllétre, a foglalkoztatásra és a munkaerőpiacra, valamint a társadalmi, civil és közösségi életre gyakorolt pozitív hatásról számoltak be. A jelentés szerint a felnőttkori tanulás és oktatás azáltal, hogy javítja az egészségtudatos életmódot, arányosan csökkenti az egészségügyi költségeket. A jelentés kiemelte továbbá a felnőttkori tanulásba és oktatásba való befektetés jelentős gazdasági előnyeit. A jelentés rámutatott arra is, hogy a felnőttkori tanulás és oktatás növeli a társadalmi kohéziót és befogadást, és javítja a társadalmi, civil és közösségi tevékenységekben való részvételt (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2016).

Befejezés

Megalapozottan állíthatjuk, hogy az oktatás stratégiai ágazat. Pontosabban annak kellene lennie. De valahogy a kormányzati intézkedésekből és kommunikációból nem ez a szándék látszik. Ez EU és OECD országok a GDP jelentős részét fordítják az oktatásra (2021-ben 4,8% és 5,1%) (Eurostat, 2023b, OECD, 2023b). Magyarországon ez az arány a GDP 3,5 százaléka volt 2021-ben (KSH, 2023b). A felnőttképzésre, amelyre láthatóan egyre jelentősebb feladat hárul és az emberek jelentős részének a jelenben és a jövőben is a felnőttkori tanulás és oktatás fog esélyt teremteni a munkához és az élethez, évek óta nincs állami forrás, és a felnőttképzést egyáltalán nem tekinti a szakpolitika a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. Míg európai szinten a felnőttkori tanulás és oktatás a globális oktatási politikák és készségfejlesztési menetrendek kritikus és nélkülözhetetlen eleme, addig Magyarországon még ma is érvelni kell a tanulás és a tudás hasznossága és a felnőttképzés fontossága mellett.

Ettől is súlyosabb probléma az, hogy az egymásra halmozódó kihívások őszinte és nyílt párbeszéd, valamint érdemi reflexiók és valódi megoldások nélkül sajátos hanyatló pályán tartják az oktatást.

Természetesen a felelősség nem csak a kormányé. Mindazoké a szereplőké (intézmények, vállalatok, iskolák, felnőttképzők, szakmai szervezeteket, kamarák szakszervezetek, intézményvezetők, tanárok, oktatók, vizsgáztatók, oktatáskutatók, szülők, tanulók) akik nem kényszerítik ki a minőségi oktatást és akik a munkájukkal hozzájárulnak a fennálló méltánytalan helyzet fenntartásához. A pedagógusok hónapok, évek óta tartó tiltakozása – amely messze nem csak a magasabb bérekről szól, hanem sokkal inkább az oktatási rendszer problémáiról – összekovácsolhatná az érdekelt feleket. Hiszen az oktatás igazi nemzeti ügy. Érint minden egyént, családot, munkáltatót és intézményt, minden gazdasági és társadalmi szereplőt. A társadalom mégis cserben hagyta a tanárokat, és ezzel az oktatást és a közösség jövőjét is. A szociális jogok európai pillérének legelső alapelve, hogy „*mindenkinek joga van a minőségi és befogadó oktatáshoz, képzéshez és egész életen át tartó tanuláshoz*" (European Commission, 2017). Talán még nem késő cselekedni, hogy ne veszítsük el végleg a minőségi oktatáshoz való jogunkat.

Ajánlás

A tanulmányt Koltai Dénes Professzor Úr emlékének ajánlom, aki szenvedélyesen hitt a tanulás erejében és szakmai életét a felnőttek tanulásának támogatására és a felnőttképzési szakemberek fejlesztésének szentelte. Kiemelkedő szakmai munkásságáért, a felnőttkori tanulás és felnőttképzés fejlesztéséért végzett hazai és nemzetközi tevékenységéért 2008-ban beiktatták a Felnőttoktatás Nagyjainak Nemzetközi Csarnokába (International Adult and Continuing Education Hall of Fame, n.d.).

Felhasznált irodalom

CEDEFOP (2023). *Skills in transition: the way to 2035.* Luxembourg: Publications Office. http://data.europa.eu/doi/10.2801/438491

Csoma, Gy. (2006). Tud-e az ember felnőttkorban tanulni? In Koltai D. & Lada L. (szerk.), *Az Andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről* (pp. 9-16). Nemzeti Felnőttképzési Intézet. http://www.elib.hu/06400/06496/06496.pdf

Demcsákné, Ó. Zs. (szerk.). (2020). *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban. Összefoglaló tanulmány*. Oktatási Hivatal. https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/efop345/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_tanulmany_20200127.pdf

European Commission (2017). *European Pillar of Social Rights.* https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ce37482a-d0ca-11e7-a7df-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-62666461

European Commission (2021). *State of Health in the EU Hungary Country Health Profile 2021.* https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/482f3633-en.pdf?expires=1673360872&id=id&accname=guest&checksum=4EA72865D0F392DE84204C2F5C6650EE

European Commission (2022). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022 Hungary.* https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/88704

Eurostat (2022). *Percentage of the population rating their satisfaction as high, medium or low by domain, sex, age and educational attainment level.* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_PW05__custom_4466024/default/table?lang=en

Eurostat (2023a). *Early leavers from education and training.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

Eurostat (2023b). *Government expenditure on education.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Government_expenditure_on_education

Eurostat (2023c). *Mortality and life expectancy statistics.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Mortality_and_life_expectancy_statistics#Life_expectancy_at_birth

Farkas, É. (2017). *Tanulási eredmény alapú tanterv- és tantárgyfejlesztés a felsőoktatásban.* Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. https://mek.oszk.hu/18400/18497/

Fejes, J. B. & Szűcs, N. (szerk.). (2018). *ÉN VÉTKEM. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület. https://mek.oszk.hu/18200/18263/18263.pdf

Fine, D., Havas, A., Hieronimus, S., Jánoskuti, L., Kodicsa, A., & Puskás, P. (2018). *Átalakuló munkahelyek: az automatizálás hatása Magyarországon.* McKinsey&Company. https://www.mckinsey.com/~/media/McKinsey/Locations/Europe%20and%20Middle%20East/Hungary/Our%20Insights/Transforming%20our%20jobs%20automation%20in%20Hungary/Automation-report-on-Hungary-HU-May24.ashx

GFM rendelet tervezete (2023). *Az egyes ipari és kereskedelmi tevékenységek gyakorlásához szükséges képesítésekről, valamint egyes műszaki szabályozási tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról szóló 34/2021. (VII. 26.) ITM rendelet módosításáról. https://cdn.kormany.hu/uploads/document/3/31/315/3152ea98663a21e9add3f03bfdb331f30ce47b06.pdf*

Győri, Á. (2022). A társadalmi egyenlőtlenségek és az egészség összefüggései Magyarországon. *Statisztikai Szemle*, *100*(7). http://real.mtak.hu/145978/1/2022_07_645.pdf

IKK (2021). *Orientációs évfolyam segíti a pályaválasztást.* https://ikk.hu/hirek/orientacios-evfolyam-segiti-a-palyavalasztast

Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020). *A felnőttképzés megújítása 2020.* https://static.pbkik.hu/uploads/2020/10/2020.10.01.-ITM-Felnottkepzes-tajekoztato.pd

International Adult and Continuing Education Hall of Fame (n.d.). *Dénes Koltai, Hall of Fame Class 2008. https://halloffame.outreach.ou.edu/Inductions/Inductee-Details/d233nes-koltai-phd* Letöltés dátuma: 2023. október 18.

Kovács, G. (2023. szeptember 29.) *A kormány szerint szobát festeni veszélyes, de nagyfeszültségű távvezetéket bárki szerelhet*. HVG. https://hvg.hu/kkv/20230929_A_kormany_szerint_szobat_festeni_veszelyes_de_nagyfeszultsegu_tavvezeteket_barki_szerelhet

KSH (2020a). *A népesség megoszlása alkoholfogyasztási szokások szerint.* https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0038.html

KSH (2020b). *A népesség megoszlása dohányzási szokások szerint.* https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0040.html

KSH (2023a). *A 25–64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint [%].* https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0027.html

KSH (2023b). *A költségvetési intézmények oktatási kiadásai*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0002.html

KSH (2023c). *A teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete a legmagasabb iskolai végzettség szerint.* https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0057.html

KSH (2023d). *Relatív jövedelmi szegénységi arány nem, korcsoport, iskolai végzettség, gazdasági aktivitás, háztartástípus és lakáshasználat jogcíme szerint [%].* https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0004.html

KSH (2023e). *Relatív szegénységi rés kor és nem szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0008.html*

KSH (2023f). *Szegénységi küszöb egyes háztartástípusok szerint.* https://www.ksh.hu/stadat_files/ele/hu/ele0003.html

KSH (2023g). *Születéskor várható átlagos élettartam, átlagéletkor nem szerint.* https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0039.html

Lannert, J., & Holb, É. (2021). *Hazai jelentés a PIAAC eredményeiből.* T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Hazai_jelentes_a_PIAAC_eredmenyeibol.pdf

McKinsey&Company (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf

OECD (2021). *Skills matter: Additional result from of the survey of adult skills. Country Note for Hungary.* https://piaac.nive.hu/Downloads/eredmenyek/Country_Note_For_Hungary.pdf

OECD (2023a). *Education at a Glance 2023*: *OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

OECD (2023b). *Employment by education level (indicator).* https://data.oecd.org/emp/employment-by-education-level.htm

OECD (2023c). *Population with tertiary education (indicator).* https://data.oecd.org/eduatt/population-with-tertiary-education.htm

Oktatási Hivatal (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf

Oktatási Hivatal (2016). *PISA 2015 Összefoglaló jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf
Oktatási Hivatal (2019). *PISA 2018 Összefoglaló jelentés.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf
Oktatási Hivatal (2023). *Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések, 2022.* https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf

Polónyi, I. (2002). *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó.
Polónyi, I. (2023). *Az oktatás minőségügye.* Magyar Közgazdasági Társaság. https://fejlodesgazdasagtan.hu/2023/05/30/az-oktatas-minosegugye/
Schultz, T. W. (1983). *Beruházás az emberi tőkébe.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Századvég Konjunktúrakutató Zrt (2023. július 5.). *A jövő munkaerőpiacát a transzverzális kompetenciák határozzák meg.* https://szazadveg.hu/hu/2023/07/05/a-jovo-munkaeropiacat-a-transzverzalis-kompetenciak-hatarozzak-meg~n3813
UNESCO Institute for Lifelong Learning (2016). *3rd global report on adult learning and education: the impact of adult learning and education on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245913
World Economic Forum (2023). *Future of Jobs Report 2023. Insight Report.* https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.11
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 96-112 (2023)

Reisz Terézia

A DIPLOMA ÉRTÉKE ÉS KONVERTÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A VOLT HALLGATÓK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

Absztrakt
A cikk a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar egykori hallgatóinak az egyetemi éveket követő szakmai és személyes életének alakulását mutatja be. Ismerteti a diplomások társadalmi, szociokulturális hátterét, munkaerőpiaci viszonyait, egzisztenciális helyzetét és azok változását. Egyrészt arra fókuszál, hogy milyen egyéni késztetések vezették el őket a kar különféle képzéseire, másrészt azt világítja meg, hogy a diplomát miként értékelték és hasznosították a szakmai életpályájuk során. Kérdőíves és mélyinterjús kutatásunk során a 2006-ban és az azt megelőző három és fél évtizedben végzettek adatai alapján a 1267 fős, reprezentatív minta numerikus és szöveges információit vontuk be az adatbankunkba. Tanulmányunk az adatok másodelemzése alapján mutatja be a volt hallgatóink szakmai életútjával kapcsolatos tapasztalatainkat.

Kulcsszavak: felsőoktatás; életút; diploma

A kutatás előzményei, körülményeinek sajátosságai

Az ezredfordulót megelőzően, illetve az azt követő évtizedben jelentős változáson ment keresztül a hazai felsőoktatás. A bolognai képzési rendszer előkészítése kapcsán a felsőoktatás szerkezetének, az egyes szakmáknak, szakok oktatásának tartalmi fejlesztésére vonatkozóan új szempontok merültek fel. Kocsis Mihály vezetésével a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara Andragógiai Kutatócsoportjában számos új megközelítésű kutatás indult, amely módszertanilag megalapozta a végzett hallgatók szakmai életútjának rendszerszerű követését, valamint mintát adott a hallgatók kutatáson alapuló oktatására, a pedagógiai, andragógiai, mérési folyamatokba való bevonására. Az egyik kutatási irány a felsőoktatás kompetencia alapú fejlesztésének megalapozását célozta meg. A köznevelés egyes szintjein a kompetenciák fejlesztésén alapuló pedagógiai tervezés, illetve a kompetencia alapú tanítás korábban meghonosodott, mint a felsőoktatásban. A fogalom, mint folyamatszervező elv és pedagógia gyakorlat már a rendszerváltó oktatási törvényben, az első Nemzeti Alaptantervben megjelent, - egy évtizeddel korábban Zsolnai József kutatóműhelyében és kísérleti iskoláiban már a tanítás szerves részévé vált - a szemlélet jelen volt az oktatást, nevelést megalapozó tananyagfejlesztés új módszereinek alkalmazásában, pedagógiai gyakorlattá vált az elsajátított tudás értékelésében is. A felsőoktatásban és azon belül, a segítő szakmákban, a pedagógusképzésben, felnőttoktatásban, így a hallgatók tanulmányának mérésében, értékelésében, a felvételi rendszerben egyaránt késett az új pedagógiai fejlesztés bevezetése. Ilyen háttérrel vette kezdetét a pécsi műhelyben a hallgatók kompetenciájának mérését megalapozó kutatás, felsőoktatási fejlesztés. A JPTE/PTE Tanárképző Intézetben nemzetközi együttműködés keretében a holland CITO

Kutatócsoporttal együtt elindult a hallgatói tudásmérés tesztjeinek kidolgozása. A kilencvenes években pszichológusokból, pedagógusokból, nyelvészekből álló csoport olyan kompetencia alapú mérési eszközöket, tesztcsomagot állított össze, amelyet hazai és nemzetközi egyetemeken validáltak. Egyben ez a szakmai munka alapozta meg a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon elindított komplex kutatást, a hallgatói mérések sorozatát, amelynek több szakmai iránya fejlődött ki. Az ezredfordulótól datálhatóan a kutatások párhuzamosan haladtak. A vizsgálatok előkészítésének és lebonyolításának egyaránt fontos eleme volt a hallgatók bevonása a kutatómunkába. Módszertani szemináriumok, terepgyakorlatok, szakmai gyakorlatok valamint speciális kutatási szemináriumok/kollégiumok, illetve szakkollégiumok keretében készítettük fel a hallgatókat az egyes kutatásokra. A fiatalok különféle egyetemi munkaformák révén részt vettek a kutatási terv előkészítésében, a mérőeszközök fejlesztésében és technikai előállításában, az adatok kérdőíves és interjús gyűjtésében, azok rögzítésében, az adatfájlok kezelésében, az információk feldolgozásában, valamint a kutatási eredmények összefoglalásában. Számos egyéni és kiscsoportos szemináriumi munka, dolgozat és előadás keretében mutatták be a fiatalok a kutatásokkal kapcsolatos szakmai, módszertani problémákat, illetve beszámoltak az adott kutatás egyes elemeiről, eredményeiről. Az "empirikus apró munka elvégzése" rendszerint több szemeszteren is áthúzódott, így a hallgatóknak alkalmuk volt részt venniük a teljes mérési folyamatban. A csoportos közös munkában, valamint az egyéni feladok vállalása révén olyan kutatási praxis-tudást szerezhettek, amelyet szakdolgozatukban, önálló publikációjukban, szakmai konferenciákon, így az intézményi és egyetemi szintű, valamint országos diákköri konferenciákon mutathattak be. Ennek eredményeként jó minősítést kapott több hallgató az államvizsgáján, a legjobbak pedig díjakat is nyertek az országos diákköri tudományos konferenciákon.

A kutatások egyik szakmai, tartalmi területe az intézmény képzéseibe belépő érettségizettek alapkompetenciáinak vizsgálatára irányult. Az elsőévesek körében végzett mérésekből komoly adatbázist építettünk fel, hiszen a mérések minden évben megismétlődtek a gólyák körében. Kocsis Mihály vezetésével a validált mérőeszközöket a hazai pedagógusképzésbe beiratkozott hallgatók teljes körére kiterjedően felvettük a 2014/15. tanév elején. Így az intézménybe beiratkozott hallgatók kulturális kompetenciáinak alakulását összevethettük a hasonló életkorú, ugyanakkor más szakokat hallgató fiatalok kompetenciáival és a fejlesztésre váró egyéni képességeikkel.

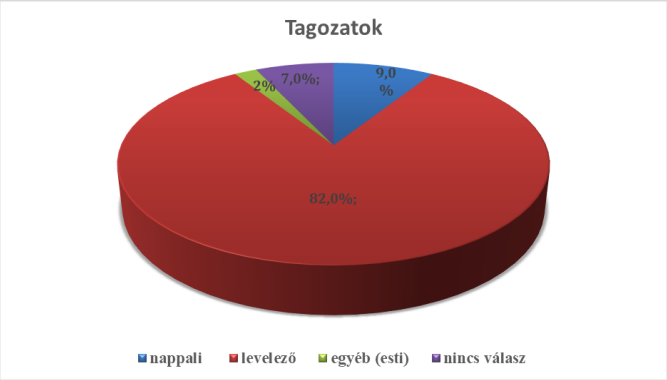
A kutatások másik fontos iránya a hallgatói életút követésére összpontosított. Ez a vizsgálat időben, a kérdésfeltevésében, a szakmai szemléletében, valamint módszertani eszköztárában is megelőzte a hazai felsőoktatásban mára kötelezővé vált hallgatói életutak követését. A felsőoktatásba belépő hallgatók kompetenciájának mérése, valamint a végzettek nyomon követése a változó felsőoktatási rendszerben az intézményi/kari újítások előkészítését oly módon szolgálta, hogy a képzőhely pedagógiai, andragógiai, továbbá az intézmény szervezeti működésének hatékonyságára irányuló kutatást is végzett. A mérés a diplomát követő szakmaválasztásra, a munkaerőpiaci mozgásra és munkahelyi útra, továbbá az oktatási folyamatra és az egyéni tanulmányi utak alakulására irányult. Bőséges adatokat gyűjtöttünk az intézet/kar egyes korszakainak, intézményi

formáinak képzési sajátosságairól, az oktatók munkájáról, valamint a végzett hallgatók által mindezekről adott értékelésekről. A megkérdezettek véleményt mondtak a képzés környezetéről, a kollégium, a könyvtár infrastrukturális, tárgyi és technikai feltételeiről, valamint a hallgatói közösségi terek működési feltételeiről is. Megosztották velünk az egyes szakok oktatásának tartalmáról, az azokhoz kapcsolódó taneszközök, tankönyvek, jegyzetek minőségéről, használhatóságáról kialakított véleményüket. A személyes életvitelük alakulásának nyomon követésére fókuszálva, feltártuk a családi környezetük szociokulturális hátterét, vagyoni és jövedelmi viszonyaik sajátosságait és azok változását. A kulturális fogyasztási preferenciák mellett megismerhettük a szabadidős szokásaikat, értékválasztásukat. Ezeken túl a személyes problémáik mellett ráláthattunk a terveiket és a vágyaikat, szakmai aspirációjukat meghatározó egyéni motivációjukra is. A mintában 1267 fő vett részt, ez az összes sikeresen diplomázott hallgatói alapsokaság 12,6%-a. Mérésünk adatgyűjtését kérdőívvel és mélyinterjúk felvételével végeztük el, adatbankunkat SPSS adatbáziskezelő segítségével dolgoztuk fel. A pályakövető kutatás 2005-ben kezdődött és kiterjedt a 2006. év előtt végzett valamennyi hallgatóra. A képzés 1976-ban indult, azóta a mérésig 13.482 fő kapott felsőfokú oklevelet. Kocsis Mihály 110 oldalon tételesen felsorolja a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon és elődintézményeiben végzett hallgatókat az oklevél átvételének éve, valamint a felsőfokú szakképesítés megnevezése szerint (Kocsis, 2010, pp. 112-228). A cikk bemutatja a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar egykori hallgatóit, valamint az elvégzett egyetemi éveket követő szakmai és személyes életük alakulását. Ismerteti a diplomások társadalmi, szociokulturális hátterét, munkaerőpiaci viszonyait, egzisztenciális helyzetét és azok változását. Egyrészt arra fókuszál, hogy milyen egyéni késztetések vezették el őket a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar különféle képzéseire, másrészt azt világítja meg, hogy a diplomájuk megszerzését miként értékelték és hogyan hasznosították a szakmai életpályájuk során. A cikkben a kutatás keretében kapott információk másodelemzésével foglaljuk össze azokat a vizsgálati tapasztalatainkat, amelyeket a 35 éves időszakon végig kísért FEEK-es diplomások szakmai életétéről és egyéni boldogulásáról megtudhattunk.

A kutatás alapjául szolgáló minta összetétele és a résztvevők társadalmi háttere

A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar jogelőd intézményében a népművelés szakra felvettek képzése 1974-ben, nappali tagozaton indult. A következő tanévtől – a tanár-népművelő szakpárok belépésével – fokozatosan megjelentek a levelező és az esti tagozatos képzések is, azonban 1995-ig arányuk nem volt meghatározó, a végzettek 75,9%-a nappali tagozaton fejezte be tanulmányait. Az 1990-es évek elejétől a gazdasági ágazatok átalakuló foglalkoztatási szerkezete, az új szakmák megjelenése, valamint az új képzési szakok és szakirányok iránti fokozódó igény, a beiskolázottak létszámának növekedését eredményezte. A folyamatok a levelező képzés hallgatói létszámarányának gyors felfutását inspirálták. Vizsgálatunk idejére – 2006-ra – a diplomák 82%-át már a levelező tagozatosok vehették át, ekkor a hallgatóknak mindösszesen a 9%-a végzett nappali képzésben (lásd az 1. ábrát).

1. ábra: A diplomások képzési tagozatának alakulása (N=1267 fő, %)

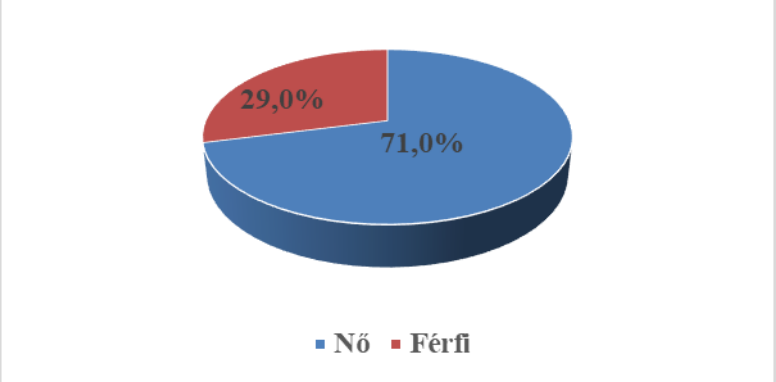


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Kedvező tanulási körülményt hozott a kihelyezett képzések számának és a különféle oktatási formáknak a bővülése. A hallgatók lakóhelyeinek közelébe megszervezett egyetemi oktatás, tehát a kar/intézet Pécsen kívüli oktatóhelyeinek kiépítésével - a meghatározóan munka mellett tanuló felnőttek a munkavégzés, a család ellátása és a gyereknevelés mellett - a helyben tanulás lehetőségét pozitívan fogadták, mert ez a felnőttek időmenedzsmentjében könnyebbséget, előnyöket jelentett. Ez is jelentősen hozzájárult a levelező képzésekre jelentkezők számának emelkedéséhez.

A hallgatók összetételének nemek szerinti alakulása az intézet/kar működésének minden szervezeti korszakában sajátos képet mutatott. Mára a hazai felsőoktatásban több nő vesz részt, mint férfi (KSH, n.d.), ezt erőteljesen növekedő és tartós tendenciaként rögzíthetjük. A folyamat eredményeként kialakultak olyan szakok is, ahol a nők aránya közelít a teljes hallgatói létszámhoz (Széll & Tóth, 2021). Éppen ezért nem egyedi jelenség, hogy a PTE FEEK és az elődintézményeinek különféle képzésein a hallgatók egynegyedénél némileg több (29%) férfi végzett, azonban a nők meghatározóan magasabb (71%) arányban tanultak és szereztek diplomát (lásd a 2. ábrát). A nappali tagozatot a korábbi években több férfi látogatta, azonban ez a helyzet jelentősen megváltozott. A nemenkénti aszimetria az ezredfordulóra még erőteljesebb lett, a mérés idején a nappali tagozatra járók 16,7%-a férfi volt, a nők aránya pedig ebben a képzési formában az átlagosnál lényegesen magasabb, 83,3% volt.

2. ábra: A mintában szereplők nemének összetétele (N=1267 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A mintában szereplőket a diplomájuk megszerzésének évei szerint csoportokba rendeztük. Ennek eredményeként az összetételükben feltűnő létszámbeli aránytalanság tűnik ki. 1996 előtti években összesen 8,9%-uk vette át oklevelét, ők a legidősebbek, akik ma már nyugdíjas éveikben vannak. Ezt követően az 1996-2000 közötti években azonban megtízszereződött a hallgatók és a diplomázottak száma, ők pedig a kutatás idején középkorúak voltak. Ugyanilyen mértékben megnőtt a 2001-2006-os időszakban kiadott új diplomák száma, az államvizsgázó hallgatók a legnépesebb fiatal korosztályt képviselték.

A mintában szereplők átlagos életkora 43 év, az eltelt hosszú évtizedek magyarázzák, hogy az életéveiket igen széles életkori szórás jellemezi. A legfiatalabb 27 éves, míg a legidősebb diplomás 80 éves volt a 2006-os adatfelvételkor. Az életévek kohorszait tekintve minden ötödik megkérdezett személy 39 év alatti volt. A 40-50 évüket betöltött középkorúak és az 51 évesnél idősebbek aránya is a legfiatalabb életkori csoport dupláját tették ki (lásd az 1-2. táblázatokat).

1. táblázat: A diplomával végzettek száma a kutatás idején (N=1267 fő, %)

Diplomások száma/ Diplomázás éve	**Fő**	**Százalék**
1990 és előtte	68	5,4
1991-1995	44	3,5
1996-2000	577	45,5
2001-2006	578	45,6
Összesen	1267	100,0

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

2. táblázat: A mintában szereplők életkori csoportjai (N=1242 fő, %)

Fő, százalék / Életkori csoportok	**Fő**	**Százalék**
39 évnél fiatalabb	251	20,2
40-50 éves	479	38,6
51 éves és több	512	41,2
Összes	1242	100,0

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A diplomások területi, családi, szociokulturális háttere

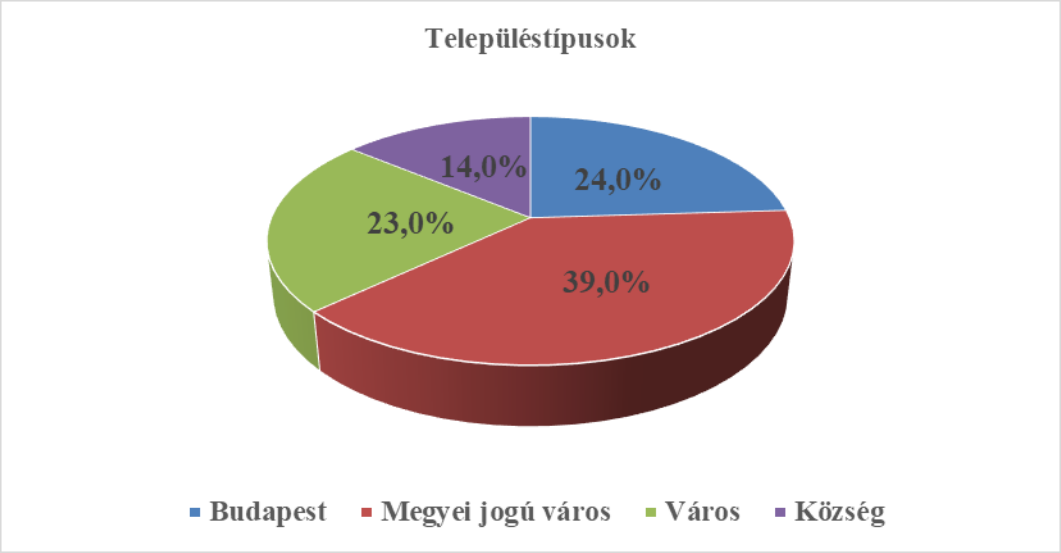
A diplomások életkörülményeinek jellemzőit számos kvantitatív és kvalitatív szociológiai változóval vizsgáltuk. A családi háttér, a lakóhely környezeti hatása, valamint a szorosabban vett szociokulturális miliő, mint a kulturális fogyasztás, a vagyoni és jövedelmi viszonyok sok tekintetben befolyásolják a pályájuk alakításának elején tartók boldogulását. Mindezek az idősebb generáció egzisztenciális biztonságában is meghatározó szempontokként veendők számba.

A felsőfokú oklevéllel rendelkezők regionális és településszintű származását két erőteljes vonás jellemzi. Térségi lokalizációjuk szerint főként a Dunántúlról (27%), ezen belül is Baranyából jöttek legtöbben az egyetemre. Amennyiben a kibocsátó településeket keressük, akkor a pécsiek (12%) és budapestiek aránya (24%) tűnik meghatározónak. A

lakóhelyük településtípusát vizsgálva láthatóan főként a városokból érkeztek Pécsre tanulni (lásd a 3. ábrát). A diplomaszerzést követően kismértékű horizontális mobilitást leírva szintén városokban telepedtek le, vélhetően ma is ott él a diplomások többsége. A kis létszámú községekben és kistelepüléseken állandó lakóhellyel rendelkező fiatalok is az egyetemi évek után falusi életformájukat urbánus életmódra váltották, mert városban kerestek munkát, megélhetést, párt. Tényként rögzíthetjük, hogy a térbeli mobilitás inkább az urbanizáltabb térségekbe, a nagyobb városok felé vonzották a diplomásokat, mert ott változatosabb és több munkahely kínálkozott. A középkorúak és a fiatalabbak térségi mozgási irányának megválasztásában szempontként jelenik meg a jó iskola, a szórakozási és a sportolási lehetőség. A városok jobb közellátása, oktatási intézményi ellátottsága főként a családosok gyermekei számára nyújtottak minőségi tanulási lehetőséget, kedvezőbb szabadidős elfoglaltságot.

A lakóhely településtípusa alapján feltételezhető a választott városi életforma, ám a család és életközösség szociokulturális hátterének mutatói minden korcsoportban inkább a falusi alsó középosztály rétegsajátosságait mutatják.

3. ábra: A lakóhely településtípusa a diplomaszerzést követően (N=1267 fő, %)

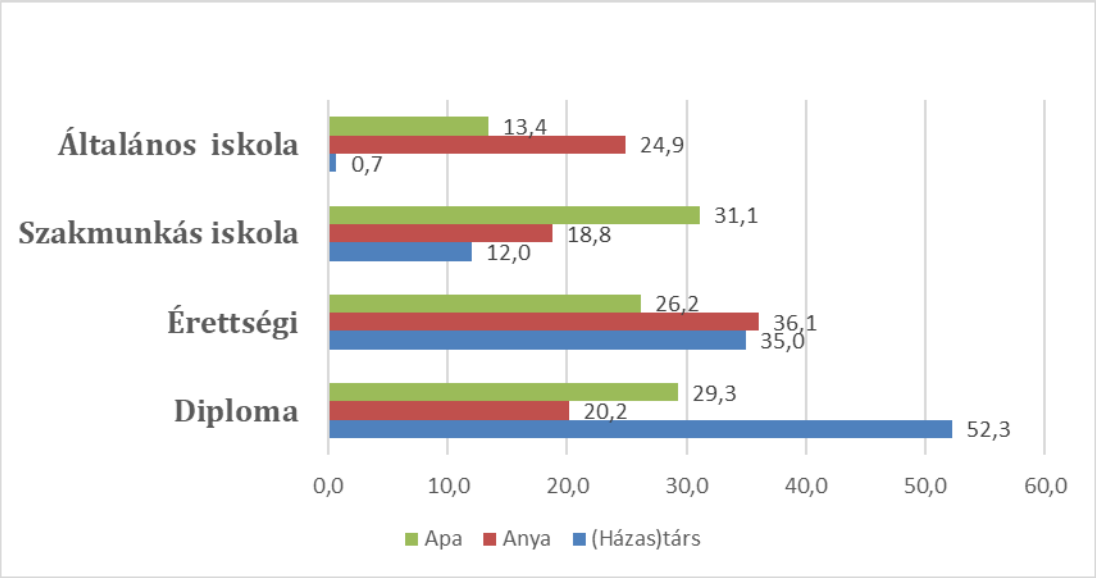


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Az édesapák körében a szakmunkás végzettség és a diploma a meghatározóbb, az édesanyák főként nyolc általános iskolai osztályt végeztek, illetve érettségivel rendelkeztek. A szülők befejezett iskolai végzettségi szintje elmaradt a diplomával rendelkező egykori hallgatóink iskolázottságától, így ők a mobilitásuk tekintetében első generációs értelmiségiekké váltak. A házastársak, párok körében a diploma és a középiskolai végzettség a leggyakoribb. A volt hallgatóinknak a férj/feleség/élettársi kapcsolatában az iskolázottságuk úgy alakult, hogy a párok 52,3%-a a kérdezettekhez hasonlóan diplomával rendelkezett, ám 47,7%-nak ennél alacsonyabb a végzettsége. Érdemes azonban számba venni a hazai nők férjválasztási szokását is, amelynek tendenciája hosszú évtizedek óta ismert és napjainkban is tartja magát. Elterjedt párválasztási szokás, hogy tudniillik, a magyar nők az iskolai végzettségükhöz viszonyítva azonos, illetve többségében kevésbé kvalifikált pár mellett döntenek. A kutatási mintánk

ezt a szociokulturális sajátosságot is tükrözi, amelyet a diplomás nők körében ugyanúgy megtaláltunk, mint édesanyjuk párválasztása esetében (lásd a 4. ábrát).

4. ábra: A családok/életközösségek iskolázottsága (N=1267 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A művelődési szokások és a kulturális fogyasztás egyéni szintjének egyik ismert vizsgálati módja, hogy azt a családban/életközösségben megtalálható könyvek számával mérik. E tekintetben átlagosan 500 db könyvvel rendelkeznek a diplomások. Mindhárom korosztályi csoport nagyobb arányban a szerényebb, alacsony kötetszámú (59,4%) könyvtulajdonosok közé tartozik. Azonban a legidősebbek valamivel többen rendelkeznek nagyobb példányszámú házikönyvtárral (lásd a 3. táblázatot). Ennél még kedvezőtlenebb a diplomások újságolvasási szokása, amennyiben 95%-uk alacsony, vagyis alkalmi újságolvasó. Csupán 5%-uk - és itt is az idősebb korosztály - mondja magáról azt, hogy nagy rendszerességgel olvas újságot, napilapot.

3. táblázat: A háztartások könyvekkel való ellátottsága (N= 1101 fő, db)

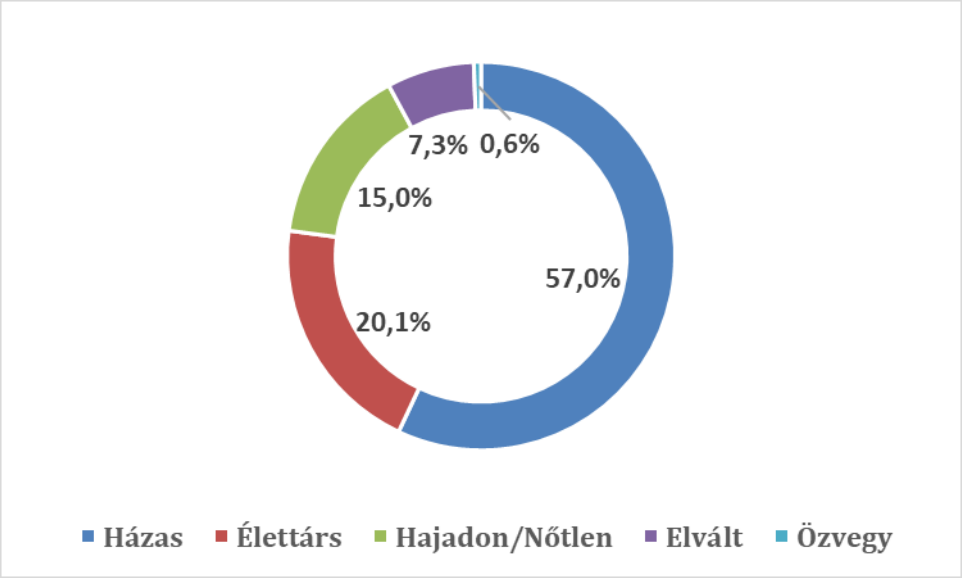
Könyvek száma (db) / Életkori csoport	**Alacsony (max. 599 db)**	**Magas (600 db és több)**
39 évesnél fiatalabb	182	38
40-50 éves	264	147
51 éves és idősebb	208	262
Összesen	654	447
Százalék	59,4	40,6

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A diplomások családjának, életközösségének szerkezete az eltelt hosszú évtizedek alatt több korszakban is átrendeződhetett. A kutatás időpontjában a végzettek közel kétharmada (77,1%) társával élt együtt, ebből házasságban éltek (57,0%) vagy élettársi kapcsolatot tartottak fenn (20,1%) (lásd az 5. ábrát). Körükben a kiscsaládos életforma terjedt el, 94%-uk négy fős vagy ennél is kisebb életközösségben élt. Az is látható, hogy a

hazai gyermekvállalási kedvhez hasonlóan átlagos a családokban nevelt gyermekek száma (1,4 fő). A párkapcsolatban élők 48%-ában még nem született meg az első utód. A gyermekkel rendelkezők körében három és több gyereket a kérdezettek 4%-a, két gyereket 34%-a, illetve egy gyermeket 14%-a nevel. Házasságát 7,3% válással bontotta fel, 0,6%-uk megözvegyült, illetve 15%-uk még nőtlen/hajadon, akik főként a pályakezdők életkori csoportjában találhatóak meg.

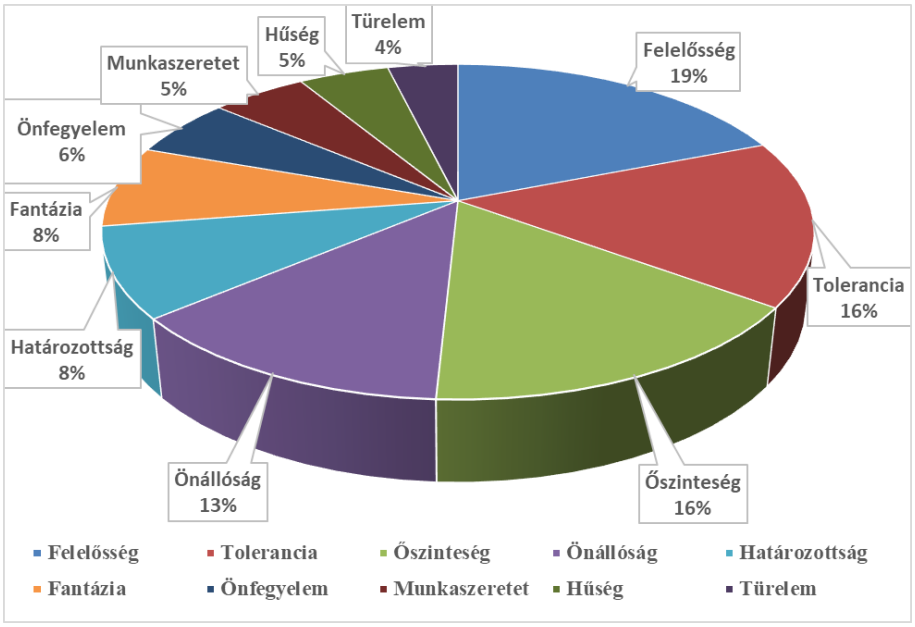
5. ábra: A diplomások életközösségeinek szerkezete (N= 1267 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A diplomások életvilágában a városi életmód mellett, közepesen iskolázott környezetben a meghatározó értékek a mindennapos munkavégzéshez kötődtek. Ezt látták gyermekként a családban, illetve rokoni kapcsolataikban is. A munka szervezte életüket, időbeosztásukat, terveiket. A kérdezetteknek több mint a fele gimnáziumból jött, ahonnan a tanulással, munkával megalapozott karrierépítést értékként hozták magukkal. A 2006. évi mérés során a legfontosabb emberi értékek sorában a felelősség, a tolerancia és az őszinteség szerepelt a leggyakrabban megemlített első három helyen. Ezeket követték az önállóság, a határozottság, a fantázia, az önfegyelem és további életelveket meghatározó fogalmak (lásd a 6. ábrát). A fiatalok legkevésbé a felelősség értékét hangsúlyozták, azonban az őszinteséget, az udvariasságot és mások tiszteletét is a preferált értékeik közé sorolták. A legidősebb generáció tagjai említést tettek az őszinteség, a hit, a határozottság fontosságáról is.

6. ábra: A legfontosabb értékek a diplomások említése szerint (N= 1267 fő, %)

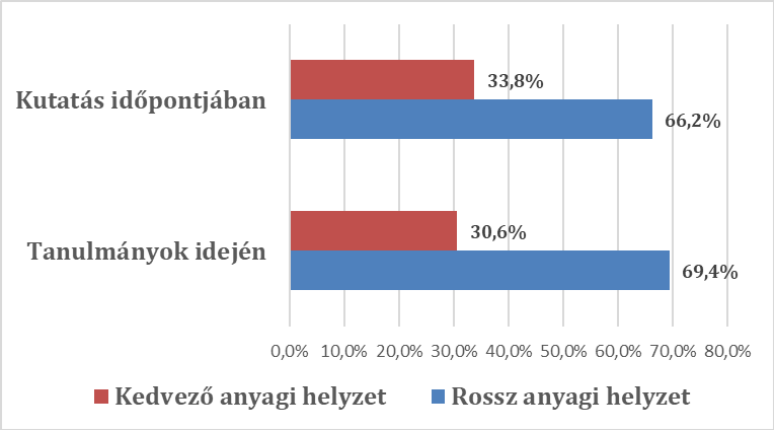


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A végzettek vagyoni, anyagi helyzete

A kutatás során kiterjedt elemzést végeztünk a felnőttek egykori és jelenlegi egzisztenciális helyzetére vonatkozóan. A háztartásuk/életközösségük körülményeit, anyagi eszközeiket, több változóval vizsgáltuk. Új indexáló módszer alkalmazásával mértük a diplomások anyagi helyzetének szintjét és annak változását. A teljes populáció vagyoni helyzetének átlagához mérten állapítottuk meg a vagyoni helyzet egyes szintjeit, így az átlagos vagyoni helyzetnél alacsonyabb, szerényebb tulajdonnal rendelkezőket rossz vagyoni helyzetűnek, míg az átlagnál magasabb tulajdonnal rendelkező háztartásokat kedvező vagyoni helyzetű csoportként azonosítottuk. A mérés során a megkérdezett adatok körébe vontuk az otthont adó lakás és nyaraló ingatlantulajdonait, továbbá a gépjárművekkel való ellátottságot. Az anyagi helyzetük alakulásának bázis pontjául a felsőfokú tanulmányok befejezésének idejét vettük alapul. Ekkor a diplomások 69,4%-a rossznak értékelte anyagi helyzetét, csupán szűk egyharmaduk (30,6%-uk) nyilatkozott egyetemi éveire vonatkozóan kedvező körülményéről. A másik mérési pontunk a 2006. év volt, vagyis a diplomások jelen idejű anyagi állapotát is megismerhettük. Ugyan kis mérvű elmozdulást, de az anyagi körülmények pozitív irányú változását regisztrálhattuk. Kutatásunk időpontjában rossz anyaiakkal rendelkezett az egykori egyetemisták 66,2 %-a, ugyanakkor egyharmaduknál kicsit többen, 33,8 %-uk javuló, jó anyagi helyzetéről számolt be (lásd a 7. ábrát).

7. ábra: A diplomások anyagi helyzete a tanulmányok folytatásakor és a kutatás időpontjában (N=1143 fő, %)



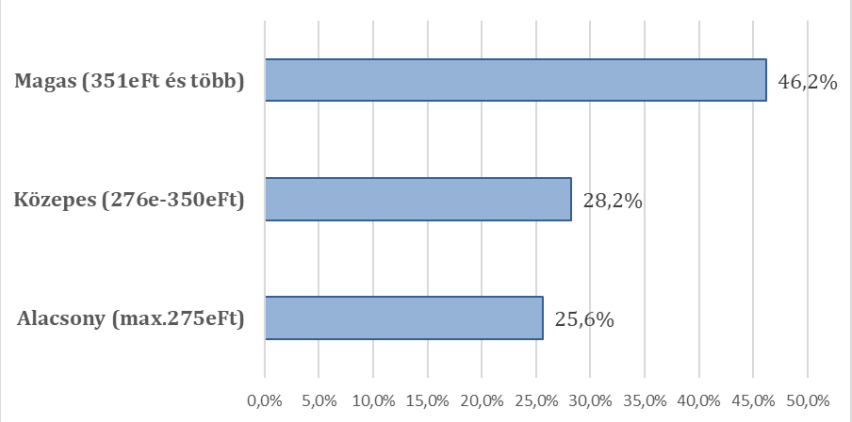
Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Az országos jövedelmi adatoknak megfelelően a rendszerváltást megelőző és az azt követő 10-15 esztendőben valóban a legszerényebb körülmények között élő népességcsoportok a nyugdíjasok és a fiatalok voltak. A kedvező változás a középkorú értelmiségiekre korlátozódott. E tekintetben bizakodó, nyertes diplomás csoportnak mondhatóak az 1991-1995 között végzettek, akiknek 70,5%-a az államvizsgájuk idején rossznak élte meg anyagi helyzetét, de a mérés időpontjában - vagyis 14-20 év munkavégzést követően - a középkorúaknak már csak kevesebb, mint a fele, pontosan 40,2%-a panaszkodott rossz anyagiakról. Pénzügyi helyzetük tekintetében az idősek az egyik vesztes diplomás korosztály. Az 1990-es évben és azt megelőzően, a legrégebben diplomázottak kedvezőtlen helyzete az önbevallásuk szerint nem mozdult jobb, bíztatóbb irányba. Közel a kétharmaduk (73,1%-uk) úgy emlékszik, hogy a tanulmányuk végén nem élt anyagi biztonságban. Ugyanez a diplomás, mára idős emberek csoportja az azóta eltelt éveket követően is - pontosan a 2006-os évben - rossz anyagi helyzetéről szólt (78,1%). Ez a lehangoló kép is egybevág a hazai nyugdíjas korosztály jövedelmi helyzetével. Sajnálatos, hogy az idősek a diplomájukat nem tudták a hosszú évtizedek során úgy kamatoztatni, hogy tartalékot képezhessenek, illetve nyugdíjukkal biztonságos idős kort alapozhassanak meg. A mérés idején a 39 évesek és ennél fiatalabbak is szerény vagyoni háttérrel rendelkeztek, valamint a legégetőbb, mindennapi pénzhiány is itt jelentkezett erőteljesebben. A probléma szerteágazó, azonban a kérdőíves adatok és az interjúkkal gyűjtött információk szerint is ezt a generációt sújtják leginkább a család fenntartása, a munkahelyi verseny, valamint a fokozódó piaci és szociális nyomás terhei. A posztadoleszcens életforma egyik sajátossága, illetve egyben a következménye is, hogy a kitolódó tanulmányi korszak következtében a párválasztás, a családalapítás, az első lakás fedezetének megteremtése, valamint a gyermekvállalás is ebben az életszakaszban teljesül. A vagyon gyűjtése, a tartalékok képzése - egyéni mentalitások függvényében - erre az életkori csoportra nem jellemző, mert a 39 évnél fiatalabbak az egzisztenciájuk és életmódjuk anyagi megalapozásával vannak elfoglalva.

A pénzügyi gondokat, a családi költségvetésben havi rendszerességgel előforduló pénzhiányt önbevallás alapján vizsgáltuk (összegük 0 és 500.000 Ft között szóródott). Az

adatokat módszertani megfontolásból nagyságrendi – alacsony, közepes, magas – csoportokba soroltuk, ez utóbbiakon belül elemeztük az érintettek arányait, illetve a szakmai szocializációs folyamatban eltelt idő és a megjelenő pénzhiány összefüggéseit. Alacsony hiányról – vagyis relatívan jobb helyzetről - szólt a megkérdezettek 25,6%-a, közepes pénzhiány jellemezte 28,2%-ukat és magas – 351.000 forint feletti – igényről számolt be a vizsgált diplomások 46,2%-a, akik napi gondokkal küzdenek. Az viszont egyértelmű, hogy a tanulmányok ideje alatt kedvezőtlenebb anyagi viszonyok között éltek a hallgatók, mint a diploma megszerzését követően (lásd a 8. ábrát, valamint a 4. táblázat adatait).

8. ábra: Pénzhiány szintje a háztartásokban a kutatás idején (N=1123 fő,%)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

4. táblázat: Pénzhiány az egyes diplomás csoportok háztartásában a kutatás időpontjában (N=1123 fő, %)

Pénzhiány mértéke/ Diplomaszerzés éve	**Alacsony szintű (max. 275e Ft)**	**Közepes szintű (276e-350 e Ft)**	**Magas szintű (351e Ft és több)**	**Összesen**
1990 és előtte	14	16	10	40
1991-1995	10	9	20	39
1996-2000	101	131	271	503
2001-2006	163	160	218	541
Összesen	288	316	519	1123
Százalék (%)	**25,6**	**28,2**	**46,2**	**100,0**

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A legégetőbb kérdések sorában legtöbben az anyagiakra, így a hiteltörlesztésekre, az alacsony munkabérre, a munkanélküliség kockázataira, a család ellátásához szükséges források elégtelenségére, rossz lakáshelyzetükre panaszkodtak. A második problémakör a családi élettel kapcsolatos. Főként a gyermeknevelés került előtérbe a fiatal és középkorú korosztály esetében. Az idősebbek pedig a gyermekeik elhelyezkedésével, párválasztásával, válásukkal kapcsolatos gondjaikat osztották meg. A harmadik problémakör gyanánt az egészség és fenntartásának nehézségei merültek fel, de egyéb vonatkozások is felszínre kerültek, mint az elvándorlás, a hazai politikai- és gazdasági élet

anomáliái vagy egy újabb képzés nehézségének kérdése. Ha egy jó tündér elűzhetné a problémáikat, akkor a nők és az idősek először az egészségügyi kockázatoktól, az anyagi nehézségektől, majd a családi gondoktól szabadulnának meg, illetve a sorban a munkahely világának javulását kérnék. A férfiak első helyen a munkahelyi konfliktusok megoldását, pozíciójuk és anyagi megbecsülésük emelkedését várják, ezt követik a személyes lehetőségek és a családi viszonyok javulásának reményei, harmadikként az ország fejlődését hátráltató problémáktól szabadulnának meg mielőbb.

A felsőfokú tanulmányok motivációi és a kapott diploma értékelése

A felsőfokú tanulmányok motivációi széles változatosságot mutatnak. Látható azonban, hogy a tanulmányok megkezdésekor három szempont mindegyik korosztályi csoportban fontos érvként merült fel. A szakmaválasztás (60,0%), a magasabb jövedelem elérésének lehetősége (29,6%), a munkahelyi- (5,1%) és a családi elvárások (1,1%) tűntek a legfontosabb tanulási késztetéseknek (lásd az 5. táblázatot). A visszaemlékezés prizmatörése, vagy a jelenlegi életmódjuk, de a várakozásaik is korrigálhatták a motivációikról megőrzött emlékeiket, nos ezt nem tudhatjuk pontosan. Tény, hogy a fiatalabb korosztály az egyetemi tanulmányok elvégzésével a szakmai érdeklődésen túl a magasabb jövedelem jövőbeli lehetőségét is szem előtt tartotta. Az idősebbek a szakmai érdeklődés mellett a munkahelyi elvárásoknak is engedtek, amikor iskolapadba ültek.

5. táblázat: Mi indokolta felsőfokú tanulmányainak megkezdését a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon? (N= 1247 fő, %)

Indokok/ Diplomázás éve	**Szakmai indok**	**Diploma**	**Magas jövedelem**	**Munkahely**	**Család**	**Egyéb**	**Összes**
				elvárása			
1990 előtte	48	17		1		2	68
1991-1995	34	8		1	1		44
1996-2000	351	159	10	22	6	9	557
2001-2006	315	185	17	39	7	15	578
Összes	748	369	27	63	14	26	1247
Százalék	**60,0**	**29,6**	**2,2**	**5,0**	**1,1**	**2,1**	**100,0**

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A felsőoktatási intézmény életében bekövetkezett szervezeti változások, így a képzési formák, a szakok és szakirányok módosulása mind-mind nyomon követhetőek a vizsgált diplomások oklevelének megnevezésében, szakmai tartalmában. Önálló kutatást igényelne a változtatások mögött meghúzódó szakmai, politikai, továbbá felsőoktatás-politikai, művelődéspolitikai, illetve munkaerőpiaci és foglalkoztatás-politikai folyamatoknak az egyes oktatási időszakokban bekövetkezett változásokra gyakorolt hatásának, mértékének, tartalmának mérése. Izgalmas lenne azt is feltárni, hogy az egyetem belső világában feszülő érdekek és érdekeltségek, a hallgatókért és a normatív támogatásokért erősödő belső verseny miként feszítette szét, majd alakította át új szervezeti és tartalmi formává az egyetemi kart, intézetet. E helyütt csupán arra szorítkozhatunk, hogy a diplomák megnevezése alapján közelítő összefoglalását adjuk a felsőfokú oklevelek szakmai tartalmának. A szerteágazó szakok és szakirányok

átláthatósága érdekében új változókat vezettünk be a szakok áttekintésére. Ilyen módon négy nagy szakképzettségi csoportot különítettünk el, ezek a népművelő (önállóan vagy tanári szakpárral) és művelődésszervező; a humán- és személyügyi menedzser; a felnőttoktatási- és PR szakértő, végül a felsőfokú szakképzés vagy ifjúságsegítő szak.

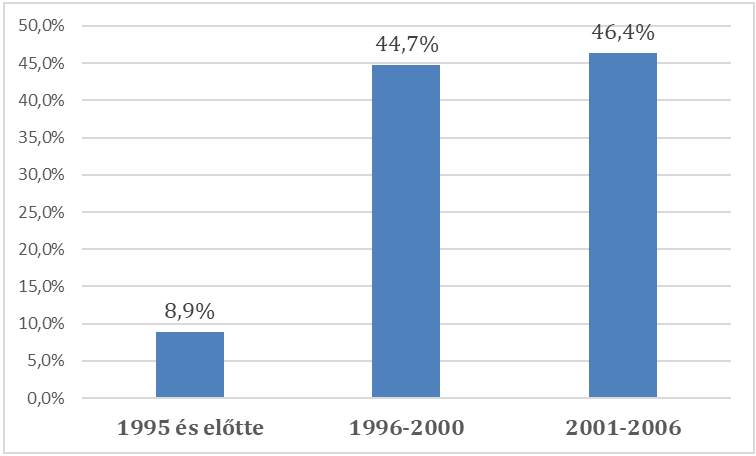
6. táblázat: A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar és elődintézményeiben kibocsátott oklevelek szakjellege az államvizsga éve szerint (N=1247 fő, %)

Szak, szakirány /Diplomázás éve	Népművelő/ tanár szakpár, művelődés-szervező	Humán-, személyügyi menedzser	Szakért felnőttoktatási, PR)	Felsőfokú szakképzés	Nincs adat	Összes
1990 és előtte	64	4				68
1991-1995	19	25				44
1996-2000	146	401			10	557
2001-2006	133	386	4	3	52	578
Összesen	362	816	4	3	62	1247
Százalék	**28,9**	**65,5**	**0,4**	**0,3**	**4,9**	**100,0**

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A legtöbb diplomát a humán-, személyügyi menedzser (65,5%) szakokon adták ki, amelyek nagyobb hányadát 2001-2006 közötti években védték meg a diákok. A népművelő/művelődésszervező diplomából is sok okleveles volt (28,9%). A hagyományos népművelő és tanárszakokkal párosított képzés az 1995 előtti évekre datálható (83 fő végzett), azonban az ezt követő időszakokban a művelődésszervező képzésben sikeresen államvizsgázottak száma háromszorosára emelkedett (279 fő). A szakértői (felnőttoktatási, PR) diplomákat (4 fő) és a felsőfokú szakképzés/ifjúságsegítő szakok tanúsítványait (3 fő) a kutatás évében és közvetlenül azt megelőzően adta ki a kar. A diplomát nem adó felsőfokú szakképzési szakok köre is ekkor bővült, a sport, a média, a turizmus és a szolgáltató szféra területén foglalkoztatható felsőfokú szakképesítéssel rendelkezők okleveleivel (lásd a 6. táblázat és a 9. ábra adatait).

9. ábra: A diplomák megoszlása a kézhez vételük időszaka szerint (N=1247 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon végzetteket az intézményből meghatározóan jó diploma minősítéssel távozókként ismerhettük meg. Eredményük 1,59 szórással a jó érdemjegy körül mozgott. A végzettek 17,6%-a az államvizsgán közepes vagy annál rosszabb minősítést kapott egyetemi munkájára. A hallgatók többsége (82,4%) a záróvizsgáját 4,5 fölött érdemjegyre védte meg. Kevés kiváló minősítésű hallgató végzett (6,9%), az elégséges érdemjegyű diplomák száma sem számottevő, ők a legrégebben végzettek között találhatóak (1,4%). Az eredmények mögött a tanuláshoz, munkához való viszonyuk, életmódjuk sajátosságai, attitűdjük húzódik meg (lásd a 7. táblázatot).

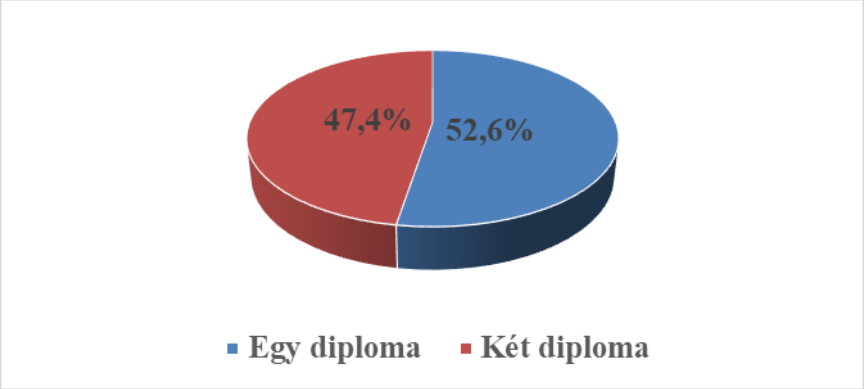
7. táblázat: Az átadott összes diploma minősítése (N=1267 fő, %)

Minősítés/Diplomázás éve	Alacsony (2-3)	Magas (4-5)	Összesen
1990 és előtte	7,5	5,4	5,8
1991-1995	0,5	4,6	3,9
1996-2000	53,0	47,5	48,3
2001-2006	39,0	42,5	42,0
Összes	100,0	100,0	100,0
Együtt	17,6	82,4	100,0

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A megszerzett diplomák száma alapján az egy oklevéllel rendelkezőket alacsony, a kettő és annál több diplomát szerzett egykori hallgatókat magas kulturális tőkével rendelkezőkként és azt hasznosítókként értékeltük. A vizsgált évtizedek alatt a megkérdezettek 52,6%-a egy, 47,4%-a kettő vagy több felsőfokú végzettséget szerzett (lásd a 10. ábrát).

10. ábra: A megszerzett diplomák számának megoszlása (N=1247 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Jövőjük építésének tudatos elemét képezték a tanuláshoz kötődő ráfordítások. Az évek során az anyagi és humán tőke befektetések, a tanulásra fordított források halmozódása, az egyre növekedő időráfordítás azt eredményezte, hogy a tanulás az életmódjuk fontos elemévé, a karrierjük építésének sajátos portfóliójává vált. A portfólió kezelése, gyarapításának módja, azonban már eltérő mintázatokat mutattak. Az egyes korosztályi csoportokban erősen differenciálódott a diplomák száma és a hozzájuk köthető tudástőke. A fiatal diplomásokhoz képest (38,6%) az idősebbek korcsoportjaiban kétszer-

háromszor több a kettő és több oklevéllel rendelkezők aránya (69,2%). A kutatás idejéhez legközelebb államvizsgát tett "friss" diplomások 61,4%-a egy felsőfokú oklevéllel rendelkezett (lásd 8. táblázatot).

8. táblázat: Oklevelek száma a diplomázás éve szerinti eloszlásban (N=1247 fő, %)

Diplomák száma /Diplomázás éve	**Egy diploma**		**Két vagy több diploma**		**Összesen**	
	Db	**%**	**Db**	**%**	**Db**	**%**
1990 és előtte	21	30,8	47	69,2	68	100,0
1991-1995	11	25,0	33	75,0	44	100,0
1996-2000	269	48,2	288	51,8	557	100,0
2001-2006	355	61,4	223	38,6	578	100,0
Összesen fő,%	656	52,6	591	47,4	1247	100,0

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Első meggondolásra ezt a tényt úgy értékelhetjük, hogy az idősebb korosztály több időt szánhatott tudása és oklevele gyarapítására, ami tükröződik az okleveleik számában. Sajnos vélhetően nem ez a helyzet, a kép ennél árnyaltabbnak tűnik. A diplomához fűződő remények és a munkaerőpiaci konvertálásának lehetőségei megváltoztak az idők során, ami mögött értékváltást és bizonyos értelemben a felsőfokú oklevél devalválódását tapasztalhattuk meg. Ezt tükrözi, hogy a diploma értékét alul becsülők – a fiatalok egy része (88 fő) – a diplomájukról úgy vélekedtek, hogy az „nem ér semmit sem", illetve „használható, de érdemes kiegészíteni további végzettségekkel". A felsőfokú oklevél értékét, hasznosításának előnyeit igen differenciált szempontok alapján minősítették. Nem éri el a 2%-ot azoknak az aránya, akik úgy gondolták, hogy diplomájuknak nincs értéke. 87%-uk értékesnek vélte oklevelét, illetve megszorításokkal előnyöket biztosító dokumentumként hasznosította azt az eltelt évek során (lásd a 9. táblázatot).

9. táblázat: A diploma konvertálási lehetőségei a volt hallgatók értékelése alapján (N=1265 fő, %)

Oklevél minősítése/ Diplomázás éve	**Nincs értéke**	**Hasznosítható, kiegészítendő**	**Komoly végzettség előfeltétele**	**Teljes értékű diploma**	**Egyéb**	**Nincs adat**	**Összesen**
1990 és előtte		4	30	29	1	4	68
1991-1995		7	17	18	3	3	48
1996-2000	12	33	248	203	15	46	557
2001-2006	10	22	298	193	36	33	592
Összesen	22	66	593	443	55	86	1265
Százalék	**1,9**	**5,2**	**46,8**	**35,0**	**4,3**	**6,8**	**100,0**

Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A vizsgált időszakban igen alacsony volt a tudományos minősítéssel rendelkezők száma, 11 fő egyetemi doktori fokozattal, 2 fő PhD-val rendelkezett és 33 fő elindította a fokozat megszerzéséhez vezető minősítő folyamatot. Láthatóan csökken az oklevél

jelentősége a karrierút tervezésében és annak alakításában. Kirajzolódni látszik az a tendencia is, hogy a diplomák számának gyarapítása helyett a rövid idejű képzések, valamint a piaci igényekre reagáló, többnyire a munkahelyi, konkrét munkakörökre képesítő képzések elvégzése fontosabbá vált a rendszerváltás után diplomázottak számára.

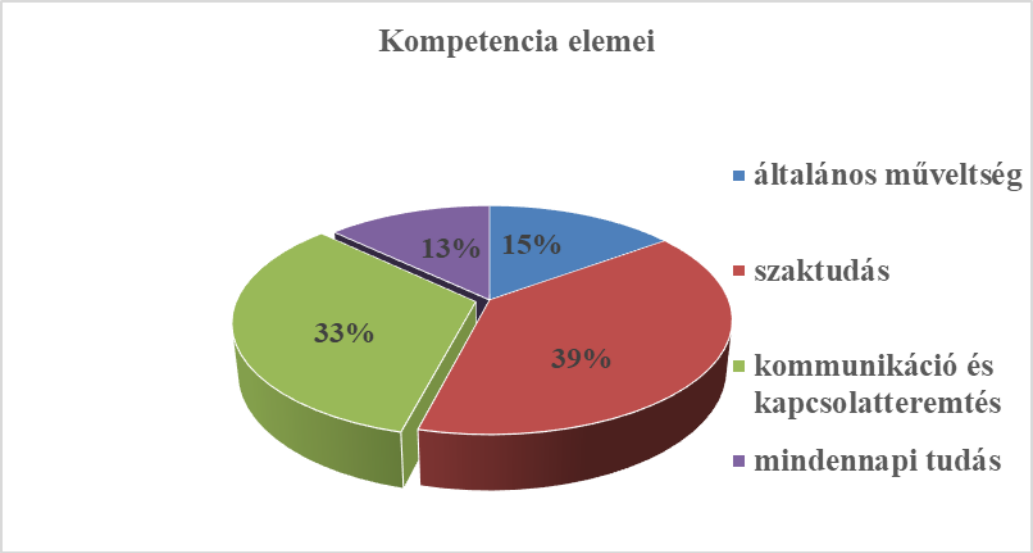
A jövőre vonatkozóan egyharmaduk (33,4%) nem tervez újabb tanulást. Pozitívan viszonyul a tanuláshoz az elkövetkezőkben is a megkérdezettek 66,6%-a. Körükben vannak azok, akik a kutatás idején is tanultak (8,5%), illetve további 58,1%-uk azt tervezte, hogy újra előveszi a tankönyveket. Ők számos területen bővítenék tudásukat, így valamilyen idegennyelvet tanulna 17,1%-uk, gazdasági jellegű tudását bővítené 5,4%-uk, humán jellegű képzést 3,8%-a tervez, doktori tanulmányaival fokozatot szerezne 5,5%-uk, újabb diplomát szeretne a megkérdezettek 3%-a, illetve még nem pontosította jövőbeli tanulmányait a diplomások 23,3%-a.

"A kor előrehaladtával biztonságot nyújt a diploma a munkaerőpicon, úgy gondoltam, hogy mindenképpen jó, ha az embernek van egy felsőfokú diplomája, azon kívül én a folyamatos tanulásban hiszek kortól függetlenül. ... Folyamatos tanulást és mindenképpen biztosabb megélhetést és a lehetőségek kihasználását nyújtja, ha van egy diploma a zsebembe. És ez igaz is a változó világban. Rosszabbul érezném magam most 50 évesen diploma nélkül, mivel senkinek az állása nincs bebetonozva, még egy saját vállalkozás sem, mert az meg erősen piacfüggő, tehát mindenképpen több lehetősége van az embernek, hogyha van egy felsőfokú végzettsége. Nem lehet akadály az, hogy minden oké, csak azért nem tudnak felvenni, merthogy nincs felsőfokú végzettségem. Tudom, hogy a munkaerőpiacon egy 55 éves ember az nem focizik, én ezzel tisztában vagyok, már 40-nel sem, mert annyit változtak a körülmények." (kaposvári lakhelyű, humán szervező végzettségű férfi szóbeli közlése, 2006. október)

"Nem előny, nem hátrány a diploma. Sokszor nem a végzettség, csak a tapasztalat számít, ami viszont nehezen megszerezhető." (budapesti lakhelyű, népművelő-földrajz tanár szakos végzettségű nő szóbeli közlése, 2006. október)

A diploma mögött meghúzódó tudásról alkotott véleményeket, illetve a kapott kompetenciák, tudáselemek szerkezetét nem csupán a fogalom használatával kapcsolatos értelmezési különbségek befolyásolják, hanem az is, hogy szakmai területeiken milyen tudásanyagot sikerült mozgósítaniuk, illetve különböző élethelyzetekben mi hiányzott a megkérdezettek képességeinek tárából. Az interjúk során élőszóban kifejtett szövegkorpuszokat tartalomelemzésnek vetettük alá, az így kapott tudáselemek kifejezéseit statisztikai módszerekkel csoportokba rendeztük. Az említési gyakoriság- és prioritási sorrend alapján az általános műveltség tudáselemeit a szaktudás és a munkavégzéshez fontosnak ítélt kompetencia-elemek követik. Harmadikként a kommunikáció és kapcsolatteremtés, végül pedig a mindennapi életben szükséges tudáselemek (mint a gépkocsivezetés vagy a számítógép használata) állnak (lásd a 11. ábrát).

11. ábra: A diplomások által hasznosíthatónak értékelt tudáselemek (N=864 fő)

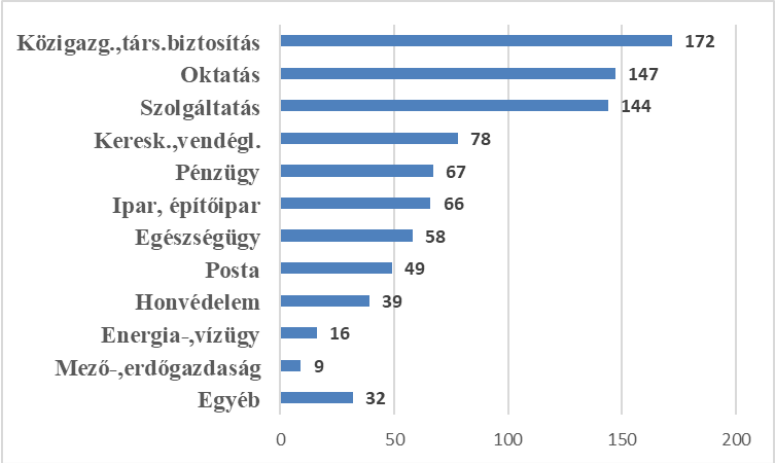


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

A végzettek diplomájának munkaerőpiaci konvertálása

A végzettek szinte minden hazai ágazatban megtalálták a helyüket. A humánszervező, személyügyi szervező és ezek rokonszakmáiból kialakított munkakörökre számos szektorban munkatársakat kerestek és várnak ma is. A legtöbb diplomást a közigazgatásban és a társadalombiztosításban foglalkoztatták. Hasonló arányban találtak munkát az oktatásban és a különféle szolgáltatásokat kínáló vállalatoknál. Ez utóbbiaknak a fele a kereskedelemben, a vendéglátásban, az egészségügyben és a pénzügyi területeken tevékenykedik, kisebb arányuk a hírközlés, a honvédelem, az energiatermelés, a vízügy, a mező- és erdőgazdaság ágazatokban vállalt munkát (lásd a 12. ábrát).

12. ábra: Az adatfelvételkor a munkahelyek ágazati jellege (N= 877 fő)

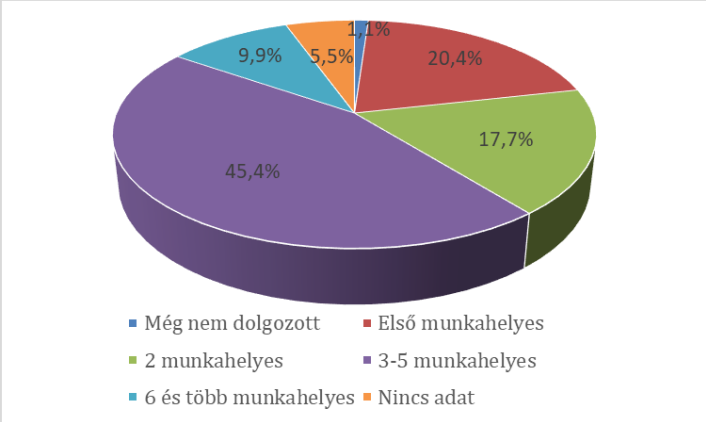


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Minden ötödik diplomás (20,4%) első munkahelyes. Ők azok, akik felsőfokú tanulmányaik révén erősítették meg munkahelyüket, illetve pozíciójukat. Többségük azokból kerülhetett ki, akik nem a végzett szakjuknak megfelelő szakterületen töltötték

be munkakörüket (ez a kérdezettek 55,3%-a). Népes táboruk már az egyetem megkezdésekor dolgozott, a felsőfokú oklevélre a munkahelyük megőrzéséhez, illetve magasabb pozícióhoz, jobb fizetés vagy kedvezőbb munkakörülmény eléréséhez volt szükségük. Ehhez képest közel hasonló arányú a második munkahelyesek aránya is (17,7%), akik részben a diplomájuknak köszönhetően tudtak kimozdulni régi helyükről, illetve az igényüknek megfelelő előnyösebb munkahelyet találtak. A megkérdezetteknek közel a fele (45,4%) erőteljes mobilitást írt le, ők 3-5 munkahelyet tudhatnak maguk mögött (lásd a 13. ábrát).

13. ábra: A munkahelyek számának alakulása (N=1247 fő, %)

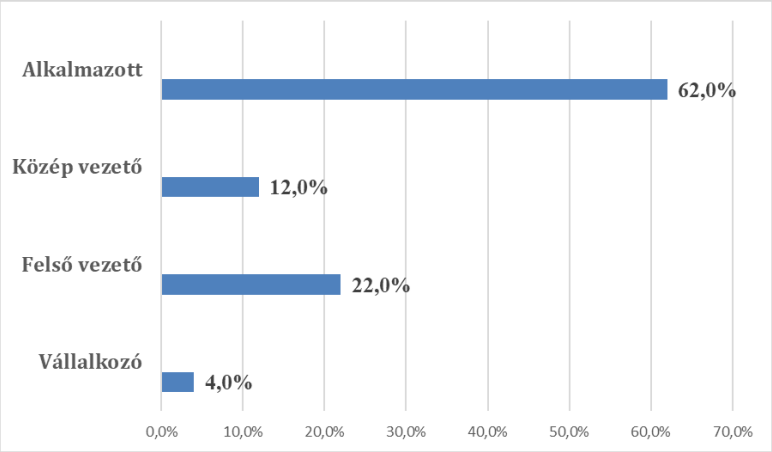


Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

Mindent összevetve nem "vándormadarak" a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon végzettek. A vagyoni, jövedelmi helyzetüket ismerve a munkahelyváltoztatás egyik mozgatója a méltányosabb munkabér elérése volt. A diplomások 14,5%-a a főállásához szakmailag közel álló második munkahellyel is rendelkezett, ami a jobb keresetet tette lehetővé. 69 fő (5,75%) szólt arról, hogy életében legfeljebb egy alkalommal munkanélküli volt. Az inaktív időszak nem haladta meg átlagosan a 14,8 hónapot. Hasonló létszámú szülő (63 fő) kisgyermeke mellett otthon volt, mert gyes vagy gyed idejét töltötte, ezért nem vállalhatott rendszeres munkát.

Munkahelyi beosztásuk alapján a megkérdezettek 62%-a alkalmazott volt – főleg nők – akik amennyiben munkahelyet váltottak, jobbára ebben a pozícióban maradtak A vertikális mobilitás 38%-nál a közép- és felső vezetői, valamint az önálló vállalkozói, pontosabban ügyvezető pozíció betöltését jelentette (lásd a 14. ábrát).

14. ábra: Az adatfelvételkor a diplomások munkahelyi beosztása (N=1267 fő, %)



Forrás: A PTE FEEK hallgatóinak nyomon követése, 2006. évi adatbázis alapján saját szerkesztés

"Számomra kiemelt szerepe volt a vállalati menedzsmenthez kapcsolódó ismeretek megszerzésének; vállalat gazdaságtan, marketing, oktatással kapcsolatos tantárgyaknak is. Ezeket rendkívül jól tudtam és tudom hasznosítani munkám során. Mivel oktatási feladatköröm is van, remekül fel tudom használni pedagógiai tanulmányaimat az általam tartott tréningek során. … nem volt felesleges tudásterület, mivel a többit az általános műveltségem bővítéséhez tartottam fontosnak. … A munkám szellemi értelemben maximálisan kielégítő számomra, sőt az utóbbi időben néha még kicsit sok is. Az anyagi elismerés lehetne jobb, de hát ezt talán mindenki elmondhatja magáról manapság. …Végzettségem megszerzése tette lehetővé számomra, hogy középvezetői szintre lépjek a cégnél, ahol dolgozom, csak előbbre jutottam eddig" (pécsi lakhelyű, személyügyi szervező diplomával rendelkező férfi szóbeli közlése, 2006. október)

Minden ötödik diplomás a pályája bizonyos szakaszában vállalkozást működtetett (22,9%). Főként egyéni vállalkozóként (36,8%), hasonló nagyságrendben betéti társaság tagjaként (36,5%), illetve korlátolt felelősségű társaság ügyvezetőjeként (25,6%) önállósultak. Tény az is, hogy a vállalkozások egy része "kényszervállalkozás", amely főként a vidéken alkalmazott nők kockázatokkal szegélyezett pályája. A közterheket nehezen viselő kisvállalkozók kimenekülési lehetőségének sokszor kárvallottjai az alkalmazottból vállalkozóvá vált nők. Zárt piacon mozogva növekedő költségek mellett sokszor a korábbi alkalmazotti bérszintjük alatt kerestek. Az önállóságra kényszerített nők vállalkozói pozíciója egyben új feltételekkel telített, nehezített versenypálya, ahol a gazdasági döntéseket, a viselkedési formákat is a férfiak diktálják. Ebben a gazdasági környezetben kell helytállniuk a vidéki kisvárosokban vállalkozó hölgyeknek. Erről szólt több interjúalanyunk is.

"… nehéz a pályakezdés a művelődésszervező szakmában (is), hiszen a rendszerváltozáskor az önkormányzatok (a politika) ezt a munkakört törölte el elsőként. Ma pedig a hétköznapi viselkedési kultúrában érezzük is ennek hiányát. ... A munkahelyem vállalkozói létforma. Konfliktusok vannak a női és a férfi szerepek között. A szerepek megváltozása általában

ellentétes a hagyományos normákkal, értékekkel. Míg vállalkozóvá „kényszerítettek", a vállalkozói szerepem nem egyezett a hagyományosan elvárt női szerepemmel. … Megtartani a női mivoltomat (mert ebben igazán jól érzem magam), viszont a munkámban férfias teljesítményeket várnak tőlem, így hát igyekszem felzárkózni. …" (kaposvári lakhelyű, művelődési-és felnőttképzési menedzser végzettségű nő szóbeli közlése, 2006. október)

Összefoglaló

Az egykori hallgatók körében végzett kutatás nem csupán a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar egykori hallgatóinak személyes és szakmai pályája mozgását világította meg. A kivételesen nagy elemszámú minta, valamint az 1950 és 2006 közötti igen hosszú időszakban "éretté vált", - a középiskolai tanulmányaikat befejező fiatalok felnőtté, sőt idős emberekké váló - diplomások mobilitási útja jól tükrözi a hazai középréteg alsó harmadának mozgásterét, egzisztenciális boldogulását. A nappali tagozaton, kollégiumokban zajló pezsgő egyetemi életforma, a diplomás társadalmi státusz elérése és megélése a legidősebb, immár több éve nyugdíjas korosztály számára jelentette a legnagyobb sikert. Ma is szívesen emlékeznek a pécsi évekre, ápolják kapcsolataikat, őrzik az akkor új életélményként elsajátított kulturális szokásaikat és kialakított művelődési formáikat. Társadalmi helyzetük emelkedését tekintve a legnagyobb státuszmozgást élhették meg, mert az őket felnevelő család szerény kulturális és anyagi tőkejavakkal rendelkezett. Igaz az is, hogy a rendszerváltás ezt a korosztályt rázta meg legjobban, belőlük lettek az első munkanélküliek. A művelődési, oktatási, közigazgatási szféra átszervezése következtében a népművelő foglalkozásukat új kenyérkeresetre kellett cserélniük. Ebben az élethelyzetben a tanulás bevált stratégiának bizonyult. Az újabb diploma megszerzése, a munkahelyi átképzések, a nyelvtanulás, valamint az egykori hallgatói kapcsolatokból kialakított segítő hálózat komoly támaszt adott a válságos időszakokban. A felsőfokú oklevelet egész életre szóló befektetésnek gondolták, személyes életútjuk visszaigazolta a családi és egyéni erőfeszítéseket. A középkorúak mobilitási útja az egyetemen át vezetett, a főiskolai okleveleik megújításával többen második diplomát vagy felsőfokú szakképzési oklevelet is szereztek. Sok férfi középvezető lett, a munkahelye és pozíciója stabilizálását vagy felsővezetői kinevezését, fizetése növekedését master oklevelének köszönhette. A nők alkalmazotti munkakörük megőrzéséhez, a méltányosabb munkabér eléréséhez is tanulás réven jutottak el, azonban munka mellett, többlet terheket vállalva lettek diplomások. A két nagy népes fiatalabb életkorú csoport létszámának növekedését többek között a felsőoktatási expanzióval, közelebbről az egyetemi intézet/kar virágzásával ugrásszerűen bővülő szakokkal, valamint a kihelyezett képzőhelyek terjedésével magyarázhatjuk. A végzettek több mint a fele még pályakezdő, egyharmaduk sodródó volt, nem látta a karrierje, élete irányát. Önálló saját lakás hiányában pár nélkül, sokan még mamahotelben éltek. Közöttük vannak azok is, akik a diplomát nem annyira tőkebefektetésnek, mint inkább ugródeszkának gondolják. Felsőfokú tanulmányaikat mégis az oklevél megszerzése motiválta. Az ezredforduló évtizedében diplomázott legfiatalabbak értékvilága, mozgástere, a lehetőségek kiaknázásában alkalmazott változatos megoldások tekintetében is jelentősen eltért az idősebb diplomás csoportokétól. Mozgásterük iránya

újabb középfokú szakképzés, rövid idejű tanfolyami tanulmányok, közöttük is elsőként az idegen nyelvek elsajátítása felé tartott. Az új tanulási formák egyben menekülési stratégiát is megalapozhattak a jobban fizető hazai külföldi nagyvállalatok, illetve a külföldi munkavállalás, kalandok, más életformák felfedezése felé. Karrierépítésüket szakma és munkahelyváltás szegélyezi, egyötödük pályaelhagyó lett. Kevesen vándoroltak ki az országból. Nem szívesen hagyták el a jobb munkafeltételek érdekében a lakóhelyüket, mégis a boldogulásuk tere a kisváros, vagy az urbanizáltabb nagyközség lett. A tanulás, a munka, a felelősségvállalás fontos értékek, ezeket tartják szem előtt a gyermekeik jövőjének alakításában is. Mindent összevetve az életutak alakításában a diploma megszerzésének lehetősége motivációt jelentett a tanuláshoz, amely fontos életvezetési, tervezési technikaként épült be karrierjük formálásába. Az életmóddá szerveződött tanulás azt a tapasztalatot is megerősítette, hogy az életük különböző szakaszában, céljaik elérésében, azok módosításában a diploma új lehetőségeket nyithat meg előttük.

Felhasznált irodalom

Kocsis, M. (2010). Akkor és most - A végzett hallgatók szakmai szocializációja és pályakövetése az 1975-ös kezdeti lépésektől napjainkig. In Agárdi P., Bodó L., Huszár Z., Kocsis M., & Várnagy P. (Szerk.), *35 éves a pécsi kultúraközvetítő-képzés; Emlékek, dokumentumok, tanulmányok* (pp.112-228). PTE FEEK.

KSH (n.d.). *23.1.1.27. A 25–64 éves népesség megoszlása iskolai végzettség szerint [%].* https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0027.html

Letöltés dátuma: 2023. október 8.

Széll, K., & Tóth, G. Cs. (2021). Az oktatási részvétel előrejelzése. Demográfiai folyamatok és oktatáspolitikai beavatkozások. *Educatio, 30*(2). 206-225. DOI: 10.1556/2063.30.2021.2.3

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.12
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 113-126 (2023)

Kraiciné Szokoly Mária

FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ ÉS MEGVÁLTOZOTT MUNKAKÉPESSÉGŰ CSOPORTOK A MUNKA VILÁGÁBAN - FELNŐTTKÉPZÉSI NÉZŐPONTBÓL

Absztrakt
Napjainkban a hátrányos helyzetű, alulképzett társadalmi csoportok képzés útján történő felzárkóztatása, foglalkoztatottságának növelése mind társadalmi, mind gazdasági szempontból aktuális és fontos feladat. Ez egyaránt kihívást jelent a szakképzés, a felnőttképzés és a munkaerőhiánnyal küzdő gazdasági szervezetek számára. A tanulmány a munkaerőpiacon hátrányban lévő csoportok közül a fogyatékossággal élő és a megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci helyzetével foglalkozik felnőttképzési aspektusból.
Az alul-foglalkoztatottságnak a szakképzettség hiányán túl számos oka van (alacsony információhiány, diszkrimináció, inkluzív, akadálymentesített munkahelyek hiánya stb.). További ok az a sajátos jelenség, hogy fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek esetén nem igaz a többségi társadalom tagjaira az a kutatásokkal igazolt tény, hogy minél magasabb a munkavállaló iskolai végzettsége, szakképzettsége, annál valószínűbb a munkaerőpiaci sikeressége.
A tanulmány célja - egy későbbi nagyobb mintájú kutatás előkészítéseként - tisztázni a főbb fogalmakat, továbbá pilot jellegű vizsgálat révén informálódni az érintettek foglalkoztatásának (toborzás és kiválasztás, képzés és a karrierépítés) esélyegyelőségi kérdéseiről. A vizsgálat módszere félig strukturált interjú, a célcsoport egyrészt fogyatékossággal élő személyeket képviselő civil szervezetek vezetői, másrészt a munkaerőpiacon IT szolgáltatásokat nyújtó cégek vezetői. A két mesterszakos hallgató bevonásával készült interjúkutatás bővíti a fogyatékossággal élő személyek munkaerőpiaci helyzetének ismeretét és konkrét javaslatokkal segíti munkaerőpiaci helyzetük javítását.

Kulcsszavak: fogyatékossággal élő felnőttek; foglalkoztatás; felnőttkori tanulás

Problémafelvetés

A munkaerőpiacon fellépő munkaerőhiány és az élethosszig tartó tanulás kiterjesztésének sürgető követelménye ráirányította a figyelmet a munkaerőpiaci tartalékot jelentő, különböző hátrányos helyzetű csoportok, közöttük a fogyatékossággal élők és a megváltozott munkaképességű személyek oktatásának és képzésének fontosságára. A két célcsoport nagysága létszámát tekintve is jelentős, az Európai Parlament 2022. évi jelentése szerint az Unióban mintegy 87.000.000 ember minősül fogyatékos személynek. Így Európában, az Egyesült Államokhoz hasonlóan az egyik legnagyobb kisebbséget jelenti az idős emberek után, az állami szolgáltatások egyik

legnagyobb fogyasztói csoportját alkotják (Laki, 2011). Szerte a világon a fogyatékossággal élő személyek jelentős hátrányban vannak a munkaerőpiacon, alulképzett, alul-foglakoztatott csoportot alkotnak, körükben a szegénység nagyobb valószínűséggel fordul elő, mint nem fogyatékos társaik esetében (Yaghmainan, 2019, id. Bezyak et al, 2021). Igaz ez hazánkban is, foglalkoztatottságuk aránya – a javuló tendencia ellenére - jelentősen elmarad a gazdaságilag aktív népességen belül a többségi személyekhez képest, továbbá alacsonyabb szintű, mint alkalmasságuk, rátermettségük és képzettségük lehetővé tenné. A munkaadók többsége a fogyatékossággal élő személyeket alkalmatlannak tartja érdemi (nem betanított jellegű) munkavégzésre (Dajnoki, 2012). Az alacsony foglalkoztatottság hátterében részben az érintett munkavállalói csoporttal kapcsolatos diszkriminatív attitűdök állnak. Általában úgy vélekednek róluk, hogy segítséget igényelnek a munkavégzésükhöz (Balázs-Földi, 2016).

Munkaerőpiacra jutásuk és tartós foglalkoztatásuk feltételei közül kiemelkedő jelentőségű a szakképzettség megszerzése és a folyamatos részvétel a szakmai fejlődést biztosító szak- és felnőttképzésben. Ez jelentős feladatot ró a felnőttképzés intézményrendszerére és a gazdasági szervezetek humánerőforrás szakembereire, hiszen a fogyatékossággal élő személyek egészségi és rendszerint hátrányos szociokulturális helyzetük miatt sajátos tanulási igényűek, speciális felkészülést igényelnének nemcsak gyermekkorban a köznevelésben, hanem felnőttként a felnőttképzésben is (Hangya, 2019). Andragógiai értelemben sajátos tanulási szükségletű az a személy, aki felnőttkori eltérő (szociokulturális vagy életkori, egészségi, atipikus fejlődésből, fogyatékosságból adódó) tanulási szükségletei miatt hátrányt szenved a munka és tanulás világában (Kraiciné, 2012; Kraiciné, 2013). Andragógiai szempontból a sajátos tanulási szükségletű felnőttek köre tágabb, mint a fogyatékossággal élő és a megváltozott munkaképességű emberek csoportja. Rajtuk kívül ide sorolhatók a szociokulturális hátrányaik miatt alulképzett személyek, közöttük a romák; az idősek, a harmadik és negyedik életkorban lévők személyek; a zárt intézményrendszerben élők (a büntetés-végrehajtási intézményekben fogvatartottak, a tartósan kórházban kezeltek); valamint a bevándorlók. Gyarmathy nem tekinti fogyatékossággal élő személyeknek az atipikus fejlődés miatt tanulási nehézségekkel (diszlexia, diszgráfia, diszkalkúlia, autizmus spektrum zavar) küzdő személyek csoportját, de felhívja a figyelmet képzésük fontosságára, tanulási sajátosságainak figyelembevételére (Gyarmathy, 2017). Mindegyik csoportnak megvannak az oktatásban, illetve a munkaerőpiacon megjelenő speciális jellemzői és szükségletei, ugyanakkor a munkaadók sajátos szükségleteiket a munkavégzés szempontjából gyakran akadályozottságként értelmezik (Balázs-Földi, 2016). Európai és hazai dokumentumok ezen csoportok képzésének szükségességét – esélyegyenlőségi és munkaerőpiaci megfontolások miatt – már évtizedek óta kiemelt feladatként fogalmazzák meg. Ugyanakkor e hátrányos helyzetű csoportok tanulási szükségleteikhez igazodó felnőttképzésképzés módszertan kidolgozatlan vagy hiányos, különösen a fogyatékossággal élő személyek esetében (Hangya, 2019). Sem a szakképzés, sem a gazdasági szervezetek HR szakemberei nem felkészültek e csoportok szakszerű és hatékony képzésére.

Mindezek alapján joggal felmerül a gyógypedagógia és az andragógia szakmaközi, tudományközi együttműködésének fontossága, egyre inkább megfogalmazódik a gyógyandragógia tudománya iránti igény (Gordosné Szabó, 2004; Molnár, 2021).

A többségi társadalom tagjai körében az iskolázottság foglalkoztatásra gyakorolt pozitív hatását számos kutatás igazolta (Dunás-Varga, 2021). A magyar fogyatékossággal élő személyek iskolai végzettsége elmarad az átlagtól, alacsonyabb arányban vannak jelen az oktatás szintjein és a munkaerőpiacon, mint a nem fogyatékossággal élő személyek Az aluliskolázottság és az alulképzettség a munkaerőpiacon súlyos elhelyezkedési és foglalkoztatási nehézséget jelent, amit tovább növel az a tény, hogy - szemben a többségi társadalom körében tapasztaltakkal - a fogyatékossággal élő személyek esetében a végzettség és foglalkoztatás nem mutat összefüggést (Bodorné Kovács & Parádi-Dolgos, 2019; Dunás-Varga, 2021).

Amíg a köznevelés intézményesen felkészült e csoportokhoz tartozó gyermekek nevelésére és képzése, háttérben a gyógypedagógia tudományának eredményeivel és fogyatékosság specifikus módszertanával, addig a fogyatékossággal élő felnőttek és a megváltozott munkaképességű személyek képzésének andragógia elméleti és módszertani háttere még nem kidolgozott, gyakorlati megvalósítása sokszor kihívás jellegű, újszerű feladat a felnőttképző intézmények és a gazdasági szervezetek képzéssel foglalkozó szakemberei számára. A fogyatékossággal élő csoportok foglalkoztatásának problémáját tovább súlyosbítja, hogy e csoportok munkaerőpiaci alkalmazásának nincsenek kidolgozott speciális, a célcsoport igényeihez, lehetőségeihez alkalmazható humánerőforrás menedzsment protokollok, amelyek mentén zökkenőmentesen valósulna meg a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek toborzása, kiválasztása, szakmai fejlesztése.

A fogyatékossággal élő személyek foglalkoztatásnak fontosságát jól mutatja, hogy az ENSZ és az Európai Unió számos dokumentumban foglalt állást az érintett személyek jogainak kérdéseiről és tagországok, – hazánk is - stratégiai dokumentumban határozták meg az ezzel kapcsolatos feladatokat. Azonban a nemzetközi állásfoglalások, a nemzeti szinten megfogalmazott törvényi háttér megléte nem jelent garanciát az azokban foglaltak megvalósulására, az esélyegyenlőség megvalósulása, a diszkriminációs jelenségek mérséklése terén még rengeteg feladat vár megoldásra.

Európai Fogyatékosságügyi Stratégia (2011-2020, 2021–2030)

A Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezmény (United Nations, 2006) az alapja a „Fogyatékossággal élő személyek jogaira vonatkozó Európai Fogyatékosságügyi Stratégiának” (2011-2020, 2021–2030), amely a fogyatékossággal élő személyek jogainak előmozdítását célozza. A 2021–2030-as dokumentum felhívja a figyelmet az interszekcionális diszkrimináció kezelésére, az élet minden területén a teljes és hatékony részvételének előmozdítására, s a foglalkoztatást a jövőbeli fellépések öt legfontosabb szakpolitikai prioritásának egyikeként határozta meg. A foglalkoztatási egyenlőségről szóló irányelv konkrét intézkedéseket ír elő a fogyatékossággal élő személyekkel szembeni egyenlő bánásmód biztosítása érdekében. A program hangsúlyozza a kiválasztási, felvételi, foglalkoztatási és megtartási folyamatok inkluzívvá

tételét a fogyatékossággal élő személyek számára, hogy a kiválasztási és felvételi eljárás érdemeken alapuljon, és kövesse az esélyegyenlőségi politikát. A program különösen fontos elvárásként jelöli meg az érintett személyek részére a munkaerőpiac-orientált képzéshez való hozzáférést, az új munkahelyekhez idomuló új készségek fejlesztését, valamint a fenntartható versenyképességet, a rezilienciát célzó szakképzéseket, amelyek inkluzívak és akadálymentesek a kiszolgáltatott csoportok számára (European Commission, 2021).

Magyarországi szabályozók

A magyarországi szabályozók a hazánk által 2007-ben ratifikált ENSZ-egyezményre (2007. évi XCII. törvény) épülnek, azonban már ezt megelőzően, az 1998. évi XXVI. törvény szólt a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, szabályozta a fogyatékossággal élő személyek jogait, és előírta – a számukra legmegfelelőbb módon biztosítva – az egészségügyi, szociális és oktatási szolgáltatásokat és a munkaerőpiacon az esélyegyenlőség biztosítását. A jogszabály értelmében a fogyatékossággal élő személyek jogosultak a nyílt munkaerőpiaci foglalkoztatásra, ehhez pedig a munkáltatók kötelesek biztosítani a munkahelyi környezetet az ésszerű alkalmazkodás elve alapján (Dajnoki & Balázs-Földi, 2016, id. Balázs-Földi, 2018).

A fogyatékossággal élő személyek foglalkoztatását érinti az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXV. törvény, amely az esélyegyenlőség megteremtése érdekében szabályozza a munkáltatók kötelezettségeit.

Hazánkban az Európai Fogyatékosságügyi Stratégiához illeszkedően elkészült az első (2007-2014), majd a második Országos Fogyatékosságügyi Program (2015-2025), amelynek fő célja a fogyatékossággal élő személyek nyílt munkaerőpiacon, a teljes életút vonatkozásában történő nagyobb arányú elhelyezkedésének segítése (Magyarország Kormánya, 2015). A 15/2015. (IV.7.) OGY határozat több területen foglalkozik az életminőség és a részvétel biztosításával, többek között az oktatás, a foglalkoztatás, a lakhatás és a szociális alapszolgáltatásokhoz való hozzáférés, az egészségügy területén fogalmaz meg célokat és ad a megvalósításhoz kereteket.

A törvényi szabályozások körében fontos megemlíteni, hogy az elmúlt évek során a szak- és felnőttképzés is jelentős törvényi változásokon esett át. Túl azon, hogy az oktatás-képzés világának irányítása két minisztérium hatáskörébe került, az oktatási szektort érintő centralizációs törekvéseknek megfelelően a szakképzési tevékenység fő volumenét az állami szakképzési centrumok hatáskörébe utalta, csökkentve a társadalmi-gazdasági változásokhoz könnyebben alkalmazkodó, felnőttképzési tevékenységek keretében végezhető tevékenységek körét. Ahhoz, hogy a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű csoportok munkaerőpiaci helyzete javuljon – a lakosság körében végzendő, mássággal kapcsolatos érzékenyítésen és a törvényadta lehetőségeken túl, az oktatás-képzés és a munkaerőpiac oldalán is változásokat kellene generálni.

A sajátos nevelési igényű tanulók többsége – a köznevelés szakszerű törekvései ellenére - felnőttkorban egyéni tanulási és bánásmódit igénylő, sajátos tanulási igényű/szükségletű felnőtté válik, így a felnőttképzés és a felnőtt célcsoportok képzést végző szakképző intézmények munkatársai tömegével találkoznak olyan felnőtt

tanulókkal, akik egyéni bánásmódot és fejlesztést igényelnének, sőt gyakran az adott képzés szempontjából különböző szintű és mértékű, validálandó előzetes tudással rendelkeznek. Azonban e célcsoport fogadására és képzésére hivatott szak- és felnőttképzés mai intézmény- és szolgáltató rendszere nem vagy kevéssé felkészült. A „tanítás" oldaláról hiányzik a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű felnőttek szakszerű képzését biztosító pedagógiai-andragógiai-gyógypedagógiai speciális képzési rendszer és módszertani szaktudás, olyan - gyógypedagógusok, fejlesztőpedagógus bevonásával történő – képzési szolgáltatás, amely érintené a felnőtt- és szakképzésben dolgozó pedagógusokat és szakdolgozókat, valamint a duális képzés bevezetése kapcsán a gyakorlati képzési végző gazdasági szervezetek munkatársait, akiknek rendszerint semmiféle pedagógiai előképzettsége nincs. De akár ide érthetjük a munkadói oldalon, humánerőforrás területen dolgozó szakembereket, akik a toborzás-kiválasztás, valamint a képzés és fejlesztés területén felelősek célcsoportunk jogszabályban biztosított kedvezményeinek érvényesíthetőségéért és nem utolsó sorban az érintett munkatársak munkahelyi sikerességéért.

A tanulói oldal nézőpontjából fontos lenne korszerű, tanulási nehézségekhez egyénre szabható módon alkalmazkodó andragógiai módszertani háttér kidolgozása, a nemzetközi és hazai jó gyakorlatok összegyűjtése, amely az andragógiai, szociálpedagógiai és gyógypedagógiai szakemberek együttműködése révén lenne sikeres, és a felsőoktatás pedagógiai pszichológiai szakemberei számára jelenthetne új szakmai kihívást. A különböző tudományterületek együttműködése megalapozhatná a gyógypedagógiához hasonlóan a gyógyandragógia tudományterület kialakulását, amely hosszú távon biztosíthatná a jelenleg meglévő és a későbbiekben jelentkező társadalmi-gazdasági-szociális területeken megjelenő oktatási-képzési feladatok szakszerű kezelését és a felnőttek tanulási-tanítási folyamatában oly fontos egyénre szabottság alapelvének érvényesülését. E feladat megoldását sürgeti többek között, hogy 2023-ban az előzetes tudás beszámításának feladatai a szak- és felnőttképzés, valamint a felsőoktatás területén jogszabályban előírt módon napirendre kerültek. Ennek megvalósításához azonban hiányoznak az elfogadott mérőeszközök és a képző intézmények ezek használatára nem vagy nem kellően felkészítettek. A hátrányos helyzetű csoportokkal kapcsolatos érzékenyítés és a validációs feladatok ellátásával kapcsolatos módszertani felkészítés valamennyi képzési szinten és területen dolgozó szakembert érinti, akik jelenleg még a kimenetalapú képzési követelményekből adódó szemléleti megközelítés nehézségeivel küzdenek. A szak- és felnőttképzésen túl fontos lenne továbbá olyan életpályatanácsadói rendszer kiépítése és működtetése, amely egy „életen át" elérhető és könnyen értelmezhető módon információval és célirányos alapozó-, át- és továbbképzésekkel szolgálná a különböző hátránnyal küzdő célcsoport alkalmazkodását a gyorsan változó munkaerőpiaci környezethez.

Az élethosszig tartó tanulás korában a szakmatanulás élethosszig tartó folyamattá vált, és mindenkor a munkaerőpiac szükségletei és a szakképzés- és felnőttképzés-politika döntései alapján alakul a szakmatanulás konkrét intézményrendszeri háttere és gyakorlata. A képzési jegyzékkel kapcsolatos aktuális változások jelenleg a felnőttképzés jövőbeni felértékelődését jelzik.

A fogyatékosság fogalma és a fogyatékossággal élő személyek néhány tanulási, foglalkoztatási jellemzője

Az ENSZ egyezmény definíciója szerint „*Fogyatékossággal élő személy minden olyan személy, aki hosszan tartó fizikai, értelmi, szellemi vagy érzékszervi károsodással él, amely számos egyéb akadállyal együtt korlátozhatja az adott személy teljes, hatékony és másokkal egyenlő társadalmi szerepvállalását.*" (United Nations, 2006)

Az elmúlt évtizedekben a fogyatékossággal kapcsolatos felfogás és a fogalom értelmezése jelentősen megváltozott, azonban még nem született meg egy koherens, mindenki által használt, egyértelmű definíció sem nemzetközi, sem hazai szinten (Könczei & Hernádi, 2011). Hazánkban a fogyatékosság fogalma, illetve a fogyatékossággal élő társadalmi csoport meghatározása nem egységes, nincs konzekvens fogalomhasználat sem a közbeszédben, sem a jogalkotásban. A szóhasználat változatos képet mutat (fogyatékos, fogyatékkal élő, fogyatékossággal élő, rokkant, sérült, beteg stb.), amit tovább bonyolít, hogy a köznevelés területén a sajátos nevelési igény (SNI) kifejezést alkalmazzák (Dunás-Varga, 2016).

Szakirodalmi forrásokkal igazolt mindennapi tapasztalat, hogy a fogyatékossággal élő személyek mind a tanulás, mind a munkavállalás terén akadályokkal küzdenek, gyermekkori tanulási útjuk kudarcos, rendszerint alacsony iskolai végzettségűek, ami miatt felnőttkori tanulási motivációjuk és felnőttképzésben való részvételi arányuk alacsony. Mindez függ a fogyatékosság típusától és súlyosságától és kapcsolatos a fogyatékosság terén tapasztalható információhiánnyal és sztereotípiákkal (Botha & Leah, 2020; Tardos, 2015). Különböző mértékben, de mindez igaz a magasan képzett, diplomával rendelkező fogyatékossággal élő személyekre is (Hrabéczy, 2022).

A KSH 2011-es népszámlálási adatai szerint a fogyatékossággal élő személyek csoportja a nem fogyatékossággal élő lakossághoz képest alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik, illetve körükben magasabb az 50 év felettiek aránya (Balázs-Földi, 2016). A 2011. évi magyarországi népszámlálási adatok szerint a fogyatékossággal élő személyek 20,16%-a az általános iskola 8. évfolyamánál alacsonyabb végzettséggel sem, 36,18%-a általános iskola befejezett 8. évfolyamával rendelkezett. Érettségivel a fogyatékossággal élő személyek 22,46 %-a, középfokú iskolai végzettséggel, szakmai oklevéllel 16,99%-a, amely meglehetősen alacsony arány a diplomások aránya pedig csupán 11,41% (Laki, 2010). Ezek mögött az adatok mögött okként feltételezhető a fogyatékossággal élő személyek oktatáshoz való hozzáférésének alacsonyabb szintje. A 2011. évi népszámlálás során a bevallottan fogyatékossággal élő személyek közül 110.541 fő jelölte meg, hogy fogyatékossága akadályozza a tanulásban és a munkavállalásban egyaránt (Laki, 2010).

Laki (2021) megállapítja, hogy a 2019/2020-as tanévben Magyarországon összesen 1 838 180 gyermek és fiatal vett részt a köznevelés és a felsőoktatás különböző szintű képzéseiben. A fogyatékossággal élő tanulók arányát tekintve ebből 2485 fő súlyos és halmozottan fogyatékos gyermek teljesítette tankötelezettségét fejlesztő nevelés-oktatás keretében. Az oktatásban részt vevők körében növekvő arányú - a KSH adatgyűjtésének megfelelő elnevezéssel – az „integráltan és külön csoportban nevelt, oktatott sajátos nevelési igényűnek tartott tanulók, fiatalok" száma: a köznevelési intézményekben, 2016–

ban 85 730, 2017-ben 87 411, 2018-ban 89 056, 2019/2020-as tanévben kerekítve 93 800 fő volt Az érintett csoportba a köznevelés résztvevőinek 6-8%-a sorolható.

Ezt igazolja a Hajdu és munkatársai által lebonyolított 2022-es vizsgálat is, amely szerint az utóbbi években fokozatosan nőtt a sajátos nevelési igényű tanulók száma, mind az alapfokú, mind a középfokú oktatásban, utóbbiban 2010 és 2019 között 3,9%-ról 6,2%-ra. Többségük a szakképzésben tanul, elsősorban az érettségit nem adó iskolatípusokban (2019-ben 20,3%-uk), és egyre magasabb arányban integrált keretek között (Varga, 2022).

Andragógiai szempontú problémaként jelenik meg, hogy az érintettek hátrányaik, tanulási nehézségeik miatt rendszerint a leszakadók, vagy a képzést korán befejezők vagy alacsony végzettségűek körébe tartoznak. Az SNI körbe tartozó gyermekek és fiatalok átlépve a munkaerőpiacra, a munkahelyi képzések és az át- és továbbképző felnőttképzésekben sajátos tanulási szükségletű felnőttként jelennek meg, ahol korábbi tanulási kudarcaik miatt jelentős feladat a tanulási motivációjuk felébresztése és fenntartása. Sok felnőtt munkavállaló egyébként nem is tud sajátos tanulási nehézségeiről, okairól és azok enyhítésének lehetőségeiről. A sajátos szükségletű felnőtt fogalma megjelent az andragógiai szakirodalomban. Sajátos tanulási igényű felnőtt az a személy, aki felnőttkori eltérő (szociokulturális vagy életkori, atipikus fejlődési vagy fogyatékosságból adódó) tanulási szükségletei miatt hátrányt szenved a munka és tanulás világában (Kraiciné, 2012; Kraiciné, 2013). Dunás-Varga (2016) megállapítja, hogy a többségi társadalom információhiányából és előítéletességéből fakadóan kevésbé tartja munkaképesnek a fogyatékossággal élő személyeket, továbbá a fogyatékosságot megállapító szakvélemények medikális nézőpontúak és deficitközpontúak, nem segítik a munkáltatókat a foglalkoztatási döntés meghozatalában, mert a szakvélemény nem a vizsgált személy meglévő képességeire és a fejleszthető készségeire fókuszál.

A társadalmi integráció és a munkaerőpiaci részvétel nem válik el egymástól. A fenntartható munkaerőpiaci integrációhoz a hátrányos helyzetűeknek megfelelő forrásokat, személyre szóló foglalkoztatási és szociális szolgáltatásokat nyújtó támogatásokra van szükségük társadalmi részvételük és foglalkoztathatóságuk erősítésére. Emellett a munkaerőpiac keresleti oldalán is meg kell(ene) teremteni és fenntartani a foglalkoztatásban való érdekeltséget, amelynek elemei a szociális gazdaság kiterjesztése, új munkalehetőségek kialakítása, pénzügyi ösztönzők létrehozása, a megkülönböztetés elleni és munkajogi törvényi szabályozás lehetnek. Fontos ezen kívül a munkáltatóknak szánt szolgáltatások elérhetővé és hatékonnyá tétele. Mindezek előfeltételeként megjelenik a társadalom érzékenyítésének szükséglete, hiszen kutatások bizonyítják, hogy a foglalkoztatás első számú akadályát a munkáltatókban meglévő előítéletek és sztereotípiák jelentik, amelyek gyakran vezetnek diszkriminatív döntésekhez (Cseh, 2014). Fontos továbbá a munkáltatók gondolkodásmódja, szemlélete és hozzáállása a befogadó munkahelyi környezet a teljesítményelvárásnak megfelelni akaró szervezeti légkört kialakulásában, amelyben a többségi munkavállalók gondolkodása, attitűdje és viszonyulása különösen fontos a közös munkavégzés minősége és sikeressége vonatkozásában (Balázs-Földi, 2018).

A megváltozott munkaképesség fogalma és a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatása

A megváltozott munkaképesség a fogyatékosságnál tágabb, sokféleképpen értelmezett, kifejezetten a munkaerőpiachoz kapcsolódó magyar fogalom, ami a foglalkoztathatóságot jelzi. A sokszínű fogalomhasználat oka, hogy a különféle szakterületek és jogi szabályozások eltérően értelmezik a fogalmat, más és más definíciót követnek, például az egészségkárosodott, rokkant, fogyatékkal élő, megváltozott munkaképességű személy (Balázs-Földi, 2016; Dunás-Varga, 2016). A megváltozott munkaképesség fogalomnak nemzetközi szinten nincs megfelelője, rendszerint a fogyatékos (disabled people/person) vagy fogyatékossággal élő személy (people with disability) kifejezést használják.

A 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról" szóló törvény értelmében munkaképességű személynek minősül, az a személy, aki a kérelem benyújtásakor 15. életévét betöltötte és az egészségi állapota a rehabilitációs hatóság komplex minősítése alapján 60 százalékos vagy kisebb mértékű. A törvény általános szabályokat határoz meg a megváltozott munkaképességű személyek jogairól, ellátásokról és támogatásokról. Ebbe beleérti a szociális és egészségügyi ellátásokat, a rehabilitációt és az oktatást is. Előírja a megváltozott munkaképességű személyeknek járó kedvezményeket, adókedvezményeket és támogatásokat is. A törvény célja, hogy segítse a megváltozott munkaképességű személyek munkába állását és munkában való részvételét, valamint biztosítsa a megfelelő egészségügyi és társadalmi ellátást számukra.

Munkaerőpiaci kutatások szerint, a célcsoport munkaerő-piaci inklúziója akkor hatékony, ha a nyílt munkaerőpiacon a többségi munkavállalókkal együtt képesek munkát vállalni (Cseh, 2014). Balázs-Földi szerint a védett foglalkoztatás olyan munkakörnyezetet és feltételrendszert biztosíthat, amelyben a megváltozott munkaképességű munkavállaló képességeinek és igényeinek megfelelően tud munkát végezni (Balázs-Földi, 2016).

Interjús vizsgálat információtechnológia (IT) szektorban résztvevő cégek és fogyatékossággal élő személyeket képviselő civil szervezetek képviselőivel

Az empirikus kutatás célja volt félig strukturált interjú módszerrel információt szerezni a fogyatékossággal élő személyek foglalkoztatásának kérdéséről, egyrészt tájékozódni a fogyatékossággal élő személyeket képviselő civil szervezetek vonatkozásában arról, hogy civil szektorban szociális tevékenységet végző, rehabilitációs akkreditációs tanúsítvánnyal rendelkező, közhasznú alapítványok és egyesületek HR szakemberei hogyan vélekednek a fogyatékossággal élő munkavállalók foglalkoztatásáról, másrészt arról, hogy az IT szektor képviselői szerint mi jellemzi az IT szolgáltatásokat nyújtó cégeket a fogyatékossággal élő személyek alkalmazására terén. A téma kutatása munkaerőpiaci és szociális szempontból egyaránt fontos, mivel a jelenlegi munkaerőpiaci helyzetben a fogyatékossággal élő személyek potenciális munkavállalóknak tekinthetők, foglalkoztatásuk nagyban hozzájárulna társadalmi beilleszkedésük elősegítéséhez, életminőségük javulásához, de a munkaadók számára lehetőséget teremt a pozitív brand építésére is.

A kutatás 2023. első negyedévében történt, amelyet jelentősen hátráltatott az ország gazdasági helyzete, számos szervezet kiadásai csökkentése érdekében távmunkában, home office-ban vagy csökkentett kapacitással működött. A kisszámú interjú miatt az írásban rögzített szövegek feldolgozása egyszerű tartalomelemzéssel történt, szoftveres módszer alkalmazása nem volt indokolt. A vizsgálat a kis minta miatt nem tekinthető reprezentatívnak, de a válaszok elemzése alapján a célcsoport foglalkoztatására vonatkozóan fontos és a munkaerőpiac szempontjából hasznosítható következtetések, ajánlások vonhatók le.

IT cégeknél végzett vizsgálat tapasztalatai

Az IT szektor világviszonylatban is gyorsan és dinamikusan fejlődő gazdasági szegmens (McGrath, 2021), amely jelentős munkaerőhiánnyal küzd. Az informatika minden iparágban jelen van, folyamatosan és nagy számban keresi az új, szakképzett munkaerőt, így ezen a területen a fogyatékossággal élő személyeknek is nagyobb esélyük lehet a foglalkoztatásra. Az Európai Munkaügyi Hatóság IKT szakemberek foglalkoztatásával foglalkoztató jelentése is azt erősíti, hogy mindenképpen szorgalmazni érdemes a fogyatékossággal élő emberek informatikai felsőfokú tanulmányokhoz való hatékonyabb hozzáférését, akadályoztatásuk mielőbbi feloldását a szakmában való sikeres elhelyezkedés érdekében.

Felmerülhet a kérdés, miért kedvező az informatikai iparág célcsoportunk foglalkoztatása szempontjából. Vizsgálatunk során beigazolódott, hogy e foglalkoztatási szektor – a munka jellege miatt - jelentős mértékben alkalmaz home office foglalkoztatást, ami kedvező a hátrányos helyzetű, főként fogyatékossággal élő, vagy megváltozott munkaképességű személyek szempontjából. E foglalkoztatás rugalmassága lehetővé teszi egyrészt, hogy a hátrányos helyzetű településeken élők elkerüljék a napi bejárás közlekedési nehézségeit, illetve a munkavégzés idejének rugalmassága lehetővé teszi, hogy megoldják esetleges életvezetési nehézségeikkel járó feladatokat. E szektorban – más szektorokkal szemben – a felvételi eljárás során kisebb az iskolai végzettség és szakképzettség igazolásának jelentősége, a kiválasztás során főként a gyakorlati, szakmai tapasztalat számít, ami ráadásul könnyen tesztelhető. Ugyanis az informatika területén – főként a felnőtt populáció tekintetében – igen magas azoknak az aránya, akik iskolán kívül szerezték meg informatikai tudásukat és gyakorlatukat, ami megkönnyíti, lerövidíti az adott munkahelyi feladat elvégzéshez szükséges felkészülést, a munkahelyi képzést. Végül, de nem utolsó sorban a munkaerőpiaci előrejelzések szerint a munkaerőhiány a közeljövőben nem fog csökkenni, tehát az érintett csoportokat célzó, foglakoztatást ösztönző uniós és kormányzati pénzügyi pályázatok és intézkedések várhatóan továbbra is fennmaradnak, s ezek szélesebb körű megismerése tovább növelheti az érintett társadalmi csoportok foglalkoztatását.

A vizsgálat a fogyatékossággal élő személyek IT szektorban való foglalkoztatásának körülményeire volt kíváncsi a munkáltatói oldalon, öt, hazai tulajdonú, Budapesten működő, IT szolgáltatásokat nyújtó kis- és középvállalkozás cégvezetőinek, HR vezetőinek megszólításával. A cégek hosszabb ideje alkalmaznak fogyatékossággal élő munkatársakat. Az interjú során fontos szempont volt, hogy a megkérdezett saját

tapasztalata, véleménye, a témával kapcsolatos szubjektív élménye felszínre kerüljön. A kutatási kérdések arra irányultak, hogy a megkérdezett munkáltatók befogadók-e a fogyatékossággal élő személyek vonatkozásában; tesznek-e különbséget a toborzás/kiválasztás során a többségi és a fogyatékossággal élő csoportokhoz tartozók között; tájékozottak-e a vizsgált gazdasági szervezetek vezetői és a HR munkatársai a fogyatékossággal élő személyek alkalmazásának feltételeiről, jogi hátteréről, előnyeiről és hátrányairól? Felkészültek-e a fogyatékossággal élők alkalmazására és törekednek-e a munkakörülményeket a fogyatékossággal élő személyek igényeihez igazítani?

A vizsgálat örvendetes tapasztalata, hogy mind az öt szervezet befogadó, a megkérdezettek elfogadó magatartást tanúsítottak a fogyatékossággal élő személyekkel szemben. Ez a magatartás a szervezeti kultúra része, a vezetők és beosztott munkatársak egyéni értékrendjét képviseli. E szemléletet erősíti a fogyatékossággal élő személyek alkalmazásának többéves tapasztalata is.

A toborzás-kiválasztás során a munkáltatók nem tesznek különbséget a fogyatékos és a nem fogyatékos jelentkezők között, megkülönböztetésmentes hozzáállásukból fakadóan nyitottak az alkalmazásra, kizárólag a szakmai tudás és a jelentkező személyisége alapján döntenek a felvételről, amelynél inkább az állásra jelentkező meglévő gyakorlati, szakmai tapasztalatai számítanak, mint elméleti felkészültsége. A döntést az állam által nyújtott célcsoportspecifikus adókedvezmények nem befolyásolják, a beillesztési, mentorálási, képzési folyamatok során minden munkatársat azonos módon kezelnek. Lehetőségeikhez mérten igyekeznek biztosítani a fogyatékossággal élő munkatársak részére a munkavégzéshez szükséges speciális személyi és tárgyi feltételeket.

A fogyatékos szakemberek alkalmazásának financiális és jogi hátterét érintő kérdéseit illetően a megkérdezett ügyvezetők, HR vezetők úgy látják, hogy az államnak jelentősebb szerepe kellene legyen mind a foglalkoztató vállalkozások financiális támogatását (pl.: további adókedvezmények, egészségügyi hozzájárulással kapcsolatos finanszírozások), mind pedig a fogyatékossággal élő személyek képzését illetően, piacképes szakmát kellene biztosítani számukra. Különösen igaz ez az informatika területére, ahol jelentős mértékű a munkaerőhiány, amint az alábbi interjúidézet mutatja: „*Pont az IT szektorban lehetne sokkal több jó szakember, ha erre odafigyelnének*." (Interjúalany 2. szóbeli közlése, 2023.02.11.)

A megkérdezett személyek megerősítették azon kutatások eredményeit, amelyek szerint a fogyatékossággal élő személyek nyílt munkaerőpiacon való foglalkoztatása nehézkes, mert kevésbé tartják őket munkaképesnek a többségi társadalom tagjaihoz képest. Ennek oka: az érintettek alacsonyabb iskolai végzettsége, a megismerésük hiányából adódó előítéletesség, továbbá az érintettek foglalkoztatásával kapcsolatos megfelelő mennyiségű és minőségű információ hiánya, amely nehezíti a hiedelmek és az előítéletek leküzdését, amelyek összecsengenek a hazai és nemzetközi szakirodalmakkal. „*Sokan félnek fogyatékossággal élőket foglalkoztatni. Információhiány van a témával kapcsolatban*." (Interjúalany 1. szóbeli közlése, 2023.02.10.) Ennek érdekében fontosnak tartják az állam, a munkaügyi központok, a civil szervezetek és a fogyatékossággal élő személyeket foglalkoztató vállalkozások összefogásának fontosságát. Úgy látják, hogy

szemléletformáló programok csökkenthetnék a munkáltatók részéről gyakran tapasztalt előítéletességet. Az egyik interjúalany szerint: „*Fontos lenne már az iskolai képzésbe is beépíteni, hogy tudják kezelni a fogyatékossággal élő társaikat, mert sokszor csak annyi van, hogy az emberek nem tudják kezelni, nem feltétlenül arról van szó, hogy érzéketlenek*." (Interjúalany 3. szóbeli közlése, 2023.02.12.)

Az interjúk megerősítették azt a megállapítást is, miszerint a társadalmi integráció és a munkaerő-piaci részvétel nem válik el egymástól. Úgy látják, hogy a fogyatékos személyekkel kapcsolatos előítéleteket és hiedelmeket le kell bontani, amelyhez több információra és hatékonyabb együttműködésre lenne szükség az állam, a civil szervezetek és a nyílt munkaerőpiacon működő cégek között. „*Ne legyen prekoncepció senkivel kapcsolatban. Nem kezeljük őket másképp*". (Interjúalany 3. szóbeli közlése, 2023.02.12.)

A megkérdezett szervezetek az érintetteket képzettségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatják, szakmai képzésüket, fejlődésüket - a többi munkavállalóhoz hasonlóan - fontosnak tartják. A megkérdezettek szerint az érintettek 2023.02.11 egyáltalán nem marad el a nem fogyatékos munkavállalóéhoz képest, ugyanakkor sokkal inkább igyekeznek többet teljesíteni, holott rájuk is ugyanazok az elvárások vonatkoznak, mint a nem érintett munkatársaikra. A megkérdezett HR vezetők véleménye szerint a felsőoktatásban szakmai kérdésként, a képzés részeként kellene kezelni a fogyatékossággal élő emberek foglalkoztatásának kérdését.

A civil szektorban végzett vizsgálat tapasztalatai

A kutatás másik ága fogyatékossággal élő munkavállalók tartós vagy tranzit foglalkoztatását végző [1], rehabilitációs akkreditációs tanúsítvánnyal rendelkező munkaadó civilszervezeteket érintette.

A célcsoport elérése az IT cégekhez hasonlóan nem volt könnyű feladat az adott időszak turbulens gazdasági helyzete miatt. Végül a felkért tíz cég közül - belső átalakulások és vezetőváltás miatt - csak öt budapesti és a vonzáskörzetben lévő szervezetnél valósult meg az interjú a szervezetek budapesti székhelyén, két fő HR vezető, három fő HR-es feladatokat is ellátó ügyvezető megkérdezésével. Az alanyok nyitottak, együttműködők és segítőkészek voltak, mindannyian megváltozott munkaképességű személyek rehabilitációs foglalkoztatását, fogyatékossággal élő személyek (mozgáskorlátozottak és hallássérültek) segítését, munkaközvetítését végzik. A félig strukturált interjú az alábbi kérdésekre fókuszált: mi jellemzi megkérdezett civil szervezeteket a fogyatékossággal élő munkavállalók alkalmazása terén az érintettek végzettségének megfelelő beosztását illetően; törekednek-e a fogyatékossággal élő munkavállalók képzésére, támogatják karrier törekvéseiket; az érintettek munkához való hozzáállása megfelel-e a munkáltatói elvárásoknak? Sikeresnek tekintik a fogyatékossággal élő munkavállalók munkaerő-piaci integrálását?

[1] A tartós foglalkoztatás a megváltozott munkaképességű munkavállaló számára, állapotuknak megfelelően, védett körülmények között – munkaviszony keretében – biztosít lehetőség a munkavégzésre. A tartós foglalkoztatással szemben a tranzit foglalkoztatás jellemzője, hogy ha rehabilitálható a megváltozott munkaképességű munkavállaló, akkor a munkáltató védett körülmények között felkészíti a nyílt munkaerőpiacon történő foglalkoztatásra (327/2012. (XI.16) Korm.rendelet).

A válaszok alapján megállapítható, hogy a vizsgált civil szervezetek egyrészt azért foglalkoztatnak fogyatékossággal élő személyeket, hogy elősegítsék sorstársaik életének jobbá tételét, másrészt, hogy a rehabilitációs foglalkoztatóként számukra biztosítsák a sikeres munkaerőpiaci integrálás lehetőségét. Fő céljuk, hogy olyan beosztásban helyezzék el munkavállalóikat, ahol az érintettek képességüknek, készségeiknek megfelelő feladatokat tudnak ellátni. Az interjúk részben megerősítették azt az általános vélekedést, hogy a fogyatékossággal élő személyek keményen dolgoznak, bizonyítva képességeiket maguk és a külvilág számára, azonban olyan vélemény is volt, amely szerint a fogyatékossággal élő személyek esetenként visszaélnek fogyatékosságukkal. Fontosnak tartják munkavállalóik képzését, fejlesztését, egyébként rehabilitációs foglalkoztatóként ez az egyik fő tevékenységük.

A munkaerőpiaci integráció kérdésében sikerként említették a szolgáltató szektort, főként a vendéglátás és kereskedelem területén sikerült a fogyatékossággal élő személyek kihelyezése. A megkérdezettek a sikertelen integráció hátterében a munkáltatók felkészületlenségét, a fogyatékossággal élő személyek foglalkoztatásával kapcsolatos informálatlanságát, a munkatársak felkészítésének elmaradását látják, de jelentős problémának említették az akadálymentes környezet hiányát.

Ami a végzettségnek megfelelő beosztásban történő foglalkozást illeti, a válaszok megoszlottak, vagyis nem minden esetben tudnak a végzettségnek megfelelő pozícióban foglalkoztatni fogyatékossággal élő munkavállalót. Abban azonban mindenki egyetértett, hogy nem önmagában a végzettség, hanem a szükséges kompetenciák megléte dönti el, hogy kit lehet a végzettségének megfelelő beosztásban foglalkoztatni. A munkavállalók munkához való hozzáállásának kérdésében a vélemények megoszlottak, kiemelkedő teljesítményről és negatív megnyilvánulásokról, visszaélésekről egyaránt beszámoltak. A foglalkoztatás pozitív jellemzője, hogy a munkáltatók egyértelműen támogatják a foglalkoztatottak képzési lehetőségek kihasználását, azonban a munkaadók nagy része nincs felkészülve a fogyatékossággal élő személyek foglalkoztatására.

Összegzés

Koltai Dénesre emlékezve semmiképpen nem maradhat ki a megemlékezések sorából a hátrányos helyzetű társainkkal való foglalkozás, mint kiemelt fontosságú andragógiai feladat. E területen történő munkánkat Dénes évtizedeken át figyelemmel kísérte, a Barcs térségében megvalósuló roma projektben pedig sikerrel együttműködtünk. Jelen tanulmány e munka nyomán a fogyatékossággal élő és megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci helyzetének néhány felnőttképzési vonatkozására hívja fel a figyelmet két területen vizsgálódva: a fogyatékossággal élő személyeket foglalkoztató civil szervezetek és a munkaerőpiacon sztárhelyzetű IT cégek területén. Az interjú módszerrel megvalósult vizsgálat néhány, főként a munkaerőpiac befogadását és az ahhoz kapcsolódó oktatás-képzés jellemzőit vizsgálata. A vizsgálat megerősítette a korábbi szakirodalmi vizsgálatok azon eredményeit, miszerint az érintett csoportok hátrányban vannak a munkaerőpiacon. Helyzetük javítása, a diszkriminációs jelenségek csökkentése érdekében kulcskérdés e csoportok képzés útján történő felzárkóztatása, a társadalom érzékenyítése a befogadás erősítésére, a felnőttképzés területén pedig a felnőttkori

tanulás általános és az érintett csoportot szolgáló speciális módszerek fejlesztése, a személyre szabott képzések személyi és tárgyi feltételeinek biztosítása.

Felhasznált források:

327/2012. (XI. 16.) Korm. rendelet a megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztató munkáltatók akkreditációjáról, valamint a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásához nyújtható költségvetési támogatásokról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200327.kor (Letöltés dátuma: 2023. október 5.)

15/2015. (IV. 7.) OGY határozat az Országos Fogyatékosságügyi Programról (2015-2025.). https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a15h0015.OGY (Letöltés dátuma: 2023. október 5.)

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv#lbj0idc0e2 (Letöltés dátuma: 2023. március 1.)

2003. évi CXXV. törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0300125.tv (Letöltés dátuma: 2023. március 1.)

2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv (Letöltés dátuma: 2023. március 1.)

2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100191.tv (Letöltés dátuma: 2023. március 1.)

Balázs-Földi, E. (2016). Fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek alkalmazási gyakorlata a nyílt munkaerő-piacon. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, *1*(1), 1– 13. https://doi.org/10.21791/IJEMS.2016.1.4.

Balázs-Földi, E. (2018). *Fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalókkal kapcsolatos attitűdök.* Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem.

Bezyak, J., Iwanaga, K., Moser, E., & Chan, F. (2021). Assessing employers' stigmatizing attitudes toward people with disabilities: A brief report. *Journal of Vocational Rehabilitation, 54*(2), 185–191. DOI: 10.3233/JVR-201129

Bodorné Kovács, K., & Parádi-Dolgos, A. (2019). Diplomás fogyatékosok munkaerőpiaci esélyei. *Munkaügyi Szemle*, *62*(3), 66-74. http://www.munkaugyiszemle.hu/diplomas-fogyatekosok-munkaero-piaci-eselyei

Botha, P. A., & Leah, L. M. (2020). Exploring public sector managers' attitudes towards people with disabilities. *SA Journal of Human Resource Management*, *18*. https://doi.org/10.4102/sajhrm.v18i0.1421

Dajnoki, K. (2012). Esélyegyenlőség és diszkrimináció - fogyatékos és megváltozott munkaképességű személyek a munka világában. *Közép-Európai Közlemények*, *5*(1), 145-156. http://acta.bibl.u-szeged.hu/29938/1/kek_016_145-156.pdf

Cseh, J. (2014). *A megváltozott munkaképességű személyek nyílt munkaerő-piaci foglalkoztatásának munkáltatói aspektusai.* Doktori értekezés. PTE. https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14805/cseh-judit-phd-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dunás-Varga, I. (2016). Fogyatékossággal élő személyek a magyar (nyílt) munkaerőpiacon – egy-egy kapcsolódó területen dolgozó szakember nézőpontjából. *Felnőttképzési Szemle, 10*(2), 65-79. http://kulturasz.hu/fszemle/assets/files/2016.2.pdf

Dunás-Varga I. (2021). Az oktatásban való részvétel, a végzettség és a foglalkoztatás összefüggései, különös tekintettel a fogyatékossággal élő személyek helyzetére. In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs., & Sándor A. (szerk.), *Fogyatékos emberek a 21. századi magyar társadalomban.* (pp. 21-31). ELTE BGGYK és Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/54881/Fogyat%C3%A9kos_szem%C3%A9lyek_a_21._sz%C3%A1zadi_magyar_t%C3%A1rsadalomban_A.pdf

European Commission (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0101

Európai Parlament (2022. november 30). *JELENTÉS A fogyatékossággal élő személyek egyenlő jogai felé. Jelentés - A9-0284/2022*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0284_HU.html

Hrabéczy, A. (2022). A felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti átmenet fogyatékossággal élő diplomás személyek esetében. *Neveléstudomány: oktatás – kutatás – innováció, 10*(2), 5-20. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2022/nevelestudomany_2022_2_5-20.pdf

Gordosné Szabó, A. (2004). *Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

Gyarmathy, É. (2017). Neurológiai harmónia és diverzitás a digitális korszakban A tanulási zavarok iskolai kérdései. *Új Pedagógiai Szemle, 2017,* (9-10), 6-19.

Hangya, D. (2019). "*Egyenlő partner szeretnék lenni" Fogyatékossággal elő felnőttek iskolarendszeren kívüli felnőttképzéshez való egyenlő esélyű hozzáférésének komplex vizsgálata*. Doktori értekezés. ELTE PPK

Könczei, Gy, & Hernádi, I. (2011). A fogyatékosságtudomány főfogalma és annak változásai. In Nagy Z. É. (szerk.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon* (pp. 7-28). Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Kraiciné Szokoly, M. (2012). *Sajátos tanulási igényű felnőttek: a diszlexiások*. RAABE.

Kraiciné Szokoly, M. (2013). Sajátos Tanulási-Tanítási Igényű Felnőttek. *Kultúra és Közösség*, *4*(1*),* 51–62. http://www.kulturaeskozosseg.hu/pdf/2013/1/KEK_2013_1_07.pdf

Laki, I. (szerk.). (2010). A FOGYATÉKOSSÁGGAL ÉLŐ FIATAL FELNŐTTEK TÁRSADALMI INTEGRÁLÓDÁSÁNAK ESÉLYEI ÉS LEHETŐSÉGEI A MAI MAGYARORSZÁGON. L'Harmattan Kiadó.

Laki, I. (2021). Gondolatok a sajátos nevelési igényű tanulókról és a felsőoktatásban részt vevő fogyatékossággal élő hallgatókról In Perlusz A., Cserti-Szauer Cs., & Sándor, A. (szerk.), *FOGYATÉKOS EMBEREK A 21. SZÁZADI MAGYAR TÁRSADALOMBAN. Tanulmánykötet Bánfalvy Csaba tiszteletére* (pp. 83-92 pp.). ELTE BGGYK & A Gyógypedagógia Fejlesztéséért Alapítvány.

Magyarország Kormánya (2015. március). *H/3586. számú országgyűlési határozati javaslat az Országos Fogyatékosságügyi Programról (2015–2025.)* https://www.parlament.hu/irom40/03586/03586.pdf

McGrath, J. (2021). *Report on Labour Shortages and Surpluses*. European Labour Authority. https://www.ela.europa.eu/en/media/725

Molnár, A. K. (2021). *Fogvatartottak reintegrációt támogató tanulásának vizsgálata három büntetés-végrehajtási intézetben*. Doktori értekezés ELTE PPK NDI.

United Nations (2006). *Convention On The Rights Of Persons With Disabilities (CRPD). Magyar fordítás: A Fogyatékossággal élő személyek jogairól szóló egyezmény*. http://www.un.org/disabilities/documents/natl/hungary.doc

Tardos, K. (2015). *Halmozódó diszkrimináció. Kirekesztés és integráció a munkaerőpiacon.* Belvedere Meridionale.
http://www.belvedere.meridionale.hu/letolt/TardosK_Halmozodo_Belvedere2015_online.pdf

Varga, J. (Szerk.). (2022). *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaság-tudományi Intézet. https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf (2023.07.24.)

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.13
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 134-145 (2023)

Erdei Gábor – Apáti Norbert

A HAZAI FELNŐTTOKTATÁS NÉHÁNY STATISZTIKAI ÉS TÉRBELI JELLEMZŐJE

Absztrakt
A kutatás a hazai alap- és középfokú felnőttoktatás néhány sajátosságát igyekszik jellemezni és térben is ábrázolni. A vizsgálat újszerűsége elsősorban abban ragadható meg, hogy a felnőttoktatásban résztvevő intézmények és személyek (felnőtt tanulók) térbeli megoszlását eddig kevés kutatás érintette, ilyen értelemben jelen írás hiánypótlónak nevezhető.
Bár a jelenlegi terjedelmi keret nem tette lehetővé a felsőoktatás keretében megvalósuló felnőttoktás térbeli mintázatának elemzését, azonban a későbbiek során minden szempontból érdemes összevetni a két másik szinttel, annak ellenére is, hogy a felsőoktatási felnőttoktatás térbeli koncentrációja magától értetődőbb, mint az itt vizsgált oktatási szintek.
Az elérhető oktatási adatsorokra támaszkodó elemzésünk kimutatott bizonyos logikusnak nevezhető térbeli folyamatokat, azonban nem adott mindenre magyarázatot. Egy további kvalitatív vizsgálat adhat megbízhatóbb magyarázatot az itt és most még néha hiányzónak tűnő értelmezésnek. Ez a sok esetben a felnőttoktatás ezen szintjein megjelenő, az iskolavezetőknek, alapítóknak a társadalmi tőkéje és a "helyi alkuk", által működtetett rendszer világa, amelyben a piaci mechanizmus is erőteljesen megjelenik. Másfelől a piaci mechanizmus nemcsak a felnőttoktatásban, de a felnőttképzésben is jelen lévő szegmens, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni ezen oktatási szektorok elemzése során.
Jelen elemzés hasznos lehet a témával foglalkozó szakemberek, kutatók számára, de muníciót jelenthet az alapfokú és középszintű iskolarendszerű felnőttoktatást a gyakorlatban működtető szakemberek, iskolaalapítók és vezetők számára is.

Kulcsszavak: iskolarendszerű felnőttoktatás; alap- és középfokú felnőttoktatás; felnőttoktatás térbeli megoszlása

Bevezetés

A magyarországi oktatástörténet elmúlt 80 évének - az utóbbi időkben talán kevésbé kutatott, ám ettől független - jelentős területe az iskolarendszerű felnőttoktatás.

Az iskolarendszerű felnőttoktatás napjainkig is ható – bár az utóbbi évtizedekben számottevő változásokat is mutató - struktúrája, irányítása és szervezettsége döntően a II. világháború utáni rövid időszakban épült ki. Az alap- és középfokú intézményi szint még a demokratikus (koalíciós) időszakban jött létre, a felsőfok azonban már a szocialista korszak elején. Mindazonáltal az oktatási rendszer eme területének első virágkora az 1950-es, 1960-as és az 1970-es évek közepéig tartott.

A siker több elemnek egymást erősítő hatásaként jöhetett létre. A világháború utáni korszakban kialakuló új rendben az iskolázottsági, műveltségi szint emelése nemcsak politikai, de társadalmi igényként is megjelent. Így az andragógia pótló funkciói felerősödtek a korszakban. Másrészt a monolit kommunista párt uralta politikai doktrína az ipar, nehézipar fejlesztését priorizálta s ennek rendelték alá az oktatást is, így egyrészt a szakmai képzés vált hangsúlyossá, másfelől az ehhez vezető utat a befejezett alapfokú iskola adta. Szinergiát képezett ezzel az az oktatáspolitikai stratégia, amely egyfelől az ingyenes oktatás biztosítását hangsúlyozta, másrészt erőteljesen megvalósított tankötelezettséggel párosult. Így szinte „mozgalmi jelleget" öltött az alapfokú és középfokú felnőttoktatás Magyarországon. A korábban csonkán maradt alapfokú iskolázottság pedig – többek között az állami munkahelyek adminisztrációs kontrollja (munkakönyv, stb.) következtében - az alapfokú felnőttoktatással befejezetté vált. A politikai retorika az esti oktatás és a felsőoktatásban a levelező képzés demokratikus jellegét hangsúlyozta.

Támogató hatással bírt az a tény is, hogy a nemzetközi színtéren, a II. világháború utáni időszakban, erőteljes demokratizálódási folyamat indult el az oktatás teljes vertikumában (lásd pl. ENSZ alapokmánya, UNESCO tevékenységei), amelyből egyre jelentősebb szeletet hasított ki a felnőttoktatás és felnőttképzés.

A rendszerváltás után megfordult a helyzet, amennyire húzó ágazat volt az alapfok a szocialista időszak első felében, úgy vált azzá a felsőoktatás a rendszerváltozás után, miközben az alapfokú felnőttoktatás minimálisra zsugorodott. A középfok hullámzó jelleggel, de megtartotta korábban kialakított szerepét, kapacitását.

Az elmúlt évtizedekben – különösen az Uniós csatlakozás óta - növekvő figyelmet kaptak az összehasonlító oktatási statisztikák, ezen belül az LLL adatok. Jelen tanulmányunknak ugyanakkor nem célja ennek elemzése, annál is inkább, mert a vizsgált terület (felnőttoktatás) nem fedi le a felnőttkori tanulások teljes spektrumát. Annyit azonban itt megemlítünk, hogy az eurostatban a felnőttek oktatásban való részvételével kapcsolatos statisztikák alapján a részvételi arányszámok tekintetében a 2022-es adatok alapján jelentős lemaradásban van Magyarország a 7,9%-os értékével, hiszen az Európai Unió átlaga 11,9% (EUROSTAT, n.d.).

Írásunk első részében röviden áttekintjük a hazai felnőttoktatás kutatását, majd rátérünk az adatsorok elemzésére, ezek térbeli vizsgálatára.

A hazai felnőttoktatás kutatásának rövid vázlata

Tekintettel a téma fontosságára, a szocialista időszak jelentős részében az iskolarendszerű felnőttoktatás kutatásra és publikálásra sarkalta a kutatókat, az ezzel foglalkozó szakembereket. S bár az 1980-as években a tanulói létszámok az alapfokon jelentősen csökkentek és a rendszer zsugorodása a „mozgalmi jelleg" lanyhulásával járt, elméleti oldalról számos elemzés és publikáció látott napvilágot ebben az évtizedben is. A hazai andragógia ezen kitüntetett területével a szakma első nagy generációjából, különböző aspektusokból, szinte mindenki foglalkozott. Különösen Csoma Gyula munkássága emelhető ki, akinek a szakmai tevékenysége alapvetően az iskolarendszerű felnőttoktatás kérdéseit járta körbe. Mondhatni minden lehetséges területét érintette a

problémakörnek, s írásai elsősorban az alap és középfokú felnőttoktatásra irányultak. (Érdekes módon, ebben az időben a felsőoktatásban megjelenő felnőttoktatás kevésbé került a kutatók érdeklődési homlokterébe). Tulajdonképpen a „semmiből kellett" diszciplináris megközelítést kialakítani, nemzetközi szakirodalmat integrálni (limitált körülmények között) és módszertanában is tudományosan megalapozott kutatásokat lebonyolítani. Az oktatás módszertana, a munka melletti tanulás nehézségei, a felnőtt tanulás pszichológia sajátosságai is előtérbe kerültek (Csoma, 1977; Csoma, 1980; Csoma, 1985; Csoma, 2001).

A kutatási, és meg inkább elméleti munkák sokaságát a rendszerben megalakuló diverzifikált kisebb kutatócsoportok megléte biztosította. Minisztériumi osztály, minisztériumi háttérintézmény, kutatóintézet és felsőoktatási tanszékek. Ezek az intézmények, szervezetek képezték a felnőttoktatás vizsgálatának szellemi holdudvarát. Így nemcsak mennyiségben és minőségében számottevő a munkásság, de a megközelítés változatosságában is.

A rendszerváltás környéken (illetve azt követően) bár az alapfokú felnőttoktatás minimálisra csökkent, a középfok és a különösen a felsőfokú felnőttoktatás megerősödött. Ebben a helyzetben és környezetben a Közoktatáskutató Intézetben működött az utolsó kimondottan az iskolarendszerű felnőttoktatás vizsgálatára szerződött kutatócsoport. Ebből a szakmai műhelyből a továbbra is aktív Csoma Gyula mellett Lada Lászlót és elsősorban Mayer József munkáit kell kiemelnünk (Mayer, 2000; Mayer, 2008). Ezen csoport megszűnése után a témával elsősorban az egyetemi tanszékeken oktatók-kutatók foglalkoztak, jellemzően a „második generáció" jelesebb tagjai; Pécsről Koltai Dénes (Koltai, 2008; Koltai & Hinzen, 2000), Nyíregyházáról Kerülő Judit (Kerülő, 2010). Kiemelkedik egy – egy átfogó munka, ilyen különösen az Oktatáskutató Intézethez tartozó Sáska Géza munkássága, amely a legalaposabb, megkerülhetetlen munka az iskolarendszerű felnőttoktatás kutatásában (Sáska, 1992). Ehhez hasonlóan a szakmailag megerősödött Oktatáskutató Intézet felsőoktatás kutatási műhelyében Polónyi István tett statisztikákkal felvértezett szakmai kirándulásokat a felnőttoktatás világában (Polónyi, 2001).

A rendszerváltást követő évtizedekben a téma iránti érdeklődés - szinte az alapfok zsugorodásával párhuzamosan – erőteljesen csökkent. A felsőoktatásban jelentkező felnőttoktatást, az 1990-es és még inkább a 2000-es évek első felének expanziójának eredményeként, elsősorban felsőoktatási aspektusból vizsgálták, semmint felnőttoktatási megközelítésből (Tőzsér, 2014).

Az elmúlt egy-két évtizedben a korábban már jegyzett szakemberek mellett a fiatalabb (harmadik) generációból elsősorban Bajusz Klára munkásságát említhetjük meg. Kutatási fókuszban a részvételi jellemzők, a motivációk, akadályozó tényezők kapnak szerepet, s ezek empirikus kutatások keretében kerülnek elemzésre (Bajusz, 2014). Ezek mellett néhány színvonalasabb szakdolgozat is született, ezek közül kettő országos kutatást kísérelt meg alapfokon, a másik középfokon, a gimnáziumok körében. A Debreceni Egyetem Művelődéstudományi és Humán Tanszéke által kvantitatívan elvégzett országos felmérések mellett azonban úgy tűnik, kvalitatív módon megvalósított vizsgálatokra is

szükség lesz a folyamatok mélyebb, árnyaltabb megismeréséhez (Bátori, 2003; Pető, 2022).

Adatok és módszerek

A felnőttoktatás elemzéséhez az Oktatási Hivatal és a Központi Statisztikai Hivatal adatait használtuk fel. A rendszer egészének és hosszútávú jellemzőinek a feltárására egyrészt a Központi Statisztikai Hivatal adatait használtuk fel, illetve a szakirodalmi eredményekkel értelmeztük a hosszútávú trendeket. A tanulmányunk alapvetően a 2010-es évek rendelkezésre álló adatait elemzi, vagyis azokat, amelyek az Oktatási Hivatal honlapján a Köznevelési Információs Rendszer fül alatt nyilvánosan elérhetőek. A honlapon 2013-tól érhetőek el az adatok a 2022-es évig bezáróan. Az adatok elérhetősége pedig erre az időszakra korlátozza a vizsgáltunkat, azonban ezt a hiányosságot igyekeztünk kiküszöbölni azzal, hogy a KSH adatvagyonára és a szakirodalmi eredményekre támaszkodva hosszútávú trendeket is elemeztük.

A 2010-es évektől napjainkig tartó kutatásunk során figyelembe kellett venni azt, hogy az oktatásirányítás és szervezés tekintetében is történtek változások és ez az elemzésünket elsősorban és legkritikusabban a rendelkezésre álló adatvagyon tekintetében érintette. Az Oktatási Hivatal adatai csak 2019-ig fedik le az iskolarendszerű felnőttoktatás teljes területét. Ugyanis 2020-ban a szakképzési intézményekkel kapcsolatos feladatok az OH-tól átkerültek a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalhoz. Egy korábbi adatkérés miatt rendelkezésükre állt a szakképzési centrumokban felnőttoktatásban tanulók száma feladatellátási hely részletességben[1]. Azonban az NSZFH-tól kapott adatok segítségével, mindössze csak a 2021-es adatokat egészíthettük ki, úgyhogy ezt figyelembe kell venni az adatok elemzése során.

A területi elemzés alapelemeit az országos léptékben értelmezhető legalacsonyabb területi szinten igyekeztünk elvégezni, vagyis alapegységnek a településeket választottuk. Ezért az OH és az NSZFH feladatellátási hely részletességű adatait (Az Oktatási Hivatal adatbázisa csak a köznevelési intézmények adatait tartalmazza.) települési léptékre aggregáltuk, valamint Budapest kerületeinek adatait szintén összevontuk és Budapestet mint egyetlen települést jelenítettük meg. Több szempontból is emellett tettük le a voksunkat, mivel úgy véljük, hogy így kaphatunk egy átfogó a teljes országot megjelenítő területi mintázatot a felnőttoktatási rendszer térbeli megjelenéséről, illetve nem utolsó sorban pedig az itt bemutatott eredmények akár a szembe is állíthatóak a társadalom leírására szolgáló egyéb mutatókkal. Elemzésünkben a felnőttoktatás alsó és középső fokát górcső alá vettük, vagyis külön elemeztük az általános és középiskolai szintet. Az általános iskolai felnőttoktatás esetében az ellátott feladatok elemzése viszonylag egyszerű, hiszen ezek a feladatok élesen elkülönülnek és az időbeli összehasonlítás előtt nem állnak akadályok. A középiskola esetében már nem ennyire egyszerű a helyzet, hiszen a különféle iskolatípusok megnevezése a vizsgálat időtartamában, vagyis 2013-tól napjainkig némileg változott és gyakran ez igen megnehezíti az összehasonlítást. A különféle középiskolatípusok elemzése során több problémával is szembe kellett néznünk. A terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőségünk

[1] Ezúton szeretnénk megköszönni a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal munkatársainak az adatszolgáltatást, amellyel lehetővé tették a kutatás megvalósulását. A 2020-ra vonatkozó adatok figyelembevételétől eltekintettünk, ugyanis az erre az évre vonatkozó adatok csak tájékoztató jellegűnek számítanak, így pontosságuk megkérdőjelezhető.

az egyes típusok külön elemzésére, ugyanakkor igyekeztünk árnyalni a képet azzal, hogy (bár bizonyos értelemben, némiképp egyszerűsítéssel éltünk) a gimnáziumokat elkülönítettük, míg az egyéb szakképzéssel is foglalkozó intézményeket egy kategóriaként kezeltük. Ezt a megközelítést az a tényező indokolja, hogy a gimnázium kizárólag általános, horizontális képzést nyújt, amely végeredményben egy érettségivel zárul, miközben a többi intézmény esetében valamiképpen megjelenik a középfokú szakképzés is, ezért egységesen középfokú szakképző intézményekként neveztük meg ezeket. A hosszú távú trendek elemzése során a Központi Statisztikai Hivatal adatait használtuk fel.

A felnőttoktatás térbeli elemzése során két tényezőre fókuszáltunk, egyrészt a felnőttoktatás rendszerében résztvevők számára, másrészt az intézmények és az általuk fenntartott feladatellátási helyek számára. A kutatás során csak azokat a feladatellátási helyeket vettük figyelembe és tekintettük működőnek, amelyeknél legalább egy tanuló szerepelt az adatbázisokban.

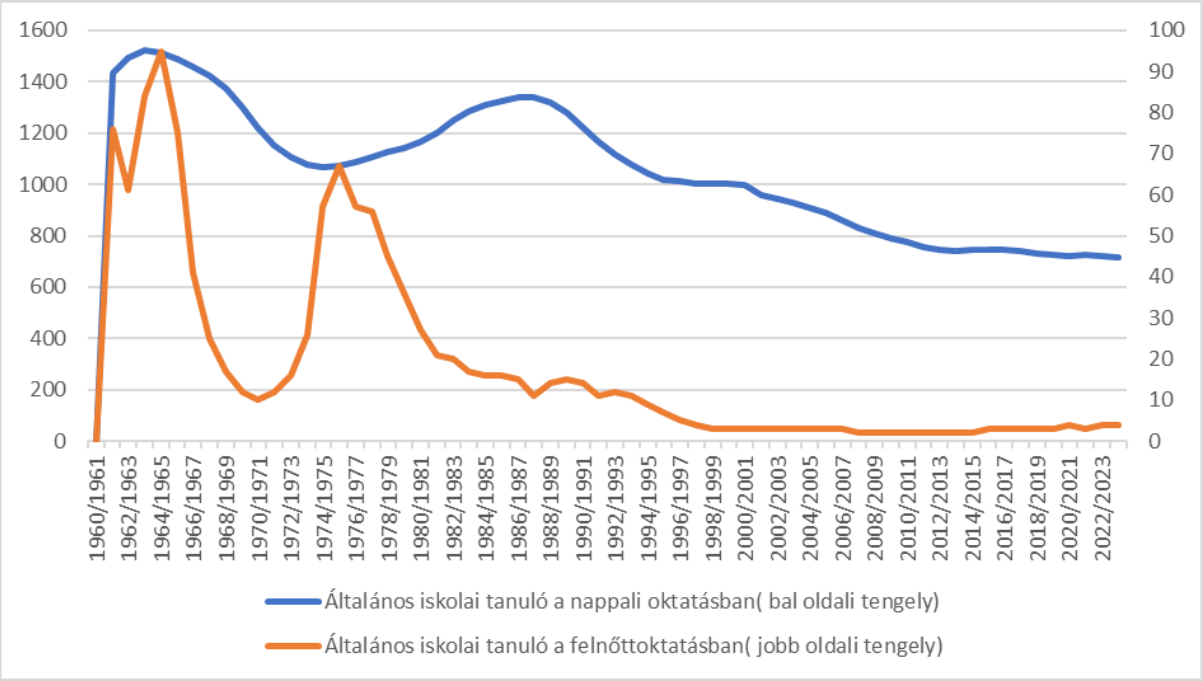
A területi elemzés során az Oktatási Hivatal által szolgáltatott adatokat ArcGIS 10.4.1-es verziójával térképen ábrázoltuk.

Általános iskolai felnőttoktatás

A hosszútávú trendekben a nappali munkarendben tanulók esetében tükröződnek a demográfiai folyamatok eredményei, úgy mint a Ratkó-korszak az 1960-as évek elején majd ezt követően a Ratkó unokák megjelenése a nappali rendszerű oktatásban, amely jelenségek már nem jelennek meg ilyen egyértelműen a felnőttoktatásban résztvevők esetében. A két legalapvetőbb tulajdonság, amely az 1. ábrán első pillantásra feltűnik, az az, hogy a két munkarendben résztvevők számában nagyságrendnyi különbség figyelhető meg és hogy a felnőttoktatásban résztvevők számának alakulásában a demográfia mellett egyéb folyamatok is jelentős szerepet játszhatnak. Továbbá alapvető tendenciának tűnik, hogy a felnőttoktatás jelentősége az általános iskolai végzettség megszerzésében elhanyagolhatónak tűnik a 2000-es évek óta, ami véleményünk szerint két folyamat eredményének köszönhető: egyrészt az általános iskolai végzettség gyakorlatilag (mint a nevéből is adódik) általánossá vált (amelyet alátámasztanak az iskolázottság elemzésével foglalkozó irodalmak is lásd erről részletesen: Kiss et al., 2008; Sánta et. al, 2015; Pénzes et. al, 2018) és az idő múlásával a népesség azon része, amely korábban nem végezte el az általános iskolát, már megtette ezt felnőttoktatás keretében vagy pedig ezek az emberek egyszerűen már nem érdekeltek a végzettség megszerzésében, így az expanziós lehetőség megszűnik, beszűkül.

Összefoglalva a fentebb bemutatott folyamatokat, a következő megállapításra jutottunk: A felnőttoktatás kiegészítő szerepe az általános iskolai végzettség megszerzésében elhanyagolhatóvá vált a 1980-as- évekre.

1. ábra: Az általános iskolában tanulók száma Magyarországon 1960 és 2023 között ezer főben



Forrás: Saját szerkesztés a Központi Statisztikai Hivatal adatai (KSH, n.d.) alapján

Az általános iskolai felnőttoktatás területi jellemzői

Az általános iskolai felnőttoktatás részletesebb elemzése rávilágít arra, hogy területi bontásban a fentebb bemutatott folyamatok már nem ilyen egyértelműen jelentkeznek. Elsőként, ha alaposabban megnézzük az adatokat, akkor azt látjuk, hogy az országos adatok esetében a résztvevők száma nem stagnált, hanem kis mértékben nőtt 2022-re. Hasonló a helyzet a feladatellátási helyek és a települések tekintetében is. Az 1. táblázat alapján a vizsgált időszak a résztvevők számának változásában két részre osztható: 2013-2015-ig csökkent, melyet követően lassú növekedésnek indult és ez a növekedés eltartott egészen 2022-ig. Ettől eltérően alakult a feladatellátási helyek száma, amely az egyes évek kisebb-nagyobb kilengésétől eltekintve lassan, de folyamatosan növekedett. Tovább árnyalja a képet, hogy az egy feladatellátási helyre jutó tanulók tekintetében is növekedés figyelhető meg 2019-től vagyis hiába növekedett a feladatellátási helyek száma, ezzel együtt is kis mértékben emelkedett a diákok átlagos létszáma, ami arra utal, hogy ezen iskolák szolgáltatásai iránt, ha kis mértékben is, de növekedett a kereslet. Ha áttérünk a települési léptékre, akkor elsőként az általános iskolai felnőttoktatás "jelentéktelensége" szúr szemet (lásd az érintett települések számát), illetve az, hogy ez a vizsgált időszakban nem is változik alapvetően.

1. táblázat: Az általános iskolai felnőttoktatás néhány alapvető jellemzője a vizsgált időszakban

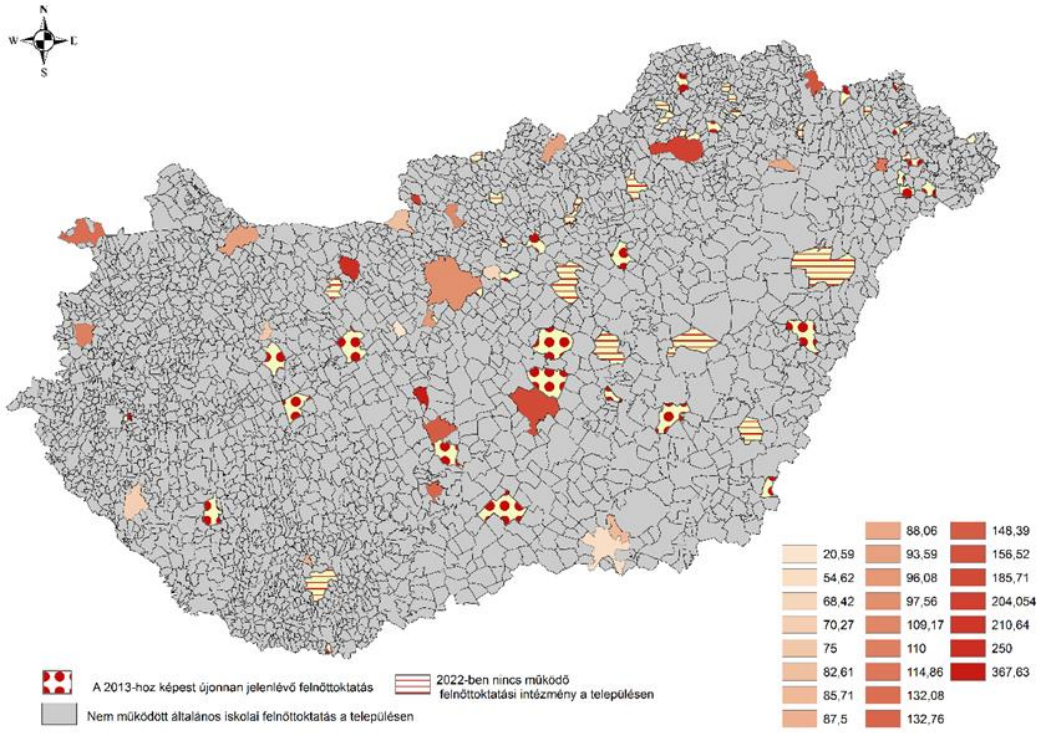
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Általános iskolai felnőttoktatással foglalkozó feladatellátási helyek száma	60	63	61	62	71	68	83	76	82	78
Az érintett települések száma	45	45	41	43	46	46	57	60	64	59
A résztvevők száma	2587	2548	2293	2410	2405	2440	3211	3414	3674	3854
Résztvevő/ feladatellátási hely	43,12	40,44	37,60	38,87	33,87	35,88	38,69	44,92	44,80	49,41
Résztvevő/ település	57,5	56,62	55,93	56,04	52,30	53,04	56,33	56,9	57,40	65,32

Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének adatai (Oktatási Hivatal, n.d.) alapján

Az országos statisztikai adatok alapján (lásd 1. sz. táblázat) az általános iskolai végzettség megszerzése felnőttoktatási keretek között napjainkban mindössze néhány ezer főt érint. Az 1. táblázat és az 1. ábra eredményei, valamint az iskolázottságban található területi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos elemzések alapján az általános iskolai felnőttoktatás tekintetében a jelentősebb létszámokat alapvetően a falvakban és a perifériikus térségekben vártuk. Azonban a települési szintre aggregált adatok nem feleltek meg teljesen ennek a feltevésnek, ugyanis az ebben a képzéstípusban résztvevők igen jelentős része nagyvárosokban járt iskolába. Ennek köszönhetően, mint akárcsak bármely más társadalmi-gazdasági jellemző esetében, külön figyelmet kell szentelni Budapestnek. A vizsgált időszakban Budapest az általános iskolai felnőttoktatásban résztvevők esetében több, mint 20%-os részarányt képviselt 2013-ban és 2022-ben egyaránt. Budapest mellett továbbá jelentős szereplőként azonosíthatóak azok a települések, amelyek esetében 2013 és 2022 között növekedett az általános iskolai felnőttoktatásban résztvevők száma.

Bár országos viszonylatban hosszútávon általában véve csökkent vagy éppen stagnált az általános iskolába járó felnőttek száma, azonban egyes települések esetében ezzel ellentétes folyamatok zajlottak le. Jelentős növekedést találunk Dunaújváros, Szirmabesenyő, Tatabánya, Márianosztra és Miskolc értékeiben, ugyanis ezen települések esetében több, mint kétszeresére nőtt a vizsgált időszakban az általános iskolai felnőttoktatásban résztvevők száma. Ebben a tekintetben különösen nagy növekedés zajlott le Dunaújváros esetében, ahol több, mint háromszorosára növekedett az alapfokú felnőttoktatásban résztvevők száma. Továbbá néhány település esetében 2013-hoz képest újonnan jelentek meg az ezen képzéstípusban tanulók, ilyen település 33 volt 2022-ben.

2. ábra: Az általános iskolai felnőttoktatásban résztvevők számának változása a 2013-as érték százalékában 2022-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének adatai (Oktatási Hivatal, n.d.) alapján

A folyamat másik oldalán azok a települések találhatóak, amelyek esetében 2013 és 2022 közötti időszakban „fogytak el" az oktatás ezen ágában részt venni kívánó felnőttek. Ezen települések térbeli megjelenése is hasonló mozaikosságot mutat, döntő többségében városi jogállású települések esetében szűnt meg ebben az időszakban ez a képzési forma. Különösen jelentős települések is találhatóak ebben a kategóriában, mint pl. Debrecen, Pécs, Balassagyarmat és Eger. A skála ezen oldalán még szerepelnek azok a települések, amelyek esetében csökkent az ebben a képzési típusban tanulók száma, ilyen település pl. Szeged, Nagykanizsa.

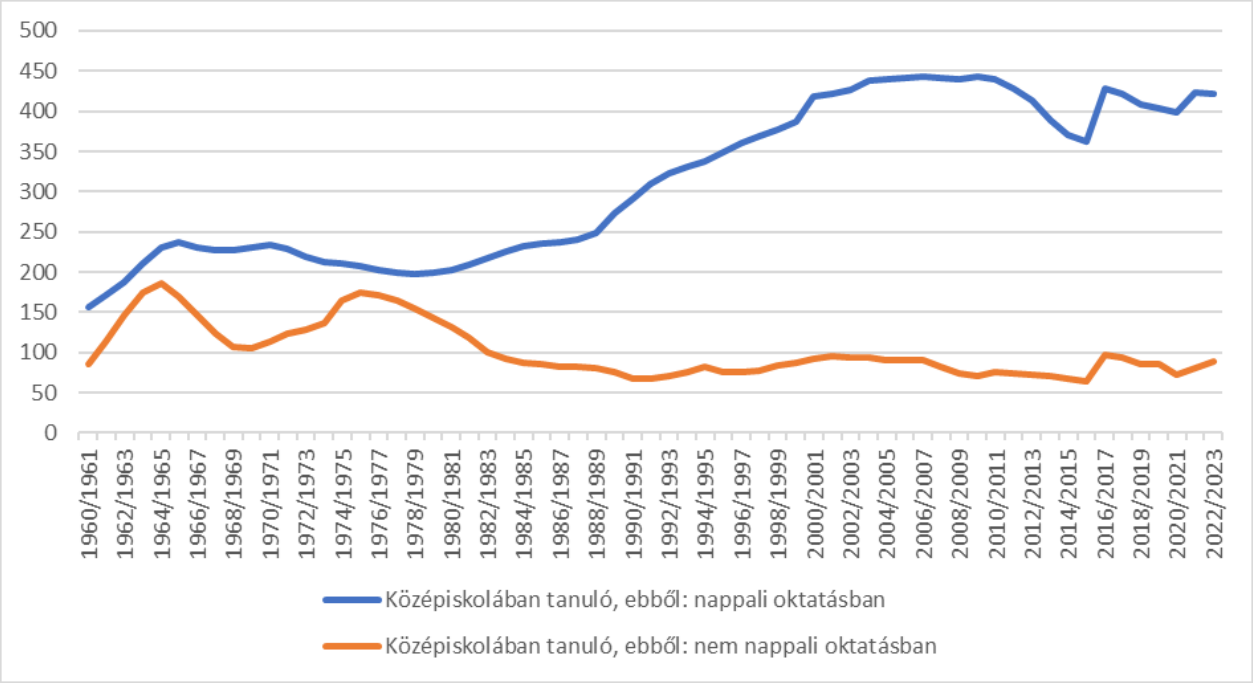
A mozaikosság első pillantásra nyilvánvalónak tűnik, hiszen az érintett települések nem alkotnak összefüggő téregységet. Alapvetően a felnőttoktatásnak ez a része a kevésbé jelentős, de arra rávilágít, hogy az egyes települések az országos pályától eltérően is mozognak és hogy jelentős eltérések lehetnek a felnőttoktatás területén alacsonyabb területi szinten is.

Felnőttoktatás a középiskolákban

A középiskolákban tanulók számának alakulását mutatja be a 3. ábra. Ezen ábrán egyértelműen látszik a felnőttoktatás középfokú oktatási rendszerének az expanziója, amely folyamat kezdetén a felnőttoktatásban résztvevők száma két rövid időszakban megközelítette a nappali tagozatos tanulókét. Ez arra utal, hogy a középfokú iskolai végzettség megszerzésére irányuló igények hirtelen megnövekedtek, de ez csak egy rövid időszakra volt jellemző. Ezt követően a középiskolai felnőttoktatásban résztvevők

számának változása, legalábbis mértékében, jelentősen elmaradt a nappali oktatásban résztvevők számának változásához képest. Az expanzió alapvetően a nappali tagozaton tanulókat érintette, ezzel szemben a felnőttoktatásban résztvevők száma kisebb kilengésekkel, de a 50-100 ezer fős intervallumban váltakozott a korábban lezajlott hullámvölgyekhez képest. A '70-es évek végétől kezdődően a két képzési rend közötti olló kinyílik és a nappali oktatásban résztvevők száma jelentős mértékben megugrik, amelyet nem követ a felnőttoktatásban résztvevők létszáma.

3. ábra: A középiskolákban tanulók száma Magyarországon 1960 és 2023 között ezer főben



Forrás: Saját szerkesztés a Központi Statisztikai Hivatal adatai (KSH, n.d.) alapján

A középiskolában megszerezhető képesítések közül kiemelhető az érettségi jelentősége, amely amellett, hogy komplex ismeretanyagot képvisel, potenciális továbblépési lehetőséget teremt a felsőoktatás irányába. Az érettségizettek számának alakulásában a tendenciák nagyon hasonlóak a korábban bemutatott folyamatokhoz, mivel gyakorlatilag a középfokú oktatás expanziója egyben azt is jelentette, hogy az érettségi megszerzése iránti igény is jelentős mértékben növekedett, ami számokban a következőket jelenti: a nappali oktatásban az érettségit szerzők száma mintegy háromszorosára nőtt az 1960-as évek elejéhez képest, ezzel szemben a felnőttoktatásban a növekedés kisebb hullámzásokat okozott a rendszerben, de alapvetően napjainkra a létszámok tekintetében visszaesett a 1960-as években tapasztalt 10 ezer fő alatti létszámhoz.

Összefoglalva az itt bemutatott makrotrendeket a következő megállapítást tehetjük: A középfokú oktatási expanzió alapvetően a nappali képzésben résztvevők számának növekedését jelentette, amelyet csak rövid ideig követett a felnőttoktatásban résztvevők létszáma és a két rendszer közötti olló a létszámok tekintetében kinyílt és napjainkban is

megtalálható. Országos szinten napjainkra évente kevesebb, mint 10 ezren szereznek érettségit a felnőttoktatás keretében.

Felnőttoktatás a gimnáziumokban

A gimnáziumi felnőttoktatás alapvető jellemzőit jeleníti meg a 2. sz. táblázat, amelyben elsőként a feladatellátási helyek számának alakulását jelenítettük meg. A feladatellátási helyek számának alakulásából két különálló szakaszra bonthatjuk az elmúlt 10 év adatait, egyrészt az első szakaszban a feladatellátási helyek száma növekedik egészen 2017-ig, ami ezt követően csökkenésbe megy át. A gimnáziumokban tanulók számának tekintetében is megtalálható ez a ciklus, amelynek a végén (a 2017-et követő rövid növekedési periódus ellenére is) 31 ezer fő környékére csökkent a gimnáziumi felnőttoktatásban tanulók száma 2022-re. Ez a jelenség a felnőttoktatásról elárulja a korábban is bemutatott hektikusságot, valamint azt, hogy a feladatellátási helyek kénytelenek ehhez alkalmazkodni és az egyes telephelyek esetében egy-két év elteltével akár meg is szűnhet a felnőttoktatás. Ennek köszönhetően akár egy mindössze 10 éves időintervallumban is jelentős eltérést találtunk a települési szintre aggregált adatokban. Mielőtt azonban rátérnénk a területi mintázat értelmezésére, a táblázat utolsó két sorában két, a koncentrációt jellemző arányszámot jelentettünk meg, amely rávilágít arra, hogy az egyes feladatellátási helyeken és a településeken átlagosan hány fő vett részt a gimnáziumi felnőttoktatásban. A 2013-2022 közötti időszakban az egy feladatellátási helyre jutó felnőtt tanulók száma 80-100 fő között változik, a csúcsértéket 2013-ban találjuk, a legalacsonyabbat pedig 2017-ben.

2.táblázat: A gimnáziumi felnőttoktatás néhány alapvető jellemzője a vizsgált időszakban

	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Gimnáziumi felnőttoktatással foglalkozó feladatellátási helyek száma	349	370	368	394	388	340	331	310	313	315
Az érintett települések száma	230	228	222	246	237	215	200	194	195	193
A résztvevők száma	35032	34140	32103	32682	31537	28046	28185	29230	30531	31325
A résztvevők száma/feladatellátási hely	100,4	92,3	87,2	83,0	81,3	82,5	85,2	94,3	97,5	99,4
A résztvevők száma/ település	152,3	149,7	144,6	132,9	133,1	130,5	140,9	150,7	156,6	162,3

Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének adatai (Oktatási Hivatal, n.d.) alapján

A területi viszonyokat jeleníti meg a 4. ábra, amely jellegzetes területi mintázatot mutat és rávilágít arra a tényre, hogy bár a középiskolai oktatás döntő hányada a városokhoz köthető, ez azonban a felnőttoktatás esetében már korántsem ilyen egyértelmű, hiszen megjelennek jelentős számban a falvak is az érintett települések között. Áttérve a tényleges mintázat elemzésére, feltűnő különbség figyelhető meg az ország keleti és nyugati fele között. Az ország nyugati felében az intézményhálózat feltűnően ritka és különös módon azon térségekben hiányzik, amelyek egyértelműen az ország perifériikus területeinek számítanak. A Dunántúl térségében, elsősorban a déli és délnyugati területein, a megyeszékhelyeket leszámítva gyakorlatilag nincs település, ahol felnőttoktatás folyna gimnáziumokban. A Dunántúl északi térségében a Balatontól északra, némileg enyhül a fentebb említett koncentráció és a megyeszékhelyek környékén már megjelennek egyéb települések is.

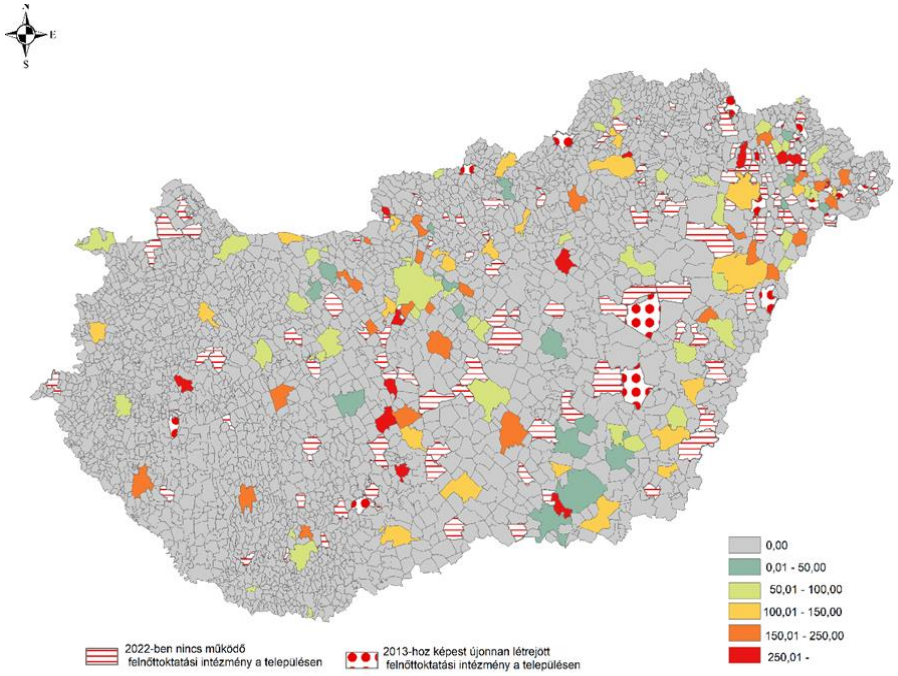
Áttérve az ország középső és keleti felére, a fent említett koncentráció lényegében enyhül és kiegyenlítettebb térszerkezet a jellemző, bár továbbra is megfigyelhető a megyeszékhelyek dominanciája a résztvevők számának tekintetében. Budapest agglomerációs térségében pl. számos településen működik felnőttoktatási tevékenységet folytató gimnázium.

Továbbá különösen érdekes két keleti megye, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megye helyzete a gimnáziumi felnőttoktatás tekintetében. A két megye között jelentős eltérés van abban a tekintetben, hogy mennyire koncentrált a felnőttoktatás ezen típusa. Borsod-Abaúj Zemplén megye esetében gyakorlatilag két központról Miskolcról és Edelényről beszélhetünk, valamint 2022-re megjelent a keleti határ mentén Sátoraljaújhely, Sárospatakot helyettesítendő. Ugyanakkor számos kisebb településen működő feladatellátási hely 2022-ben már nem rendelkezett beiratkozott felnőtt tanulókkal.

Ezzel szemben Szabolcsban sokkal kiegyenlítettebb térszerkezetet figyelhetünk meg, Nyíregyháza és környéke természetesen itt is kiemelkedik, de találunk ellenpólusokat a kisebb központok esetében. Ilyen központ pl. Ibrány, Fehérgyarmat, Mátészalka. A vizsgált időszakban – bár nem olyan kiterjedt mértékben, mint BAZ megye esetében - itt is találunk összefüggő térségeket, amelyekben nem működik az oktatási rendszernek ezen eleme, ilyen pl. a Beregi-sík és 2022-re Fehérgyarmatot leszámítva a Fehérgyarmati járásban már nem működik ilyen intézmény, holott korábban még megjelent Csaholc, Jánkmajtis és Gacsály is.

Az alföldi megyék esetében a gimnáziumi felnőttoktatás egyértelműen a nagyvárosokhoz és a környékükhöz kötődik, ilyen városkörnyéki településegyütteseket találunk Debrecen, Szeged, Békéscsaba esetében. Hasonló a helyzet a Dunától keletre és az Alföldtől északra található megyék esetében is.

4. ábra: A gimnáziumokban felnőttoktatásban résztvevők száma a 2013-as létszám %-ában 2022-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének adatai (Oktatási Hivatal, n.d.) alapján

A területi elemzés másik kulcseleme az, hogy hogyan változott az egyes települések esetében a gimnáziumi felnőttoktatásban résztvevők száma 2022-re 2013-hoz képest. A 4. ábra mutatja be a települési értékek változását ebben az időszakban. A 2. táblázat adatai alapján a létszámadatok esetében az úgynevezett csúcsértékhez viszonyítunk. A települési értékek analízise során négy különböző csoportba soroltuk azokat a településeket, amelyek esetében megjelentek a gimnáziumi felnőttoktatásban résztvevők. A kategóriák a következők:

- A felnőttoktatásban résztvevők 2013-hoz képest újonnan jelentek meg, vagyis létrejött egy új intézmény, vagy ami sokkal valószínűbb, hogy egy korábban is felnőttoktatással foglalkozó intézmény újra fogadott tanulókat.
- A második kategóriába tartoznak azok települések, amelyek esetében 2013-hoz képest növekedett a tanulók száma, ami azt jelenti, hogy van igény erre a szolgáltatásra és ez az igény viszonylag tartósnak tekinthető, hiszen egy közel tíz éves időszakot fed le.
- A harmadik kategóriába tartoznak azon települések, amelyek esetében szintén működik felnőttoktatási intézmény, de ezen települések esetében csökkent a felnőtt diákok száma, vagyis ezen települések szolgáltatásai iránt csökkent a kereslet.
- A negyedik kategóriába tartoznak azok a települések, amelyek esetében nincs a településen felnőttoktatási intézménybe járó diák, de 2013-ban volt.
- A többi települést nem vettünk figyelembe az elemzés során.

A 2013-2022 közötti időszakban azok a települések, amelyek esetében 2013-hoz képest újonnan jelent meg a gimnáziumi felnőttoktatás egy 20 településből álló csoportot képeztek. Ennek a csoportnak jellegzetes területi mintázata van, ugyanis a 20-ból mindössze három található a Dunántúlon és tizenegy település Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében. A második kategóriába tartozó települések, akárcsak az előbbi kategória, a gimnáziumi felnőttoktatás jelentőségének növekedését jelenítik meg. Ebbe a kategóriába 64 település tartozott, amelyek gyakorlatilag lefedik az ország teljes területét és a még 2022-ben is működő felnőttoktatással rendelkező települések körülbelül harmadát tették ki. A területi mintázatuk mindenképpen mozaikosnak nevezhető, azonban néhány jellegzetesség így is felismerhető. Egyrészt Budapest nem tartozik ebbe a kategóriába, viszont a környékén elhelyezkedő települések rendre ide tartoznak, leszámítva a Budapesttől délkeletre fekvő településeket. Továbbá a keleti országrész megyeszékhelyei is döntően ebbe a kategóriába tartoznak. Az adatok részletesebb elemzése során kitűnik, hogy néhány településen extrém mértékben növekedett a gimnáziumi felnőttoktatásban résztvevő tanulók száma, ilyen például Szirmabesenyő, Dunaújváros, Márianosztra, ahol 2013-hoz képest több, mint négyszeresére nőtt ez az érték, de szintén igen jelentős növekedést könyvelhetünk el Heves, Nyírkarász, Sümeg, Kalocsa, Ibrány és Tököl esetében, hiszen ezen településeken is több, mint háromszorosára nőtt a felnőttoktatásban tanulók száma. További 17 település esetében nőtt több, mint kétszeresére a tanulószám.

A skála másik oldalán azok a települések találhatóak, amelyekben csökkent a tanulók száma vagy éppen 2022-re megszűnt a gimnáziumi felnőttoktatás a településen. A skála végén azok a települések szerepelnek, amelyek esetében a létszám a 2013-as érték kevesebb, mint 50%-a alá csökkent. Ilyen település 17 volt, amelyek az ország középső részén, valamint az Alföld déli részén találhatóak és mindössze négy település található Szabolcsban és egy település Nógrádban. Továbbá igen jelentős kategóriát képez azon települések száma (egész pontosan 105), ahol bár 2013-ban még folyt ilyesfajta képzés, 2022-ben nem jelent meg tanuló. Ezen települések nagyszámú jelenléte az ország területén viszonylag egyenletesen oszlik meg, de ki lehet emelni néhány olyan területet, amelyek a vizsgálódásaink szempontjából jelentőséggel bírhatnak. Részben megfigyelhetjük azt, hogy a képzések megléte/hiánya a településeken könnyen változhat egyik évről a másikra, másrészt azt, hogy egyfajta koncentrálódás is zajlik, melynek jellemző területei Nyíregyháza közvetlen környezete, kvázi szuburbanizációs zónája, érdekes lehet továbbá Karcag és a szomszédos települések közötti viszonyrendszer, hiszen Karcag vette át a vele szomszédos települések feladatait és természetesen nem utolsó sorban az osztrák határ mentén is egyfajta koncentrálódás figyelhető meg, hiszen 2022-ben már csak Sopron és Győr volt, ahol működött felnőttoktatás gimnáziumban.

Összefoglalva az itt elmondottakat néhány megállapítást tehetünk:

- A gimnáziumokban zajló felnőttoktatás jelentősége napjainkig is töretlen, hiszen a feladatellátási helyek száma bár csökkent, de még 2022-ben is több, mint 300 telephelyen és közel 200 településen folyt ilyesfajta képzés.
- A területi mintázat elég mozaikos, ugyanakkor néhány alapvető jellemző így is megállapítható, nagy különbség figyelhető meg az ország keleti és nyugati fele között a hálózat sűrűségében. Ebben a tekintetben mindenképp kiemelkedik Szabolcs-Szatmár-Bereg az országos összehasonlításban is sűrű intézmény-hálózatával, illetve a skála másik oldalán mondhatnánk szinte bármelyik dél-dunántúli megyét, de legékesebb példája az intézmények vagy a felnőttoktatás ezen ága iránti igények hiányának Zala és Vas vármegye.
- A koncentráció folyamata pedig kisebb téregységekben figyelhető meg, mint pl. Nyíregyháza és térsége vagy éppen Karcag és a szomszédos települések értékeinek alakulása is erre a jelenségre utal.
- A 2022-es adatok és összességében a trendek alapján kijelenthetjük, hogy vannak olyan területei az országnak, ahol teljes mértékben hiányzik a gimnáziumi felnőttoktatás, ilyen terület pl. Borsod északkeleti része, vagy Baranya déli része, de gyakorlatilag szinte a teljes Dél-Dunántúlon a megyeszékhelyeket leszámítva hiányoznak ezek az intézmények.

Felnőttoktatás a középfokú szakképző intézményekben

A felnőttoktatásban a középfokú szakképzési intézmények fontos, ha nem a legfontosabb szerepet töltik be a 2010-es években. A középfokú szakképzésben résztvevő felnőttek száma meghaladja a gimnáziumban lévő tanulókét. A statisztikai adatok alapján a 2010-es évek végén egy hatalmas törés van a rendszerben résztvevők számában. A törés mögött több tényező együttes hatása állhat, amelynek részletes feltárása meghaladná a jelen dolgozat terjedelmi kereteit. Egy a korábban az NSZFH-hoz benyújtott adatkérés alapján ráláttunk a Szakképzési Centrumokban tanuló felnőttoktatásban résztvevő tanulók számára is, még ha csak a 2021-es év adataira is. Tehát ha összevetjük a 2021-es év adatait a 2019-es adatokkal, akkor sem éri el a 10 ezer főt, ami a 2019-es értéknek körülbelül a hetedét jelenti. Hasonló a helyzet a feladatellátási helyek tekintetében is. A két időpont közötti jelentős különbségnek számos oka lehet, amelyekre jelenleg csak következtetni tudunk, mint pl. a koronavírus járvány hatása, hiszen a drasztikus csökkenés a létszámok tekintetében egybeesik a járvány okozta problémákkal. A szakképzési intézményekben zajló felnőttoktatásra vonatkozó statisztikák esetében az adathiánynak köszönhetően a 2021-es adatokat hasonlítottuk a 2013-as adatokhoz.

A körülmények együttes összjátéka eredményeként gyakorlatilag a korábban igen jelentős szerepet betöltő középfokú szakképzés jelentéktelenné vált a 2020-as évekre. Hasonló tendenciákat nem fedezhetünk fel a gimnáziumi felnőttoktatás esetében, ezért különösen érdekes, hiszen a koronavírus járvány hatásainak a gimnáziumokban tanuló felnőttek esetében is jelentkeznie kellett volna és a némileg csökkent létszámot akár magyarázhatja is esetükben, azonban úgy véljük, hogy a középfokú szakképzés esetében egy ilyen mértékű csökkenést önmagában nem magyarázhat.

A 2020-as éveket megelőzően a rendszerben lévők száma jelentős mértékben meghaladta a gimnáziumokban tanuló felnőttekét, amely mögött több tényező áll(hat). Egyrészt a szakképzési szakpolitika a 2015-ös változások keretében erőteljes hangsúlyt fektetett a felnőttoktatásra mind szervezetileg, mind marketing vonatkozásában. Az ingyenes (akár második) szakmaszerzés országos jellegű hálózatban megvalósítva kedvező lehetőséget biztosít(ott) a felnőttek számára. Ezt erősíti a gazdaságpolitikában hangsúlyozott újraiparosítás is, amelyhez a középfokon képzett szükséges munkaerő egy részét felnőttoktatás révén próbálja biztosítani a szakpolitika.

A 2010-es évek alapvető jellemzője az, hogy a csúcsév 2016-ban jelentkezik, amelyet egy lassú csökkenés követ egészen a 2020-as beszakadásig. Hasonló a tendencia a feladatellátási helyek számának esetében is, nem utolsó sorban pedig ugyanez tükröződik az egy feladatellátási helyre és a településre jutó felnőttoktatásban résztvevő tanulók számában is. (Lásd 3. sz. táblázat)

3. táblázat: A középfokú szakképző intézményekben zajló felnőttoktatás néhány alapvető jellemzője a vizsgált időszakban

	2013	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020 ***	**2021 ***	**2022 ***
A középfokú szakképzési intézmények felnőttoktatással foglalkozó feladatellátási helyeinek száma	445	454	601	651	593	551	559	64	273	61
Az érintett települések száma	186	183	191	196	187	181	185	32	114	31
A résztvevők száma	47696	42328	40930	65000	61950	56811	57486	2762	8220	2391
A résztvevők száma/ feladatellátási hely	107,2	93,2	68,1	99,9	104,5	03,1	102,8	-	-	-
A résztvevők száma/ település	256,4	231,3	214,3	331,6	331,3	313,9	310,7	-	-	-

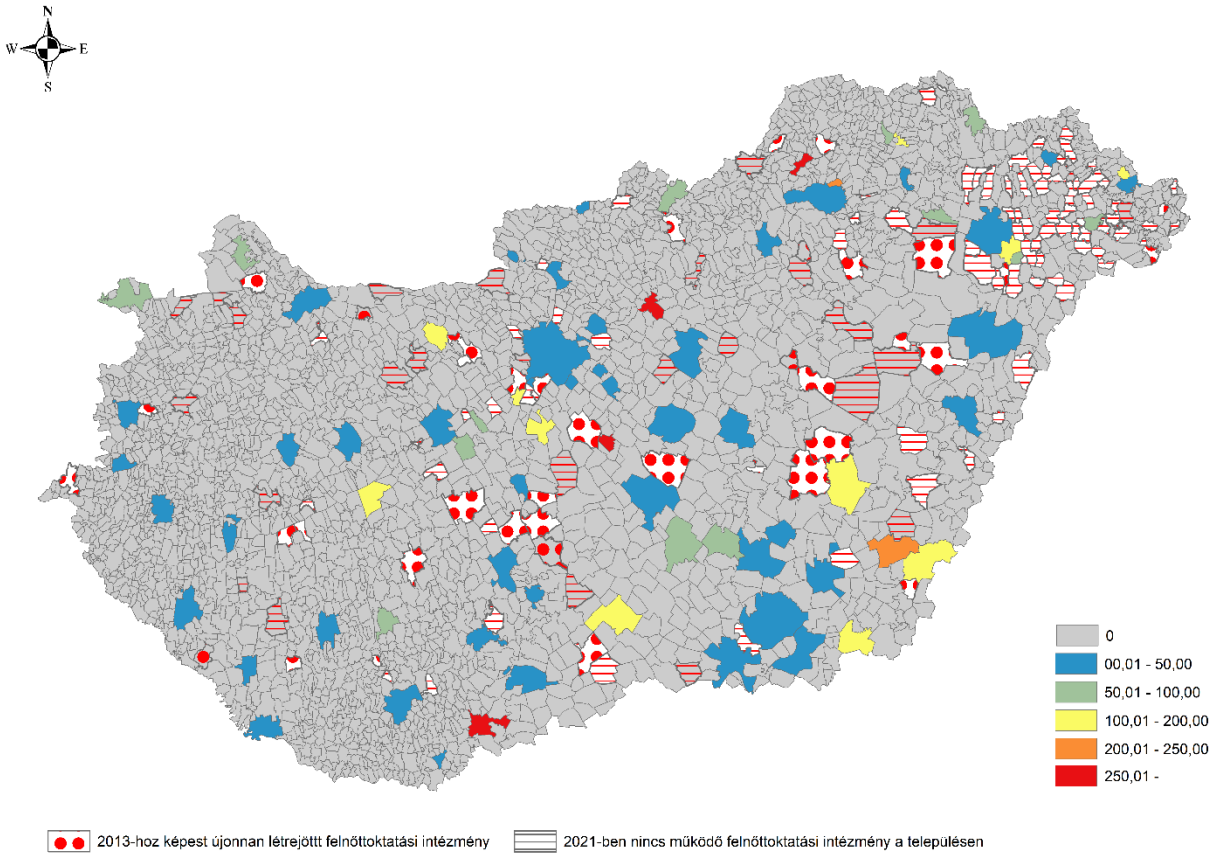
** A 2020 és 2022 közötti időszakban nem teljes az OH által biztosított adatbázis, így ahol lehetséges volt kiegészítettük az NSZFH-hoz benyújtott adatigénylésből származó adatokkal. Sajnos ez mindössze 2021-ben volt lehetséges, mivel a 2022-es adatok az akkori adatkérés idején még nem álltak rendelkezésre, a 2020-as adatok megbízhatósága pedig néhány szempontból kérdéses volt. Ennek következtében csak a 2021-es adatokat tudtuk beilleszteni az adatbázisba, így a 2020-as és 2022-es évre vonatkozó adatok továbbra sem minősülnek teljesnek.*

Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal adatai (Oktatási Hivatal, n.d.; NSZFH, n.d.) alapján

Az időbeli trendek mellett a térbeli megjelenés elemzése során is figyelembe kellett venni a 2020-tól jelentkező anomáliákat. Sajnos a problémák kezelése szétfeszítette volna a tanulmány kereteit, így nem vettük figyelembe a 2020 utáni adatokat és csak a 2010-es évek adatait elemeztük. A területi mintázat elemzése során a korábbi elemzésekhez hasonlóan 2013-hoz viszonyítottuk a változásokat, azonban a fentebb leírt tényezők miatt csak a 2019-es évig tekintettünk előre.

A 5. ábra alapján kijelenthetjük, hogy a középfokú szakképzés térszerkezete nagyban hasonlít a korábban bemutatott mintázatokhoz, azonban van néhány eltérés ebben a tekintetben. Egyrészt alapvetően kiegyenlítettebb a térszerkezet, mint a gimnáziumok vagy éppen az általános iskolák esetében. Ebben az esetben is jelentős a differencia ország két fele között, azonban az újonnan indult képzések kicsit kiegyenlítik ezt a különbséget. Ezzel szemben az ország keleti felében, azon belül is elsősorban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében, jelentős mennyiségű településen szűnt meg 2019-re a felnőttoktatás. Erőteljes átrendeződés zajlott, hiszen 9 településen működött még 2019-ben is ilyen típusú felnőttoktatás, 4 településen jelent meg újonnan, ezzel szemben pedig megszűnt több, mint 50 településen, ami arra utal, hogy ebben az időszakban az intézményhálózat ebben a megyében erőteljesen koncentrálódott. Ezzel szemben az ország többi részében csak elszórtan tűntek el a településekről a középfokú szakképzésben résztvevő felnőtt tanulók.

5. ábra: A középfokú szakképzési intézményekben felnőttoktatásban résztvevők száma a 2013-as létszám %-ában 2021-ben



Forrás: Saját szerkesztés az Oktatási Hivatal Köznevelési Információs Rendszerének és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal adatai alapján (Oktatási Hivatal, n.d.; NSZFH, n.d.)

A gimnáziumok esetében korábban alkalmazott csoportosítást követve, az első kategóriát itt is azok a települések képezték, ahol újonnan jelentek meg az ilyesfajta képzésekben résztvevők. Ezen településcsoport térbeli megjelenését megfigyelve elmondhatjuk azt, hogy az újonnan megjelenő településeket elsősorban az Alföldön és az ország középső felén találjuk meg. Ebben a tekintetben jelentős hiátus van a határmenti térségekben és alapvetően a központoktól távolabb eső térségekben nem utolsó sorban pedig a Dunántúl jelentős részén. Azon települések, ahol növekedett a tanulók száma 2013-hoz képest, szintén szórt területi mintázatot alkotnak, ugyanakkor többségük az Alföld déli részén, valamint az ország középső felén jelent meg. Mindösszesen az alábbi négy település tartozik a legextrémebb növekedést produkáló kategóriába: Hatvan (484%), Kazincbarcika (318,75%), Mohács (276,92%) és Örkény (262,3%). További 13 település értéke haladja meg a 100%-ot (a térképen vörös és narancssárga színnel jelölt települések), vagyis ezeken a településeken növekedett a középfokú szakképzési intézményekbe járó felnőtt tanulók száma. A harmadik csoportba azok a települések tartoznak, ahol csökkent a tanulók száma, ebbe a kategóriába 59 település tartozott, amelyek közül 46 település esetében a 2013-as értékhez képest több, mint 50%-kal csökkent a tanulói létszám. Az, hogy az 5. ábrán a kék színnel jelölt települések gyakorlatilag lefedik az ország teljes területét arra utal, hogy a középfokú szakképzés szerepe a felnőttoktatásban elsősorban a nagyvárosokban csökkent jelentős mértékben. A negyedik csoportba pedig azok a települések tartoznak, ahol 2021-re megszűnt a 2013-ban még működő felnőttképzés. Ez a csoport is jellegzetes területi mintázattal rendelkezik, hiszen 84 település tartozik ide, amelyek többsége Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében található, a többi pedig elszórtan helyezkedik el az országban.

Összegezve a fentieket, és figyelembe véve a 2020 utáni időszakot is, arra a következtetésre jutottunk, hogy az adatok alapján a 2010-es években igen nagy számban vettek részt a felnőttoktatásban tanulók a különféle szakképző intézményekben, de 2020-at követően gyakorlatilag egyik évről a másikra jelentős mértékben lecsökkent és csak minimális szinten stabilizálódott a tanulói létszám, amely mennyiségét tekintve az általános iskolai képzésekben lévőkhöz mérhető. A térbeli átrendeződés és mozaikosság itt is jellemző, különösen érdekes Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, amely esetében a 2013-ban még igen kiterjedt hálózat már 2019-re is jelentős mértékben csökkent.

Konklúzió

A tanulmányunkban igyekeztünk megragadni a felnőttoktatásban bekövetkező változásokat, mind hosszú távon mind pedig a közelmúltban. Az elemzésünk fókusza elsősorban a rendelkezésre álló adatok miatt főként a 2010-es évektől 2022-ig terjedt. Ebben a periódusban rajzoltuk fel az alapfokú és a középfokú felnőttoktatás térszerkezetét a résztvevők és feladatellátási helyek számának alakulásán keresztül. Összességében van néhány olyan tulajdonsága a felnőttoktatás ezen két ágának, amely mindkét képzési szint esetében jelentkezik. Ezek közül az egyik legjellemzőbb a

mozaikosság és az igen erőteljes fluktuáció, amely áthatja mindkét képzési szintet. Az általános iskolai szint esetében az országos trendek egyértelműek, hiszen a résztvevők száma minimálisra csökkent, azonban ez a települési lépték esetében már nem ilyen egyértelmű, ugyanis néhány esetben még növekedett is 2013-hoz képest a tanulók száma. Az előzetes várakozásainkkal ellentétben az általános iskolai képzés esetében a résztvevők többsége nem a periférikus térségekhez kötődik, hanem a nagyvárosokhoz. A középfok esetében a gimnáziumot és a szakképző intézményeket elkülönítettük és külön elemeztük. Ebben a tekintetben is szignifikáns különbség van a két intézményrendszer fejlődése között, ugyanis a szakképző intézmények súlya látszólag minimálissá vált napjainkra, miközben a gimnáziumban tanulók száma viszonylag megőrizte a súlyát. A jelentős területi különbségek mellett a rendszer ciklikus fejlődésének egyértelmű jelei mutatkoznak. A rendszer hektikusságának úgy véljük ez a fajta fejlődés a legfontosabb magyarázó ereje, ez pedig a területi mintázatokban is tükröződik.

Vizsgálatunk statisztikai adatsorokra támaszkodva készült. Azonban több olyan eredménnyel is szembesültünk, amelyekre ezen adatok elemzése, a felhasznált megközelítések nem adtak választ. Ezek azok a jelenségek, amelyek a nappali rendszerű köznevelésben és felsőoktatásban kevésbé vannak jelen vagy teljesen hiányoznak, míg ugyanakkor az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben, a most vizsgált ágazathoz képest hasonlóan, jelen vannak. A felnőttoktatásban tapasztalt időbeli erőteljes tanulói létszám hektikusság, az oktatási tevékenység hirtelen megszűnése, vagy éppen annak gyors elindítása az ágazat piaci jellegét mutatja, amelyet erőteljesen befolyásol az intézményeket irányítók társadalmi tőkéje, mint ahogyan a “helyi alkuk” is. A kutatás folytatása és a probléma még alaposabb feltérképezése ezen irányok kvalitatív vizsgálatával képzelhető el.

Irodalomjegyzék

Bajusz, K. (2014). *Felnőttekhez felnövő iskola? - Az iskolarendszerű felnőttoktatás aktuális társadalmi alapproblémái*. Virágmandula Kft.

Bátori, J. (2023). *Az iskolarendszerű gimnáziumi felnőttoktatás vizsgálata Magyarországon*. [Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet].

Csoma, Gy. (1977). *A nevelés alapkérdései a dolgozók iskolájában*. Tankönyvkiadó.

Csoma, Gy. (1980). *Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai*. Tankönyvkiadó.

Csoma, Gy. (1985). *A munka melletti tanulás zavarai*. Tankkönyvkiadó.

Csoma, Gy. (2001). *Módszertani útmutató a felnőttoktatási kerettantervek bevezetéséhez*. Fővárosi Pedagógiai Intézet Országos Közoktatási Intézet.

EUROSTAT (n.d.). *Adult participation in learning in the past four weeks by sex.* https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_60/default/table?lang=en Letöltés dátuma: 2023. október 22.

Kerülő, J. (2010). A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász E. & Szabó I. (Szerk.), *Nemzetnevelés-felnőttnevelés-közművelődés* (pp. 218-227). Debrecen, Csokonai Kiadó, Debreceni Egyetem, KultúrÁsz Közhasznú Egyesület.

Kiss, J. P., Tagai, G., Telbisz, E. (2008). A szürkeállomány területi különbségei-katedrán innen és túl. *Területi statisztika, 48*(3), 315-333.

Koltai, D. (2008). A felnőttoktatás mint a hátrányokat kiegyenlítő társadalmi és oktatási mozgalom, In Benedek A. (Szerk.), *Tanulás életen át (TéT) Magyarországon* (pp. 179-199). Tempus Közalapítvány.

Koltai D., & Hinzen, H. (Szerk.).(2000). *Felnőttoktatás az ezredfordulón - Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete.

KSH (n.d.). *Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai [ezer fő].* https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0001.html Letöltés dátuma: 2023.09.25

Mayer, J. (2008). *Felnőttek az iskolapadban*. Oktatáskutató és fejlesztő Intézet.
Mayer, J. (2000). *A tananyag fejlesztése a felnőttek iskoláiban*. Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási központ.
NSZFH (n.d.). *A felnőttoktatásban tanulók száma a szakképzési centrumokban feladatellátási hely szerint.* Belső dokumentáció. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal.
Oktatási Hivatal (n.d.). *KIR intézménytörzs. Köznevelési programok*. https://dari.oktatas.hu/kirpub/index Letöltés dátuma: 2023.09.25
Polónyi, I. (2001). Az életen át tartó tanulás helyzete és a továbblépés lehetősége Magyarországon. In Básel P. & Eszik Z. (szerk.), *A felnőttoktatás kutatása* (pp. 27-64). Oktatáskutató Intézet.
Pető, E. (2022). *Alapfokú iskolarendszerű felnőttoktatás vizsgálata Magyarországon*. [Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet].
Pénzes, J., Kis, J. P., Deák, A., & Apáti, N. (2018). Térségi sokszínűség és stabilitás: az iskolázottság települési szintű egyenlőtlenségeinek változása Magyarországon 1990-2011 között. *Területi statisztika, 58*(6). 567-594.
Sánta, É., Szakálné Kanó, I., & Lengyel, I. (2015). Csökkennek az iskolázottság területi egyenlőtlenségei? A felsőfokú végzettségűek területi eloszlása a népszámlálások adatai alapján, 1990–2011. *Területi statisztika, 55*(6), 541-555.
Sáska, G. (1992). *Ciklikusság és centralizáció a központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. Educatio.
Tőzsér, Z. (2014). *Részidősek a felsőoktatásban - egy határon átnyúló régió részidős hallgatóinak a vizsgálata*. [Doktori disszertáció, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar].

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.14
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 154-154 (2023)

Cserné Adermann Gizella

FELNŐTTOKTATÁS - A Z GENERÁCIÓS EGYETEMISTÁK SZEMSZÖGÉBŐL

Absztrakt
A felnőttképzésre való felkészítés több, a felnőttképzést valamilyen módon érintő szak képzési és kimeneti követelményeiben szerepel. Különösen fontos szerepe van a közismereti és a szakmai tanárképzésben annak, hogy a hallgatók tanítási-tanulási folyamatra való felkészültsége kiterjedjen a felnőtt korosztályra is. A munkahelyi képzésekben érintett humán szervezőknek úgyszintén szükségük van erre a tudásra. Az iskolai tanítással-tanulással kapcsolatban minden egyetemistának van tapasztalata, így kialakul bennük valamilyen elképzelés, hit, meggyőződés a pedagógus tevékenységéről. A felnőttképzéssel kapcsolatban viszont a fiatal korosztály, főleg a tanulmányaik elején járó nappali tagozatos egyetemisták ilyen tapasztalatokkal nem rendelkeznek, vagy csak kevesen vannak közöttük, akik tanulóként belekóstoltak a felnőttképzésbe. Vizsgálatunkban a metafora elemzés módszerét használtuk. A kutatásban arról kívántunk tájékozódni, hogy egy humán szervező specializációra járó, nappali tagozatos, és természetesen Z generációs csoport metaforáiban hogyan jelennek meg a különböző pedagógusok és mihez hasonlítják a felnőttoktatót, felnőttképzőt. Tanulmányunk eredményéből arra kívánjuk felhívni a figyelmet, hogy a felnőttképzéssel kapcsolatos egyetemi kurzusokban ügyeljünk az előzetes – felnőttképzésben szerzett – tapasztalatok pótlására.

Kulcsszavak felnőttképzés; pedagógus szerep; metafora elemzés

Bevezetés

A felnőttek tanulása időről időre kisebb-nagyobb hangsúlyt kap. Szakirodalmak egyre növekvő száma foglalkozik ezzel a témával. A felnőttkori tanulásra vonatkozó tanulmányokkal most nem kívánunk foglalkozni, inkább azt tesszük vizsgálatunk témájává, hogy a felnőttség küszöbét éppen átlépő fiatalok hogyan viszonyulnak egy olyan célcsoportra vonatkozó tanítási-tanulási tevékenységhez, amiben koruk miatt még nincs, vagy csak kevés tapasztalatuk van. A tanárképzésnek viszonylag könnyű dolga van, ha az előzetes tapasztalatokra kíván építeni, hiszen az egyetemre belépők sokat megéltek, igaz, a másik oldalról. Ezek a tapasztalatok segítettek nekik a pedagógusképük kialakításában. A nappali tagozatra járó hallgatóknál, ha a tantervükben szerepel a felnőttoktatás módszereivel foglalkozó kurzus, inkább egy jövőre tekintő felkészülésre kell koncentrálni. Mit gondolnak ezek a Z generációs egyetemisták a felnőttoktatóról? Metaforáikban, amit azokról a pedagógusokról fogalmaznak meg, akikkel a nevelési-oktatási rendszer különböző szintjeiben találkoztak, hogy jelenik meg a felnőttoktató/felnőttképző? A következőkben erről adunk egy esettanulmányt is tartalmazó áttekintést.

A felnőttoktatásról az egyetemen

Kik azok, akik ma a felsőoktatásban a felnőttek oktatásáról-képzéséről, annak mibenlétéről, módszereiről tanulnak? Ha erre a kérdésre a napi aktualitást figyelembe véve szeretnénk válaszolni, egy külön tanulmány tárgya lehetne. Ebben a képzési és kimeneti követelmények, intézményi tantervek elemzése segítene, de ettől most eltekintünk.

Mivel a felnőttkori tanulás egyéni és társadalmi igény, a munkaerőpiac és a hatékony emberi erőforrásfejlesztés sem tud jól működni nélküle akkor sem, ha megszűnt a felnőttek nevelését, oktatását, képzését minden oldalról körüljáró andragógia alapszak, maga a tartalom egy része továbbra is megtalálható a képzési programokban.

Ez az a pont, ahol egy pillantást vethetünk az Andragógia szakra, aminek a létrehozásában kezdeményező és élenjáró volt prof. Dr. Koltai Dénes, ezzel az ő emléke előtt is tisztelgünk.

A szerző 2006-ban a Tudásmenedzsmentben írta az új szakról:

„*A továbbtanulni szándékozók a 2005-ös Felvételi tájékoztatóban egy új fogalommal szembesültek, ami nem más, mint az andragógia szak. Feltehetően sokak számára okozott fejtörést annak megfejtése, hogy ki is az andragógus, és mivel foglalkozik. Szerencsére a tájékoztatók és a középiskolai tanárok segítettek eligazodni, és kérdőíves kikérdezésünkre adott válaszaik alapján megállapíthattuk, hogy a nappali tagozatos első éves hallgatók döntő többsége pontosan tudta, hogy a felnőttoktatással kapcsolatos szakot választja*." (Cserné, 2006. p. 5.) A szak újdonság volt ugyan, de a felnőttek tanulásával jóval korábban is foglalkoztak főiskolákon, egyetemeken. A sok erre vonatkozó tanulmány mellett megjegyezzük, hogy a fent említett írásunk is ad róla egy rövid áttekintést.

Az andragógia alapszak, bár gyökerei a Pécsi Egyetemen is voltak, egyre jobban terjedt a különböző felsőoktatási intézményekben. Talán egyik utolsó a Dunaújvárosi Egyetem jogelődje, a Dunaújvárosi Főiskola volt, amely megszerezte a képzés elindításához szükséges akkreditációt. Bár a későn indult szak, és a központi megszűntetés miatt rövid ideig (pontosan 2010 és 2015 között) működött, a levelezősöknek keresztféléves képzésekben is, de a hallgatókra gyakorolt hosszú távú hatását egy 2020-ban végzett retrospektív vizsgálat igazolja (Bacsa-Bán, 2022). Néhány kutatási eredmény: A beiratkozott 232 fő 30%-ától sikerült választ kapni az elektronikusan eljuttatott kérdőíveken, a válaszadók ¾ része, éppúgy, mint a teljes populációban, levelező tagozatra járt, ami az életkori megoszlásban is meglátszik. A kutatás egyik kérdése volt, hogy a hallgatók miért választották az andragógia szakot. A pályaválasztási preferenciák között első helyen szerepelt a diplomaszerzés vágya, és ezt követően más generalista motívumok – pl. a tanulás szeretete, az emberekkel való foglalkozás igénye és hasonlók jelentek meg, a sorban a 14. helyre került, hogy a munkájához szükség volt rá (Bacsa-Bán, 2022). A képzés hatását az alábbi megállapítás foglalja össze: „*Leginkább az általános műveltségük bővülését jelezték a hallgatók; de nagyon sok ismeretet szereztek a felnőttkori tanulás világából is, s sokan, számukra új pedagógiai ismeretre is szert tettek, s talán mindezeknek összességében köszönhető az, hogy az andragógus képzés – az andragógia mint tudomány felértékelődött bennük*." (Bacsa-Bán, 2020, p. 190)

Nem kívánunk azzal foglalkozni, hogy milyen okok vezethettek a létezése során mindvégig prosperáló andragógia alapszak megszűnéséhez, de az egyes nagy témaköreinek a fennmaradása a különböző szakok képzési és kimeneti követelményeiben alátámasztja, hogy társadalmi-gazdasági szempontból is nagyon fontos kompetenciákkal gazdagodtak azok, akik a szakon végeztek.

Az andragógiai ismereteknek több szempontból is szerepe van az egyetemi képzésekben. Az egyik ilyen komoly fajsúlyú indok, ami praktikusan a felnőttképzéssel professzionális szinten foglalkozókat is érinti, hogy a hatályos felnőttképzési törvény szerint: 1. „*A felnőttképző a felnőttképzési tevékenységért felelős szakmai vezetőt foglalkoztat*"; 2. „*Szakmai vezető az lehet, aki a) andragógiai szakképzettséggel rendelkezik, b) pedagógiai szakképzettséggel és három év felnőttképzési szakmai gyakorlattal rendelkezik, vagy c) pedagógiai szakképzettséggel rendelkezik, és a felsőoktatási alapképzésben vagy mesterképzésben az adott szak képzési és kimeneti követelményében meghatározott felnőttképzési ismeretekből legalább öt kreditpontot szerzett*" (2013. évi LXXVII. Törvény a felnőttképzésről, 19. § (1), 19. § (2); 11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet, 9. Az Fktv. 11. § (2) bekezdés a) pont ab) alpontjához).

A 8/2013. (I. 30.) EMMI jelenleg is hatályos rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről is utal arra, hogy a felnőttek képzésére való felkészülés a kimenet fontos eleme. A tanári felkészítés követelményeiben többször is szerepel, hogy az adott tanári kompetenciát a felnőttoktatás keretében is tudja alkalmazni, így például a tanulási folyamat tervezésében vagy a tanulás irányítása, támogatása területén. Hogy ennek melyik intézményi tanterv milyen módon felel meg, külön kurzust indít-e, vagy más kurzusokba építi a felnőttképzési tartalmakat, erre ebben az írásban nem tudunk válaszolni, de egy másik vizsgálatban érdemes lenne áttekinteni.

A nappalis hallgatók és a felnőttképzés

Ahogy a bevezetőben írtuk, az andragógiai alapok és ezen belül a felnőttképzésre vonatkozó ismeretek a nappali tagozatos hallgatók képzésében is szerepelnek. Bár a képzés indulásakor azt ahogy a 2006-os írásunkból kivett idézetben szerepel, hogy a hallgatóink tudják, hogy mit fognak tanulni, ez csak részben érinti a szakkal kapcsolatos tudást, képességeket, attitűdöket. Mennyivel egyszerűbb a helyzet például azokon a tanár szakokon, ahol az előző iskolafokozatok megalapozták a tanulási tartalmakat (pl. történelem vagy matematika, stb.) és a belépő hallgatók tanár modelleket is láttak a felsőoktatást megelőző 12-13 vagy még több év során. Az egyetemi tanulmányaikat kezdő 18-20 éves hallgatók többsége a felnőttképzésről hasonló tapasztalatokkal nem rendelkezik.

A tanárképzésre járó hallgatók belépésével kapcsolatosan írja Dudás Margit: „*Kutatási és képzési tapasztalatok szerint a felsőoktatásba belépő hallgatók nem „tiszta lappal" érkeznek. Tizenkét év alatt összegyűjtött személyes tapasztalattal rendelkeznek az iskoláról, a tanulásról és a tanításról. A tanulóként szerzett élmények a felnőtté válás folyamatában átalakulnak, vélekedésekké, meggyőződésekké formálódnak és a szemléletmódban saját, személyes elméletekben élnek tovább. Ezért a képzésbe belépő*

hallgató sok mindent „tud", „tudni vél", „hisz" az iskoláról, a tanárokról, a tanításról, a tanulásról, a diákokról és önmagáról. Ez a „tudás", „hit", „vélekedés", „meggyőződés" elemzés és reflektálás nélküli folyamatban jött létre, ezért többnyire implicit, kívül van a tudatosság határán." (Dudás, 2007. p. 46.)

A tanárképzés kapuja a minimum 12 évnyi iskolai tapasztalat. Akkor, amikor a tanári pályát választja a fiatal, van valami „ideál-képe" arról, hogy olyan akar lenni, mint valamelyik volt tanára, de ennek az ellentetje is lehet: tudok más lenni, mint akik engem tanítottak elképzeléssel, sőt, lehetnek az eddigihez nem kapcsolódó egyéni elképzelései arról, hogy milyennek kellene lenni egy tanárnak.

Z generáció az egyetemen

De mit gondolnak az érettségi után egyetemre kerülő fiatalok arról, hogy milyen a felnőttoktató, melyek a legfontosabb jellemzői, feladatai. Esettanulmányunkban erről kívánunk majd egy képet felvillantani, de előbb nézzük meg, hogy kik azok, akik napjainkban, így 2022-23 táján egyetemre járnak, nappali képzésben.

A Z generáció fogalmát bizonyára sokan ismerik, nemcsak a pedagógusok, az egyetemi oktatók vagy a humán erőforrással foglalkozók, de a médiában és a közbeszédben is megjelenik ez a kifejezés hol pozitív, hol negatív konnotációval. Egy azonban közös mindegyikben: ők mások, mint az idősebbek. Ha csak rákeresünk az Interneten a Z generáció fogalmára, a mai napon, 2023. szeptember 15-én 321 ezer választ találunk. Ha csak néhányat megnyitunk a meghatározások vagy inkább leírások közül, már azt tapasztaljuk, hogy nincs egység abban sem, hogy mikortól számíthatjuk ezt a generációt. A pontos évszámok között nincs egyetértés, szokták jellemzően 1995-1998 és 2010-2015 közé sorolni őket.

Prensky 2001-ben megjelent írásában már megjeleníti a Z generáció fogalmát, de a születési évszám helyett inkább a „digitális bennszülött" és a „digitális bevándorló" fogalmak használatát javasolja (Prensky, 2001). Ha megvizsgáljuk az elmúlt időszakban megjelent tanulmányok végtelen sorát, nem a születési dátum vagy a Z generáció számára megjelölt intervallum a közös bennük, hanem sokkal inkább az, hogy ez a generáció beleszületett az internet világába, ami jelentősen megváltoztatta viszonyukat az ismeretszerzéshez. Néhány jellemző a Z generáció tagjairól, ami szintén közös a témával foglalkozó megszámlálhatatlan különböző műfajú írásban és a tudományos közleményekben: Ez a generáció a gyorsan kíván információt szerezni, kezében többféle digitális eszköz van, egyszerre több feladattal foglalkozik (multitasking), jobban szeretik a kép és hanginformációkra épülő videokat, mint a hagyományos írott szöveget, könyveket és a szóban történő előadást, felhasználják a hiperlinkeket, ezzel különböző utakat járnak be az ismeretszerzésben. Különösen fontosak számukra a szimultán kapcsolatok és a hálózatok, amibe belépnek. Szükségét érzik az azonnali visszacsatolásnak és ezt el is várják. Folytathatnánk még a jellemzőiket, azonban írásunknak nem ez a fő témája, az érdeklődők számára nyitva az internet, ahogy fent is említettük. Mire készül ez a generáció az egyetemen és utána? Ha már különböző műfajú megállapításokat emlegettünk erről a generációról, akkor idézzük ide egy munkaerőpiaci internetes portálról (BrandMA Employer Building) az alábbiakat: „*A Z generáció tagjai*

olyan munkáltatókat keresnek, ahol fejlesztési programok vannak, képzési rendszer van, több pozícióban is kipróbálhatják magukat, van mentorálás és coaching, képességeiknek, szaktudásuknak megfelelő feladatokat végezhetnek. A mai fiatalokat a siker, az ambíció, a kreativitás, az innováció, az újító szellem, az önmegvalósítás, a szakmai fejlődés, a folyamatos tanulás jellemzi." (Kovács, 2020).

Mit gondol az egyetemre járó Z generáció a pedagógusokól és a felnőttoktatókról/képzőkről?

A következőkben saját vizsgálatunkat mutatjuk be, amit egy véletlen indított el. A szerző hosszú, egyetemi oktatóként eltöltött idő után nemrég meghívást kapott az ELTE PPK-ra, hogy tanítsa a közösségszervezés humánszervező szakirányra járó, nappali tagozatos hallgatóinak A felnőttképzés módszerei című tárgyat, amit más intézményekben is tanított. Mivel nappalis hallgatókról, tehát igazi Z generációról volt szó, akik elég nagy óraszámban jelenléti, de részvétel szempontjából nem kötelezőórákon tanulták a felnőttoktatás módszereit, ki kellett dolgozni, hogy miképpen lehet őket szinte becsalogatni az órákra. A tanítási-tanulási módszerekről most nem kívánunk elmélkedni, erre más alkalommal kerül sor, de egy másik részét, adott esetben azt, hogy hogyan vélekedik ez a generáció a különböző pedagógus szerepekről, beleértve a felnőttoktatóét is, itt bemutatjuk.

Esettanulmánynál nagyobb kutatást nem gondolunk, de érdemes lenne másutt is hasonló információkat szerezni ebben a kérdéskörben.

A kutatást egy 30 fős csoportban végeztük, de 25 fő volt ebből jelen akkor, amikor a válaszokat összegyűjtöttük (2023. május 16), így tőlük van információnk.

Kutatási kérdésünk a vizsgálatnak ebben a részében az volt, hogy ezek a hallgatók hogyan emlékeznek vissza a pedagógusaikra, akikkel különböző életkorokban találkoztak, és ez különbözik-e attól, amit egy felnőttoktatóról gondolnak. Kutatásunk alkérdése, hogy

különbözik-e azoknak a hallgatóknak a válasza a felnőttek oktatóiról, képzőiről, akik részt vettek már felnőttoktatásban, azokétól, akiknek nincs ilyen tapasztalatuk.

A kérdés megválaszolásához a metafora elemzés kvalitatív kutatási módszerét választottuk. A neveléstudományi metafora elemzés egyik legismertebb hazai kutatója, Vámos Ágnes az alábbiakat írja ennek használatáról: „*A metafora-vizsgálat gyakori a tudományos kutatásban, amikor olyan jelenségekről van szó, amelyek másként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető*". (Vámos, 2003, p. 109.) A metaforák új módon nyitják meg előttünk az oktatás, nevelés világát. Olyan eszközök lehetnek, amelyek segítenek meglátni a jót, a rosszat, a pozitívot, a negatívat, a növekedést korlátozó mítoszokat, valamint a lehetőségek tárházát bővítő elképzeléseket (Jensen, 2006).

A mi esetünkben azonban nem arról volt szó, hogy azok a fogalmak, amelyekről a hallgatókat kérdeztük, és a hétköznapi nyelvben általánosan használtak, nehezen értelmezhetők, hanem sokkal inkább arra törekedtünk, hogy ne a szokásos egyszerű értelmezést adják, hanem legyen benne valami érzelmi szál vagy olyan aspektus is, amit egy definíció szerű meghatározásba biztosan nem írnának bele.

A metaforák összegyűjtéséhez nagyon egyszerű kérdéseket tettünk fel az óvodától az egyetemen át a felnőttképzés valamennyi szintjén oktatókról. A kérdés szerkezete: az alany, akiről infót akarunk a kitöltőtől vagyis a célfogalom, „olyan mint" után a válasz, ezt követi a válasz indoklása.

Mielőtt az eredményekre rátérnénk, bemutatom a csoport néhány jellemzőjét:

Életkorukat tekintve a csoport valamennyi, a kérdésekre válaszoló tagja 20-21 éves, tehát – másodévesek lévén – vagy közvetlenül az érettségi után, vagy legfeljebb egy évvel később felvételt nyertek az egyetemre, életkorukat tekintve bármely intervallum szerint Z generáció.

A tanulás mellett mind a 25 fő azt írta magáról, hogy dolgozik az egyetem mellett, kétharmaduk a HR szakma valamelyik területén, a többiek csaknem mindannyian a vendéglátásban, kereskedelemben.

Fontos kérdésnek számított a populációra vonatkozó információk összegyűjtésében az, hogy részt vettek-e felnőttképzésben. Bár az életkoruk szerint ennek kicsi volt a valószínűsége, de 12 hallgató szerzett ezen a területen tapasztalatot, öten OKJ-s bizonyítványt szereztek, négyen pedig munkahelyi tréningeken, továbbképzéseken vettek részt, de volt három nyelvtanuló is a csoportban.

Most nézzük meg, hogy a célfogalmakhoz megfogalmazott metaforákat milyen forrásfogalmakba lehet csoportosítani.

1. sz. táblázat: Az óvónő célfogalom forrásfogalmai a metaforákkal

Forrásfogalom	**Metaforák**
Közeli családtag	édesanya, anyuka, pótanya, második anyuka, nagymama
Nem családtag felnőtt, aki vigyáz a gyerekre	nevelő, felnőtt barát, bébiszitter, dadus
Kisállat védelmezője	madár-anyuka, kiskutya gazdája
Tárgy	meleg takaró, szeretetgombóc

Forrás: saját forrás

2. táblázat: A tanító célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Családtag	szülő, apuka, nagymama, keresztanya, távoli családtag
Iránymutató	vezető, nevelő, mentor,
Védelmező	biztos pont, 3. szülő, a bicikli kitámasztó kereke
Szeretetforrás	barát, plüss maci
A tudás forrása	bagoly, tudós
Erős ember	túlélő

Forrás: saját forrás

3. táblázat: A felsős és a középiskolai tanár célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Érzelmi támogató	rokon, barát, lelkesítő tanító
Iránymutató	vezető, tanácsadó, kormányzó, építész
Segítő	mentor, mankó
Negatív személyiség	mumus, diktátor, katonai vezető, nem kívánatos szülő
Tudás forrás	könyv
Tekintély	fontos személy
Jó vagy nem	sorsjegy

Forrás: saját forrás

4. táblázat: Az egyetemi oktató célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Tudásforrás	tudós, könyv, könyvtár, lexikon, oktató
Segítő	mentor, segítő, támogató
Kölcsönös kapcsolat	bölcs barát, jó főnök
Tekintély	tiszteletre méltó ember, tekintélyes személy
Tárgy	video

Forrás: saját forrás

5. táblázat: A felnőttoktató/felnőttképző célfogalom forrásfogalmai és metaforái

Forrásfogalom	**Metaforák**
Partner	barát, csapattárs, munkatárs, jó útitárs, jó ismerős
Irányító	vezető, forgalomirányító, idegenvezető
A tudás forrása	lámpás, előadó
Segítő	támogató, tanácsadó, segítő
Tárgy	építőkocka,
Nem tudja	

Forrás: saját forrás

Ha áttekintjük a különböző szintekhez tartozó pedagógus metaforákat, egyértelműen látszik, hogy az óvodától az egyetemig szeretetkapcsolatból haladunk a tudomány hangsúlya felé a vizsgált csoport szemszögéből is.

Nézzünk néhány indoklást a metaforákhoz:

Az óvónő olyan, mint a tyúkanyó: „*Igazából ez az első dolog, ami eszembe jut az óvónőkről, mert az a kép él bennem, hogy szeretettel óvják, nevelik, tanítják a gyerekeket, mint a tyúkanyó a csibéit.*"

„*A tanító olyan, mint a biciklin a kitámasztó kerék, mert folyamatosan segítenek és támogatnak, hogy a későbbiekben egyedül is menjen az, amihez most még segítség kell*."

Egy másik szemszögből a tanító, akinek nem egyszerű a dolga:

„*A tanító egy túlélő, mivel az alsós diákokkal a legnehezebb, hiszen amellett, hogy tanítanak, a mindennapi életre is kellene nevelni, ami ebben a korban a legnehezebb*."

Az általános és a középiskolai tanár metaforáit összevontan kérdeztük, és itt megjelentek az egymásnak ellentmondó forrásfogalmak, a pozitív és negatív kicsengésű metaforák és indoklásaik:

„*A tanár olyan, mint egy mankó, mert ebben a korban már önállóan igyekeznek boldogulni a diákok, de ha segítségre van szükségünk, tudunk kihez fordulni*." Ez a megfogalmazás nagyon jól összefogja a támogató, segítő tanári attitűd lényegét. De vannak negatív metaforák is: „ *A tanár olyan, mint egy mumus, aki csak fenyegeti a gyerekeket, például az érettségivel*." A tanár sorsjegyhez hasonlítása is nagyon reális, mert a szerencsén múlik, hogy kivel hoz össze a tantárgyfelosztás.

Az egyetemi oktatóról, másfél év felsőoktatási tapasztalat után főleg a tudás szerepel a metaforákban: „*egy könyv, aki óriási tudással rendelkezik, aminek egy részét át tudja adni annak, akit érdekel*." Ez a mondat akarva-akaratlanul még a hallgatói attitűdre is utal. Egy másik metafora az oktató, ahol a magyarázatban az szerepel, hogy „*nem annyira játszanak fontos szerepet a tanulók az életében, és általában csak egy félévben találkoznak*". Egy érdekes hasonlat még, miszerint „*az oktató olyan, mint egy video, amire felvették a leadandó anyagot, és bárhol le tudja játszani*".

De ki is a felnőttképző/felnőttoktató az egyetemisták szerint?

Ahogy erről már korábban is szóltunk, amíg a pedagógusokról mindenki rendelkezik tapasztalattal a vizsgált populációban, a felnőttképzésről csak mintegy a csoport fele. Nem volt meglepő, hogy egy féléves, a felnőttoktatás módszereivel foglalkozó kurzus után a válaszolók egyötöde azt írta, hogy nincs metaforája a felnőttoktatóra. Ez utóbbi válaszok azoktól a hallgatóktól származnak, akik maguk soha nem vettek részt felnőttképzésekben. Akik válaszoltak a felnőttképzésben tapasztalatokkal nem rendelkezők közül egy-egy szóval, közülük mindössze négyen írtak valami indoklást arra, hogy miért az általuk megfogalmazott hasonlatot használták. A „jó útitárs" metaforát azért használta a kitöltő, mert sokat lehet tanulni tőle. Egy „kedves ismerősnek" azért gondolja egyik hallgató a felnőttoktatót, mert sok tudást ad át, miközben törekszik arra, hogy a résztvevők biztonságban, jól érezzék magukat, jó légkörben pedig könnyebb tanulni. Egy másik vélemény szerint a felnőttoktató a legjobbat akarja kihozni a tanulóból, és megmutatja, hogyan tudja elérni a célját.

A csoport másik felétől, akik részt vettek valamilyen felnőttképzésben, a metaforáikhoz több indoklást kaptunk. Egyetlen válaszadó nem indokolta a metaforáját, a többiek igen. A legtöbbször a partnerséget, az egyenrangúságot említették. Az új tudás is hangsúlyos szerepet kap, amihez elvezet a felnőttoktató, sőt, többen említik a tanácsadói szerepet. Néhányan az értékelésről úgy vélekednek, hogy van követelmény, de nincs szigorú számonkérés. A hallgató, aki a „lámpás" metaforát használta, és az egyetem mellett HR specialistaként dolgozik, úgy indokolta választ, hogy „*Itt már egyenrangúan vannak kezelve a felek. Van elvárás, de nincs szigor. Mutatja az utat, de nincs nagy számonkérés, a tanulón múlik, hogy megtanulja-e az anyagot*."

Egy, nálunk ritka nyelvnek számító nyelvet felnőttek között tanuló hallgató írta, hogy „*Sokszor leszünk közeli kapcsolatba a felnőttképzőkkel, mert itt nem annyira szigorúak a szabályok, és sokszor kicsi, csoportok vannak*."

A felnőttoktatóról, felnőttképzőről megalkotott metaforák úgy véljük, irányt mutatnak az andragógiai tárgyak oktatóinak is a kurzusok megtervezéséhez, metodikájához.

Összefoglalás

Írásunkban arról szóltunk, hogy az Andragógia alapszak megszűnése után közel 10 évvel a felnőttképzéssel kapcsolatos kurzusok továbbra is jelen vannak a felsőoktatásban, ezek között is hangsúlyosan az általános és a szakmai tanárképzésben, de nagy szerepet kapnak a HR képzési területén is. Míg a tanárképzés hasznosítani tudja a hallgatók előző iskolai tapasztalatait, a fiatal, nappali tagozatos egyetemisták egy részének a felnőttek tanításával, tanulásával kapcsolatos tapasztalatai hiányoznak. Ezeket a hiányzó tapasztalatokat a felnőttképzéssel kapcsolatos módszertani képzésekben érdemes pótolni, ezért javasoljuk, hogy olyan gyakorlatokat, feladatokat iktassunk be ezekbe a kurzusokba, amelyek során a hallgatók kipróbálják, megtapasztalják a felnőttoktatást/képzést saját csoportjukon és saját magukon. De ha már nappali tagozatos egyetemistákról szólunk, ne hagyjuk figyelmen kívül a Z generáció jellemzőit!

Irodalomjegyzék

/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm (Letöltés dátuma: 2023. október 3.)

11/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a felnőttképzésről szóló törvény végrehajtásáról. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2000011.kor (Letöltés dátuma: 2023. október 3.)

2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv (Letöltés dátuma: 2023. október 3.)

Bacsa-Bán, A. (2022). *Hozzáadott érték.* DUE-PRESS.

Cserné Adermann, G. (2006). Új szak a képzési palettán: andragógia. *Tudásmenedzsment, 7*(3), 5-13.

Dudás, M. (2007). Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In Falus I. (szerk.), *A tanárrá válás folyamata* (pp. 46-121.). Gondolat Kiadó.

Kovács, K. (2020, április 10.). *Z generáció a munkaerőpiacon*. BrandMa. https://brandma.hu/egyeb/employer-branding-a-z-generacio-megszerzeseert/ (Letöltés dátuma: 2023. 09. 05.)

Jensen, D. F. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1). doi:https://doi.org/10.1177/160940690600500104

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*. MCB University Press, 9*(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816

Vámos, Á. (2003). Metafora a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra, 13*(4), 109-112.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.15
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 157-172 (2023)

T. Molnár Gizella

KÖZÖSSÉGI TANULÁS A SETTLEMENT MOZGALOMBAN ÉS A SZEGEDI FIATALOK MŰVÉSZETI KOLLÉGIUMÁBAN

Absztrakt
A közösségi tanulás és az intergenerációs tanulás az LLL olyan új, modern eszközeiként jelennek meg az utóbbi évtizedekben a neveléstudományi, andragógiai szakirodalomban, amelyek segítenek a 21. század kihívásaira választ adni. Alaposabban megvizsgálva azonban kitűnik, hogy a kultúra és az ismeretközvetítés történetében régóta találkozhatunk ezekkel, és az egyetemes kultúrtörténet is azt mutatja, hogy mindig különösen nagy jelentőséggel bírnak azon időszakokban, amikor a társadalom új kihívásokkal szembesül. A tanulmány amellett érvel, hogy a settlement mozgalmat a modern közösségi tanulás előképeként határozhatjuk meg. A settlement a 19. század végén Angliából indulva Európa számos országában, majd Magyarországon is megjelent, mások mellett a húszas évek végén a szegedi egyetem hallgatói körében. A hazai settlement történetét elsősorban a képviselőiktől való primer források, korabeli szövegek és kiadványok alapján vázoljuk fel röviden azzal a meggyőződéssel, hogy segítségükkel sikerül érzékeltetni a settlementben zajló közösségi tanulási formákat és generációs kölcsönhatásokat, valamint ezek társadalmi hasznát. Kiemelt figyelmet szentelünk a szegedi egyetemhez is kapcsolódó agrársettlement mozgalomnak, a Bethlen Gábor Kör és a belőle kifejlődő Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma örökségének. A szövegek tanulmányozása során azon meggyőződésünket igyekszünk validálni, hogy van mire alapozni a múlt értékeiből napjainkban, amikor a közösségi tanulásról és a generációk közötti interakciókról, kölcsönös tanulási kapcsolatokról gondolkodunk.

Kulcsszavak: közösségi tanulás; settlement; Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma

Bevezető

Az utóbbi bő két évtizedben egyre több szó esik a közösségi tanulásról, és – gyakran ezzel összefüggésben is – az intergenerációs tanulásról. Mindkettő egyre nagyobb hangsúlyt kap a különböző szervezetekben, a tudományos kutatásokban, de a közbeszédben és a médiumokban is, és az élethosszig tartó tanulás (LLL) jelentős eszközeként elemzi a szakirodalom, többnyire olyan újdonságként, amely a 21. század kihívásaira segít válaszokat adni. De alaposabb vizsgálódások után kiderül, hogy a kultúra történetében régóta találkozhatunk ezekkel a jelenségekkel, csak éppen más kontextusokban. Amióta azonban a közösségi tanulást az ezredforduló táján a lifelong learning új megjelenési formájaként definiálták, sőt, a tanuló közösség-tanuló város paradigmájához kapcsolták, egyre nagyobb hangsúlyt kapott, noha nem minden kutató értelmezte teljesen azonosan. Volt, aki egyfajta urbánus együttműködésként határozta meg, a gazdaságfejlesztéshez kapcsolta és az urbanizáció motorjaként tekintett rá követőivel együtt (Glaeser, 1997). Mások, közöttük hazai kutatók az aktív

társadalomfejlesztéshez kötik a fogalmat a tanuló közösséghez politikai tartalmat kapcsolva, és a cselekvő részvétel nyomán a helyi társadalmak szintjén a változó gazdasági és társadalmi elvárásokra, a kihívásokra adott válaszok eszközeként értelmezik. A „tanulást" tehát tágabb értelemben használják: felfogásukban a tanuló közösségek azok, amelyek a kihívásokra innovatív válaszokat tudnak adni. Úgy vélik, hogy *„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*." (Forray & Kozma, 2013, p. 6) Ezzel a megközelítéssel a későbbiekben kifejtendő témánk szempontjából mi is egyetérthetünk, bár utalni fogunk a Glaeser-féle felfogás történeti előzményeire is.

Valamivel később, s talán még nagyobb hangsúllyal emelték be a kutatók és a szakemberek az LLL-diskurzusba az intergenerációs tudástranszfer fogalmát is, mint újszerű megközelítést, noha az éppúgy, mint a közösségi tanulás, egyidős az emberi kultúrával. A Michael Tomasello által leírt kulturális átadás elmélete – amely Tomasello szerint megalapozta az emberi kultúra fejlődésének több évezredes folyamatát – tulajdonképpen már eleve a generációs tanulás leírása. Noha a szerző a témát az emberi gondolkodás fejlődésének kontextusában tárgyalja a kulturális evolúció pszichológiai vonatkozásait is feltárva, jól felismerhető mintázat az egymást követő generációk tudásának, tapasztalatainak átadása a közösségekben (Tomasello, 2002). Elmélete szerint tehát magának az emberi kultúrának a fejlődése is felfűzhető erre a szálra. Egyetérthetünk azzal a gondolattal, hogy a fogalom olyan régi, mint az emberiség, és megelőzi a formális oktatást. A mindennapi élet részeként a többgenerációs családokban és a családok által alkotott közösségekben, a hagyományos paraszti társadalomban a tudás a tapasztalatok, készségek és értékek informális átadását jelentette. A modernizáció, az urbanizáció, a hagyományos családmodell felbomlása és a formális oktatási rendszerek kiépülése háttérbe szorította ugyan a generációs tanulást, azonban az iskolán kívüli tanulásban továbbra is jelentős maradt a szerepe (Varga, 2021). Manapság, amikor a generációk találkozása esetlegessé vált, s az elkülönült korosztályok nehezebben kapcsolódnak egymáshoz, nem könnyű átlátni, hogy maga a generációs tanulás több évezredes múltra tekint vissza, annál is inkább, mivel a hozzá kapcsolódó elmélet viszont csak néhány évtizedes. Ugyanakkor nem csoda, hogy a 20. század végétől elindul az a folyamat, melynek során újra „felfedezik" a közösségi tanulásnak ezt a lehetőségét, kutatók foglalkoznak vele, definiálják, kiemelik a társadalmi hasznát, (összekapcsolva az önkéntességgel is), elsősorban arra fókuszálva, hogy a segítségével képes reagálni a társadalom a gyorsuló és paradigmatikus változásokra (Bottery, 2016). A kultúra története ugyanis azt mutatja, hogy különösen nagy jelentőséggel bír a generációs tanulás azokban az időszakokban, amikor új kihívásokkal szembesül a társadalom. Márpedig az ezredfordulóra globális és lokális szinten is mind több és egyre nagyobb kihívással, folyamatos változásokkal szembesülünk – elég, ha csak a legszembetűnőbb digitalizációt emeljük ki. Így nagy szükség van a közösségi erőforrásokra a folyton változó társadalmi, gazdasági, kommunikációs környezetben, s újabb és újabb ismeretekre kell szert tenni ahhoz, hogy megfeleljen a közösség (és benne az egyén) a folyamatos kihívásoknak. Ezért

is kap egyre nagyobb hangsúlyt a kutatásokban és a szakmai diskurzusokban az egész életen át tartó tanulás világszerte, s az Európai Unióban is, ahol a szakpolitikák kiemelten foglalkoznak ezzel, ahogyan a közösségi tanulással és a generációs tanulással is, mindkettőt az LLL kiemelt eszközének tekintve. Hogy milyen hangsúlyos szerepe van ezeknek az eszközöknek, mutatja az a tény, hogy az uniós LLL szakpolitika keretei között több, a témában fontos projekt megvalósulását és eredményeit kísérhettük figyelemmel az utóbbi évtizedben. Ezek közül most egyet emelünk ki, az Intergenerációs Tanulás Európai Hálózata (European Network for Intergenerational Learning – ENIL) címűt, amely 22 ország 25 intézményét magában foglaló Grundtvig projekt volt. Ennek keretében definiálták a generációkat, a generációs tanulás formális, informális és nem formális tanulásban betöltött szerepét, valamint pontosan meghatározták, mit érthetünk az intergenerációs tanulás definíciója alatt: Az intergenerációs tanulás (intergenerational learning, IL) fogalom azt a folyamatot jelöli, melynek során a különböző korú emberek együtt és egymástól tanulnak. Az IL fontos része az egész életen át tartó tanulásnak, ahol a generációk együtt dolgoznak, hogy készségeket, értékeket és ismereteket szerezzenek. A tudástranszferen túl az IL elősegíti a kölcsönös tanulási kapcsolatokat a különböző generációk között, illetve a társadalmi tőke és a társadalmi kohézió fejlesztését öregedő társadalmainkban. Az IL az egyik módja a jelentős demográfiai változások kezelésének és a generációk közötti szolidaritás fokozásának a nemzedékek közötti/intergenerációs gyakorlat (IP) révén (ENIL, 2011, p. 4).

Vitathatatlan tehát, hogy – ahogyan a múltban – napjainkban is fontos szerepe van különösen a nem formális és informális tanulás támogatásában az egymástól való, és a generációk közötti tanulásnak, már csak az eltérő élettapasztalatok okán is. Bottery fentebb említett tanulmányában a generációs tanulás jövőjének lehetőségeit vázolja fel, jelen írás viszont visszatekintés: tanulmányunkban szeretnénk megmutatni, hogy voltak olyan előzmények a 20. században is, amelyek ezeket a törekvéseket előrevetítették, s a felmerülő társadalmi problémákra lényegében a közösségi tanulás, illetve a generációs tanulás választ adták.

A settlement

„*Közösségi tanulás mindenütt és mindenkor folyik, de drámai időkben válik láthatóvá és nyilvánvalóvá. Válságok megoldásához 'jó' tudások kellenek, amelyek hasznosak, mert beválnak, egyben pedig kockázatosak is, hiszen még nem próbálta ki őket a közösség. Új, előre törő közösségi csoportok képviselik őket, amelyek, ha győznek: megoldják a problémát, kivezetnek a válságból, és így a közösségi tanulás 'tananyagává' válnak*." (Forray & Kozma, 2013, p. 19) Ilyen új közösségi csoportként, és egyben a modern közösségi tanulás úttörőjeként értékelhető az a settlement-mozgalom, amely a 19. század második felében Angliában indult el, de hamar megjelent az USA-ban is, majd több európai országban. A settlement mozgalom a szabadversenyes kapitalizmus, a gazdasági liberalizmus következtében egyre inkább érezhető kiáltó társadalmi igazságtalanságokra reagálva állt a nyomorgó munkástömegek mellé a kereszténység, a krisztusi tanítás alapján. Törekedtek a társadalom lelkiismeretét felébreszteni, és a társadalmi bajokon segíteni, mégpedig a 19. század második felében egyre inkább terjedő, mind többek által képviselt

szellemi mozgalom, a szociális idealizmus gondolatai alapján. Ennek lényege az a – talán naivnak tűnő – meggyőződés volt, hogy a magasabb társadalmi osztályok felelősek az alsóbb rétegekért is, s kötelességük gyakorlati segítséget nyújtani nekik, s folyamatos beavatkozással csökkenteni a társadalmi különbségeket. A szociális idealizmus legnagyobbjai, Thomas Carlyle, John Ruskin, Arnold Toynbee nemcsak az elvek megfogalmazásával, hanem a gyakorlatban is cselekedni kívántak, s az oxfordi diákjaikat maguk köré gyűjtve felkeresték a munkásokat, hogy a fiatalok megismerjék az életüket, átérezzék a nehéz munkájukat és a szociális problémáikat. Közülük különösen nagy hatással bírt Toynbee professzor, aki a diákjaival gyakorta megjelent a munkásnegyedekben, ismeretterjesztő előadásokat tartottak a munkásoknak, mert az volt a véleménye, hogy a kulturális felemelkedés hozhatja meg a munkásság számára a szociális felemelkedést. Emellett egyre több, hivatását a munkások között gyakorló lelkész is felismerte, hogy a nyomor és a szociális problémák megoldásához a prédikáció kevés, és konkrét tettekre van szükség, így az ő köreikben is terjedtek a szociális gondozás különböző formái (Hilscher, 1937).

Ilyen előzmények után kezdte meg munkáját 1884-ben az első settlement London egyik külvárosában, Whitechapellben, Toynbee egyik követője, Samuel Barnett anglikán lelkész és felesége, Henrietta vezetésével. Az angol settlement-mozgalom alapvető célja az volt, hogy a magasabb társadalmi osztályokba tartozó egyetemistákat a munkásnegyedekben való letelepedéssel közvetlen kapcsolatba hozza az ott lakókkal, s a közöttük élő ifjúság megismerje a munkások valódi helyzetét, minél többet tanuljon, tapasztaljon erről, ezáltal maga is ismeretekkel gazdagodjon, s tanulmányait befejezve bármely életpályán magasabb szociális érzékenységgel folytassa majd a hivatását. Ugyanakkor a jelenlét lehetőséget adott arra is, hogy a fiatalok szükség esetén segítsenek a rászorulókon, pl. közigazgatási ügyintézéssel, érdekvédelemmel, szociális, családi problémák orvoslásával, vagy éppen képzésük, továbbképzésük, közösségi tanulásuk megszervezésével – általában törekedve a munkások szociális helyzetének emelésére, méghozzá nem leereszkedve, hanem egyszerűen, mint szomszédok, barátok, embertársak (Erődi-Harrach, 1927).

A nagy példaképről elnevezett settlement központ, a Toynbee Hall, hamarosan mintaként szolgált az Angliában rohamosan terjedő settlement mozgalom számára. Úgynevezett rezidens settlementként működött, ami azt jelentette, hogy voltak bentlakó és bejáró munkatársak, akik együtt működtették az intézményt, amelyben egyszerre valósult meg a közösségi tanulás és a szociális segítés. Tevékenységük számos területre kiterjedt, több szakterület ismereteit felhasználva. Cselédlányok képzését szervezték meg, jogvédő irodát tartottak fenn, munkásszövetkezeteket szerveztek, de önkéntes mentőszolgálatot teljesítő csoportjuk is volt. Ifjúsági klubokat működtettek, foglalkoztak a gyermekekkel, támogatták az egészségvédelmet. Hatásukat úgy is igyekeztek erősíteni, hogy más szervezetekkel alakítottak ki kapcsolatot, s egyesült erővel oldottak meg feladatokat. Pl. bekapcsolódtak a cserkészmozgalomba az ifjúsági klubjaikkal, rehabilitációs üdülőt tartottak fenn a kórházból kikerült munkások számára, gyermekvédelmi szervezetekkel gyermeknyaraltatási akciókat bonyolítottak. Kezdettől fogva fontos szerepet töltött be feladataik között a népművelési munka, hiszen a

kultúrához való hozzáférést a társadalmi előrelépés feltételének tartották. Előadásokat, tanfolyamokat szerveztek, bekapcsolódtak a szabadegyetemi mozgalomba, s igyekeztek a közösségi művelődés, sőt művészeti tevékenység feltételeit megteremteni, amikor képzőművészeti kiállításokat, hangversenyeket rendeztek, sőt, a settlement kiváló énekkarral is rendelkezett.

A sikerek nyomán hamar követőkre talált a mozgalom, és Anglia-szerte egymás után alakultak újabb settlementek. A legtöbb jelentős iparvárosban működött legalább egy-két szervezet, amelyeket különféle egyesületek tartottak fenn, de gyakran kapcsolódtak felekezetekhez, s voltak olyanok is, amelyek valamilyen meglévő kulturális vagy szociális intézmény keretei között végezték munkájukat. Az 1920-as évek végére Angliában 42 settlementet tartottak számon, s érdekesség, hogy ebből 32 női settlementet, ami nemcsak azt jelzi, hogy a nőknek az átlagnál is nagyobb szükségük volt a segítségre, támogatásra, tanulásra, hanem azt is, hogy a nők erősödő társadalmi szerepvállalásának is jó terepe volt a settlement (Hilscher, 1989).

Az Egyesült Államokban Jane Addams volt a settlement kezdeményezője és első megvalósítója, aki az 1888-ban Toynbee Hallban tett látogatása és az ott szerzett tapasztalatai alapján szervezte meg Chicagoban a saját settlementjét, amelynek deklarált célja volt az atomizált társadalom elemeiből valódi közösséget építeni. Hamarosan további settlementek jöttek létre a városban, amelyek szövetségbe tömörülve, s így együttműködve igyekeztek céljaikat elérni. Az amerikai settlement sajátossága volt a bevándorlók integrálásának elősegítése.

A német mozgalom az 1900-as évek elején indult, amikor Walter Classen Hamburgban megalapította Volkshaus néven az intézményét, amelynek előképe szintén a Toynbee Hall volt. A Volkshausban klubokat, könyvtárat tartottak fenn, népművelési előadásokat szerveztek és néphivatal is működött. Berlinben pedig 1911-ben Sigmund Schultze a feleségével és a barátaival hozott létre Szociális munkaközösség néven settlementet, amelynek munkája elsősorban a gyermekekre és a fiatalokra irányult, s a szó szoros értelmében betelepülés volt, hiszen munkáscsaládoknál vettek ki albérletet, így tényleg közöttük éltek. A gyerekeknek meseórát, játékfoglalkozásokat tartottak, olvasásra nevelték őket, a fiatal felnőtteknek népfőiskolát, kézimunka- és varrótanfolyamokat szerveztek.

1901 és 1918 között további európai országokban is elkezdődött a settlement tevékenység, mindenütt saját profillal reagáltak a helyi problémákra. A bécsi settlement Else Federn vezetésével elsősorban a gyermekek és az anyák védelmére szakosodott, ahogyan a svéd mozgalom is, amelynek nagy vívmánya a napköziotthon intézménye volt, és népfőiskolai tanfolyamokat is szerveztek. Dániában és Norvégiában kifejezetten csak diák settlementek működtek, Finnországban állami és egyházi támogatást is kaptak a működésükhöz. Franciaországban a húszas évek végén 61 settlement működött, amelyek országos szövetségbe tömörülve egymás munkáját is segítették. Szoros kapcsolatban dolgoztak a hivatalos hatósági szociális munkával, azt mintegy kiegészítve, és elnevezésük gyakran „Centre Sociale" volt, ami jobban kifejezte munkájuk lényegét. Francia jellegzetesség volt az agrár-settlementek megjelenése is (Erődi-Harrach, 1927; Hilscher, 1989).

Talán elfogadható a fenti példák után az az érvelés, amellyel a settlement-mozgalmat a Glaeser által körvonalazott közösségi tanulás előképeként határozzuk meg, hiszen itt is urbánus együtt tanulásról van szó, amely közvetlen interakciók során valósul meg, fejlesztve a benne résztvevők készségeit, ismereteit, ezzel gazdasági és társadalmi fejlődést generálva (Glaeser, 1997). Tetten érhető továbbá az a jellemző is, amely szerint a közösségi tanulás szorgalmazása és megvalósítása a helyi társadalmak szintjén igyekszik megfelelni a kihívásoknak és megoldani a problémákat, ami mindenképpen átalakulást eredményez (Forray & Kozma, 2013). A helyi társadalom jelentőségének hangsúlyozásakor elég arra utalnunk, hogy a settlement-mozgalom mindenütt kiemelten deklarálta a résztvevők egyenjogúságát, jószomszédi, baráti, embertársi viszonyát. Érdemes arra is rámutatni, hogy mindez erős hatással van a nemcsak a mindkét oldali szereplők ismereteinek bővítésére, hanem az érzelmi intelligenciájuk, empatikus és kommunikációs készségeik fejlődésére is. Egyetérthetünk azzal a megállapítással is, amelyet fentebb idéztünk (Forray & Kozma, 2013), miszerint a közösségi tanulás ezekben az esetekben közösségi művelődésként is felfogható, hiszen szépen kirajzolódik az is, hogy a settlement tevékenységének a népművelési munka az alapja. A legalsóbb néprétegeket, amelyek körében a settlement foglalatoskodik, a hivatalos népművelés nemigen tudja elérni, viszont a szociális gondoskodás nyomán kialakult bizalmi kapcsolat lehetővé teszi az aktivisták számára, hogy személyes ráhatásukkal bekapcsolják ezeket a rétegeket a művelődés különböző formáiba. „*A népművelési munka a szociális munka elmélyítése és az eredmények teljessége érdekében úgyszólván nélkülözhetetlen a settlementek életében.*" (Hilscher, 1989, p. 63)

Ugyanakkor az intergenerációs tanulás jellemzői is megfigyelhetők ezekben a mozgalmakban, hiszen a nemzetközi tapasztalatok is azt mutatják, de a settlement első magyarországi szervezője, Erődi-Harrach Béla is azt fogalmazza meg, hogy a munka során nemcsak a résztvevő egyetemista fiatalság tanítja, befolyásolja a munkásokat, akiknek körében tevékenykedik – gyakran a fiatalok az idősebbeket – hanem maga is sokat tanul, amire a leendő hivatása társadalmi érzékenységet igénylő gyakorlásában nagy szüksége lesz. „*Intézményeinkben a munkát az egyetemet és főiskolákat végzett értelmiség látja el. Adnak, de azért, hogy ők maguk is kapjanak. Munkájuk közben beható tanulmány tárgyává teszik a társadalmi élet jelenségeit, azoknak összefüggéseit és a maguk köré gyűjtött különböző szakbéli főiskolai hallgatókat részfeladatokkal bízzák meg, munkájukat vezetve és figyelve, bevezetik őket a szociális praxisba, az élet igazi realitásába… Nem mint hivatalnok, hanem mint barát érdeklődnek a szegény nép minden ügye iránt s amikor adnak, ugyanakkor tudják, hogy ők is kapnak: tudást, tapasztalatot, betekintést az élet nagy összefüggéseibe, az élet igazi mélységeit, az élet realitását ismerik meg*." (Erődi-Harrach, 1927, p. 11)

Settlement Magyarországon

Magyarországon 1912-ben Újpesten, az ország egyik ipari centrumában létesítették az első settlementet Főiskolai Szociális Telep néven, az angol mozgalom mintájára. Kezdeményezője és a hazai változat kidolgozója Erődi Harrach Béla volt, aki hazai és külföldi közgazdasági és jogi tanulmányait, valamint angliai, skóciai és németországi

tanulmányútjait követően a 1904-től a Kolozsvári Kereskedelmi Akadémia főiskolai tagozatán tanított. Oktatóként, valamint az Erdélyi Múzeum Egyesület keretében kezdte körvonalazni a külföldön szerzett tapasztalatai alapján, hogy a súlyos szociális gondok megoldásáért mit lehetne tenni. Elsősorban a szociális problémák tudományos tanulmányozását igyekezett fejleszteni, majd megalkotta az egyetemi szociális telep első koncepcióját a settlement hazai elindítására. Törekvéseit felkarolta 1910-ben az akkori kultuszminiszter, gróf Zichy János, és az előkészületek, valamint az újpesti helyszín célirányos kiválasztása után 1912-ben, a vallás- és közoktatási miniszter felügyelete alá tartozó állami alapítású autonóm szociálpolitikai intézetként alakult meg a Főiskolai Szociális Telep. Az intézmény szorosan kapcsolódott a főiskolai, egyetemi képzéshez és egyfajta átmeneti szállóként is működött a munka iránt elkötelezett egyetemi hallgatók és más munkatársak számára. A nagyvárosi szegényeknek pedig lakókörnyezetükben nyújtott orvosi, jogi segítséget, valamint olyan közösségi teret, ahol a kulturált szórakozás és az önképzés, a közösségi tanulás sokféle formája megvalósítható volt az egyetemisták irányított közreműködésével (Lombos, 2017a). 1919-től Harrach egyetemi tanárként folytatta egyre elismertebb munkáját, s bár nem tartozik szorosan a tárgyhoz, érdemes megemlíteni, hogy a settlementben elért eredmények mellett kiváló közgazdászként 1920-ban ő kapott megbízást a Királyi Magyar Tudományegyetem ekkor felállított Közgazdaságtudományi Kara koncepciójának, egyetemi tantervének és az intézmény tanulmányi rendszerének kidolgozására. Professzorként is folytatta a settlement szervezést (Zsidi, n.d.). Alapításától 1948-as megszüntetéséig igazgatója volt az intézetnek, amelynek neve többször változott ugyan (Egyetemi, majd Országos Szociálpolitikai Intézet), de a tevékenysége mindvégig ugyanazon elvek alapján folyt, amiben nagy szerepet játszott a tény, hogy a Közgazdaságtudományi Kar kutató és gyakorló intézeteként működött. Azonban nemcsak a gyakorlati munkában ért el egyre komolyabb eredményeket bővülő munkatársi gárdájával és egyetemi hallgatóival, hanem a settlement-mozgalom európai és hazai történetét, elméleti hátterét is népszerűsítette írásaiban, és összefoglalta fentebb már idézett könyvében (Erődi-Harrach, 1927). Ebben megfogalmazta azt is, hogy a szociális kérdés kora kulturális problémájaként jelenik meg, s ennek hatása alól senki nem vonhatja ki magát, legkevésbé az egyetemi ifjúság. Ez olyan feladatot jelent, amelyhez a felkészültséget nem lehet csak a könyvekből megszerezni, hanem a sikeres vizsgákon túl a fiataloknak alaposan ismerniük kell a gazdasági és társadalmi élet legfontosabb jelenségeit, áttekintést kell szerezniük a napi kérdésekben, és praxist a munkásnéppel való érintkezésben. Mindezt összekapcsolta az egyetemi oktatás feladatának elemzésével is, rámutatva arra a látszólagos ellentmondásra, hogy az egyetem egyszerre a tudósok képzéséért, magáért a tudományért való intézmény, és számos hivatás előkészítő intézményeként is szolgál. „*Ha azonban egyrészről az egyetemen folyó munka irányai mellett figyelmünket az egyetem tulajdonképpeni feladatára fordítjuk, és azt abban jelöljük meg, hogy annak feladata, hogy a tudományon keresztül előkészítsen, ráneveljen a hivatásra, másrészről, ha a gyakorlatnak, a tapasztalatnak, következésképpen az élet szociális összefüggéseibe való betekintésnek intellektuális értékét figyelembe vesszük, akkor a főiskolai ifjúság gyakorlati munkája sikeresen beilleszkedhetik – mondhatnánk – a tudományok egyetemébe*" – fejtette ki nézetét

(Erődi-Harrach, 1927, p. 19), megelőlegezve nemcsak a modern gyakorlati képzés gondolatát, hanem az egyetem napjainkra általánosan elfogadott úgynevezett harmadik, társadalmi feladatát is. Könyve a konkrét feladatokat a fő tevékenységi körök szerint csoportosítva mutatja be részletesen. Ezek: az általános népvédelmi (kiemelten családvédelmi) teendők, a munkásság ügyes-bajos ügyeinek intézése, a szociálhigiénia feladatcsoportja, amelyben a betegségek megelőzése és kezelése áll a középpontban, és a közművelődési, képzési munkafeladatok. Utóbbiban külön hangsúlyozta a nők művelődésének, tanulásának a fontosságát (Erődi-Harrach, 1927).

A magyar settlement-mozgalom másik kiemelkedő személyisége Hilscher Rezső volt, aki 1914-ben, jogi diplomájának megszerzése után csatlakozott a Főiskolai Szociális Telep munkájához, még Újpest aljegyzőjeként, majd 1920-ban ő lett az intézmény népvédelmi osztálynak (Néphivatal) a vezetője és a Telep igazgatóhelyettese, egészen 1944-ig. Ugyanakkor oktatóként működött ő is a Közgazdasági Karon, ahol később professzori rangot is kapott. Egyszerre volt szociális munkás, aki személyesen törődött az emberekkel és segítette őket, és tudós szociálpolitikus, egyetemi oktató, akárcsak a példaképnek tekintett angol settlement-mozgalom első vezetői. Számos írásában, előadásában terjesztette a settlementhez kapcsolódó alapvető ismereteket, ugyanakkor részletes gyakorlati tudnivalókkal, módszertani javaslatokkal is szolgált ezekben (Lombos, 2017b). Tevékenysége annyira szerteágazó, és tartalmát tekintve, főleg a család- és gyermekvédelem terén annyira modern volt, hogy napjainkban is példaként szolgálhat a szociálpolitika, szociálpedagógia, esélyegyenlőség terén. Nem véletlen, hogy az Esély című társadalom- és szociálpolitikai folyóirat külön tematikus számot szentelt személyének és munkásságának, amelyben nemcsak utólagos méltatása, hanem számos írása is olvasható, így fontos forrás a magyarországi settlement tanulmányozásához (Lombos, 1990a). Hilscher nézete szerint a settlement legfontosabb feladata az egyéni, a családi és a közösségi szempontokat figyelembe vevő gondozás. Ennek első feltétele, hogy a gondozottak tényleges helyzetét minél jobban megismerjék a résztvevők, ám ehhez nem elég az esetenkénti érintkezés – állandó kapcsolat és jelenlét szükséges, amelynek során bizalmi viszony alakul ki a gondozó és gondozottak között, ami megalapozza a további kölcsönös fejlődést. Ennek legfontosabb célja, hogy az egyénben tudatosítsa a saját értékeit, külső és belső erőit, s tanulja meg ezeket mozgósítani a saját, valamint a családja és a közössége érdekében. Ehhez kell segítséget nyújtania a settlementben a népművelésnek, a közösségi tanulásnak, mert az ipari munkásságnak az iskolából való kikerülése után további művelődésre, önképzésre egyébként alig nyílik lehetősége (Hilscher, 1990). Meggyőződése volt tehát, hogy a szociális munka szoros kapcsolatban van a népműveléssel, eredményeket csak annak segítségével lehet elérni. Azt is fontosnak tartotta azonban, hogy a munka ne csak az egyénre irányuljon, hanem a családra is, amelynek része az egyén, ezért családcentrikus szemléletet igyekezett érvényesíteni. Munkatársaival kialakította a családi patronázs rendszerét, amelynek keretében a legveszélyeztetettebb családok mellé állandó pártfogókat rendeltek ki, akik heti rendszerességgel látogatták és segítették azokat. Ezen belül is különös gondot fordítottak a gyermekekre és a fiatalkorúakra (Lombos, 1990b).

A Telep közművelődési munkáját és annak formáit Hilscher több írásában részletesen ismertette, s ezekből kirajzolódik, hogyan történt a mindennapokban a közösségi tanulás és a gondozás. Ennek színtere a kisgyermekek és az iskolások számára a napközi otthon volt, hiszen a rossz lakhatási körülmények a gyerekek fejlődését másképp nem tették volna lehetővé. Itt a gyermekek folyamatos fejlesztő nevelése történt, a szociális pedagógia elveinek érvényesítésével, irányított játékkal, foglalkozásokkal, közösségfejlesztéssel, az iskolai oktatás támogatásával és rendszeres orvosi ellenőrzéssel. A nagyobb gyermekek és a fiatalok számára a tanonc- és legénykört, illetve a leánykört szervezték meg, amely a tanulás, a szórakozás, a sportolás és a közösségi tevékenységek különböző lehetőségeit biztosította az érintettek iskolán és munkán kívüli idejében. Ennek formái az ismeretterjesztő, egészségügyi felvilágosító előadások, könyvtári foglalkozások, tanfolyamok voltak, de a tánc, az énekkar, a műkedvelő előadások és a különféle sportolási lehetőségek is segítették a közösség fejlődését, amely az önkormányzatiság elve alapján működött. A felnőttkorú munkások pedig a közösségi tanulás számos formájában vehettek részt: heti rendszerességű ismeretterjesztő előadásokat, szemináriumokat, tanfolyamokat szerveztek a számukra, lehetőség volt sportolásra, műkedvelő művészeti tevékenységre is. Az ismeretterjesztő előadások a tudomány, a művészetek, az irodalom és a közhasznú ismeretek témaköreiben folytak, s az adott téma legkiválóbb képviselői tartották ezeket, díjazás nélkül, amivel támogatták a settlementet, pl. más kiválóságok mellett Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, Schöpflin Aladár, Rudnay Gyula. Ezek az előadások mintegy megalapozták a későbbi, a szemináriumokon és a tanfolyamokon történő tanulást, amelyek már egy-egy szűkebb tematikához kapcsolódtak, előbbiek inkább a műveltség elmélyítését, utóbbiak a munkában való könnyebb érvényesülést segítették. Szükség volt analfabéta tanfolyamokra is, de szerveztek technológiai, kémiai, fizikai és szakrajz alapismereteket közvetítő, sőt nyelvtanfolyamokat, könyvviteli tanfolyamokat is. Az említett közösségi tanulási formákat megalapozta és támogatta a Telep keretei között működtetett népkönyvtár, amelynek fontos szerepe volt az olvasóvá nevelésben és az egész közösség művelődésében. A könyvtárban munkásolvasó is működött, ahol napilapokat, folyóiratokat, szaklapokat olvashattak az érdeklődők (Hilscher, 1929).

A szegedi agrársettlement

A settlement mozgalom sajátos továbbfejlesztése, illetve változata volt az az agrár-settlement, amelyet a húszas évek végén Szegeden működő Bethlen Gábor Kör, majd az abból kifejlődő Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma alakított ki, hasonló törekvésekkel, a settlement mintájára, de mégis másként, sajátszerű mintázatot kirajzolva tevékenységével.

Már a kezdet is más volt, ugyanis nem a professzorok nyerték meg diákjaikat a feladatra, hanem egyetemi hallgatók kezdeményezésére indult el a mozgalom. A trianoni döntés következtében Kolozsvárról Szegedre helyezett Ferenc József Tudományegyetem református hallgatóiból állt a Bethlen Gábor Kör (BGK), amely még 1902-ben alakult, s a száműzött egyetemmel és hallgatókkal együtt került a városba, és kezdetben a hasonló vallásos közösségek praxisát követve működött. A felekezeti diákegyesületből azonban

hamarosan a társadalmi problémák iránt érdeklődő, proaktív egyetemisták közösségévé vált, amelynek tagjai egyébként a legkülönbözőbb szakokon folytattak tanulmányokat. A BGK működésében bekövetkezett fordulat Buday György[1] joghallgató nevéhez fűződik, aki 1927-ben lett a kör elnöke, s neki köszönhető, hogy a körön belüli szerveződésként létrejött a szegedi (és az alföldi) viszonyokhoz illeszkedő, elsődlegesen már szociális orientációjú agrársettlement mozgalom. Ez egyben a kör informális kitágítása volt új, nemcsak református hallgatókkal együttműködve, s további változás volt, hogy a szociális érdeklődést és figyelmet a leendő értelmiség alapkövetelményévé tette. Ez az attitűd és feladatvállalás jellemezte a következő öt évben, Buday elnökségének ideje alatt a Kör működését. Munkáját többen segítették, kialakult egy szűkebb vezető mag a kör élén, akik közül kiemelkedett Joó Tibor filozófushallgató, később a magyar szellemtörténeti iskola kiemelkedő alakja, Buday személyes jó barátja, aki az alelnöki tisztet töltötte be (Filep, 2019). A szerveződés illeszkedett abba a nemzedéki orientációváltásba, amely a korszakot jellemezte: a „nép felé fordulás" programjába, amelynek nyomán a húszas években kibontakozott a parasztságot „felfedező" népi szociográfiai mozgalom a fiatal értelmiség körében (Bartha Miklós Társaság, Sarlósok, Erdélyi Fiatalok), azonban messze meg is haladta ezeket, főként 1930-31 után, amikor égisze alatt a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma (SZFMK) megalakult (Lengyel, 2004).

Különbözött a szegedi szerveződés a klasszikus settlementtől abban is, hogy az eredendően a nagyvárosok szegény munkásnegyedeiben jött létre és működött, míg Budayék az agrárnépesség felé fordultak, noha céljaik hasonlóak voltak, s nagyon sokat tanultak az európai és a hazai settlement-mozgalom tapasztalataiból. Bár az agrártársadalommal foglalkozó settlement nem volt példa nélküli Európában (mint említettük, Franciaországban kifejezetten jellemző volt), a szegényparasztság, a tanyavilág felé fordulás mégis egyedi sajátossága volt a szegedi mozgalomnak. Ez nem ötletszerű, hanem nagyon is megalapozott célkitűzés volt, hiszen a húszas-harmincas években itt jelentek meg azok a legégetőbb problémák, társadalmi kihívások, amelyekre válaszként adódott a közösségi és a generációs tanulás a fiatal értelmiség köreiben.

Milyen kihívások voltak, amelyekre kreativitással, generációs együttműködéssel kellett válaszolni? A trianoni Magyarország gazdaságának alapját elsősorban a mezőgazdaság adta, ugyanakkor épp a mezőgazdasági népesség körében volt a legalacsonyabb a közműveltség és a (mező)gazdasági kultúra szintje. Ennek történelmi okai voltak, hiszen a török hódoltság óta az Alföld volt a legelmaradottabb terület, itt volt a legmagasabb az analfabéták aránya, ami a tankötelezettség bevezetésével jelentősen javult ugyan, de messze elmaradt a városi népességtől még az 1920-as években is. Nem volt elegendő iskola és tanító sem. A lakosság alacsony műveltségi szintje akadályozta a mezőgazdaság modernizációját, főként a tanyás vidékeken, ahol a nagy távolságok miatt sokkal nehezebb volt megteremteni a feltételeket ahhoz, hogy legalább az elemi ismereteket elsajátíthassa a lakosság. Bár a dualizmus korában és a klebelsbergi népiskolai program keretében jelentős iskolaépítések történtek az Alföldön és Szeged törvényhatósági jogú város tanyás területein is, még mindig kevés volt az iskola, pl. 1921-

[1] Életéről, művészetéről kiváló summázat: Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár, n.d.

ben egy tanítóra 137 tanköteles gyermek jutott (Szabó, 1994). Mindez a gazdálkodás elmaradottságát, egészségügyi és szociális problémák tömegét eredményezte a szegényparasztság és a tanyai lakosság körében. Égető szükség volt a mezőgazdasági termelés fejlesztésére, modernizálására, és az ezzel összefüggő gazdálkodási ismeretek terjesztésére, de általában is a lakosság közműveltségének, egészségügyi ismereteinek fejlesztésére. Ezeknek megoldásához kívánt hozzájárulni a szegedi agrársettlement mozgalom a maga eszközeivel, ugyanakkor tudományos kutatások keretében maga is tanulni akart, megismerni a parasztság helyzetét, szociális problémáit, a segítségnyújtás lehetőségeit. Ezzel egyidejűleg a tanulás kiemelt célja volt a paraszti kultúra sajátosságainak, szellemi és tárgyi értékeinek felkutatása, összegyűjtése és bemutatása a közvélemény számára, aminek nemcsak azok megőrzése volt a rendeltetése, hanem a felmutatásukkal a társadalmi távolságok csökkentése is.

Az egyetemisták közösségi tanulása akkor kezdődött, amikor a vállalt feladatra felkészülve előadásokat, vitaesteket szerveztek, s akkor bontakozott ki igazán, amikor elkezdték a „kiszállásokat" a Szeged-közeli falvakba, tanyás területekre. Az agrársettlement indulását Gesztelyi Nagy László meghívásához köthetjük a BGK-ban, ami az addigi szokványos egyleti események nem túl izgalmas folyamatát felkavarta, és nagy visszhangot váltott ki. Buday György ugyanis nagy elkötelezettséggel látott neki az elnöki teendőknek, s úgy gondolta, hogy mindenekelőtt amit csak lehet, meg kell tanulni a kiszemelt célcsoportról. Így került sor indításként a Duna-Tisza közi Mezőgazdasági Kamara igazgatójának, Gesztelyinek a meghívására, aki 1928. március 20-án „A jövendő magyar intelligencia és a tanyakérdés" címmel tartott előadást, ami nagy hatással volt a hallgatóságra, s elindította a tényleges gyakorlati terepmunkát is – nem csoda, hiszen az előadó megrázó adatokkal ecsetelte a tanyai lakosság állapotát, körülményeit. A Délmagyarország másnapi tudósítása (Borzalmas, megdöbbentő adatok, 1928) is beszámolt az eseményről, kiemelve az ismertetett, konkrét példákkal és adatokkal illusztrált legnagyobb bajokat, mint a közlekedés nehézségeit, az egészségügy áldatlan helyzetét, a gyermekek veszélyeztetettségét, de azt is, hogy pl. a tápéi réten 850 lakos közül 50% analfabéta és az iskola a távolság miatt megközelíthetetlen. Az előadó rámutatott, hogy „*a legtöbb helyen emberhez alig illő helyzetben*" él a tanyákon az ország lakosságának 19 százaléka, azaz másfél millió ember. A legnagyobb baj pedig az, hogy azok, akiknek foglalkoznia kellene ezekkel a problémákkal, egyáltalán nem ismerik a tanyát és népét, óriási a szakadék a tanya lakossága és a tisztviselő középosztály között, ezért az ifjúság feladata, hogy ezen változtasson, s az újabb kikerülő generációk más hozzáállással végezzék a feladataikat. Az előadás nyomtatásban is megjelent (Gesztelyi, 1928) abban a kiadványsorozatban, amelyet a BGK indított, s amely szintén az egyetemisták és a közvélemény figyelmét kívánta felkelteni a paraszti népesség problémái iránt. Ebben az évben ugyanis gyorsan körvonalazódott az agrársettlement tevékenysége: nyilvános előadások és vitaestek szervezése, a közösségi tanulás alkalmainak megteremtése és a legjelentősebb előadások kiadása nyomtatásban is, s természetesen a legfontosabb, az ily módon megalapozott terepmunka, a „kiszállások", ahogyan ők nevezték. Ezek során a Szeged környéki, (dorozsmai, tápéi, kopáncsi), a békési, a halasi és más alföldi tanyákat látogatták meg csoportosan, tartottak

ismeretterjesztő előadásokat, s végeztek gyűjtőmunkát éveken keresztül, amelyek eredményeit publikálták is füzetsorozatukban, illetve emellett néhány egyetemi kiadványban, valamint folyóiratokban. Mindehhez Buday György és közvetlen segítőinek elkötelezettsége, kiváló szervezőkészsége, nagyszerű kapcsolatteremtő képessége volt szükséges. Ez kiegészült azzal is, hogy 1928 telén Buday angliai tanulmányúton járt, amelynek során személyes kapcsolatokat alakított ki az angliai settlement vezetőivel, közvetlen tapasztalatokat szerzett a settlement ottani működéséről, melyeket igyekezett az itthoni gyakorlati munkában felhasználni. Majd folytatódtak az előadások, így például 1929. április 20-án Szombatfalvy György az alföldi szociográfia feladatairól, november 29-én Joó Tibor Európa szerepéről, 1930. november 12-én Dános Árpád Magyarország gazdasági helyzetéről tartott előadást (Vajda, 2018). Emellett a hazai settlement tapasztalatait is megismerték, először Hilscher Rezsőt hívták meg 1929. április 30-án előadást tartani, amelynek szövegét szintén kiadták a kör füzeteinek sorában.

A kiszállásokat is rendszeresen folytatták, ennek menetét, módszereit Buday részletesen összefoglalta a Nyugat folyóiratban. „*A 'kiszállás' lényege röviden az, hogy apró csoportokban kimentünk valamelyik tanyára vagy faluba és hosszabb-rövidebb ideig együtt élve az odavalósiakkal, igyekeztünk megismerni és kölcsönösen megszeretni egymást. Sok élménnyel, de panaszokkal, kérdésekkel és kérésekkel megrakodva azután visszatértünk Szegedre, az agrársettlement központjába és itt egymás segítségével igyekeztünk a tapasztalatokat feldolgozni, a reánkbízottakat elintézni, majd legközelebbi szabad időnkben, lehetőleg határozott időközökben visszatérni [...] Egy-egy sikerült kiszállás után, a legközelebbi alkalommal már a környék is tudott rólunk és ekkor már ösmertük egymást: nyugodtan végezhettük társadalomrajzi, néprajzi anyaggyűjtésünket és a gyakorlati szociális munkát*." (Buday, 1933) 1930-ban 211, 1931-ben 189 szervezett kiszállás zajlott le, és ezen túl számos egyéni út is történt a tagok saját kutatómunkájának elvégzésére. A cikk nem csak a sikerekről, hanem a nehézségekről is beszámolt. Egyrészt meg kellett birkózni a szemléletváltás nehézségeivel, gyakran az értetlenséggel, sőt, rosszindulatú támadásokkal. Ezek ellen is próbáltak védekezni a nyilvános előadásokkal, vitákkal és a könyvkiadással. A legnagyobb gondot azonban a támogatás hiánya jelentette. Míg az újpesti settlement a kultusztárca anyagi hátterével működött, ilyesmi a szegedi settlementnek nem állt rendelkezésére. Valójában jórészt saját erőből és a BGK tagdíjaiból, valamint kiadványaiból befolyt kevéske jövedelemből fedezték a terepmunka költségeit, ami egyre tarthatatlanabbá vált. Egy-egy támogató akadt ugyan, például a kiadványok megvalósításához később Kner Imre ajánlott nyomdai segítséget (Kner, 1933), de állandó jövedelem, amire építeni lehetett volna, nem volt. Rövid időre felcsillant ugyan a remény, amikor Budayék nagy elszántsággal felkeresték Erődi-Harrach professzort, beszámoltak az agrársettlement munkájáról, és az elért eredményekre hivatkozva a támogatását kérték. Örömmel és részletesen számolt be Buday kolozsvári barátjának, Jancsó Bélának[2] írt magánlevelében a látogatásról, s arról, hogy a professzor

[2] Jancsó Béla kolozsvári, majd szegedi medikus volt (ekkor a BGK tagja), 1928-tól Kolozsváron élt, és kapcsolódott az Erdélyi Fiatalok falukutató mozgalomhoz, de részt vett a Dimitrie Gusti bukaresti szociológus professzor által vezetett falukutatásban is. Szoros kapcsolatban állt Budayval, s az Erdélyi Fiatalok kiadványaiban és más platformokon is népszerűsítette a szegedi agrársettlement eredményeit.

milyen jól fogadta őket, és segítséget ígért, sőt, ennek reményében rögtön részletezte azt is, hogy a Szeged közelében lévő Kopáncs tanyacsoportban tervezik az állandó settlement központ felállítását (Buday, n.d., pp. 1-2[3]). Harrach professzor valóban melléjük állt, sőt, kiállt mellettük, amikor nyilvánosan is melegen méltatta a Magyar Szemlében az agrársettlement munkáját, az állami támogatás azonban a segítő szándék ellenére elmaradt (Filep, 2019). Pedig Joó Tibor komoly érvekkel fejtette ki, hogy a fiatalok elszántsága önmagában nem elég, hivatalos anyagi támogatásra lenne szükség ahhoz, hogy ez az önkéntes kulturális és szociális munka, amit végeznek, rendszeressé váljon egy állandó telep létesítésével, „*ahova bizalommal jöhet a környék népe, mert ott orvosi segítséget, jogi és gazdasági tanácsot, könyvet, oktatást, hasznos időtöltést, és mindenekfelett jó szót, szeretetet kap*". (Joó, 1929, p. 377) Anyagi támogatás híján azonban mindez csak terv maradt, a sok küzdelmes munka után be kellett látnia a BGK agrársettlementjének, hogy alapvető változást a legjobb szándékaik ellenére sem tudnak elérni, s 1930-31-re kifulladt a mozgalom. Azonban fontos hozadéka volt, hogy kialakult egy aktív és zárt baráti kör, a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, amely eleinte a BGK művészeti-irodalmi előadás-sorozatának elnevezése volt, a kollégium szó az egyetemi kurzusok mintájára előadássorozatot jelentett. Azonban az agrársettlement kiféradásával párhuzamosan erősödött meg az a tizenöt fős baráti kör, amely ugyan 1938-as formális megszűnéséig a BGK égisze alatt működő, és 1932-ig azzal szoros kapcsolatban álló csoportosulás volt, s ennek elnöke is Buday György volt, de egyre inkább a tagok önálló tudományos és művészeti tevékenysége került fókuszba, noha amennyire lehetett, napirenden tartották az agrársettlement ügyét is. Gyorsan túlnőtték az előadássorozat műfajának kereteit, rövid idő alatt ismert és elismert szellemi és művészeti műhellyé váltak a közösségi tanulás különböző formáival. Az előadások és felolvasóestek, kiállítások, a közös színpadművészeti tevékenység és a kiadványok sorozata komoly közönséget vonzott, a helyi sajtó rendszeresen foglalkozott velük, nem ritkán kritikus hangvétellel. A művészeti titkár Tolnai Gábor volt, a kiadványok szerkesztője Balla Sándor, majd Gáspár Zoltán lett. Az említetteken kívül Árvay Erzsébet, Baróti Dezső, Berczeli Anzelm Károly, Erdei Ferenc, Gáspár Zoltán, Hont Ferenc, Kárász Judit, Ortutay Gyula, Radnóti Miklós, Reitzer Béla, Széll István, Tomori Viola voltak a Kollégium tagjai (Vajda, 2018).

1932 őszén a BGK új tisztikart választott, s öt év után először nem Budayt választották újra, amiben feltehetően szerepe volt a Kollégium egyre nagyobb visszhangot kiváltó tevékenységeinek is, amelyekben a Kör tagjainak nagy része már nem vett részt, ugyanakkor a Kollégium tagjainak egy része nem volt a BGK tagja. Mindenesetre úgy tűnik, hogy a BGK ezt követően visszatért a nemzeti kötődésű vallásos diákegyesület szerepébe, a SZFMK viszont politikailag egyre inkább a baloldal felé tájékozódott, miközben kibontakozott tagjainak magas színvonalú művészeti tevékenysége is. Budayt ugyan örökös tiszteletbeli elnökké választották, de ettől kezdve energiáit a Kollégium munkájára összpontosította, amelynek mind kisebb része volt az agrársettlement. 1936-ban római, majd angliai ösztöndíjat nyerve távozott Szegedről, s egyetemi tanulmányaikat befejezve,

[3] Bár a levélen nem szerepel dátum, tartalma alapján kikövetkeztethető, hogy Buday nagy valószínűséggel 1929 őszén írhatta.

vagy nézetkülönbségek okán lassanként a többiek is szétszéledtek, így konkrét tevékenységet már nem folytattak. 1938-ban pedig – Buday Angliából írt javaslatára – a SZFMK formálisan is feloszlott (Vajda, 2012).

Érdemes kitérni a BGK említett füzetsorozatára, amelynek példányait nagy gonddal szerkesztette Buday György, de rengeteg energiát fordított társaival együtt arra is, hogy a kiadás anyagi fedezetét előteremtse. Az előadássorozatok mellett fontos törekvés volt, hogy minél több emberhez eljussanak az információk a parasztság kétségbeejtő helyzetéről, s arról is, mi lehet a változtatás útja. Egyébként is jelentős erőfeszítéseket tettek a kör, és később a SZFMK tevékenységének megismertetése, népszerűsítése céljából, így például évente kiadták 1930-tól az igen népszerű Szegedi Kis Kalendáriumot, amelyben az utolsó oldalon „A szegedi egyetemisták tanyai agrársettlement mozgalmáról" címmel propagálták a tevékenységüket és a megjelent füzeteket is. De a saját kiadványokon túl más platformokat is ügyesen használtak a kommunikációra. A helyi sajtó rendszeresen megjelent az eseményeiken és tudósított azokról, foglalkozott a kiszállásaikkal, az ott szerzett tapasztalatokkal. Az egyetem tanszékei által kiadott tudományos füzetekbe is adtak le írásokat, amelyek általában a tanulmányaikhoz illeszkedő gyűjtéseik, kutatásaik eredményeit tartalmazták. Így jelent meg Buday munkája a „Dolgozatok a M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem Sajtótudományi Tanfolyamából" sorozatban a szegedi tanyakérdésről. Ebben a tanyai helyzet diagnózisának szükségességéről, a városi fiatalok, különösen a leendő értelmiség felelősségéről is ír, miközben igyekszik a tanyai emberről szerzett tapasztalatait is összefoglalni (Buday, 1930). Hasonlóképpen Tomori Viola doktori értekezése a parasztság lélektani vizsgálatáról az egyetem Pedagógiai-lélektani Intézet Közleményeinek 4. számaként jelent meg, majd a SZFMK is kiadta (Tomori, 1935a; Tomori, 1935b). Ezen felül különböző folyóiratokban recenzálták a kiadványaikat, például az Etnographia, a Népünk és Nyelvünk, a Magyar Szemle és a Nyugat hasábjain Joó Tibor több éven át ismertette és népszerűsítette a munkáikat és magát a settlementet. Neki dokumentálhatóan nagy szerepe volt a mozgalom megismertetésében, elfogadtatásában, a politikai és tudományos elit megnyerésében (Filep, 2019). Buday György fentebb idézett cikke 1933-ban a Nyugatban is megjelent, noha az már inkább összegzés volt. Korábban pedig Jancsónak arról is írt levelében, hogy a Pesti Napló, a Budapesti Hírlap, a Nemzeti Újság és a Magyar Hírlap is igen pozitívan írt a szegedi mozgalomról. „*Folyóiratokban és kisebb lapokban megjelent cikkeknek pedig egész sora foglalkozik velünk […] pl. éppen ma jött meg a Falu legújabb száma, amelyben vezető helyen jön egy nagyobb cikk a dologról […] Gondold el: ezelőtt egy fél évvel még egyetlen ember sem ejtette ki ezt a szót: agrársettlement, mert nem volt, […] most pedig a világ legtermészetesebb hangján beszélgetünk, s említgetjük: agrársettlement. A lapok már a köztudatba is bevitték*." (Buday, n.d., p. 5) A segítségnyújtás és népszerűsítés mellett azonban elutasítást és éles kritikát is kiváltott a sajtószereplés: a konzervatívok kommunista felforgatással, a baloldaliak az osztályszemlélet hiányával vádolták a BGK-t (Vajda, 2012).

A BGK füzetei 1927-28-tól jelentek meg, az első kettő még nem kapcsolódott az agrársettlementhez, de a 3. füzet a már említett Gesztelyi-írás volt, a 4. füzet pedig Buday

György Ifjúságunk népnevelési feladatai és az alföldi rádióleadó címmel elemzi, hogy az agrársettlement munkáját hogyan segíthetik a jövőben a rendszeressé ezidőtájt váló rádióadások. Az 5. füzet Hilscher fentebb idézett előadása volt a Főiskolai Telepről, amelyhez Buday előszót írt, mert bár arra kérte Hilschert, hogy a saját tapasztalataiból kiindulva főleg az agrársettlement lehetőségeiről beszéljen az előadásában, ez elmaradt, így „*kénytelen voltam magam publikálni a bevezető beszédemet előszó gyanánt*." (Buday, n.d., p. 3) Ebben az előszóban fogalmazta meg először nyilvánosan Buday a céljaikat: „*Nézetünk szerint reánk, Alföldön élő magyarokra az a feladat vár, hogy a külföldön mindenütt […] az ipari munkásság körében működő settlementnek megteremtsük a mi legfontosabb problémánk sürgető hívásának megfelelően a mezőgazdasági munkások, a földmívelők, a falusi és tanyai parasztság szociális kérdéseinek javítására hivatott agrársettlementet*." (Hilscher, 1929, Buday, Bevezető) A következő, 6. füzetben azután Buday A tanyai agrársettlement címmel részletesebben is ír a törekvéseikről, munkájukról (Buday, 1929). A 7. füzet Szombatfalvy szociográfiai munkája Társadalomrajzi feladatok az Alföldön címmel, a 8. Joó Tibor Böhm Károlyról írt tanulmánya és forrásközlése, a 9. füzetben pedig Tanyai ügyek címmel több szerző foglalja össze a kiszállásokon szerzett tapasztalatait. 1931-ben Buday György művészeti fejlődésének és a SZFMK szerepvállalásának is fontos állomásaként a Boldogasszony búcsúja – Az alsóvárosi havi Boldogasszony napi búcsú emlékezete (Buday, 1931) című albumát már a Kollégium égisze alatt adták ki. A 15 képből álló fametszetsorozat nagy sikert aratott (a könyvet a Magyar Bibliofil Társaság az 1931. év legszebb magyar könyveként tüntette ki). A Nyugatban közöltek is néhány metszetet, amelyekhez Joó Tibor írt ismertetést és néhány művészetfilozófiai gondolatot (Joó, 1931). Ettől kezdve a könyvkiadás már inkább a SZFMK törekvéseihez, a tagok egyéni teljesítményéhez kapcsolódott, bár több kiadvány a korábbi terepmunka eredményeit vagy azok tudományos feldolgozását közölte. Ilyen volt Ortutay nyíri balladák és betyárnóták gyűjtésének közzététele, majd Nyíri, rétközi mesék című gyűjteménye, Gáspár Zoltán: Bevezetés a szociográfiába, vagy Erdei Ferenc: Makó szociográfiája című munkája, de Tomori Viola már említett értekezése is. Kár, hogy Kárász Judit szociofotóinak albuma 15 km címmel már csak terv maradt, noha ebben a városi és tanyai élet párhuzamait fogalmazta volna meg képekben. A másik vonulatból csak párat említünk, mint Hont Ferenc színházzal kapcsolatos tanulmányait, illetve Radnóti két kötetét is, amelyeket a SZFMK adott ki Lábadozó szél és Újhold címmel. Ezeknek bővebb bemutatása túlmutat jelen tanulmány keretein. Jó néhány kiadvány Buday metszeteivel illusztrálva jelent meg, mint Radnóti utóbbi kötete vagy Ortutay gyűjtései. 1933-tól már főleg csak a kiadványok megjelentetése volt a tevékenységük.

Még egy nagyon fontos és sikeres sorozatról kell említést tenni, amely szintén a BGK kiadványaként indult Buday ötlete nyomán, és az ő irányításával, a settlement-mozgalom anyagi és szellemi támogatására, ez a Szegedi Kis Kalendárium[4], ami 1930-1938 között jelent meg. Ebben a szokványos naptár rész mellett új népdalgyűjtéseket publikáltak Buday György címlapjával és metszeteivel illusztrálva, bibliofil igényességgel. Előzménye

[4] 1933-ban forráshiány miatt nem jelent meg. Az egész sorozat letölthető: SZTE UnivHistória, n.d.

az 1928 végén szerkesztett Székely naptár, 1929 végén a következőt azonban már szegediként adta ki a BGK, bár Kriza János régebbi népdalgyűjtéséből válogattak bele darabokat. 1930-ban viszont már Bálint Sándorral való rövid együttműködésük nyomán az ő gyűjtéséből való szegedi és környékbeli népdalokat közöltek. A következő darab Salló György egyetemi hallgató kiskunhalasi gyűjtését tartalmazta, kiadóként pedig a BGK mellett a szegedi agrársettlementet is megjelölték, s röviden bemutatták benne magát a mozgalmat is. 1932 végén anyagi erők híján nem tudtak újabbat kiadni, viszont 1933-ra Péczely Attila hódmezővásárhelyi gyűjteményéből válogatva újabb füzetke látott napvilágot, amelyet – és a következőket is – immár a SZFMK jegyzett kiadóként. Az 1935-ös kalendárium Balla Péter bukovinai csángó népdalgyűjtését adta ki, a 36-os a Kner Imréné által Gyomán és környékén lejegyzett népdalokat tartalmazta. 1937-re kalotaszegi népdalcsokor került a naptárba Delly-Szabó Géza gyűjteményéből. Az utolsó, 1938-as kalendárium az 1937 nyarán, a bakonyi Dudaron rendezett falukutató tábor alkalmával „a falubeliek ajakáról" Veress Sándor által gyűjtött és lejegyzett népdalokat publikálta.

Összefoglalásként álljanak itt Buday György gondolatai a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiumáról: „*Ez a közösség korszerű formában igyekszik kifejezni, rendszerezni, feldolgozni és publikálni azokat a népi életközelségben megedzett élményeket, tapasztalatokat és alkotásokat, melyek a néprajzi gyűjtőutak, ismeretterjesztő és szociálisan segíteni akaró kiszállások gyakorlati, és kollégiumi elméleti munkája során megszülettek*." (Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, 1935) Reményeim szerint ezzel a tanulmánnyal és a résztvevők írásainak legalább jelzésszerű feldolgozásával sikerült igazolni, hogy a múlt értékeinek gazdag örökségére alapozhatunk napjainkban, amikor a közösségi tanulásról és a generációk közötti interakciókról, kölcsönös tanulási kapcsolatokról gondolkodunk. Ezt azért is érzem kiemelt jelentőségűnek, mert ennek a gondolkodásnak konkrét megnyilvánulásait ma is tapasztalhatjuk a Szegedi Tudományegyetemen. Napjainkban is vannak hallgatók, sőt oktatók is, akik szeretnének „tenni valamit", akikben munkál a társadalom iránti felelősség, és aktív állampolgárként segíteni igyekeznek a rászorulókat, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokat. Az utóbbi években két fontos törekvés körvonalazódott egyetemünkön, amelyek a szociális és kulturális segítő szerepében működnek, s bizonyos fokig elődjüknek tekinthetik az agrársettlement mozgalmat. Már csak azért is, mert ezek is a közösségi tanulás példái lehetnek. Az egyik a SZTE Gazdaságtudományi Karán működő kutatócsoport, amely részvételi akciókutatásokat folytat több témában: az autizmussal élők és a romatelepek mélyszegénységben élő közösségének vizsgálata áll az érdeklődésük középpontjában. A Gazdaságtudományi Karon zajló részvételi akciókutatások (RAK) célja, hogy az egyetemi kutatásokba bevonja az egyetemen kívüli csoportokat, s a kutatások során létrejövő eredményeket pedig folyamatosan a gyakorlatban igazolja. Így akiknek az életét érinti a kutatás, nem a vizsgálat „tárgyai", hanem alakítói, irányítói a folyamatnak, az érintettekkel együtt és az ő érdekükben folyik a kutatás. Vagyis a kutatómunka mellett egyfajta közösségi tanulás ez is. A kutatásokban résztvevő oktatók és hallgatók a leghátrányosabb csoportok tagjaival együtt olyan eredmények előállításán dolgoznak, amelyek haszna a csoportok tagjai számára a mindennapokban érzékelhető (Málovics et al., 2014). A másik törekvés, amely igen népszerű a tenni akaró hallgatók körében, részben kapcsolódik az

említett részvételi akciókutatáshoz is, de a GTK és a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar közös kezdeményezése, a Közösségi önkéntesség című kurzus. Ez egy olyan szabadon választható kurzus az egyetem hallgatóinak, ahol a gyakorlatban végezhetnek önkéntes segítő munkát a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokban, amihez megfelelő felkészítést, kompetenciafejlesztést is kapnak, mielőtt a terepen dolgoznának, ahol aztán egymástól is sokat tanulnak. A kurzus résztvevői az eredményeket megvitatják, tapasztalataikat megosztják egymással, miközben társadalmilag igen hasznos és értékes munkát végeznek. Ezért is szerettem volna megmutatni a mai hallgatóknak, hogy ugyan egy másik korszakban, s más társadalmi környezetben, de voltak elődeik az egyetemen hasonló célokkal és szándékkal. Ez is motivált ebben a kutatásban.

A tanulmányt Koltai Dénes emlékének ajánlom.

Irodalomjegyzék

Bottery, M. (2016). The future of intergenerational learning: Redefining the focus? *Studia Paedagogica, 21*(2), 9–24. DOI:10.5817/SP2016-2-2 https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19023/15079

Borzalmas, megdöbbentő adatok a magyar Alföld szaharai állapotairól (1928. március 21.). *Délmagyarország. IV*(66), 3-4. https://dmarchiv.bibl.u-szeged.hu/5552/1/dm_1928_066.pdf

Buday, Gy. (n.d.). [Levél Jancsó Bélának]. Móra Ferenc Múzeum (2014. 1.2.), Szeged.

Buday, Gy. (1929). *A tanyai agrársettlement*. A Bethlen Gábor Kör kiadványai 6. füzet.

Buday, Gy. (1930). *A szegedi tanya problémái. Dolgozatok a M. Kir. Ferenc József Tudományegyetem Sajtótudományi Tanfolyamából 1.* https://mtda.hu/books/buday_gyorgy_a_szegedi_tanya_problemai.pdf

Buday, Gy. (1931). *Boldogasszony búcsúja – Az alsóvárosi havi Boldogasszony napi búcsú emlékezete*. Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma.

Buday, Gy. (1933). Az agrársettlement mozgalom útja. *Nyugat, 1933*(1). https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Nyugat-nyugat-1908-1941-FFFF0002/1933-4B297/1933-1-szam-5B297/buday-gyorgy-az-agrarsettlement-mozgalom-utja-66B397/

Erődi-Harrach, B. (1927). *A magyar settlementmozgalom eszméi*. Stúdium Könyvkereskedő és Könyvkiadó RT. http://mtda.hu/books/harrach_bela_a_magyar_settlement_,mozgalom_Optimized.pdf

European Network of Intergenerational Learning (ENIL) (2011). *Report on intergenerational learning and volunteering*. http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/enil-ilv-01.pdf Letöltés: 2023. 07. 07.

Filep, T. G. (2019). *Joó Tibor – A szellemtörténet és a magyar nemzeteszme*. Századvég.

Forray, R. K., & Kozma, T. (2013). Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. *Iskolakultúra, 23*(10), 3-21. http://misc.bibl.u-szeged.hu/41932/1/EPA00011_iskolakultura_2013_10_003-021.pdf

Gesztelyi Nagy, L. (1928). *A jövendő magyar intelligencia és a tanyakérdés*. A Bethlen Gábor Kör kiadványai 3. füzet.

Glaeser, E. L. (1997). Learning in cities. *Journal of Urban Economics, 46*(2), 254–277. DOI 10.3386/w6271

Hilscher, R. (1929). *A főiskolai szociális telep tevékenysége és a settlement-munka módszere*. A Bethlen Gábor Kör kiadványai 5. füzet. https://wesley.hu/purgoadr/2020/10/Hilscher-Rezso-A-foiskolai-szocialis-telep-tevekenysege-es-a-settlement-munka-modszere.pdf

Hilscher, R. (1989). A settlement-mozgalom. *Esély: társadalom- és szociálpolitikai folyóirat, 1*(1), 55-64. http://www.esely.org/kiadvanyok/1989_1/asettlement.pdf Eredeti dokumentum: In Novágh Gy. (Szerk.). (1937). A settlement. Budapest Székesfőváros Népművelési Bizottsága.

Hilscher, R. (1990). Szociálpolitikai írásaiból. *Esély, 1990*(3), 31-82. http://www.esely.org/kiadvanyok/1990_3/esely_90_3.pdf

Joó, T. (1929). A tanyai agrársettlementmozgalom Szegeden. *Magyar Szemle VII. kötet, 1929*(9-12). https://adt.arcanum.com/hu/view/MagyarSzemle_07_1929_09-12/?pg=444&layout=s

Joó, T. (1931). Boldogasszony búcsúja. *Nyugat, 1931*(21). https://epa.oszk.hu/00000/00022/00524/16386.htm#fo1

Kner, I. (1933. január 16.). [Levél Buday Györgynek]. Móra Ferenc Múzeum (2002. 38.4.), Szeged.

Lengyel, A. (2004). A Szegedi Fiatalok mozgalma és Bálint Sándor. *Tiszatáj, 58*(8), 57-68. http://tiszataj.bibl.u-szeged.hu/18817/1/tiszataj_2004_008_057-068.pdf

Lombos, A. (2017a). Humanista örökség Újpesten. Az újpesti settlement emlékezete, 1. rész. *Újpesti Helytörténeti Értesítő, 24*(1), 4-6. https://ujpest.hu/galeria/intezmenyek/helytorteneti_ertesito/uhe-201701.pdf

Lombos, A. (2017b). Humanista örökség Újpesten. Az újpesti settlement emlékezete, 2. rész. *Újpesti Helytörténeti Értesítő, 24*(2), 6-8. https://www.ujpest.hu/galeria/intezmenyek/helytorteneti_ertesito/uhe-201702.pdf

Lombos, A. (Szerk.). (1990a). *Esély, 90*(3). http://www.esely.org/index.php?action=mutat&id=47

Lombos, A. (1990b).Tények, adatok Hilscher Rezső életéből. *Esély, 1990*(3), 3-13. http://www.esely.org/kiadvanyok/1990_3/esely_90_3.pdf Letöltés: 2023. 07.05.

Málovics, Gy., Mihók, B., Pataki, Gy., Szentistványi, I., Roboz, Á., Balázs, B., & Nyakas, Sz. (2014). Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom, 28*(3). 66–83. https://eco.u-szeged.hu/kutatas-tudomany/aktualis-kutatasok/tarsadalom-tudomany/tarsadalom-tudoman

Somogyi Károly Városi és Megyei Könyvtár (n.d.). *Kolozsvártól Szegedig*. http://virtualis.sk-szeged.hu/kiallitas/buday/szeged.html Letöltés dátuma: 2023. július 9.

Szabó, T. (1994). Oktatás, tudomány, közművelődés. In Serfőző L. (szerk.), *Szeged története 4.*(pp. 521-568.). Somogyi Könyvtár.

Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma (1935). *Szegedi Kis Kalendárium 1935*. https://univ.bibl.u-szeged.hu/17747/1/szegedi_k_kal_1935.pdf

SZTE UnivHistória (n.d.). *Szegedi kis kalendárium az ... évre: szegedi és környéki népi dalok Bálint Sándor nótagyűjtéséből című kiadvány teljes kötetei*. https://univ.bibl.u-szeged.hu/view/type_publication_full/book/Szegedi_kis_kalend=E1rium_az_=2E=2E=2E_=E9vre_=3A_szegedi_=E9s_k=F6rny=E9ki_n=E9pi_dalok_B=E1lint_S=E1ndor_n=F3tagy==0171jt=E9s=E9b==0151l/ Letöltés dátuma: 2023. július 24.

Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó.

Tomori, V. (1935a). *A parasztság szemléletének alakulása. Doktori értekezés*. Közlemények a szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai-lélektani Intézetéből IV. Szeged. https://acta.bibl.u-szeged.hu/50186/1/kolozs_ped_004.pdf

Tomori, V. (1935b). *A parasztság szemléletének alakulása*. Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma kiadványsorozata, 23. Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma.

Vajda, T. (2012). Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma. In Kiss R. K., & Vajda T., *Egyetemi ifjúsági egyesületek Szegeden 1919 és 1944 között* (pp. 80-100). Universitas Szeged Kiadó. https://univ.bibl.u-szeged.hu/18120/1/egyetemi_ifjusagi.pdf

Vajda, T. (2018. május 8.). Buday György és a Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma. *Szeged Várostörténeti és kulturális folyóirat*. http://szegedfolyoirat.sk-szeged.hu/2018/05/08/vajda-tamas-buday-gyorgy-es-a-szegedi-fiatalok-muveszeti-kollegiuma

Varga, L. (2021). Az intergenerációs tanulás az önkéntesség szolgálatában. *Önkéntes Szemle, 1*(3), 3-20 https://www.onkentesszemle.hu/vargal-az-intergeneracios-tanulas-az-onkentesseg-szolgalataban DOI: 10.53585

Zsidi, V. (n.d.). *Ifj. Erődi-Harrach Béla*. Budapesti Corvinus Egyetem, Egyetemi Könyvtár. http://www.lib.uni-corvinus.hu/content/corvinuskioszk/ifj-erodi-harrach-bela Letöltés dátuma: 2023. július 12.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.16
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 183-189 (2023)

Huszár Zoltán

AZ OKLEVÉLTŐL AZ ARANYDIPLOMÁIG – EGY NÉPISKOLAI TANÍTÓ EMLÉKEI

Absztrakt
Jelen tanulmány fő célja egy tanítói életpálya bemutatása, Koltai Ferencné Gebhardt Irén népiskolai tanító naplóba rendezett narratív visszaemlékezései alapján, valamint a releváns szakirodalom és levéltári források segítségével, alkalmanként az „oral history"-ra jellemző adatgyűjtés módszerére hagyatkozva megrajzolni hozzá a vizsgált kor történeti hátterét. A feldolgozás, illetve elemzés a mikrotörténetek jellemző csomópontjaira, mérföldköveire koncentrálva próbálja megtalálni a válaszokat a kutatási kérdésekben felvetett problémákra, legfőképpen arra, hogy miként illeszthető össze a naplóban megidézett pálya a kordokumentumokban leírtakkal; mely személyek, helyek és események formálták a narrátor identitását, és azok milyen módon kapcsolódtak egymáshoz.

Kulcsszavak: narratíva; népiskolai oktatás; DGT

Bevezetés

Amikor Koltai Ferencné Gebhardt Irén naplóját először vettem kézbe, nem tudtam letenni, annyira lenyűgözött. A gyöngybetűs írással teleírt, fényképekkel és egyéb dokumentumokkal megtűzdelt oldalak olyan pedagógus életpálya emlékeit idézték fel, amelyek alapján könnyen bele tudtam képzelni magam abba a környezetbe, amelyet a leírt sorok vetítettek elém. Szinte hallani véltem a tanító megnyugtató, szelíd hangját, amely halk határozottságával is betöltötte a gyerekekkel teli népiskolai tanterem falait: hol dicsért, hol talán korholt, de mindig bíztatott és simogatott, és közben rendületlenül tanított és nevelt.

Koltai Ferencné Gebhardt Irén 185 oldalas naplója (szövegközi hivatkozásokban Napló) a tanítóképzőben töltött évek és tanulmányok felidézésével kezdődik, és bemutatja annak a gazdag pedagóguspályának a fő momentumait, amely 1932-ben a Bostai Róm. Kat. Elemi Népiskolában kezdődött, és 1970-ben a pécsi Köztársaság téri Általános iskolában zárult. A visszatekintés, amelynek a végére 1984-ben tették ki a pontot, olyan éveket vetít elénk, amelyekben az emberi sorsok legmélyebb, legsötétebb bugyraitól az eufóriáig – zsidótörvények, világháború, felszabadulás, kitelepítések, 1956 és a forradalom, majd az azt követő megtorlások, a szocialista rend megszilárdulása és virágzása – mindent átélt a környező társadalom.

Az a kézzel írt írásmű, amit a szerző maga naplónak nevez, műfaját tekintve inkább emlékirat jellegű, hiszen a benne leírtakat a pályája lezárását követően, emlékeire és összegyűjtött – primer és szekunder – forrásanyagiara támaszkodva örökítette meg. Klasszikus mikrotörténet, amelyben beszédes fotók, újságcikkek, a történetben megjelenő szereplők írásos megnyilvánulásai – képeslapok, levelek, óralátogatási jegyzőkönyvek,

ünnepi beszédek – árnyalják a személyes emlékeket. Élettörténet, amely hagyományos felfogásban (Birne, 2010) mérföldkövek – pályaválasztás, házasság, más családi események, válás, vallási és ideológiai meggyőződések – köré rendeződik. Személyes narratíva, amelyben a narrátor és a főszereplő ugyanaz a személy, ennélfogva felvet dilemmákat, kérdéseket: A történet az életpálya minden eseményére kiterjed? Nincsenek benne kihagyások? Ha vannak, azok mennyire fontosak? Vajon a narrátor – vagy ebben az esetben a krónikás – szándékosan hagyta ki őket, mert azt gondolta, nem játszottak fontos szerepet az elmondott vagy leírt történetben? Nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, amely a személyes történetek, visszaemlékezések természetében rejlik: hogy időben és térben korlátozottak, és az események, helyek és emberek leginkább úgy jelennek meg, ahogy a narrátor emlékezetében élnek (Bruner, 2004; Horsdal, 2012).

Gebhardt Irén naplója kézzel fogható bizonyítéka annak, hogy a jelen és a jövő a múlt gyermekei. Miután megszületünk, állandó mozgásban vagyunk, és ez a mozgás nem csak időleges, hanem térbeli is: otthonunkat elhagyva új helyekre kerülünk, és vannak helyek, ahová időnként vissza is térünk (Bruner, 2004). Sokak szerint ez az intrikált természet az, ami nehézzé teszi az életutak felidézését, és az a tudat, amely a mesélő fejében mindvégig ott motoszkál: a legmélyebb énemet osztom meg másokkal (Birne, 2010). Az, aki ezt mégis megteszi, tisztában van azzal, hogy a jelen nem egyenlő a múlttal, és nem fog megismétlődni a jövőben (Gusdorf, 1980). Többek között ettől lesz annyira értékes minden személyes visszaemlékezés.

Gebhardt Irén naplójának lapjait korok, események, helyek és emberek töltik ki, amelyek szoros kapcsolatban állnak egymással, és elhozzák a múltat a naplót kézben tartó személy jelenébe, megtűzdelve olyan adatokkal, amelyeket a szakirodalom kapaszkodóként kezel a narratíva személyes vonatkozásai közepette (Sugrue, 2012).

Jelen kutatás, kihasználva a minden szempontból unikális forrás ajánlotta lehetőségeket, a narrátor személyén túl azokra a helyekre, emberekre és eseményekre irányult, amelyek a középpontba helyezett pillér, a tanítónői lét szempontjából meghatározónak bizonyultak a napló lapjain rögzített élettörténetben, különös tekintettel a népiskolai és a DGT (Dunagőzhajózási Társaság) társulati iskolájában töltött évekre. A dolgozat másik fő célja az volt, hogy, ha csak vázlatosan is, megrajzolja a narratíva kortörténeti hátterét.

1. kép: Koltai Ferencné Gebhardt Irén naplójának első oldala

Forrás: Napló, 1984, p.1.

Kutatási módszertan

Adatgyűjtés, források

A kutatómunka alapjául szolgáló forrásról egy véletlenszerű beszélgetés alkalmával szereztem tudomást a naplót megíró Koltai Ferencné Gebhardt Irén ugyancsak pedagógus fiától, az azóta elhunyt Koltai Pétertől. A kutatási témámról, a DGT-ről beszélgettünk, és megemlítette, hogy a szülei DGT tanítók voltak, és tanítói életútjukat édesanyja egy naplóban dokumentálta. Természetesen azonnal felkeltette az érdeklődésemet, és nagyon örültem, amikor Koltai Péter fia, Dr. Koltai Zoltán, a Pécsi Tudományegyetem oktatója felajánlotta, hogy PhD dolgozatom megírásához rendelkezésemre bocsátja a naplót, aminek nagy hasznát vettem a DGT iskolákról szóló fejezet megírásában.

A történelmi és szociális háttér megrajzolásához a Magyar Nemzeti Levéltárban e témakörben fellelhető anyagokat használtam, illetve a vonatkozó szakirodalomból emeltem ki a téma szempontjából fontos részleteket. A leggazdagabb „segédforrásnak" mégis azok a beszélgetések bizonyultak, amelyeket családtagokkal, Gebhardt Irén gyermekeivel – az ugyancsak pedagógus Szendrőiné Koltai Judittal és Dr. Koltai Dénessel folytattam – és amelyeket azóta személyes „oral history" adatbankomban őrzök.

Kutatási kérdések

Egy életpályát bemutató, narratív forrás feldolgozásánál szinte automatikusan felmerül a történelemmel foglalkozó emberben a kérdés: Hogyan illeszkedett a narrátor életpályája abba a társadalomba, amelyben élt? Milyen volt a naplóban megidézett korok iskolája, kik voltak azok, akik az oktatást bármilyen módon formálták, alakították? Melyek voltak azok az események, amelyek, bár nem voltak részei a napi rutinnak, mégis megkerülhetetlenek voltak egy népiskolai tanító életében? Hogyan jelenik meg az élettörténetben és a valóságban az a mikrokörnyezet, amelyet a család, tágabb rokonság, baráti kör alakít? Hogyan hatottak egymás életútjának az alakulására a narratívában megidézett, illetve a narrátorhoz szorosan kötődő, adatközlőként megjelenő szereplők?

Ennek megfelelően három, gyakran összefonódó témakör köré csoportosítottam a feldolgozást: helyek, emberek, események.

Adatfeldolgozás

Ahhoz, hogy kutatási kérdéseimre megtaláljam a válaszokat, újra és újra el kellett olvasnom a naplót. Ez segített abban, hogy a három, narratív történetben legfontosabbnak ítélt csomópontot (Brine, 2010; Bruner, 2004) útmutatóként használva a levéltári, történeti és oral history forrásokban azonosítsam a kortörténeti háttér megrajzolásához szükséges elemeket. Mivel az emberek elválaszthatatlanok az eseményektől és a helyektől, a tértől, amelyben megjelennek, és amelynek részeivé válnak, időnként elkerülhetetlenül összemosódott a három kategória. A hely nem egyszerűen földrajzi fogalom, hanem egy szövevényes valami Bruner (2004, p. 703) szerint, míg Horsdal

(2012) azt emelte ki, hogy a benne élőkkel és történéseivel együtt hatással van tevékenységeinkre, formálja személyiségünk különböző aspektusait, énjeit. Mindez váratlan, gyakran beláthatatlan következményekkel járhat, és új mederbe terelheti életünket: egy egészen jelentéktelennek tűnő dolog is elindíthat valamit, ami visszafordíthatatlan folyamatokat von maga után (Larsen-Freeman, 1997). Hasonlóra hívja fel a figyelmünket Wheatley (1993) megállapítása, amely szerint a változás mindig külső hatások eredménye. Ennek következtében a feldolgozás folyamán megfogalmazódott bennem az igény, hogy a történeti forrásokban azonosítsam ezeket a „külső hatásokat" is, és hozzárendeljem őket a naplóban kronologikus sorrendben megjelenő eseményekhez.

A népiskolák korszaka Magyarországon (1868 – 1948)

A kiegyezést követően a liberális politikai berendezkedés részeként az Eötvös József-féle népiskolai törvénynek – 1868. évi XXXVIII. tc. *„a népiskolai közoktatás tárgyában"* – meghatározó szerepe volt a magyarországi műveltségi viszonyok javításában, és a korabeli Európában is élenjárt korszerű szellemiségével és intézkedéseivel (Mészáros et al., 2003).

Megjelenése idején, korabeli becslések és felmérések alapján, Magyarországon a tanköteles gyerekek kb. 48%-a járt iskolába. A törvényi kötelezettségnek és a szankcionálásnak köszönhetően ez az arány 1872-re 55%-ra, 1896-ra 79%-ra, 1913-ra 93%-ra nőtt. (Mészáros et al., 2003).

Baranyában 1869-ben, egy évvel az Eötvös-féle törvény életbe lépése után 397 népiskola működött, ebből 369 felekezeti, 3 községi elemi iskola volt. A királyi tanfelügyelő 1876. évi beadványában már 68 olyan iskolát sorolt fe, amelyben az 1 tanítóra jutó diákok száma, változásért kiáltva, meghaladta a törvényben előírt számot (Krisztián, 2009).

Baranya megyében ezt a problémát enyhítették valamelyest a DGT megjelenésével nyíló új típusú, ún. társulati népiskolák, amelyeket a DGT tartott fenn a bányászcsaládok gyermekei számára, az esetek többségében jelentősen jobb infrastruktúrával, felszereltséggel és oktatói ellátottsággal, mint ami a kor többi iskoláját jellemezte (Huszár, 2009; 2022). 1895-től a II. világháború végéig ilyen iskolák működtek a DGT bányaterületein Pécsbányatelepen, Pécs-Szabolcson, Vasason és Somogyban.

A két világháború közötti időszakban Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter tevékenysége eredményezett példaértékű fejlődést a magyarországi népiskolai fejlesztési programban. Klebelsberg oktatási és művelődési politikával, tudással és kultúrával akart a magyarság számára ún. *„kultúrfölény"*-t biztosítani a környező országokkal szemben. Ezt az elképzelést a kormány és az országgyűlés is támogatta (Glatz, 1990; Ormos, 1998). A miniszter a közeli országok – Ausztria, Németország – elemi iskolai rendszerére hivatkozva már 1926-ban a nyolcosztályos népiskola bevezetése mellett agitált, kiemelve, hogy a képzettebb munkaerő kelendőbb a munkaerőpiacon, jobb minőségű termékeket tud előállítani és *„Csak az olyan nemzetnek a tömegei dönthetnek öntudatosan sorsukról, amelyeknek megvan ehhez az intelligenciájuk."* (Klebelsberg, 1926,

p. 266). Próbálkozásai ellenére a nyolcosztályos elemi iskolai rendszert – a gazdasági világválság okozta költségvetési helyzet miatt – neki nem sikerült bevezetni.

Az oktatásügy területén e vonatkozásban az 1940. évi XX. tc., *„az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról"* hozott jelentős változást: előírta a Klebelsberg által már korábban szorgalmazott nyolcosztályos népiskolai tanításra való áttérést felmenő rendszerben. A háborús költségvetés közepette ez az elképzelés továbbra is csak szervezési szinten valósulhatott meg (Mészáros et al., 2003). Az igazgatók, bár megszervezték a VII. és VIII. osztályokat, tanfelügyeletnek címzett jelentéseikben kiemelték, hogy az 1940-41. tanévre tervezett hetedik osztályok beindításához *„sem elegendő tanerővel, sem tanteremmel nem rendelkezünk, sőt, a nagyszámú katonai behívás folytán népiskoláinkban a tanítást csak váltakozó tanítási rendszer bevezetésével és ideiglenes kisegítő tanerők alkalmazásával tudjuk elkezdeni."* (MNL OL Z 1481 60 cs. 70 t. 16667/é. jelentés).

Az 1941-42-es tanévre valamelyest javult a helyzet: iskolánként már csak 1-1 tanerő hiányzott (MNL OL Z 1481/61), és az iskolák – a társulati iskolákat is beleértve – eleget tettek a nyolcosztályos népiskolai rendszerre történő átállási kötelezettségnek. Mindez egybeesik annak a véletlen találkozásnak a naplóbeli leírásával, amelynek eredményeként Koltai Ferenc és felesége, Gebhardt Irén a somogyi társulati iskolába került (Napló, 1984, pp. 73-76), ahol nemcsak gyökeret vertek, hanem – a naplóban leírtak és a bemutatott dokumentumok alapján nyugodtan kijelenthető – a közösség szellemi vezetőivé is váltak.

1942-ben, tehát a Koltai házaspár somogyi tényked̈ése idején Baranyában a 395 népiskolából 219 volt a római katolikus népiskola, ehhez jött a 4 társulati iskola, amelyekben összesen 716 tanító 638 tanteremben 33 263 tanulót oktatott (Bernics, 1985).

A II. világháború, mint mindenre, az oktatásra, így a népiskolákra is rányomta a bélyegét, majd az 1945-tel kezdődő „új világ" nemcsak az iskolák, hanem a tanítók életében is gyökeres változásokat eredményezett.

A legnagyobb változás még a bányatelepi iskolában érte Gebhardt Irént. Az országgyűlés 1948. június 16-án fogadta el az 1948. évi XXXIII. törvénycikket a nem állami iskolák, köztük az egyházi és társulati fenntartású iskolák államosításáról. *„Kialakult az új iskolatípus, általános iskola elnevezéssel. Új tantervek, új könyvek jelentek meg, és új nevet kaptak a származás alapján történő besorolás kategóriái: munkás, paraszt, értelmiségi, egyéb… Sok helyen az „igazgató pajtás", „tanár pajtás" megszólítás járta, és új tevékenység vette kezdetét: megindult a (politikai) agitáció*", olvashatjuk a naplóban (Napló, 1984, p. 146). Az iskolák, a társadalommal együtt, új világrendben folytatták küzdelmüket a „kiművelt emberfők" kineveléséért.

A mikrotörténet pillérjei a szubjektív emlékezet tükrében

Helyek

Senki sem választhatja meg a szüleit, sem a családot és a helyet, amelybe beleszületik, ugyanakkor, jó esetben, maga dönthet arról, hogy felcseperedve mit akar kezdeni az életével. Kivéve, amikor valaki vagy valami – egy külső körülmény – közbeszól.

„*Gyermekorvos szerettem volna lenni, de nagyapám megértette velem, hogy olyan pályát kell választanom, hogy hamar kenyér legyen a kezemben*", írja Gebhardt Irén a naplója elején (Napló, 1984, p. 3). Így került a pályaválasztás előtt álló lány a Pécsi Róm. Kath. Tanítóképző Intézetbe, ahol harmadévesen, 1931-ben pécsi létére, bentlakó lett, mivel nagyapja, aki szülei halála után nevelte, a második tanév végén elhunyt. Helyek vonatkozásában a személyes tragédia a lehető legnagyobb veszteséget vonta maga után: „*Mindent megkaptam, csak ami a legfontosabb lett volna, otthonom nem volt többé*" (Napló, 1984, p. 3). Mindez jelentős életforma változással is járt. Az ifjú tanítónő jelölt augusztus végétől a tanév végéig egy térben és időben, de még életmódban is szigorú kertek közé szorított helyen élte végig a tanulóéveket. Bár az otthon utáni vágyódása nem nagyon csitult, alkalmazkodott az új körülményekhez: a kezdeti nehézségektől – „*a szünetekben hol itt, hol ott voltam meghívott vendég, de ez nagyon rossz érzés volt számomra*" (Napló, 1984, p. 4) – eljutott odáig, hogy naplójában kijelenti: „*Szerettem az internátusban lakni*." Ugyanakkor azt is megjegyzi, hogy „*a távolság megszépíti az emlékeket, ahogyan a lenyugvó nap sugarai is rózsaszínűre, égő aranyra festik a legszürkébb eget*." (Napló, 1984, p. 4).

Ezen a ponton talán érdemes eltűnődni azon a kérdésen, amelyet Birne (2010, p. 31) a következőképpen vetett fel: Mennyire határozzák meg az életünket a struktúrák (például az oktatási rendszer, amelyben tanulunk), és milyen mértékben tudjuk mi magunk befolyásolni azt, hogy valami megtörténjen? Gebhardt Irén, ha nem is érezte igazi otthonának a tanítóképzőt és az internátust, megszerette mindkettőt, és olyasmire lelt, ami egész későbbi pályafutását meghatározta: példaképekre. A naplóbekezdések alapján bizonyosnak tűnik, hogy ebben a környezetben a leendő tanítónő megtalálta azt, amit Bruner (2004) a szabályok közé szorítottságával együtt megbocsátónak és biztonságosnak nevez. Ezt Gebhardt Irén naplóbejegyzése is alátámasztja: „*Tanítónő lettem! Búcsút vettem mindentől és mindenkitől, ami addig biztonságot jelentett számomra*." (Napló, 1984, p. 8.)

Bár a zárda „*nagy tölgyfakapuja bezárult*" mögötte, előtte feltárult egy sokkal nagyobb tér: „*az élet a maga kérlelhetetlen nehézségeivel*." (Napló, 1984, p. 11.) Kisebb-nagyobb kitérők után jött a következő állomás, Bosta, amely nyolc éven át, 1932-1940-ig jelentette az otthont és munkahelyet a fiatal tanítónő életében: „*végre lett egy hely ezen a világon*" ahol szükség volt rá (Napló, 1984, p. 15).

Ebben az új világban két olyan hely volt, ami igazán számított: az iskola és a tanítói lakás. „*Nagy udvara volt az iskolának, de sehol egy növény, sem fa, sem virág… A kerítés is elég rozoga volt, és az alacsony kávájú kerekeskúton is látszott, hogy nagyon régi már*." (Napló, 1984, p. 16). Az igazi öröm akkor érte, amikor az iskola gondnoka, Mihály gazda kinyitotta előtte élete első, egy konyhából és egy gerendás mennyezetű szobából álló lakását. A mellette lévő helyiség volt a tanterem, két kicsi ablakkal, amelyen „*bemosolygott a reggeli napsugár a padokban ülő 40 kis tanulóra*." (Napló, 1984, p. 16). Az osztatlan osztályteremben az első sorokba az első osztályosok kerültek, az utolsó padokba a negyedikesek. Ekkor írta meg Gehardt Irén első – utólag a naplójába is bekerült – tanulói névsorát, és pontos leírást adott az iskolai napirendről. „*Mire kivilágosodott, már ott sorakoztak a facipők. Sáros lábbal senki sem lépett a tanterembe*." (Napló, 1984, p. 18). Egy

óra megszakítással délután is volt tanítás, gyakran petróleumlámpa mellett, mert „*olyan jól éreztük magunkat, hogy senki sem akart hazamenni.*" (Napló, 1984, p. 18). Gebhardt Irén iskolája rövid idő alatt központi szerepet töltött be Bosta életében. A szülők is megszerették. Havonta körbe meszelték a tanterem falát. Padot súroltak, ablakot tisztítottak, s pár év alatt olyan szép lett az eleinte kopár udvar, hogy a „*híre messze járt*". (Napló, 1984, p. 19). De magukkal hozták minden gondjukat-bajukat is, és a tanítónő, emlékezve képzős példaképeire, mindenben igyekezett nekik segíteni. Kérvényeket írt helyettük, leveleket távoli szeretteiknek, sebeket kötözött, látogatta a betegeket, nyári munkák idején vigyázott a gyerekekre. Pedig kisegítő tanító helyettesként Gebhardt Irén még díjazást sem kapott. Egy év elteltével azonban segédtanító lett, 80 pengő havi fizetéssel és azzal az ígérettel, hogy ha „*jól dolgozik, véglegesített tanító lehet, és a fizetése akkor 114 pengőre emelkedik*". (Napló, 1984, p. 24).

A helyek valóban fontos, emberformáló szerepet játszanak az életünkben. Naplójában Gebhardt Irén az „*én falum*"-ként emlegeti Bostát (Napló, 1984, p. 43). Részletes leírást ad a falu ünnepeiről és a lakosságot érintő eseményekről, amelyeknek gyakran maga is formálója volt. „*Megelégedett, boldog emberként éltem Bostán*", írja. „*Sok örömet találtam a munkámban. Olyan volt számomra a falu, mint egy nagycsalád*" (Napló, 1984, p. 47)

Míg Bosta szinte csak örömöt tartogatott a fiatal tanítónő számára, a következő, mérföldkőnek számító hely az örömök mellett megismertette a feldolgozhatatlan bánattal is. 1935-ben a pécsi székesegyház Corpus Christi kápolnájában házasságot kötött Koltai Ferenc garéi kántortanítóval (Napló, 1984, p. 48), így, bár továbbra is Bostán tanított, férje tanítói állomáshelye, Garé lett a második otthona. Itt született meg 1936. június 17-én az első gyermeke, Judit, aki „*rövid idő alatt a két falu, Garé és Bosta dédelgetett kedvence lett*", és 1938-ban itt született meg Miklós is, akit öt hónapos korában veszített el (Napló, 1984, pp. 50-57).

Mivel az amúgy is apró Bostán a tanulók száma évről-évre csökkent, az 1937-38-as tanévre már csak 18 gyerek maradt az iskolában (Napló, 1984, p. 58).

Végül egy véletlen találkozás nyitott új fejezetet a fiatal tanító házaspár életében, amelynek következtében 1940-ben mindketten a Somogybányatelepi Székesegyházi Iskola tanítói lettek. „*Az újév utáni nap délelőttjén megérkezett Pécsről a teherautó, amit a DGT vállalat küldött értünk*", és ezzel együtt új, aggodalommal teli kérdések vertek tanyát a még mindig fiatal, de már tíz éves tapasztalattal rendelkező tanítónő szívében: „*Milyen lesz az új életünk? Hogyan alakul a sorsunk? Nehéz lesz-e megszokni az újat*?" (Napló, 1984, p. 75).

Arról, hogy milyen viszonyok fogadták őket a pécs-somogyi iskolában, a személyes visszaemlékezésen túl a vonatkozó szakirodalomból és a Magyar Nemzeti Levéltárban őrzött dokumentumokból kapunk betekintést.

Az 1898-ban beindított iskola jogilag a római katolikus egyház felügyelete alá tartozott, a fenntartás terheit azonban kegyúri teherként a DGT-re hárították (Hámori & Vókó, 2006; Huszár, 2022).

A társulati iskolák gondnokának, Borsy Jenőnek írt tanfelügyelői jelentésből tudható, hogy 1940-ben, amikor a Koltai házaspár megérkezett, a község külterületén található 3 tantermes uradalmi iskola 3 tanerővel működött (MNL OL Z 1481 62).

A tanítói szolgálati lakásáról a következőket olvashatjuk a naplóban: „*Nagyon szép, kényelmes. Három egymásba nyíló szoba. Télen is lakható, fűthető, tágas, duplaablakos veranda. Hosszú folyosó, ahol még rollerezni is tudtak a gyerekek! Villanyvilágítás, vízvezeték, tágas nyári konyha! A fáskamrában az összeaprított tűzifa szépen sorba rakva, a nagy szenesládában a sok szén bekészítve várt reánk. Volt konyhakert, gazdasági udvar, ólak, gyümölcsfák és három hatalmas diófa is. Minden, minden! Nagyon boldogok voltunk!*" (Napló, 1984, p. 76). Összehasonlítási alapként egy 1915-ös adatot sikerült találni a levéltári iratok között, de ez megerősíti azt a képet, amelyet Gebhardt Irén leírásából megismerhettünk:

1. táblázat: Társulati tanítók lakásviszonyai az 1915. évben

Iskola	Tanító/nő neve	Szoba	Előszoba	Folyosó
Pécsbánya	1. Haffner Vilmos ig.	4	1	-
	2. Werb Károly	3	1	-
	3. Jekl Antal	3	-	1
	4. Varajti Károly	3	-	1
	5. Scheszták	3	1	-
	6. Leordinai Ilka és Leordinay Dominika	3	1	-
Szabolcs	1. Wolf Mihály ig.	4	-	1
	2. Ambruszt Antal	2	1	-
	3. Veják	4	1	-
	4. Lőhr Károly	2	1	-
	5. Székely István	2	1	-
	6. Polácsi János	2	-	1
Somogy	1. Henits Elvira	2	-	-
Vasas	1. Kiesz Ferenc ig.	4	1	-
	2. Payer Tóbiás	3	1	-
	3. Kollár tanítónő	2	-	-

Forrás: MNL OL Z 1481 62

Az iskolagondnokság 1939-ben készített *„A mecsekszabolcs-bányatelepi székesegyházi urad. Róm. Kath. iskola költségvetése" (*MNL OL Z 1481 60) alapján megközelítően pontos képet tudunk alkotni arról is, hogy a szolgálati lakás rendelkezésre bocsátásán túl milyen költségekkel járt a második világháború első évében egy tanító alkalmazása:

2. táblázat: Egy társulati tanító alkalmazásának költségei 1939-ben

Fizetés	2.370
Utazási költség	13,40
Nyugdíjjárulék	163,20
Fizetés utáni nyugtab(élyeg). ill(eték)	13,28
Szénilletmény	228,20 (70 q)
Szénilletmény fuvarozása	21,60
Hintó fuvarok	7,20

Összesen	2.816,88 pengő

Forrás: MNL OL Z 1481 60 alapján

A tanító házaspár legnagyobb boldogságára 1940-ben új taggal bővült a család: megszületett Péter fiúk (Napló, 1984, p. 111). Örömét bizonyára beárnyékolta a háború és az a körülmény, hogy miután kinevezett bostai állását feladta a társulati iskoláért, két tanéven keresztül helyettes tanítóként a somogyi községi népiskolában tanított katonai szolgálatra bevonult kollégája helyett. Erről a naplójában is vall (Napló, 1984, p. 87), de a közlést a leánya, Koltai Judit is megerősítette. Kinevezett tanítói állást 1943-ban kapott ismét, akkor már a DGT által fenntartott iskolában. Ehhez azonban ismét le kellett tennie a hivatali esküt, amiről a kir. tanfelügyelőség állított ki igazolást (Napló, 1984, p. 82). Arra, hogy ez a körülmény milyen hatással volt rá, így emlékezik: „*Milyen megnyugtató, boldog érzés volt, hogy újra, mint véglegesített tanítónő folytathattam addigi munkámat*." (Napló, 1984, p. 102). A Koltai-Gebhardt házaspár – a korabeli források és a napló alapján – a bányatelepi iskolának nemcsak magas szakmai szinten tevékenykedő tanítója lett, hanem iskolán kívüli közösségi tevékenységükkel a település lakóinak, kiemelkedő kulturális, szellemi vezetőjévé is vált.

Ebben az időszakban már nemcsak a bányamunkások gyermekei tanulhattak a társulati iskolában, hanem a település bármely tanköteles gyermeke. Így a római katolikus vallású diákok mellett református, evangélikus, babtista, görögkeleti, izraelita, görögkatolikus vallású tanulók is látogatták a DGT iskolát (Hámori & Vókó, 2006).

Bármilyen népszerűnek tűnt is a somogyi társulati iskola, egy évvel a házaspár érkezése előtt, az 1939 májusában odalátogató kerületi tanfelügyelő súlyos hiányosságokat észlelt az épületen. „*A tantermek sötétek és célszerűtlenek. A padok rozogák, és a tanterem tisztántartását megakadályozzák. Új és a pedagógiai elveknek megfelelő épületre és padokra van sürgősen szükség*." (MNL OL Z 271 84). Ebben az időszakban már napközi otthon is működött Somogyon, amelynek a fenntartása és a működtetése szintén a DGT kötelezettségei közé tartozott (MNL OL Z 1481 61).

E vonatkozásban az 1942–43-as tanév hozott változást. 1942 júniusában Koltai Ferenc I-nek[1], aki – bár nem volt kinevezett vezetője az iskolának – az igazgatótanítói teendőket gyakorlatilag ellátta, gondoskodnia kellett az új iskolai törvény alapján beindításra kerülő nyolcadik osztály elhelyezéséről (Lásd: 1940. évi XX. tc.). Az iskolagondnoksághoz írt levele (MNL OL Z 271 84), kiegészítve azzal a jegyzékkel, amelyen Dr. Taksonyi János plébános 1941 júniusában egy szabolcsi osztályterem berendezéséhez igényelt bútorokat és felszerelési tárgyakat (MNL OL Z 271 84), pontos képet ad arról, hogy milyen eszközökre volt szükség egy osztályterem berendezéséhez az 1940-es évek elején egy viszonylag jól támogatott iskolában, 48 fős osztálylétszámmal számolva:

Bútorzat:

- 24 db pad, kétüléses, 0 distanciájú, keményfa írólappal és talapzattal. Hossza: 1 m.
- 1 db dobogó, méret: 160 x 120 cm, magassága 15 cm, puhafából

[1] A két Koltai Ferenc - I, II. - tanító között nem volt családi kapcsolat, csupán névrokonok voltak. Koltai Ferenc II. volt Gebhardt Irén férje. A sors kiszámíthatatlansága folytán kerültek egy iskolába Somogyon és egymás melletti tanítói szolgálati lakásokba. Szendrőiné Koltai Judit közlése. Köszönet érte. H. Z.

- 1 db asztal, méret: 110 x 70 cm, kétfiókos
- 2 db szék (az asztalhoz)
- 1 db kétajtós szekrény, polcos
- 1 db tábla, lábak nélkül, falra felerősítve
- 1 db mosdószék, tállal, kannával, 3 db ivópohárral
- 1 db kályha, kályhaellenző, szeneskanna, lapát, piszkavas, fejsze (a kamrában)
- 1 db négyes fogas a tanító részére (rozsdamentes fémfogakkal)
- 1 db tanteremhőmérő
- 3 db köpőcsésze (higiénikus)
- 50 db tintásüveg, 48 a padokba, 2 a tanítói asztalba, DGT minta szerint
- 1 db lábtörlő és kaparóvas
- 1 db 48 fogú fogas, a falra felerősítve a tanulók részére

Felszerelési tárgyak:
- 1 db iskolai feszület, 40 cm nagyságban
- 1 db népiskolai címtábla 45-60 cm nagyságban, zománcozott, „Székesegyházi Uradalmi róm. kat. Elemi Népiskola” címmel
- 1 db magyar nemzeti zászló
- 1 db gyászlobogó
- 1 db zászlótartó (vasból) falra erősítve
- 1 db métermértékek gyűjteménye (Bopp-féle)
- 1 db Baranyavármegye térképe, vászonra felvonva, lécezve
- 1 db „A légy az egészség veszedelme” vászonra felvonva, lécezve és szövegkönyvvel
- 1 db „Amit a kutyáról tudni kell” vászonra felvonva, lécezve és szövegkönyvvel
- 1 db „Az alkohol káros hatása” vászonra felvonva, lécezve és szövegkönyvvel
- 1 db „Hiszekegy” falikép
- 1 db „Himnusz” falitábla lemezen
- 1 db magyar címer, lemezre vonva

Nyomtatványok:
- 15 db Értesítés az iskolából kilépő tanköteles gyermekről
- 15 db Elbocsátó
- 75 db egyéni lap
- 1 db haladási napló, 1 külív + 16 belív, fűzve
- 1 db mulasztási napló, 1 külív + 6 belív, fűzve
- 1 db anyakönyvi napló, 1 külív + 20 belív, bekötve
- 1 db felvételi napló, 1 külív, 20 belív, bekötve

- 1 db leltári napló
- 1 db szobaleltár
- 2 db egyesített szakleltár
- 2 db tananyagbeosztás
- 2 db órarend
- kölcsönkönyvtári pénztári nyilvántartás, 2 külív
- kölcsön-tankönyvtár leltári napló, 1 külív + 5 belív
- kölcsönzési jegyzék, 1 külív + 1 belív
- 2 db iratgyűjtő
- 25 db mulasztási kimutatás
- 25 db intés
- 2 db kimutatás a beíratási díjakról
- 2 db jelentés a „Madarak és fák napjá”-ról
- 2 db jelentés a fásításról
- 2 db évi jelentés
- 2 db látogatási jegyzőkönyv
- 5 db költségvetés
- 4 db zárszámadás
- 50 ív gépírópapír
- 50 ív vékony átütőpapír (másolatnak)
- 50 db boríték
- 25 db boríték, nagyobb
- 10 db írógép indigó
- 1 db írógépszalag (13 mm)
- 1 db gépradír
- Néptanítók Lapja és Nemzetnevelés megrendelése az iskola részére

Ahhoz, hogy a fejlődés mértékét érzékelni tudjuk, érdemes mindezt összevetni azzal a szerény leltárral, amely az első, pécsbányai társulati iskola berendezései tárgyairól készült 1891-ben: 10 db támlás hátülésű külön-külön kihúzható egyenként 2,16 m hosszú pad 40 üléssel; 1 db faszék (katonai beszállásoláskor eltűnt) (valószínű az I. világháború alatt. H. Z.); 1 db nagy fekete vonalazott tábla, fali, láncon függő; 1 db támalakú asztal, elzárható kettős fiókkal; 1 db dobogó (Huszár, 2009).

Mindez hatalmas változást jelentett Gebhardt Irén számára a kiüresedő, szívének mégis oly kedves bostai iskolához képest. „*A karácsonyi színdarab rendezése, az utolsó tanításai nap, a búcsú a gyerekektől, a bostai és garéi kedves ismerősöktől az egész falutól nagyon nehéz volt, de a jövőnk érdekében így kellett lennie, nem tehettünk másként*”. (Napló, 1984, p. 74). Ez az egyetlen mondat szemléletesen alátámasztja azt, amit a szakirodalom

ekképpen összegez: Az emlékezet okokat rendel az érzelmek mellé, így segíti feldolgozni, megérteni a változást (Surgue, 2012), és megvilágítva a választások hátterében álló indokokat, lehetővé teszi a narrátor számára saját, belső állapotában az eligazodást és az elfogadást (Loveless, 2012). Koltai Ferencné Gebhardt Irén esetében egy korszak zárult le, amikor elhagyta Bostát, amelyről részletes zárszámadást készített naplójában. Név szerint sorra vett minden egyes kisdiákot, akit a faluban töltött nyolc év során tanított, megvalósítva azt, ami mai, elektronizált világunkban is nehéz vállalkozás: a szárnyai alól kikerült tanulók „nyomonkövetését". Negyvenegy bostai tanítványáról írta le, hogy „*mi lett belőlük, hogyan alakult az életük, a sorsuk*" (Napló, 1984, pp. 83-85).

A somogy-bányatelepi évek emlékei között, noha továbbra is minden tanítványát megemlítette a naplójában, nem annyira a gyerekeké, mint az emlékezetes eseményeké a főszerep: kirándulásoké, vásároké, színielőadásoké, leányegyesületi programoké, közös nyaralásoké, naplóhoz illően mind-mind pontos dátumhoz kötve, fotókkal, meghívókkal, újságkivágásokkal dokumentálva.

A környezet, a környezethez való tartozás, a helyi tradíciók mind-mind fontos szerepet játszanak életünkben. Hatással vannak tevékenységeinkre, és ami ennél is fontosabb, különböző énjeinkre (Horsdal, 2012). Míg Gebhardt Irén kapcsolatait Bostán inkább a családiasság, jószomszédság jellemezte, Somogyban a tanítói én kitágult, helyet adva maga mellett a népművelőnek, mi több, a szociográfusnak, aki élénk érdeklődést mutat a bányatelepen lakók életkörülményei iránt, és hű krónikásként meg is örökíti azokat.

Pécs-Somogy 1949-ig maradt a házaspár otthona. És ahogy a társadalom is átmeneti időket élt, Gebhardt Irén életpályájában is átmenetet képezett a következő, 1949-1950-es tanév. A sors ajándékaként, talán, hogy a népiskolák korszakától és a szeretett társulati iskolától a búcsú ne legyen olyan nehéz, egy évre a korábbi DGT-iskola, a Pécsbányatelepi Általános Iskola tanítója lett. Innen indult tanítói pályája két utolsó állomására, a már szocialista szellemben működő pécsi Petőfi Utcai Általános Iskolába (1950-1969), majd egyetlen évre a gazdag életpályát lezáró pécsi Köztársaság Téri Általános Iskolába (1969-1970). A napló tanúsága szerint azonban csak a kor változott, a tanítónő szellemisége nem: fiatalos, gyermekközpontú lendülete a nyugdíjazásáig kitartott. Legfiatalabb gyermeke, Dénes így írt erről abban az írásban, amit egy meg nem jelent könyvben előszónak szánt: „*Anya hivatásszerűen tanított. Nagyon jól. Élete során több mint 1200 bizonyítványt állított ki és írt alá… Az számított neki, hogy a gyerekek az iskolában szerették és a szülők tisztelték. És mi hárman, a saját gyerekei voltunk céljai az életének*." (Koltai, 2009).

Ezzel el is jutottunk a narratívák következő alappilléréhez, a helyeket élettel megtöltő személyekhez.

Emberek

Egy életút felidézésénél, az emlékek dokumentálása során jellemzően kétféle ember rajzolódik ki a visszatekintő emlékezetében: azok, akikre szeretettel gondol vissza, mert segítették, támogatták, és ezzel meghatározó szerepet játszottak annak a személyiségnek a megformálásában, akivé az életútja alatt vált, és azok, akik inkább hátráltatták, esetleg megsebezték. Koltai Ferencné Gebhardt Irén naplójában inkább az elsőre találunk

példákat, megerősítve azt a szinte közhelyes jelenséget, amiről versek, dalok is szólnak: „csak a szépre emlékezem".

Ha csoportosítani akarjuk ezeket az embereket – nevezhetnénk őket akár útitársaknak is – akkor a következő kategóriákat tudjuk számukra kialakítani: szakmai életút, magánélet és lakókörnyezet.

Gebhardt Irén szakmai életútjának meghatározó szereplői

Gebhardt Irén a tanítói pályát választotta élethivatásnak. Ha van foglalkozás, ahol számítanak a példaképek, akkor a tanítói foglalkozás minden kétséget kizáróan ilyen. Irén már a zárdában, illetve az internátusban is találkozott életpályáját meghatározó példaképekkel. M. Ilona osztályfőnöknőtől azt tanulhatta meg, hogy „*milyen legyen az a pedagógus, aki példát kell, hogy mutasson a rábízottaknak*." (Napló, 1984, p.7). M. Philoména mint a „*jóság és kedvesség megtestesítőjeként*" jelenik meg a naplóban, míg a nagyon öreg M. Ignácia a „*pontos, szép munkára*" tanította növendékeit. A tornateremben testgyakorlást tanító M. Aquinátától a mozgás szeretetét kapták, míg az internátusban felügyelő M. Toériától, aki a „*tanulási idő alatt fel-alá sétálgatva olvasgatta a breviáriumot, és közben ránk-ránk mosolygott, és csendre intett bennünket*" a fegyelmezett munkavégzés derűjét sajátíthatták el a növendékek (Napló, 1984, p. 4). Kétség sem férhet ahhoz, hogy mind az öten jelentős szerepet játszottak az ifjú tanítónőjelölt jellemének a formálásában – erre utalnak azok a naplóban lejegyzett epizódok, amelyekben a tőlük „ellesett" tulajdonságokra, a „*jótett helyében jót várj*" (Napló, 1984, p. 87) elvére hagyatkozva viszonyult az aktuális környezetéhez.

A mai pedagógustársadalom derékhadában félelemmel vegyes távolságtartással él a tanfelügyelők emlékezete. Gebhardt Irén pályáját olyan szaktekintély alakította és terelte pozitív irányba, akiről Pécsett azóta utcát neveztek el: Dr. Berze Nagy János. A nagy tudású, sokak által rettegett „királyi tanfelügyelő úr" a rendelkezésére bocsátott szekér fonott kosaras ülésén rendületlenül járta a körzetébe tartozó népiskolákat, és már Bostán felfigyelt a fiatal tanítónő tudására és az oktatás iránti szenvedélyre, amellyel az osztatlan iskolában tanított és nevelt. A napló tanfelügyelői látogatást felidéző bejegyzése szerint a következőképpen értékelte a fiatal tanítónőt első bostai látogatását követően: „*A tanítónő munkájáért elismerésemet fejezem ki*." (Napló, 1984, p. 28). Hogy mekkora súlya volt egy ilyen dicséretnek? Felbecsülhetetlen. Alig telt el egy év, és pályakezdő bostai tanítónőt a királyi tanfelügyelő mindenütt hangoztatott elismerő szavai nyomán bemutató tanításra hívták Pécsre (Napló, 1984, p. 31). Arról, hogy nevezett tanítónő rászolgált az elismerésre, mi sem tanúskodik jobban, mint egy 1982-es epizód, amikor „*egy szigetvári nyugdíjas kirándulás során az egyik nyugdíjas társam kedves mosollyal megszólított: Nem te vagy a Gebhardt Irénke? Csak azért kérdezem, mert amikor a Belvárosi Általános Iskolában az egeret tanítottad, a IV. és V. éves képzősök között, akiket Mater Valéria küldött, hogy meghallgassák az előadásodat, én is ott voltam. Még ma is megvannak a jegyzeteim*." (Napló, 1984, p. 34). Gebhardt Irén büszke volt arra, hogy Berze Nagy János nagyra becsülte. Ezt a családtagjaival is megosztotta, amire a fia, Koltai Dénes így emlékezett vissza: „*Anyámat Berze Nagy János, az ismert néprajzos – aki a Királyi Tanfelügyelőség vezetője is volt – különösen nagyra értékelte*." (Koltai, 2009)

Családtagok

A család majdnem olyan meghatározó tud lenni az emberi életpálya alakulásában, mint bármelyik példakép. Erre a naplóban az első példa a nagyapa, aki nem engedte, hogy unokája gyermekorvos legyen, és ő volt az is, aki a tanítói hivatás felé terelte az elbizonytalanodott fiatal leányt. Irén pályafutása szempontjából hasonlóképpen nagy horderejű változások elindítója volt a férj, az ugyancsak tanító Koltai Ferenc. „*Két homlokegyenesen eltérő származás és kultúra, és ugyanaz a szakma… Mindketten nagyszerűen tanítottak*", írja a gyermek, Koltai Dénes (Koltai, 2009). A férj volt az, aki miatt Bostáról Garéba, Garéból Somogyba és Somogyból Pécsre költöztek, közben kölcsönösen segítve, támogatva egymást személyes és szakmai életükben egyaránt. A gyerekek mit sem sejtve formálták édesanyjuk jellemét. A folytonos örömforrást jelentő kis Jutka, aki két falu kedvence lett. Miklós, akinek csak pár hónap adatott meg a földi létből, Péter, akit édesanyja második elemiben tanított, és végül a legfiatalabb, Dénes, aki Péter bátyja szerint azért született meg, mert „*anya megfogadta, ha a háborút a családban mindenki túléli, még egy gyereket szül.*" (Koltai, 2009). És hogy a vérségi köteléken túl mi a közös a három életben maradt gyermekben? Szüleik nyomdokaiba lépve mindhárman pedagógusok lettek. Ennél szebb örökséget kevés tanító hagyott maga után.

A lakókörnyezet szereplői

Nem lehet említés nélkül hagyni azokat a személyeket, akik a népiskolai tanító közvetlen környezetét alkották: a kisdiákokat, akiket – naplójában név szerint megörökítve – élete végéig megőrzött emlékezetében. Erről tanúskodik az a több tucatnyi osztálynévsor, ami a 38 éves pályafutás eredményeként a naplóba bekerült.

„*Amilyen az adjon Isten, olyan a fogadj Isten*" (Napló, 1984, p. 87). Gebhardt Irén ezzel az ismert szólással kezdi naplójában azt a szakaszt, amelyben bostai, illetve garéi fogadtatásáról ír. Név szerint emlékezik meg a település lakóiról, akik oly gyorsan elfogadták és segítették, köztük iskolagondnokokról, kocsisokról, a csupasz iskolaudvart virággal megtöltő parasztasszonyokról, az iskola falait havonta átmeszelő szülőkről, az új otthon melegéről napokon át gondoskodó szomszédokról, koldusokról, sírásókról, leányegyesületi tagokról, színdarabok szereplőiről és sorolhatnánk tovább.

És természetesen ott voltak azok is, akikről csak keserű szavakkal tudott megemlékezni a naplójában. Az egyházmegyei fő-tanfelügyelő, Komócsi István, akinél a második gyermeke születésére várva, meggyengült egészségére hivatkozva hiába kérvényezte, hogy ne neki kelljen Garéból Bostára átjárnia, hanem inkább a férjének kelljen megtennie a napi kétszer 5 kilométeres utat. A következő választ kapta: „*Belátom, hogy kérelme indokolt és emberi szempontból méltányos, de sajnos nincs rá paragrafus. Nem engedélyezem*." És emberség meg irgalom sem volt, írja Gebhardt Irén. „*Engem megmentettek, de Miklóskám ott nyugszik a garéi temetőben*." (Napló, 1984, p. 57). A történet, és annak személyiséget formáló hatása kicsit másképpen, de a családi legendárumban is él: a zárdában nevelkedett, az őt tanító apácákat példaképnek tekintő egykori zárdanövendék „*… hetven éves koráig nem járt templomba. Az Istennel semmi baja*

nem volt, de a papokról… meghatározta a véleményét az a bánásmód, amely Miklós bátyám halálához vezetett." (Koltai, 2009)

Események

Az emberélet emlékezetes eseményei – mint az már eddig is kiderült – elválaszthatatlanok azoktól a helyektől és személyektől, amelyek meghatározó hátteret adnak az egyén életéhez, így a legtöbbről, értelemszerűen, esett már szó a dolgozatban. Érdemes azonban kiemelni Gebhardt Irén viszonyulását a tanítói lét mindennapos velejáróihoz is: olyan fontosnak tartotta őket, hogy bizonyos pályaszakaszok lezárásánál leltárt – „zárszámadást" – vagy legalább feljegyzést készített róluk a naplójában (Napló, 1984, p.79, p. 88).

Pedagóguspályája első szakaszának a végéhez érve, amikor első álláshelyétől, a bostai iskolától vett búcsút, többek között a következő dolgokat vette bele a „zárszámadáshoz" készített leltárba (Napló, 1984, p. 79):

- 1931: képesítővizsga jeles oklevéllel. Száma: 9. Iktatószáma: 77/1931.
- 1931-32: Különtanítványok felkészítése különféle vizsgákra.
- 1932-1933: Ideiglenes kisegítő-helyettesi állás fizetés nélkül Bostán, majd háromévi segédtanítói működés után véglegesítés.
- Házitanítói működés, amelyről bizonyítványt is kapott.
- Szabadszentkirályi nyári napközi.
- Dr. Berze Nagy János látogatása 1934. április 17-én és az iskolalátogatási jegyzőkönyv 5. oldalán írt vélemény: „A tanítónő buzgóságáért elismerésemet fejezem ki."
- A Törvényhatósági Iskolánkívüli Népművelési Bizottság elismerése 1936. április 9-i keltezéssel.
- Működési bizonyítvány 1939. március 22-i keltezéssel, Németh Pál esperes, isk. sz. (iskolaszék) elnök aláírásával.
- Újbóli eskütétel a somogybányatelepi népiskolánál elnyert újbóli alkalmazás alkalmával 1943. október 5-én.

A pályáján történelmi fordulóponthoz érkező Gebhardt Irén és pedagógustársai számára 1948 ősze nemcsak egy új tanév kezdetét jelentette, hanem egy új, addig ismeretlen korszakét is, hiszen ez volt az iskolák államosítását követő első tanév. „*Megszüntették a polg. isk. I. osztályát, és az addig 8 osztályos gimnáziumok I. osztályát is, majd a következő években fokozatosan a II., III. és IV. osztályt is. 1948-49-re kialakult a 8 osztályos új iskolatípus*", amelyben Gebhardt Irén, alsó tagozatos tanítónőként, a „*kis II. osztályosokat*" kapta meg. „*Örömmel vállaltam ezt a kis tanulócsoportot (45 fő volt a létszám!), annál is inkább, mivel Péterkém is ebbe az osztályba járt*." (Napló, 1984, p. 147). Ez a naplóbejegyzés azon túl, hogy az elhivatott tanítói attitűd beszédes megnyilvánulása, kitűnő példa arra is, hogy az eseményeknek helyszínt adó helyben miként jelenik meg egy életút formálása szempontjából fontos személy.

Arról, hogy pedagóguspályája lezárása után több évtizeddel hogyan jelennek meg Gebhardt Irén emlékezetében a néptanítói korszak bányásztelepüléseken töltött évei, és

az életútban miként fonódik össze a helyek, személyek, események hármasa, egy 1984-re vonatkozó bejegyzés tanúskodik. „*Az első vállalati iskolát a DGT 1856-ban alapította, első tanítója a morva származású Trefil János volt. Fennállásnak 100 éves évfordulóját ünnepelték 1956-ban. Erre minden pedagógust meghívtak, akik a bányatelepi iskolában tanítottak… Még most is elmegyek néha Pécsbányatelepre. Ahogy az utcákon végigsétálok, sok szép emlék jut az eszembe, és elszomorodom, mert a régi munkahelyünkön, a Felső iskolában már nem folyik tanítás… A szobámban van egy régi bányászlámpa. Ha rápillantok, szinte a fülemben cseng a „Szerencse fel, szerencse le" kezdetű himnusz szép dallama, amit olyan sokszor hallottam az életben. Tíz éven át bányászok gyermekei voltak a tanítványaim*". (Napló, 1984, pp. 166-167)

Gebhardt Irén nyugdíjazását követően az események felidézésekor az osztálytalálkozók kerülnek előtérbe. Gebhardt Irént megelégedéssel tölti el mindaz, amit ezeken a találkozókon tapasztal. „*Nagyon boldog vagyok, hogy most is köztük lehetek… Van köztük mérnök, egyetemi docens, igazgató, vezető óvónő, konyhai dolgozó, bányász, iparos, földműves… Nagyon sok szép emlék fűz össze bennünket. Legkedvesebb elfoglaltságom ezeknek az összegyűjtése, leírása… ez az, ami egy tanító néni élete alkonyát beragyogja… Érdemes volt élni! Ha újra kezdhetném, akkor sem lenne másként*." (Napló, 1984, pp. 171-172)

Összegzés

Ahhoz, hogy valaki jó, társadalmilag helyesen cselekvő, stabil személyiségként élhesse meg az életét, koherens, önmaga számára is elfogadható élettörténettel kell rendelkeznie (Linde, 1993). A legtöbb ember esetében a hivatás adja ennek a gerincét, és ez alól Gebhardt Irén sem kivétel. A tanulmány bevezetőjében ígéretet tettem arra, hogy a naplóban összegzett életpálya alapján azonosítom és összevetem az adott kor valóságával azokat a mérföldköveket, amelyek a narrátor, Gebhardt Irén személyiségét formálták vagy valamilyen módon hozzájárultak emberi és szakmai fejlődéséhez. Mint bebizonyosodott, ezek a mérföldkövek – helyek, emberek, események – szorosan összefonódnak egymással, szinte lehetetlen rájuk külön-külön koncentrálni.

A kutatási kérdések kapcsán kirajzolódó válaszok a hozzájuk kapcsolódó naplórészletekkel együtt olyan életutat vetítettek elénk, amely személyes közelségbe hozza az olvasóhoz a megidézett korok iskoláját és azt az iskolafenntartói és pedagógusi attitűdöt, amely a megidézett korok társadalmát nemcsak a napló, hanem az objektív források szerint is jellemezte.

Tanítónak lenni a két világháború közötti Magyarországon, az osztatlan tantermek bonyolult világában nem lehetett könnyű: hatalmas felelősséggel járt, különösen akkor, ha nemcsak a társadalom, hanem a saját elvárásainak, a példaképektől tanultaknak is meg akart felelni valaki. Ezzel együtt bebizonyosodott, hogy a narratív visszaemlékezésnél semmi sem tudja jobban megragadni a megélt időt (Bruner, 2004, p. 692).

Irodalomjegyzék

1868. évi XXXVIII. tc. „a népiskolai közoktatás tárgyában". https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=86800038.TV

1940. évi XX. tc. „az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról”. htpps://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94800033. TV
1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák államosításáról. htpps://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=94800033.TV
Bernics, F. (1985) A megye közoktatásának fejlődése 1950-től napjainkig. In Antal Gy. & Sándor L. (szerk.), *Változó Baranya. Tanulmányok a megye történetéből 1945-1985* (pp. 371-390). MSZMP Baranya megyei Bizottsága Oktatási Igazgatósága.
Brine, J. (2010). “I lived down the road from you”. Exploring power and identity, then and now. In A.-M. Bathmaker & P. Harnett (Eds.), *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research* (pp. 130–143). Routledge.
Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, *71*(3), 691–710. HTTP://dx.doi.org/10.1080/00141840600902695
Glatz, F. (1990). Konzervatív reform – kultúrpolitika. Gróf Klebelsberg Kunó konzervatív reformeszméi. In *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* (pp. 5-26). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó.
Gusdorf, G. (1980). Conditions and Limits of Autobiography. In James Olney (Ed.), *Autobiography: Essays Theoretical and Critical* (pp. 28-48). Princeton University Press.
Hámori, I., & Vókó, J. (2006). *Pécs-Somogy története*. Pro Pannónia Kiadói Alapítvány.
Horsdal, M. (2012). *Telling lives*. Routledge.
Huszár, Z. (2009). A Dunagőzhajózási Társaság elemi iskolái a pécsi bányavidéken (1868-1938/1944). *Mediterrán Világ, 11,* 95-124.
Huszár, Z. (2022). A DGT iskolafenntartói tevékenysége a pécsi bányavidéken (1868-1944). In Pusztafalvi, H., Takács, Zs. M. (szerk.), *Útitársak: Tanulmánykötet Kéri Katalin tiszteletére* (pp. 204-235). Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
Klebelsberg, K. (1926). A nyolcosztályos népiskola. In *Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* (pp. 264-287). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó.
Koltai Ferencné Gebhardt, I. (1984). *Oklevéltől az aranydiplomáig- Pedagóguspályám emlékei.* Kézirat.
Koltai, D. (2009). *Előszó Gebhardt Irén naplójához*. Kézirat.
Krisztián, B. (2009). *Iskolák és tanítók Baranyában*. Kézirat.
Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, *18*(2), 141–165.
Linde, C. (1993). *Life stories. The creation of coherence*. Oxford University Press.
Loveless, A. (2012). Body and soul. In I. F. Goodson, A. Loveless, & D. Stephens (Eds.), *Explorations in narrative research* (pp. 106–121). Sense Publishers.
Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
Ormos, M. (1998). *Magyarország a két világháború korában 1914-1945*. Csokonai Kiadó.
Sugrue, C. (2012). The personal in the professional lives of school leaders. In I. F. Goodson, A. M. Loveless, & D. Stephens (Eds.), *Explorations in narrative research* (pp. 90–105). Sense Publishers.
Wheatley, M. J. E. D. (1993). Chaos and complexity: What can science teach? *OD Practitioner*, *Fall*, 1–10.

Levéltári források:

MNL OL Z 271 84. cs. 155. t. Fejes Károly ker. tanfelügyelő 1939. május 26-án kelt, 23/1939. sz. levele a mecsekszabolcsi „Főtisztelendő Plébánia Hivatalhoz”.
MNL OL Z 271 84. cs. 155. t. Koltai Ferenc I. somogybányatelepi székesegyházi uradalmi tanító 1942. június 18-án kelt, 379/1942. sz. levele az Iskolagondnoksághoz.
MNL OL Z 271 84. cs. 155. t. Dr. Taksonyi János plébános, iskolagondnokság elnöke által készített jegyzék szabolcsbányatelepi urad. rk. iskola részére beszerzendő bútorzatról, legszükségesebb felszerelési tárgyakról és nyomtatványokról. 1941. július 12.
MNL OL Z 1481 60. cs. 70. t. 16667/é. jelentés a VII. osztály megnyitásának akadályáról.
MNL OL Z 1481 60. cs. 70. t. 51/1939. sz. költségvetés.
MNL OL Z 1481 61. cs. 71. t. Összesített kimutatás a társulati elemi népiskolák 1941/42. tanévi beíratási eredményéről.
MNL OL Z 1481 61. cs. 71. t. Kerekesné Garányi Etel napköziotthon vezető 1940. júl. 31-én, ill. 1941. júl. 30-án kelt levele a Bányaigazgatósághoz.
MNL OL Z 1481 62. cs. 74. t. Magyar Dezső kir. s. tanfelügyelő 3086/1934. sz. levele Borsy Jenőhöz.

MNL OL Z 1481 62. cs. 72. t. Anzahl der Wohnräume der Herrn Lehrer, 1915. február 8.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.17
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 201-199 (2023)

K. Farkas Claudia

A „JÖVŐ TÁRSADALMÁNAK" ÉPÍTŐI: SZOCIALISTA ISKOLA ÉS GYERMEKIDEÁL MAGYARORSZÁGON A 60-70-ES ÉVEKBEN

Absztrakt
A gyermeki világ és múlt, a gyermekről való gondolkozás problematikája mára a neveléstörténet integráns része. A gyermekkortörténet tudománya felöleli a gyermekekkel kapcsolatos meggyőződéseket, hiteket, továbbá a nevelésükről és a szocializációjukról szóló tárgykört.
A második világháború utáni kétpólusú világrendben Magyarország a Szovjetunió szatellitállamaként, a szovjet minta alapján az ún. szocialista társadalom építésébe kezdett. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon az ún. szocialista korszak magyarországi nevelés- és gyermekkortörténetének bővítéséhez. Az írás a 60-70-es évek ún. szocialista gyermekideáljának megjelenítésére és elemzésére összpontosít, elhelyezve a korszak iskolaügyében. A vizsgálódási periódust indokolttá teszi, hogy kevéssé feltérképezett. A vizsgálat primer forrásokra és szekunder bázisra épül, metodológiai szempontból kvalitatív szemléletű, deduktív megközelítésű, feltáró és magyarázó jellegű, teoretikus és szintetizáló perspektívájú, a dokumentumelemzés módszerét alkalmazza.
Megállapítást nyert, hogy a szocializmus építésének korszaka szignifikánsan befolyásolta a gyermeki létet, a gyermekkorral kapcsolatos elgondolásokat, a gyermekeszményt a politikai hatások festették újra. A tanulmány bővíti a gyermekkortörténet értelmezési kereteit, ismerteti a szocialista pedagógia gyermekeszmény értelmezését, következtetéseivel hozzájárul a szocialista korszak pedagógiájáról meglévő tudás növeléséhez.

Kulcsszavak: gyermekkortörténet; oktatás; szocialista pedagógia

Bevezető

A gyermekkortörténet fiatal tudományág, kora – emberi esztendőkben mérve – nem tesz ki két emberöltőnyit. Létrejöttében és formálódásában fontos szerepe volt a történetírásban végbemenő szemléletváltásnak, melynek sajátja, hogy a kutatói érdeklődés a hagyományos „nagy társadalmi struktúrák" feltárása mellett immár a „mindennapokra", és az ember „személyes történetére" is irányul. A gyermeki világ és múlt, a gyermekről való gondolkozás problematikája mára a neveléstörténet szerves része (Szabolcs, 2011; Pukánszky, 2018). A gyermekkortörténet tudománya felöleli a gyermekekkel kapcsolatos meggyőződéseket, hiteket, továbbá a nevelésükről és a szocializációjukról szóló elméleti és gyakorlati tárgykört történeti távlatokban (Szabolcs, 2003).

A társadalmak és kultúrák specifikus és befolyásoló hatással bírnak a gyermeki létre. Az új szociológiai gyermekkor értelmezési paradigma alapján a gyermekkor társadalmi konstrukció. Szabolcs Éva úgy fogalmaz, hogy nincs „univerzális gyermekkor", amely

mindenütt és mindenkor érvényes, hanem „különböző gyermekkorok” vannak, társadalmi és kulturális metszetekkel (Szabolcs, 2011). Történelmi korszakonként változatosságot mutat a gyermekkor szerveződése, értelmezése és az emberek viszonyulása a gyermekhez (Szabolcs, 2003).

Fókuszba került, hogy a társadalmi, gazdasági és kulturális változások milyen hatással voltak a gyermekek világára, a gyermekkor feltételeire, miként változtak a gyermekkorral kapcsolatos elgondolások. A gyermekkort övező intézmények működését és gyermekre kifejtett hatását, a gyermekek itt eltöltött mindennapjait analizáló témák a gyermekvilág megértését és alaposabb, árnyaltabb, új szempontok szerinti vizsgálatát célozzák (Golnhofer & Szabolcs, 2005).

A második világháborút követően kialakult kétpólusú világrendben Magyarország a Szovjetunió politikai érdekszférájába került, és annak szatellitállamaként, a szovjet minta alapján az ún. szocialista társadalom építésébe fogott. A politikai és társadalmi változások, az új berendezkedés és annak kiépítési folyamata számottevő hatással volt a korabeli magyar gyermekek életére, életkörülményeikre és a gyermekkort kísérő struktúrák – pl. az iskola – működésére. Az iskola a tudásátadás hagyományos terepén túlmenően az állampolgári és a politikai szocializáció színtere is, amely a felnövekvő generációknak normákat, értékvilágot, világértelmezést, és magatartási mintákat örökít át (Boreczky, 1997; Szabó, 2000; Szabó, 2016). Az iskolai világ szocializációs színtér, szervezi, alakítja, szabályozza a gyermekek iskolai életét, társadalmi elvárásokat és értékrendszert intermediál.

A tanulmány az ún. szocialista korszak magyarországi nevelés- és gyermekkortörténetének bővítését tűzi ki célul, a 60-70-es évek szocialista gyermekideáljának az alapfokú oktatási szintre először 1963-ban kiadott Nevelési Terv alapján történő megjelenítésére és elemzésére összpontosít, elhelyezve a korszak iskolaügyében. Az írás arra keresi a választ, hogy milyen attribútumokkal rendelkező gyermekideál bontható ki a Nevelési Tervből, nevelési követelményeiben miképpen érhető tetten a politikai rendszer hatása, továbbá hogyan járult hozzá az iskolákban a gyermekek szocialista típusú neveléséhez.

Célkitűzésem, hogy tágítsam a korszak oktatásügyéről és gyermekkortörténetéről való gondolkodást. A vizsgálódási periódust indokolttá teszi, hogy kevéssé feltérképezett. A vizsgálat primer forrásokra (közoktatáspolitikával kapcsolatban álló dokumentumokra, mint pl. Nevelési Terv, Tanterv) és szekunder bázisra épül, metodológiai szempontból kvalitatív szemléletű, deduktív (analitikus) kutatási stratégiát alkalmaz, kutatási céljait tekintve feltáró és magyarázó, perspektívájában teoretikus és szintetizáló. A kutatás a dokumentumelemzés módszerével él. A neveléstörténeti vizsgálódások jellemzően analitikus jellegűek, kulcsfogalmuk az értelmezés, „*a feltárás különböző dokumentumokból leszűrt tények alapján történik*” (Szabolcs, 1996, p. 106).

A tanulmány bővíti a gyermekkortörténet értelmezési kereteit, megismertet a szocialista pedagógia gyermekeszmény értelmezésével, következtetéseivel hozzájárul a szocialista korszak pedagógiájáról meglévő tudás növeléséhez.

Történeti háttér

A második világháborút követő évtizedekben Magyarországon új politikai és társadalmi berendezkedés épült ki, az ország „a szocializmus építésének" útjára lépett. Olyan rendszer jött létre, ahol a hatalommegosztás elve nem érvényesült, és a kommunista párt mindenre kiterjedő hatalommal bírt. A sztálinista Szovjetuniót utánozva „új társadalom", „új ember" megteremtése volt a kitűzött cél.

A nevelési és oktatási szférára különös figyelem irányult, mert itt kívánták a vizionált társadalmi rendben hívő embereket „kinevelni". A párt „*az iskolát az engedelmes állampolgárok nevelésének eszközévé kívánta tenni*", ennek érdekében az ideológiai átnevelés az oktatás-nevelés valamennyi szintjét átjárta (Horváth, 2016). A rendszer szükségletei alakították az állam iskolai modelljét. Az ún. szocialista iskola ismérvei az alábbiakban foglalhatók össze: az ún. szocialista-kommunista ember kinevelése és a szocialista erkölcs állt a középpontban; kötelező ideológiát sulykolt; a tudás központilag meghatározott, a pedagógiai kultúra erőteljesen átpolitizált, az irányítási rendszer bürokratizált, központosított volt; a pedagógusokat és a tanulókat valódi közösségek helyett a rendszer által felkínáltakba és propagáltakba szervezték; az iskola által képviselt nézetrendszert a családi közegre is rákényszerítették (Németh, 1997).

A szocialista-kommunista nevelési paradigma egyik szegmenseként az etatizmus nevezhető meg, és az egypólusú, alternatívák nélküli oktatási szisztéma. Az autonómia és az önállóság itt nem létezett. Domináns volt a tudatformálásra törekvés (Németh, 1997).

A pártakarat által meghatározottan, világnézeti szempontok fenntartásával, reformfolyamatok és visszarendeződések mentén haladt az oktatás és nevelés ügye (Drabancz M. & Fónai, 2005; Kelemen, 2003). Az iskola alárendelt szerepéről sokat elmond, hogy a működését meghatározó törvények és rendeletek a kommunista párt iránymutatásának – kongresszusainak és tanácskozásainak – szellemében születtek.

„A Magyar Szocialista Munkáspárt művelődési politikájának irányelvei" című, 1958-ban összeállított anyagban az oktatásirányítók az ún. szocialista-kommunista embertípus megalkotását határozták meg feladatként, akit újfajta, szocialista-kommunista erkölcsiség jellemez (Darvai, 2015; Kardos & Kornidesz, 1990; Kardos, 2007). A 60-as évek elején a kijelölt irányon haladva erőteljes, világnézeti töltöttségű oktatási reform ment végbe az oktatási arénában, a törekvést a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről szóló 1961. évi III. törvény legalizálta (Kardos, 2007). A változtatások az oktatás expanziója mellett arra irányultak, hogy az oktatási rendszer ki tudja nevelni az ún. szocialista-kommunista embertípust. A valóságtól elrugaszkodott, irracionális céltételezésű oktatáspolitika bukása kódolva volt (Darvai, 2015). 1965-ben az MSZMP Politikai Bizottsága a reformot befagyasztotta, az oktatási irány módosult.

Az 1970-es években a kommunista párt oktatás feletti befolyása tovább erősödött. Az MSZMP KB „Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól" című, 1972-ben született határozata úgy fogalmazott, hogy „*az ifjúsági nevelés az egész társadalom feladata, melyben a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és a tömegtájékoztatási eszközök mellett az iskolának alapvető szerepe van. […] Meg kell alapoznia a tanulók világnézetét; a szocialista magatartás erkölcsi elveinek megismertetésével és a gyermeki, tanulói, hallgatói közösségeken belüli gyakorlásával kell*

elindítania a feltörekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján.” (Kardos & Kornidesz, 1990, p. 672).

Kornidesz Mihály MSZMP KB tag – visszatekintve a hetvenes évek oktatásügyére – a periódus priori célkitűzéseként a szocialista nevelés hatásfokának növelését, továbbá a világnézeti nevelést említette (Kornidesz, 1981). A pedagógia sokféleségét felszámolták. Funkciója elsősorban a hatalmi viszonyok legitimációjára degradálódott, mintáit kényszerűségből a szovjet pedagógiából kölcsönözte (Golnhofer, 2004).

A szocialista nevelés alapdokumentuma: az ún. Nevelési Terv és gyermekideálja

„Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja. Nevelési Terv” címet viselő dokumentum rendkívül érdekes hivatalos anyaga a szocialista pedagógiának. A munka a szocialista nevelés vezérfonalaként szolgált a tanulók nevelésében. A Nevelési Tervet első ízben az 1963/1964-es tanévben vehették kézbe az alsó tagozaton tanító pedagógusok. 1963 januárjában a „Köznevelés” című folyóirat hasábjain az alábbi vélemény jelent meg vele kapcsolatban: „*a szocialista nevelésben megmutatkozó tapasztalatlanság még szélesebb körű, mintsem hogy ne kellene nagy örömmel fogadnunk […] a Nevelési tervet. A Nevelési terv mindenesetre valami új. […] A nevelési terv fogalmát még csak most ismeri meg az ország. […] az könnyen belátható, hogy a szocialista ország a nevelést sem bízza véletlenre.*” (Dezséry, 1963, p. 394).

A nevelési terv megalkotásának elképzelése a Szovjetunióból származott, ahol az 1950-es évek végétől intenzíven foglalkoztak nevelési programok összeállításával (Nagy, 1970). Magyarországon az 1959/1960-as tanév végére készült el a Nevelési Tervjavaslat, majd az 1960/1961-es és a rákövetkező tanévben kísérleti próbának vetették alá, azért is, hogy összehangolható legyen a Tanterv a Nevelési Tervvel (Nagy, 1963; Nagy, 1970). 1962 végén országos vitára került sor, majd a reflexiókat is figyelembe véve a rákövetkező év tavaszán az Országos Nevelési-terv Bizottság által jóváhagyást nyert. A Nevelési Terv és az érvényben lévő tanterv sajátos szimbiózist alkotott. A 60-as évek elején közzétett tantervek szokatlanul hosszú ideig, „*nagyjából tizenhét évig voltak érvényben*” (Ballér, 1996, p. 116). A 70-es évek elején tantervmódosítási reformmunkálatok kezdődtek, majd 1978-ban új tantervet vezettek be (Kardos, 2007). A neveléselmélet és didaktika együttesében a tágabb kört a nevelési terv képezte, és az elsődlegesen didaktikai célrendszerű tanterv ehhez kapcsolódott. Megfogalmazták, hogy a tanterv a Nevelési Terv eszköze, „*a tanterv nem alkothat a nevelési terv mellett külön, szuverén világot, hanem értelemszerűen ahhoz kell […] alkalmazkodnia*” (Nagy, 1971, p. 6), továbbá mindkettőben azt célozzák a nevelési követelmények, „*hogy azok teljesítésével a tanuló személyisége a célnak megfelelően alakuljon*.” (Nagy, 1963, p. 175; Nagy, 1970, p. 175)

A Nevelési Terv kimunkálását társadalmi szükségletekkel indokolták: eszerint a legfontosabb feladat befejezni a szocialista társadalom felépítését, és a fejlődés következő fázisaként hozzáfogni a kommunista társadalom megvalósításához. Az tartották kívánatosnak, hogy az iskolai nevelőmunka a társadalmi feladatokra szorosan reflektáljon, és a szocialista elvek alapján történjen a nevelés és az oktatás is. Ezen túlmenően pedig a követelmények konkretizálása révén olyan nevelés történjen, amely a

spontaneitás helyett a tervszerűségre és céltudatosságra épít, hogy a „*fiatalok […] megközelítsék vagy elérjék az eszményt, melyet a társadalom igényel*" (Nagy, 1963, p. 4; Nagy, 1970, p. 4).

A Nevelési Terv négy fő egységből épül fel: az első a nevelés tervezésének fontosságát tárgyalja, a második a szocialista társadalom embereszményét rajzolja meg. A harmadik fejezet a nevelő munka tervét taglalja oly módon, hogy jellemzést ad a korcsoportokról (1-4. és 5-8. osztályok) többek között testi, világnézeti-politikai, erkölcsi és az esztétikai fejlettség területén. Erre ráépülően határozták meg a rájuk vonatkozó nevelési követelményeket, és az ajánlott tevékenységi formákat, melyekkel elérhetőnek vélték a vázolt és áhított „szocialista embereszményt". A záró rész, a negyedik fejezet pedig a Nevelési Terv alkalmazásához kínál útmutatást a pedagógusok számára (Nagy, 1963; Nagy, 1970).

A dokumentum pedagógiai jelentősége abban is rejlik, hogy első ízben adott rendszerszerű megközelítést az ún. szocialista ember- és gyermekeszményről. E közoktatáspolitikai dokumentum módszeres vizsgálata révén feltárhatóak az ideál lényegi vonásai.

Az eszmény definíciószerűen egy tökéletesnek, ideálisnak gondolt minta, amelynek elérésére az emberek törekednek. Hogy mit véltek eszményinek az emberek, történelmi koronként változott. „*A mi eszményeink* – olvasható a Nevelési Tervben – *a szocialista s a kommunista társadalom életének, építésének objektív szükségleteit tükrözik*" (Nagy, 1963, p. 7; Nagy, 1970, p. 7). A szocialista korszakban a hatalom számára a gyermek mint az áhított kollektív jövő fő faktora jelent meg, ezért nevelésükben a kommunista elvek érvényesítésére törekedtek (Németh, 2016). A nevelési irányvonalak, eszmény rögzítésére azért volt szükség a dokumentum készítői szerint, mert „*a szocialista nevelés céljai csak a felnőtt szocialista ember, ill. ifjú személyiségének általános felvázolásában nyertek megfogalmazást, de hiányzott azoknak a konkrét követelményeknek és feladatoknak a meghatározása, amelyek az egyes korosztályokban végzett nevelőmunka során megvalósíthatók, ill. optimális hatásfokkal megoldhatók*." (Nagy, 1963, p. 4; Nagy, 1970, p. 4)

A szocialista társadalom építésének feladataihoz „új típusú emberre" volt szükség, olyanra, aki – olvasható a Nevelési Tervben – „*szeretettel és becsülettel ragaszkodik szocialista rendünkhöz*" és „*magáévá teszi társadalmunk szocialista célkitűzéseit*" (Nagy, 1963, p. 3; Nagy, 1970, p. 3). Mindezt a nevelés révén vélték megvalósíthatónak.

A dokumentum kiindulásképpen rögzíti, hogy a szocialista társadalom embereszménye a társadalmi szükségletekből és követelményekből kiindulva került meghatározásra és „*a már felnőtt, kialakult világnézetű és jellemű emberre vonatkozik*". (Nagy, 1963, p. 9; Nagy, 1970, p. 9) Tehát egy távoli célt tételez, amelynek elérése csak szakaszosan lehetséges. A korcsoportokra lebontott kritériumok iránytűként jelzik a szinteket, amelyeknek az elérése a nagyobb cél érdekében elengedhetetlen. Bár a Művelődésügyi Minisztérium által kiadott dokumentum hangoztatja, hogy az embereszmény nem lehet „*emberfölötti*", vagyis „*az ember teljesítőképességét meghaladó követelmények összessége*" (Nagy, 1963, p. 7; Nagy, 1970, p. 7), a Nevelési Terv erőteljesen idealizált embereszményt jelenített meg.

A korcsoportjellemzések áttekintése révén értékes információk nyerhetők arról, hogy milyennek látták a szocialista korszakban az oktatás irányítói a gyermekeket, akiket aztán bizonyos irányokba fejleszteni kívántak. A dokumentum az alsó tagozatos diákokra úgy tekint, mint akikben már kiépültek a szocialista hazaszeretet komponensei, lelkesen várják a nemzeti ünnepeket, a kisdobos avatást. Ez utóbbit egyenesen a gyerekek legfontosabb élményei közé sorolja a forrás. A gyermekeket úgy jellemezték, mint akiknek fantáziáját megragadják az ünnepek külsőségei, ugyanakkor tisztában vannak a tartalmukkal is. „*Nacionalizmus, sovinizmus, irredentizmus általában nem él az 1-4. osztályos tanulókban*” – olvasható a Nevelési Terv lapjain (Nagy, 1963, p. 25; Nagy, 1970, p. 25). Az esztétikai fejlettségi szint kapcsán a dokumentum megállapítja, hogy a gyermek felismeri a szépet és a jót, és gyönyörködik benne. Nyitott az irodalom, a népművészet, a képzőművészet felfedezésére. Megragadható az az álláspont, hogy az esztétikai élmények elengedhetetlenek a gyermekek világszemléletének alakításában, maradandó hatást keltenek bennük és „*az egész környező valóság széppé tételére, esztétikai elsajátítására késztetnek*” (Nagy, 1963, p. 31; Nagy, 1970, p. 31), ezen túlmenően a materialista világnézet formálására is kifejtik hatásukat. A felső tagozatos gyermekeknél például problematikusnak találták, hogy világszemléletük még nem áll materialista alapokon, politikai érdeklődésük kialakulatlan, és az úttörőmozgalom nem annyira elvei, mint inkább tevékenységformái miatt érdekes a számukra (Nagy, 1963; Nagy, 1970).

A Nevelési Terv elemzése alapján megválaszolható, hogy mely személyiségjegyek, attitűdök kialakítását várta el a korabeli oktatási kormányzat az iskolától. Az ideálisnak vélt a „*mindenoldalúan és harmonikusan fejlett, elméletileg és gyakorlatilag képzett, művelt, politechnikai szemlélettel rendelkező, a dialektikus materialista világnézet és a szocialista erkölcs alapján gondolkodó és cselekvő, munkaszerető, jó ízlésű és életvidám, tevékeny közösségi ember*” (Nagy, 1963, p. 10; Nagy, 1970, p. 10). Az eszménykép kitartó, edzett, képes és hajlandó a szocialista hazát védeni. Nincs ártalmas szenvedélye vagy rossz szokása. A tanulásban szorgalmas, autonóm, igyekszik gyarapítani ismereteit a világról. Materialista meggyőződésű, tudását és képességeit a társadalom javára fordítja, és „*kiveszi részét szocialista társadalmunk építésének feladataiból*” (Nagy, 1963, p. 10; Nagy, 1970, p. 10). Az ideál közösséget vállal a nemzetközi munkásosztállyal és a szocialista országok népeivel, távol áll a nacionalizmustól és a faji nézetektől, a kozmopolita szemlélettől, pacifista. Az embereszmény „*becsülettel és fegyelmezetten helytáll, bárhová állítja is a társadalom*” (Nagy, 1963, p. 11; Nagy, 1970, p. 11). Szeret dolgozni, elítéli a munkakerülést, tisztelettel gondol a dolgozó emberekre, a fizikai és a szellemi munkát végzőkre egyaránt. A szocialista társadalom polgára a dokumentum alapján igazi közösségi ember, aki a közössége érdekében hajlandó áldozatokat hozni, „*belső igényévé vált a közügyek iránti szenvedélyes érdeklődés*” (Nagy, 1963, p. 12; Nagy, 1970, p. 12). Másokkal szembeni hozzáállását a szocialista humanizmus eszmeisége határozza meg, becsüli az időseket, erkölcsi tisztaság és elvhűség jellemzi. „*Felismeri, élvezi és helyesen értékeli […] az emberi életben és a művészetekben megnyilvánuló szépséget. […] tiltakozik a visszataszító, durva, az emberi személyiséget lealacsonyító megnyilvánulások ellen.*” (Nagy, 1963, p. 13; Nagy, 1970, p. 13)

A dokumentum nevelési követelményeiben az adott politikai rendszer hatása tükröződött. Olyan központi nevelési terv szerepét töltötte be, amellyel a kormányzat a hatékony és tervszerű szocialista szellemű nevelést kívánta biztosítani. Öt nevelési területet különít el a Terv, ezek a testi, a világnézeti-politikai, a szocialista hazaszeretetre és a nemzetköziségre nevelés, a munkára nevelés, valamint az esztétikai nevelés voltak. A nevelési követelmények olyan tevékenységformákra tettek javaslatokat, melyekkel elérhető a vázolt és áhított „szocialista embereszmény".

Politikai indíttatású hatások valamennyiben kimutathatóak, mennyiségileg (mondatszerűen is) különböző módon. Kettőhöz – a világnézeti-politikai és a szocialista hazaszeretetre neveléshez – jellegüknél fogva közvetlenül is ideológiai mondanivaló társul. Kevéssé van jelen a politikum a testi, a munkára és az esztétikai neveléshez köthető szövegrészekben, a két korábban említett fejezetben azonban erőteljesen. Tipikus példákkal illusztrálva:

- testi nevelés: vegyen részt kisdobosok és úttörők mozgásos programjain (Nagy, 1963, p. 34; Nagy, 1970, p. 34);
- világnézeti-politikai nevelés: „*Tudja, hogy a Nagy Októberi Szocialista Forradalom igen nagy változást jelentett a szegény emberek, a munkások és a parasztok életében*." (Nagy, 1963, p. 37; Nagy, 1970, p. 37);
- szocialista hazaszeretetre és a nemzetköziségre nevelés: legyenek ismeretei a magyar-szovjet barátságról; „*Tudja, hogy a magyar nép példamutató, élenjáró képviselői tömörülnek a kommunisták pártjába*" (Nagy, 1963, p. 37; Nagy, 1970, p. 37);
- munkára nevelés: tisztelje a munkásembert (Nagy, 1963, p. 126; Nagy, 1970, p. 126);
- esztétikai nevelés: ismerje fel, hogy népmesék által ábrázolt világban az elnyomók legyőzésében a népi furfang segít (Nagy, 1963, p. 40; Nagy, 1970, p. 40).

A dokumentum hangsúlyozza a nevelési követelmények terén többek között az az egészségtudatosságot, az edzettséget. Lényeginek véli, hogy a gyermek tisztában legyen azzal, hogy „*nincs ördög és angyal*" (Nagy, 1963, p. 35; Nagy, 1970, p. 35), továbbá utasítsa el a babonás dolgokat. Tudja, hogy „*a hatalom a népé, […] érezze át, hogy a világon minden gyermeknek […] olyan boldogan kellene élnie, mint a magyar gyermekeknek*" (Nagy, 1963, p. 37; Nagy, 1970, p. 37). Esztétikai téren a Nevelési Terv azt célozta meg, hogy a gyermekek szeressék a könyveket, a népművészetet, képzőművészetet, értékeljék a kultúrát.

Mindezek megvalósításához konkrét tevékenységi formákra vonatkozó javaslatokat kínál a Nevelési Terv. A dokumentum készítői aprólékosan részletezik, hogy miként mozdítható elő a gyermekek fejlődése az említett területeken. A Nevelési Terv szóhasználatával élve a „*szépirodalmi kulturáltság*" (Nagy, 1963, p. 82; Nagy, 1970, p. 82) fejlesztéséhez például azt szorgalmazták, hogy a gyerekek gyűjtsék a könyveket, járjanak könyvtárba, olvassanak önállóan meséket, gyermekújságokat (pl. a „Kisdobos" címűt), keressék fel a művelődési házat, vagy éppen „*kisdobos összejöveteleken meséljen érdekes részleteket legkedvesebb olvasmányaiból*" (Nagy, 1963, p. 83; Nagy, 1970, p. 83). Ajánlották azt is, hogy a gyerekek szerepeljenek olvasó- és szavalóversenyeken, ifjúsági színdarabokban. A képzőművészet iránti érzékenység kialakítására alkalmasnak vélték a múzeumlátogatásokat, a műalkotások megtekintését, az alkotási vágy megélését saját

rajzok, illusztrációk, díszítések készítésével. A zenéhez, továbbá a filmhez, a színházhoz, a rádióhoz és a televízióhoz köthető „kulturáltság” fejlesztését egyebek mellett hangszeres zenetanulással, bábelőadásokon való részvétellel, gyermekműsorok megtekintésével tartották kivitelezhetőnek.

Érdemes egy pillantást vetni arra, hogy a tantervi tartalmak is a Nevelési Terv embereszménye felé mutattak. Érdekes tény, hogy a Nevelési Terv második fejezete – amely a szocialista társadalom embereszményéről beszél – előtt mottóként az 1962-ben kiadott „Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára” című dokumentumból származó gondolatok vannak (Nagy, 1963, p. 9; Nagy, 1970, p. 9). Eszerint az általános iskola célja, hogy megalapozza a kommunista emberre jellemző tulajdonságokat, személyiségjegyeket, erkölcsi tartalmakat. A tantárgyakra lebontott tudás- és nevelési elemek révén megidézhető a szocialista iskola atmoszférája, benne az eszményi gyermekkel. A dokumentum aprólékos vizsgálata és elemzése révén megállapítható, hogy tantárgyfüggő volt, miképpen és milyen súllyal jelent meg benne ideológiai tartalom. Jellemzően találtak utat az ideológiai kapcsolódáshoz és a szocialista üzenetek közvetítéséhez. Példákkal illusztrálva, a „Tanterv és Utasítás”-ban szereplő tantárgyak közül az „Olvasás” tantárgy arra is hivatott, hogy előmozdítsa a gyermekek szocialista világnézetének kialakítását, „*ápolja a világ dolgozói együvétartozásának érzését*” (Miklósvári, 1963, p. 3), fejlessze a szocialista hazafiságot, azon túlmenően, hogy formálja a szépérzéket, a beszédkészséget. A „Fogalmazás” órát a szép mondatok alkotásán túl alkalmasnak vélték „*a tanulók szocialista erkölcsi tulajdonságainak formálásához*” is (Miklósvári, 1963, p. 44). Az összeállítás szerint a „Környezetismeret” tantárgynak hozzá kell járulnia „szocialista világnézetüknek megalapozásához” (Miklósvári, 1963, p. 82). A „Számtan-mértan” vonatkozásában a világszemléleti üzenet kimerül annyiban, hogy a feladatok összeállításánál a pedagógus tartsa szem előtt azt a szempontot, hogy „*az összefüggések és a számszerű adatok erejével hozzájáruljanak a tanulók szocialista neveléséhez*” (Miklósvári, 1963, p. 117), továbbá azok reflektáljanak a társadalmi valóságra. Az „Ének-zene” tantárgynál a világnézeti szempontok oly módon reprezentálódnak, hogy nyomatékkal említi a dokumentum a mozgalmi dalok tanítását a tanórán, a magyar gyermek- és népdalok mellett. A tárgy oktatásának célja, hogy „*járuljon hozzá a szocialista közösség kialakításához. Mélyítse el a szülők, a dolgozó nép, a szülőföld, a kisdobos- és úttörőélet szeretetét, ünnepeink jelentőségének átélését*” (Miklósvári, 1963, p. 183). A „Testnevelés” tárgy tanításának feladatköre is tudott kapcsolódni a politikai ideológiához, a Tanterv ezt a szocialista ember attribútumainak formálásában jelölte meg. A Nevelési Terv és Tanterv összhangban álltak, a tantervi tartalom igazodott a Nevelési Tervhez alapvetéseihez.

A Nevelési Terv hosszas előkészítést követően került bevezetésre az általános iskolában. A korabeli sajtóhírek alapján azt várták tőle, hogy kezdetét veheti „*minden iskolában, minden tanítási órán az újnak a napi aprómunkában történő valóra váltása […]*” (Bencédy, 1963, p. 454). A tervszerű szocialista szellemű nevelés vezérfonalának szánták, melytől „tudatformálást” is reméltek. (Bencédy, 1963). A megvalósítás folyamatában a szülőkre is számítottak. A minisztériumi elvárások arra irányultak, hogy „*a szocialista ember nevelése” ezáltal magasabb színvonalon valósuljon majd meg, és a pedagógusok*

immár ne „ösztönösen", hanem magasabb szakmaisággal végezzék a szocialista szellemű nevelést. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy összeállítói nem szó szerinti átültetésről, hanem alkotó alkalmazásról beszéltek, amelynek „érvényessége nem mérhető a tanterv érvényességével" (Bencédy, 1963, p. 454). A kiindulópont az volt, hogy a nevelés céljai a társadalmi szükségletekből fakadnak, a társadalom „*meghatározott tulajdonságokkal rendelkező ifjú nevelésének az igényét támasztja az iskolával szemben […] és az iskola köteles olyan erőfeszítéseket tenni, amelyek biztosítják ezt az eredményt*." (Nagy, 1962, p. 667.) A kidolgozásában részt vevő Nagy Jánosné úgy fogalmazta meg, hogy „*a Nevelési Terv nem akar uniformizálni*." (Nagy, 1962, p. 667.) Szerinte a tervszerű neveléshez ad elsősorban segítséget, normák meghatározása révén, de az iskoláknak is van mozgástere a gyakorlati megvalósításban, a tartalmak megtalálásában. A Terv kidolgozása mögött egyértelműen politikai okokat nevezett meg (Nagy, 1962).

A Nevelési Terv programjának gyakorlati alkalmazása során a pedagógusok többsége az abban foglaltak szoros követésére törekedett (Hunyady, 2009).

Összegzés

Az ún. szocialista korszakban a pedagógia szorosan összefonódott a politikával, ennek eredményeképpen az ún. szocialista pedagógia sajátos mintázatot hagyott a gyermekeket nevelő-oktató-szocializáló tereken. A társadalmi célokhoz igazodóan a gyermekeszmény terén is új elképzelések születtek. Az ún. Nevelési Terv, a szocialista eszmények alapján történő nevelőmunka elméleti alapmunkája – a hatályos tantervvel együtt – irányadó dokumentumként megszabta a nevelőmunka irányát, tartalmát.

Az eszménykép irreálisnak tűnik mindenoldalú fejlettségében: a hagyományos nevelési területek mellett új területeken részesül célzott fejlesztésben, így a világnézeti-politikai nevelés, a munkára nevelés, a szocialista humanizmus és közösségi magatartás, továbbá a szocialista hazaszeretetre és nemzetköziségre nevelés talaján. Széleskörű személyiségfejlesztést várt az iskolától a korabeli oktatáspolitika, így a harmonikus, a szépnek és jónak örülni tudó, becsületes, segítő szándékú, igazságos, továbbá emberi megnyilvánulásaiban a szocialista humanizmus, a közösségiség elvei alapján cselekvő, szocialista erkölcsű állampolgár kinevelését. A kifejlesztendő személyiségjegyek és tulajdonságok körének meghatározásában a világnézeti aspektus jelentős szerepet játszott. A Nevelési Terv kidolgozása politikai impulzusra történt, nevelési követelményeiben ennek megfelelően a szocialista ideológia egyértelműen kimutatható, az iskolákban a szocialista szellemű gyermeknevelés orientációs pontjaként funkcionált.

Megállapítható, hogy a szocializmus építésének korszaka szignifikánsan befolyásolta a gyermeki létet, a gyermekkorral kapcsolatos elgondolásokat, a gyermekeszményt a politikai hatások festették újra.

Irodalomjegyzék

Ballér, E. (1996). *Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században*. Országos Közoktatási Intézet.
Bencédy, J. (1963). A Nevelési terv bevezetéséhez. *Köznevelés*, *19*(15), 454-455.
Boreczky, Á. (1997). *A gyermekkor változó színterei*. Eötvös József Könyvkiadó.

Darvai, T. (2015). Az oktatáspolitika változása Magyarországon az 1960-as években. In Baska G. & Hegedűs J. (Szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 371-378). ELTE. http://mek.oszk.hu/14600/14688/pdf/14688_31.pdf
Dezséry, L. (1963). Évről évre. *Köznevelés, 19*(13-14), 394.
Drabancz M., R. & Fónai, M. (2005). *A magyar kultúrpolitika története 1920-1990.* Csokonai Kiadó.
Golnhofer, E. (2004). *Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949.* Iskolakultúra.
Golnhofer, E. & Szabolcs, É. (2005). *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó.
Horváth, A. (2016). A szovjet típusú diktatúra oktatáspolitikája Magyarországon. *Polgári Szemle*, *12*(1-3). https://polgariszemle.hu/archivum/103-2016-augusztus-12-evfolyam-1-3-szam/allam-es-tarsadalompolitika/742-a-szovjet-tipusu-diktatura-oktataspolitikaja-magyarorszagon.
Hunyady, Gy. (2009). Tervezés és eredményvizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle, 59*(8-9), 181-187.
Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrásában (1945-1993*). Gondolat Kiadó.
Kardos, J., & Kornidesz, M. (Szerk.). (1990). *Dokumentumok a magyar oktatáspolitika történetéből II. (1954-1972)*. Tankönyvkiadó.
Kelemen, E. (2003). Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). *Új Pedagógiai Szemle*, *53*(9), 25-32. https://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kelemen-Oktataspolitikai.html
Kornidesz, M. (1981). Az 1970-es évtized közoktatásunk fejlesztésében. In Bakó Á., Horváth H. A., & Szabó É. (Szerk.), *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Dokumentumok az Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága határozatának végrehajtásáról. 1972-1980* (pp. 5-20). Kossuth.
Miklósvári, S. (Szerk.). (1963). *Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. 1-4. osztály*. Tankönyvkiadó.
Nagy, J. (1971). A nevelési terv kidolgozásának néhány tartalmi és módszertani problémája. In Nagy, S. (Szerk.), *Vita a Nevelési Terv és a Tanterv alkalmazásának tapasztalatairól. (Az 1971. áprilisi debreceni vitaülés rövidített jegyzőkönyve.)* (pp. 5-12). Pedagógiai Füzetek. Magyar Pedagógiai Társaság Debreceni Tagozata.
Nagy, J. (1962). A Nevelési Terv országos vitája elé. *Köznevelés, 18*(22), 667-679.
Nagy, J. (Szerk.). (1963). *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési Terv)*. Tankönyvkiadó.
Nagy, J. (Szerk.). (1970). *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési Terv)*. Tankönyvkiadó.
Németh, A. (1997). *Nevelés, gyermek, iskola*. Eötvös József Könyvkiadó.
Németh, A. (2016). A neveléstudomány diszciplína jellemzőinek változásai a sztálini diktatúra időszakában. In Garai I., Vincze B., & Szabó Z. (Szerk.), *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére* (pp. 94-109). ELTE Eötvös Kiadó. https://www.eltereader.hu/media/2016/11/Hiteles_pedagogia_Golnhofer_READER1.pdf
Pukánszky, B. (2018). *Gyermekkép és nevelés. Felfogások a gyermekről és a nevelésről a pedagógia történetében.* Selye János Egyetem. http://tkk.ujs.sk/documents/books/2019-04-01_Pukanszky_Gyermekkep_NYOMDAKESZ_Belivek.pdf
Szabolcs, É. (1996). Deduktív (analitikus) jellegű kutatások. In Falus I. (Szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*, (pp. 106-121). Keraban.
Szabolcs, É. (2003). Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In Pukánszky B. (Szerk.), *Két évszázad gyermekei. A tizenkilenc-huszadik század gyermekkorának története* (pp. 9-17.). Eötvös József Kiadó.
Szabolcs, É. (2011). *Gyermekből tanuló. Az iskolás gyermek, 1868-1906*. Gondolat Kiadó.
Szabó, I. (2000). *A pártállam gyermekei*. Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó.
Szabó, I. (2016). *Nemzeti tematika és politikai szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867-2006*. *Akadémiai doktori értekezés.* n.p. http://real-d.mtak.hu/104/1/Szab%C3%B3_Ildik%C3%B3.pdf

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.18
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 211-212 (2023)

Pethő László

ÁLLAMI MŰSZAKI FŐISKOLA 1947-51

Absztrakt
A tanulmány egy felzárkóztató program keretében létrejött felnőttképzési kezdeményezés történetét vázolja és hatását elemzi. A második világháború után megalakult főiskola a gazdaság konkrét igényei alapján alakult meg. Lérejöttét a szakszervezetek kezdeményezték, a kormány biztosította a főiskola működésének finanszírozását. Az újonnan létrejött intézmény vállalta, hogy a felmerült igényekre reagálva nagyszámú mérnököt képez. A tanulmány követi a főiskola alapítását, bemutatja működését, vezetőit és tanárait, akiknek többsége pályakezdő oktató volt. Kiválasztásuk során igyekeztek eleget tenni a minőségbiztosítás feltételeinek, lényegesnek tartották, hogy komoly gyakorlati tapasztalattal rendelkezzenek. A szerző bemutatja a kiszemelt hallgatók toborzását, akiket főleg tanulni kívánó gyári alkalmazottakból és munkásokból választottak ki. A dolgozat írója külön kitér a főiskola programjában alkalmazott felnőttképzési módszerek alkalmazására. Kiemeli az instrutorok közreműködését, akik konzulensként és tanulást támogató személyként segítették a hallgatók tanulását. Végül konkrét példák bemutatásával áttekinti a felzárkóztató program mérlegét, és a végzett hallgatók karrierjének alakulását. Elemzése során említést tesz a kudarcokról, és vázolja a munka melletti tanulás speciális problémáit.

Kulcsszavak: felzárkóztatás; hatáselemzés; munka melletti tanulás

A felzárkóztatás elméleti háttere és néhány kérdése

A probléma megközelítése és kezelése régóta foglalkoztatja az oktatásszervezés és a felnőttképzés elméleti és gyakorlati szakembereit. A fejlett ipari országokban több száz éves múltról beszélhetünk, ahol a felzárkóztatásnak a felnőttképzés hozzáférhetővé tétele érdekében kiterjedt rendszerei működtek és működnek (acces programmes). A témának tekintélyes mennyiségű és minőségű, nemzetközileg számon tartott és jegyzett, komoly visszhangot kiváltó szakirodalma van (például Dörner et al., 2020; Egetenmeyer & Nuissl, 2010).

A különféle programok kidolgozása során váltakozó módon, időnként a szociális megfontolások, máskor gazdasági érdekek kerültek és kerülnek előtérbe. Ráadásképpen kiemelendő, hogy a felzárkóztatás kérdése számtalan esetben napjainkban is aktuális problémaként jelentkezik, méghozzá úgy, hogy annak megoldása rapid módon a különféle esetekre való beavatkozást és reagálást igényel. Példaként érdemes kiemelni, hogy a világot megrázó COVID19 esetében világszerte felmerült a hagyományos és a modern képzési eszközök alkalmazásának bevezetése és realizálása (Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK, 2021).

Hazai viszonylatban kiemelendő a felnőttképzés kutatását vizsgáló és elemző szakemberek kiterjedt, sok törekvést feldolgozó és elemző munkássága (például Benedek

et al., 2022). Külön hangsúlyozandók a munka melletti tanulás kérdéseit vizsgálók eredményei, kiknek érdeklődése és tevékenysége a második világháborút követő évtizedekben teljesedett ki. A különféle politikai és gazdasági fordulatok is alakították és fokozták a kutatók térdelődését. Szép számmal idézhetők azok a kutatók, akik a háború utáni útkeresésre, utóbb a hatvanas-hetvenes évek gazdasági válságok hatásaira, majd a rendszerváltozás által generált gazdasági és szociális krízisekre fordítottak komolyabb figyelmet.

A dolgozat középpontjába emelt, csaknem nyolc évtizeddel ezelőtt megvalósult kezdeményezés, az 1947-ben életre hívott, azóta jócskán elfelejtett Állami Műszaki Főiskola (ÁMF) tevékenységét érdemes újra feleleveníteni és bemutatni. A megannyi szenvedélyes vita kereszttüzében életre hívott intézmény működése szépszámú tanulsággal szolgált. A mindössze néhány évre kiterjedő működési tapasztalatainak felvillantása bizonyítja, hogy a hazai felsőoktatás és felnőttképzés gyakorlatban is akadtak időtálló és színvonalas teljesítmények.

Az ÁMF megalapítása

A második világháború befejezését követő néhány évben történt oktatáspolitikai – bennük felnőttképzési kezdeményezésekről, tekintélyes mennyiségű feldolgozás áll rendelkezésünkre. Példaként elég megemlíteni a szabadművelődés, a népfőiskolai mozgalom, a népi kollégiumi szerveződések és társaik hosszú sorát. A feltűnően sok kezdeményezés közös nevezője, hogy utakat és megoldásokat kerestek a világégés súlyos következményeivel való szembenézésre. Tiszteletre méltó, hogy bármely oldalról nyilvánultak meg, a magasan képzett és esetenként kevésbé iskolázott aktorok, szinte valamennyien kiútat, javaslatokat ajánlottak vagy kerestek a meglehetősen kilátástalannak tűnő helyzetből.

Az utóbbiak közül a példaként választott intézmény, az ÁMF is ebbe a körbe tartozik, hiszen olyan műszaki szakemberek gyorsított képzésére vállalkozott, amire korábban itthon nem, vagy alig akadt követhetőnek látszó előzmény. Megalapítását éles, késhegyre menő szakmai és politikai viták előzték meg. Az előbbiek közül kiemelendő az a tény, hogy a tekintélyes múltú József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem vezetői, professzorai és velük érző további oktatói ugyancsak megkérdőjelezték az ÁMF létjogosultságát. Ők főleg szakmai érveket, megfontolandó indokokat sorakoztattak fel. Jócskán megkérdőjelezték azt, hogy miként lehet szinte máról-holnapra megsokszorozni a gazdaságirányítás által kért vagy inkább követelt műszaki diplomások számát.

Velük szemben ellenfeleik inkább politikai, de nem jelentéktelen mértékben szakmai indokokat is felsorakoztattak. Az utóbbiak közül legfontosabb érvnek a jól képzett műszaki szakemberek nyomasztó hiányát jelölték meg, amire meglátásuk szerint megoldást kellett találni, méghozzá rövid időn belül. A soroltak mellett inkább politikai köntösben, de szociális szempontok és indítékok is megjelentek. Ezek közül kiemelendő az a tény, hogy korábban jelentős számú, de felsőfokú tanulásra vágyó fiatal nem vagy alig kapott lehetőséget magasabb szinten való továbbtanulásra.

A felmerülő elképzelések, viták, javaslatok végére a politika tett pontot. A kormány rendelkezett az új felsőfokú intézmény létrehozásáról. A magyar köztársaság kormánya

14.010/1947. korm.számú rendelete döntött az állami műszaki főiskola létesítése tárgyában. A rendeletben szabályozták az ÁMF-be való bekerülés feltételeit, a tanulmányi időt, és pontokba szedve részletezték a további működési feltételeket. A hivatkozott rendelet 3. §. 3. bekezdésében előírták, hogy a jelentkezőknek beiratkozásuk előtt két féléves előkészítő tanfolyamot kell elvégezniük. A megfogalmazottak mintegy igazolják, hogy jelentkezőknek felnőttképzési profilú oktatásban kell részt venniük.

A rendelet igyekezett kompromisszumokat keresni az ettől kezdve szétválasztott, külön-külön státusú Műegyetem és az ÁMF között. A felmerült érdekkülönbségekben és a korábban ugyancsak vitatott szakmai kérdésekben elhatárolták egymástól a feleket, előírták, hogy az oktatókat a Műegyetem „tanszemélyzetéből kell kiválasztani". A szakmai követelmények következetes alkalmazását ugyancsak befolyásolta az a tény, hogy a rendelet véleményező jellegű jogosítványokat biztosított a Magyar Mérnökök és Technikusok Szabad Szakszervezetének és a Szakszervezeti Tanácsnak, akik két-két képviselője kapott mandátumot a vezetésben, aminek komoly jelentősége volt az oktatók és a hallgatók kiválasztása során. (A mérnöki szakszervezet az előkészületek során is igen aktív, kezdeményező szerepet vállalt és végzett az ÁSZF keretében megvalósuló műszaki képzés létrejötte érdekében.) A jogszabályban egyúttal azt is leszögezték, hogy a vallás- és közoktatási miniszter lett a kiválasztott oktatók alkalmazója.

Külön érdemes kitérni egy, az előkészületek során komoly és éles vitákat kiváltó kérdésére, majd annak a rendelet keretében való megoldására. Korábban gyakran felmerült, hogy egyáltalán milyen mérnököket fognak képezni az ÁMF keretében. (Jellemző, hogy akadt olyan javaslat, miszerint inzselléreket képeztek volna.) Mérnökök lehetnek, lesznek-e egyáltalán? - fogalmazódtak meg a különféle kételyek. A rendelet 8. §. 3. bekezdése kompromisszumos megoldást talált. Eszerint az ÁMF-en oklevelet „*nyert személyek tanulmányaikat a József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen folytathatják*"

Az ÁMF működéséről

A hivatkozott rendelet kihirdetése után az főiskola megkezdte működését. A fennmaradt, digitalizált és jól rendezett dokumentumokból (BME ÁMF egyetemi jegyzőkönyvek) a Hungaricana weboldalán (https://www.hungaricana.hu/hu/) jól követhető a főiskola igazgatása és működése.

Az ígéretes kezdetekre utal, hogy az 1947-ben megszervezett előkészítő tanfolyamok iránt komoly érdeklődés mutatkozott, hiszen 750 jelentkező akadt. Túlnyomó részük fővárosi vagy környékbeli volt, nem véletlen, hogy a továbbiakban az ország más részeiből jelentkezők felvételét is biztosították. A rendelet értelmében először 5 tagozatot indítottak el, s a következő szakokon kezdődött el az oktatás: rádió és telefon, textiltechnológia, textilvegyészet, fémtechnológia, üzemi és energiagazdaság.

A Németh József által publikált adatok szerint „*1947-48-ban az előkészítő tanfolyamra jelentkezettekkel vizsgarendszerű beszélgetést folytattak, amelynek eredményeként 321 hallgatót vettek fel az előkészítő tanfolyamra. A tanfolyam eredményes volt. Akik végigjárták— az a tanfolyamra felvettek 60 százaléka volt —, eredményes felvételi vizsgát tettek. A felvételi vizsgára 522-en jelentkeztek, akik közül 346 hallgatót vettek fel az 1947—*

48-as tanévre. A felvett hallgatók 15 százaléka nem végzett középiskolát, 85 százalékuk érettségizett. A hallgatók szociális összetétele az akkori viszonyok között nagyon pozitív volt. Az ÁMF-re felvettek 25 százaléka munkás, 6 százaléka paraszt, 36,5 százaléka iparos-kereskedő, 30 százaléka értelmiségi, tisztviselő, 2,5 százaléka polgári vállalkozó családból származott." (Németh, 1985, p. 5)

Az érdeklődés a továbbiakban sem mérséklődött. A kezdetben kijelölt 5 tagozat idővel egyre bővült és hamarosan 15 tagozat — néhány vidékivel kiegészülve — jelent meg a kínálatban. Hamarosan megjelentek a szénbányászati, vaskohászati, élelmiszeripari, bőripari, nyomdaipari, erősáramú, szerveskémiai, nehéz vegyipari, épületgépészeti, repülőgépészeti és vasúti pályafenntartási szakirányok.

Az új szakok bővítésével párhuzamosan új képzési helyek is bekapcsolódtak. A gyakorlatközeliség hangsúlyozása nyilvánult meg abban, hogy Budapesten kívül a nagy ipari üzemek közelében kihelyezett tagozatokat szerveztek Csepelen, Győrött, Diósgyőrben, Ózdon és Veszprémben. Miskolc-Diósgyőrben és Veszprémben az ÁMF tagozatok megjelenése volt az első lépések egyike a néhány évvel később létrehozott műszaki egyetemek megalapítása érdekében.

Érdemes még felidézni az oktatás egyik rendhagyó elemét. Mára ez különösnek minősül, de igazodva a hallgatók munkaterheléséhez, gyakorta előfordult, hogy nem a hallgatók mentek be a főiskolára, hanem az oktatók utaztak ki hozzájuk az alkalmi tantermekbe órákat tartani.

Az oktatás szervezése differenciáltan alakult. Az egyetemi hátterű oktatókon kívül mások is bekapcsolódtak az oktatás szervezésébe és magába a tanításba. Nézőpontunkat követve külön ki kell emelni az instruktorok alkalmazását és működését. Őket ma inkább neveznénk tutoroknak vagy mentoroknak. Többségük azért lett instruktor, mert a hallgatók közelében dolgoztak, így arra számítottak, hogy követni tudják tanulmányi előmenetelüket. Kiválasztásuk lényeges szempontja volt, hogy képzett és gyakorló műszaki szakemberek legyenek. Megbízásukat szerződéses alapon végezték, feladataik közé tartozott a rájuk bízott hallgatók munkájának figyelemmel kísérése, ösztönzése és segítése. Nemcsak az adott munkahelyen, hanem „felsőbb" szinteken is követték és ellenőrizték a hallgatók tanulmányi munkáját.

Az ÁMF igazgatósági üléseinek jegyzőkönyveit fellapozva bepillantást nyerünk a főiskolai mindennapi életébe és a vezetői fórum elé került problémákba (Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950).

Az igazgatósági tagok hozzászólásaiban megjelentek a főiskolára való bekerülés és a kiválasztás sokféle szempontból megközelített problémái. A következő hozzászólás arra utal, hogy nemcsak várát a jelentkezőket, hanem néhányukat inkább távol akarták tartani. *„Zoltai Zoltán titkár felhívja a figyelmet arra, hogy az ÁMF-en nagyon kell vigyázni arra, hogy oda nem való ember ne kerüljön be. Igen sok karrierista személy is bekerült eddig. Az előkészítő tanfolyam azt a célt szolgálja, hogy sikeres felvételi vizsga után a főiskolára bekerüljenek és kb. a 8 gimnázium anyagát tanulják meg. Az érettségivel rendelkező személyeknek felesleges ezt elvégezni*." (Jegyzőkönyv, 1948. dec. 15)

A kiválasztás és a felkészítés hiányosságai is rendre előkerültek az igazgatóság ülésein. Hozzászólók aggódtak a színvonal biztosítása érdekében és bírálták a lazán vett

követelményeket. „*Sajnos a vizsgák során a hallgatók előképzettségében súlyos hiányokat észleltünk. Meg kell állapítanunk, hogy az 1947 őszi felvételi vizsga túlságosan liberális volt. Rá kell mutatnunk, hogy az előkészítő tanfolyamot a múlt évinél komolyabban kell vezetni*." (Jegyzőkönyv, 1948. febr. 16.)

A jegyzőkönyvekben újra és újra megjelentek a hallgatók felkészültségében megmutatkozó, nehezen feloldható hiányosságok. „*A hallgatók fogalmazási készségét nagyon kifogásolja. A másodéves hallgatók is, akik már némileg értik a dolgokat, sem írásban, sem szóban nem tudják kellőképpen kifejezni magukat. Szerinte a fogalmazási készség is elengedhetetlen feltétele egy jó mérnöknek. Ezért indítványozza, hogy a tanárok mindannyian fordítsanak nagy gondot erre, sőt a tanársegédek figyelmét is hívják fel ennek fontosságára*." (Jegyzőkönyv, 1948. nov. 17.)

A hozzászólók alapjában véve hasznosnak, megerősítendőnek tartották a tanulókörök tevékenységét. Időkeretük és szervezésük javítására és módosítására vonatkozott több észrevételt tettek. „*A tanulókörök kezdésének időpontját 3 órára tesszük. Ha a hallgatók az üzemből 2 órakor eljöhetnek, akkor a rendelkezésre álló időből egy órát még tanulásra veszünk el. Az előadások továbbra is 4 órakor kezdődnek, de előtte 3 órától tanulóköri munka lesz… A tagozatvezető úgy látja, hogy a tanulókör jól működik, csak a létszám kevés, úgy látszik, hogy a hallgatók akadályozva vannak, és nem tudnak 3 órakor megjelenni. Valószínűleg az üzemek nem egyeznek bele, hogy 2 órakor a munkát abbahagyják, mert ez a termelésben akadályt jelentene*". (Jegyzőkönyv, 1948. szept. 15.)

A mindennapi munka és a tanulás összehangolása, egyeztetése folyamatosan napirendre került és ott is maradt. A bányászati tagozatból drámai hangvételű hozzászólásban jelenítették meg a feszítő, rendre konfliktusokat generáló problémákat: „*A főiskola szabályzata előírja, hogy a hallgatóknak termelő munkában kell részt venni a tanulmányi idő alatt. Megpróbálták annak lehetőségét, hogy a bányászok reggel 6 órakor kezdtek dolgozni, 2 órakor kijöttek a bányából és holtfáradtan 4 órára bejöttek előadást hallgatni. Azzal a kéréssel fordultak a vezetőségéhez, hogy ne legyenek kénytelenek dolgozni egész héten, hanem csak szombaton délután és vasárnap.*" (Jegyzőkönyv, 1948. október 9.)

Komoly fejtörést okozott az, amikor a társadalomtudomány tárgyak és a hangsúlyozottan gyakorlatorientált képzési modell érdekei ütköztek. „*Az ülés utolsó pontjaként felmerült, hogy a társadalomtudomány c. tárgy gyakorlati óráinak számát kettőről háromra kell emelni… A vita után a tagozatvezető tanárok megállapodnak abban, hogy a gyakorlati órák számát csökkentik a társadalomtudomány javára. Azonban, hogy a hallgatók más tárgy anyagából se szenvedjenek hiányt az előadásokban, a lecsökkentett órákból a tanulóköri munka alatt kapnak képzést*." (Jegyzőkönyv, 1948. november 17.)

Békésebb hangnemben zajlott az az ülés, amikor a vizsgákat és a vizsgákon felmutatott teljesítményeket értékelték. „*Az eredmények összehasonlítása után megállapítottuk, kegy az összes hallgatóknak közel kétharmad része valamennyi vizsgáját sikeresem letette. A többieknek nagyobbik része halasztást kért, és csak kisebb része vizsgázott elégtelenül… Tény az, hogy az elbírálásban jóindulatot alkalmaztunk, tény azonban az is, hogy a felmutatott teljesítmény várakozásainkat általánosságban lényegesen meghaladta! - Nehéz életkörülmények figyelembe vételével egyenesen megható az a szorgalom és eredmény,*

amelyet a hallgatók túlnyomó többségénél tapasztaltunk." (Jegyzőkönyv, 1948. február 18.)

Az imént hivatkozott rendeletben az ÁMF megalakításától kezdve szerepeltek a szakszervezeti jogosítványok. A továbbiakban — a hallgatók teljesítményének követése jegyében — az illetékes szakminisztériumok humán erőforrás biztosításával foglalkozó osztályain nyilvántartásokat vezettek a hallgatókról, regisztrálták előmenetelüket. Ha valakinek a teljesítményében hiányosságok, mulasztások jelentkeztek, akkor azt jelezték munkahelyük felé. Különösen szigorúan vették az időközi – negyed és félévente — megrendezett konferenciákon való részvételt. Az állami főhatóságon túl a későbbiekben egy újabb mozgalmi szervezet, a Demokratikus Ifjúsági Szövetség bekapcsolódott az ellenőrzésbe, és jogosítványokat kapott a hallgatók tanulmányainak ösztönzése és támogatása jegyében.

Az ÁMF vezetőiről, professzorairól és tanárairól

A képzés színvonalának garantálása érdekében az oktatóknak műegyetemi gyakorlattal kellett rendelkezniük, csak így vállalhattak tanári vagy szakvezetői szerepet. A főiskola vezetése igyekezett a rendeletben foglaltakat következetesen alkalmazni.

Teljes, mindenkit magában foglaló adatbázisunk nincs az oktatókról. A fennmaradt életrajzi és az egyes személyekkel készült interjú adatok alapján különféle karakterű oktatók és oktatói csoportok vettek részt a tanításban. A következőkben bemutatandó oktatók többsége olyan pályát futott be, amit mindmáig megörökítenek és számon tartanak. Velük szemben nem vagy alig ismerjük azokat, akiknek teljesítményét kevésbé vagy alig jegyzi az utókor.

Egyik csoportjába azok tartoztak, akik hallgatóként és oktatóként szorosan kötődnek a Műegyetemhez, mint Alma Materhez.

Közülük kiemelendő Vörös Imre az ÁMF igazgatója, aki kinevezését 44 éves korában nyerte el. Ő akkor már komoly szakmai múlttal rendelkező elismert tanár volt, hiszen 1926-tól dolgozott az egyetemen. Igazgatói pozícióját 1949-ig tartotta meg, utána pedig dékán, 1954-től pedig rektor lett. 1951-ben Kossuth-díjjal tüntették ki.

Sokirányú karriert futott be kortársa, Sályi István professzor, aki 1923-ban kapta meg oklevelét a Műegyetemen. Ezt követően néhány évig a Ganz Vagon- és Gépgyár műhelymérnöke, majd csaknem egy évtizeden át a Műegyetem tanársegédje volt. 1937-től 1949-ig a Szabadalmi Bíróság bírájaként dolgozott, emellett 1943 és 1949 között az Iparügyi Minisztérium munkatársaként is vállalt feladatokat. A gépészmérnök professzort 1953-ban Kossuth-díjjal tüntették ki. Az ÁMF-ben való közreműködését követően 1950-től 1961-ig a miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem rektora volt.

A következő professzorok egy másik generációhoz, az ÁMF fiatalabb oktatói közé tartoztak. Számukra – az akkor pályájuk kezdetén tartó pályakezdő tanársegédek és gyakornokok számára, új lehetőséget kínált fel az ÁMF keretében vállalt oktatás.

Gillemot László 1912-ben született, 1930 és 1935 között a Műegyetemen tanult, 1935-ben gyakornokként kezdte oktatói tevékenységét, 12 év múlva, 35 éves korában már nyilvános rendes tanárrá nevezték ki. Az ÁMF karakteres oktatói közé tartozott. 1954-57 között a Műegyetem rektori tisztét töltötte be, és a forradalom alatt vállalt szerepe miatt

lemondásra kényszerült. Néhány év elmúltával 1965 és 1976 között újra vezetői feladatot kapott, tudományos rektorhelyettesként dolgozott az egyetemen.

ÁMF legfiatalabb oktatói közé tartozott az 1922-ben született Polinszky Károly, aki 1944-ben, szerzett vegyészmérnöki diplomát, a kezdetektől fogva tanított az ÁMF-en. 1948-ban szerezett doktori címet. 1949-től Veszprémben dolgozott, komoly szerepe volt a Veszprémi Vegyipari Egyetem megszervezésében. Előbb dékán, később 1961-63 között rektor lett. 1961-ben Kossuth díjjal tüntették ki. 1963-1980 között politikai pályára lépett, művelődésügyi, oktatási miniszterhelyettesi és miniszteri pozíciókat töltött be.

Az itt következő példák arra utalnak, hogy az ÁMF oktatói között azok is komoly feladatot kaphattak, akik nem annyira egyetemi múltjuk, hanem sokkal inkább gyakorlati tevékenységük miatt vettek, vehettek rész az oktatásban.

Egyikük, Pohl László ózdi mérnök ekképpen emlékezett vissza pályájára:

„A gyárnak volt régen egy magániskolája, ahol többgenerációs kohászok tehetséges gyerekeiből középkádereket, művezetőket, technikusokat képeztek. Ott mérnökként tanítottam" - Ezt követően az 1949-ben alapított ÁMF ózdi tagozatán azokat oktatta, akik a háború miatt nem tudtak mérnöki diplomát szerezni. Tanárként a Miskolci Egyetem, majd a Dunaújvárosi Főiskola kihelyezett tagozatán is számítottak rá." (Pohl, 1995, p. 5)

Tőle lényegesen nagyobb ívű, sokirányú pályát futott be az 1907-ben Nagyváradon született Heller László. Ő 1927-től Zürichben tanult, ott lett, a világ egyik legjobb műszaki egyetemének, az Eidgenossenschaftliche Technische Hochschule-nak hallgatója. Egyetemi tanulmányai szakmai előmenetelét is megalapozták. Diplomájának megszerzése után gyakornoki-tanársegédi felkérést kapott és teljesített a Zürichi Egyetemen. Kapcsolatát a későbbiekben is fenntartotta, de 1933-tól váltott, és attól kezdve Budapesten dolgozott. Hazatérve mérnöki irodát nyitott, és különféle szakmai feladatok teljesítésére vállalkozott. Kiemelkedő jelentőséget kapott az a sokoldalú kapcsolat, ami közte az Egyesült Izzóval és annak elnök-vezérigazgatójával Aschner Lipóttal alakult ki. A magyar iparfejlesztésben kiemelkedő szerepet játszó menedzser megkülönböztetett figyelmet fordított a vállalatánál a humán erőforrás fejlesztésére. A Svájcból hazatérő mérnök kiemelkedően fontos megbízást kapott az Izzó Ajkai Erőművének tervezésében és megvalósításában. Ő dönthetett arról, hogy milyen külföldi gépeket és berendezéseket rendeljenek meg a készülő erőmű számára. Konkrét gyakorlati feladatként ebben az esetben szembesült először azzal, hogy megoldást kellett keresnie és találnia az erőmű hűtőrendszerének megvalósítására, méghozzá úgy, hogy a kiválasztott telephely nem rendelkezett kellő mennyiségű hűtővízforrással. Így merült fel a légkondenzációs berendezés alkalmazása, amire utóbb nem került sor. A felmerült feladat megoldására vonatkozó elképzelése azonban nem ment veszendőbe, hanem 1942-ben Heller László világszabadalomként jegyeztette be és védte le találmányát.

Itthon alkalmazkodnia kellett az ország életében bekövetkezett változásokhoz. Szakértelmét kamatoztatva a Független Kisgazdapártban lett az energiapolitikai feladatok szakértője. A kor történetének ellentmondásos napjait felidézve, rendhagyónak minősül az az esemény, amikor 1948-ban alma materében a Zürichi Egyetemen védte meg doktori disszertációját. Mindennapos szakmai tevékenysége továbbra sem változott, igyekezett megfelelni a most már főleg állami vállalatoktól érkezett megbízásoknak.

Energiagazdálkodási vállalatoknál kapott igazgatói és főmérnöki beosztásokat. Előbb esetenként, később pedig egyre rendszeresebben vállalt oktatói feladatokat. Tanított az Állami Műszaki Főiskolán, utóbb amikor a főiskola visszatért az egyetem kebelébe, akkor a Műegyetem oktatója lett.

Ezzel párhuzamosan komoly szerepet kapott az újító mozgalomban, aminek fontos dokumentumai olvashatók az Újítók lapjában. Ekkor került kapcsolatba a Szovjetunióból illetve Szibériából hazatérő Hevesi Gyula mérnök-politikussal, aki előbb az Országos Találmányi Hivatal elnökeként, később pedig a Magyar Tudományos Akadémia alelnökeként kísérte figyelemmel és ösztönözte Heller sokoldalú innovatív tevékenységét. A Műegyetem oktatójává vált mérnök látványosan haladt előre, Kossuth-díjban részesült, egyetemi tanár, később pedig akadémikus lett (Pethő, 2019).

A laikus közönség Heller professzort az 1965-ben készült Nehéz emberek című filmben való közreműködése kapcsán ismerte meg.

Az ÁMF hallgatóinak kiválasztásáról, karrierjük alakulásáról és a tanulmányaikat feladókról

Az egykori hallgatók utóéletéről hézagos információk állnak rendelkezésre. Valószínűsíthető, hogy csak bizonyos — egyáltalán nem jelentéktelen —részük számára jelentett komoly felemelkedési lehetőséget az ÁFM keretében való tanulás. A legeredményesebb karriert befutókat a médiák is követték és népszerűsítették. A főleg a nyomtatott sajtóban megjelent interjúkban és beszámolókban mutatták be a megkérdezettek pályájának alakulást. Az ÁMF működésének rövid időszakában főleg azok kaptak nyilvánosságot, akiket ilyen-olyan okból példaképül ajánlották a potenciális jelentkezők elé.

Az Arcanumon elérhető, általam kiválasztott cikkek jelentős része jóval később, a hetvenes évek közepén kezdte bemutatni az egykori főiskolásokat, illetve pályájuk alakulását. Újabb évtized kellett ahhoz, hogy a Jövő mérnöke, a Műszaki élet felidézze az ÁMF múltját, valamint az egykori hallgatók pályáját.

A kezdetben megjelent cikkek egyértelműen sikerorientáltak voltak. Hangsúlyozták a képzésben rejlő lehetőségeket, annak pozitívumait és eredményességét. A látókörömbe került szórványos adatok arra utalnak, hogy az egykori főiskolások tekintélyes része – igen különféle okokból —, de nem tudta folytatni vagy befejezni tanulmányait. Az okok között az előképzettség hiánya, a fennállt hátrány behozhatatlansága, és a munka melletti tanulás nehézségei kerültek elő a leggyakrabban. Igen nagy megterhelést jelentett az, ha valaki fizikai munkavégzés mellett próbált eleget tenni tanulmányi kötelezettségeinek.

A következőkben sajtó és egyéb forrásadatok alapján mutatok be ABC rendet követve több karriert. Áttekintésükből kiviláglik, hogy sokan indultak falvakból és kisebb településekről. Jellemző, hogy nagyon sok irányban szereztek végzettségeket, majd ezek birtokában lépésről-lépésre haladtak előre. Túlnyomó többségük megmaradt a hétköznapi gyakorlat közelében, s az ott elért teljesítményeket felmutatva jutott jelentősebb pozíciókhoz.

Fecskés Mihály 1951-ben kapott az ÁMF-en bányamérnöki, később a Műegyetemen utász hadmérnöki oklevelet. A Honvéd Műszaki Csapatoknál töltött szolgálat után a

Tatabányai Szénbányáknál dolgozott 1983-ban történt nyugdíjazásáig. 1960-ban a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetemen bányaipari gazdasági mérnöki oklevelet szerzett. Vezetői munkáján túl a bányagépesítésterén végzett kutató munkát, több újítása volt. (Fecskés Mihály okl. bányamérnök, 2003)

Gara Miklós 1948-ban lett az ÁMF Nyomdaipari Tagozatának hallgatója. Tanulmányait később Műegyetemen folytatta, ahol vegyészmérnöki diplomát szerzett. 1963-tól a Könnyűipari Műszaki Felsőfokú Technikumban tanított nyomdaipari ismereteket, majd 1972-től a Könnyűipari Műszaki Főiskola Nyomdaipari Tanszékének vezető tanára, utóbb főigazgató-helyettese lett (Vámos, 1988).

Gellai István 1927.május 2-án született Endrődön, iskoláit ott végezte. 1946-ban Budapesten a Schmidt és Császár malomban helyezkedett el és ott dolgozott 1949-ig. Ez időszak alatt különböző tanfolyamokon vett részt, elvégezte az Állami Műszaki Főiskola előkészítő tagozatát, szakérettségit tett, majd felvételt nyert a Főiskola Élelmiszervegyész szakának esti tagozatára. A munka mellett tanult, de egészségileg nem bírta a sok laboratóriumi foglalkozást, a sok jegyzetelést - tankönyv nem volt -, ezért mindezek arra ösztönözték, hogy szakmát változtasson. 1949 őszén átjelentkezett Sopronba a Műszaki Egyetemre, az akkor induló Földmérőmérnöki Kar nappali tagozatára. 1953-ban diplomázott és az Egyetemen maradt, a Geodéziai Tanszéken dolgozott tanársegédként 1959-ig (Emlékezés Gellai Istvánra, 2009).

Nagyívű és látványos karriert futott be Gorjanc Ignác, aki a Jászberényi Hűtőgépgyár Állami díjas vezérigazgatójaként vált közismert menedzserré. Gorjanc Csepelen a Motorkerékpárgyárban volt esztergályos, majd a háború befejezése után nagyot változott az élete. Kézzel írott életrajzában a következőképpen idézte fel az akkor történteket: „*A Központi Osztályon, mint sajtófelelős és pártcsoport-bizalmi végeztem pártmunkát. Tevékenyen részt vettem falujáráson és agitációs munkában. 1949-ben visszakerültem az átszervezett Nagytömegcikk Osztályra, mint tervezési csoportvezető*." (Gorjanc, 1976 idézi Pethő, 2017, p. 314)

Munkája mellett - élve a kínálkozó lehetőségekkel - szinte folyamatosan tanult. Előbb felső ipariskolai végzettséget szerzett, 1949-től kezdve pedig már az ÁMF csepeli tagozatának hallgatója lett. Az új képzési forma bevezetését Csepelen is élénk figyelem kísérte, a Fogaskerék című üzemi lap igen gyakran foglalkozott a kezdeményezéssel és mutatta be a képzésben való részvételre vállalkozó jelentkezőket. A Fogaskerék terjedelmes írásban mutatta be az új kezdeményezést, különösen azért, mert 1948-tól a csepeli tagozat is elindult.

Az egyetemi anyakönyvekben vezetett nyilvántartásokból látható, hogy a hallgatók 8 félév alatt sokféle szaktárgy követelményeit teljesítették. Oroszul is kellett tanulniuk, de lényegesen kevesebb ideológiai tárgyból kellett vizsgázniuk, mint későbbi utódaiknak. Visszatérve alanyunkra, ő 1949-ben lett az ÁMF csepeli fémtechnológiai tagozatának hallgatója, és 1953 júniusában már a Műegyetemtől kapta meg mérnöki diplomát. Akkor Csepelen már üzemvezetővé lépett elő, de nem sokáig tölthette be ezt a funkciót, mert minisztériumi káderosztály kezdeményezésére Jászberénybe vezényelték főmérnöknek a Fémnyomó és Lemezárugyárba, ami később Lehel Hűtőgépgyár néven vált ismertté. Egy 1986-ban készült interjúban ekképpen idézte fel státusának megváltozását:

„Amikor 1954-ben parancsot kaptam, akkor még így festett a kinevezés —, hogy irány Jászberény, nehéz szívvel jöttem el. Nem lett könnyebb akkor sem, amikor körülnéztem. Út helyett valami kátyús, latyakos ösvény, az üzemben használhatatlan gépek, város helyett földszintes település. Ma már nem is tudják, mi az a fakarusz, a pöfögő bányászjárat, amellyel az emberek a környező községekből naponta bejártak. Az ötvenes évek ipari zűrzavara itt ugyancsak tetten érhető volt" (Gorjanc, 1986 idézi Pethő, 2017, p. 317)

Gorjanc Jászberényben gyorsan és látványosan haladt előre, vezetése alatt lényegesen megváltozott a korábbi hadiüzem profilja. 1957-től megkezdődött a hűtőszekrények gyártása, sőt ezzel párhuzamosan a Brüsszeli Világkiállításon Nagydíjjal elismert Heller-Forgó féle légkondenzációs berendezés gyártást is felvállalták. A menedzseri funkcióban való előrehaladása után – a kor gyakorlatának megfelelően – politikai szerepeket is kapott, 1962-ben az MSZMP megyei bizottságának tagja lett, 1967-től haláláig országgyűlési képviselő volt, 1975-től pedig a parlament ipari bizottsága elnöki funkcióját is betöltötte. 1976-ban legközvetlenebb munkatársával László Károly főmérnökkel együtt az Állami Díj II. fokozatával tüntették ki.

Gorjanc Ignác legközelebbi munkatársának számított László Károly, a Hűtőgépgyár egykori főmérnöke. 1917-ben Győrben született, később Csepelre került. Többfelé járt egyházi iskolába, érettségi vizsgát tett és Csepelen dolgozott. Az ÁMF-be való toborzás alkalmával érettségi bizonyítványa inkább hátránynak számított, de felvételi bizottság mégis felvételét javasolta az ÁMF-re. ahol a Műegyetem által kibocsájtott mérnöki diplomát szerzett. Ezt követően 1955-ben őt is Jászberénybe irányították, ahol elismert és népszerű ember lett. 1956-ban a Munkástanács elnökévé is megválasztották, de mivel nagy szükség volt szakértelmére, szerepvállalása felett hamarosan napirendre tértek. A következő két évtizedben vezetésével komoly eredményeket értek el a Hűtőgépgyár fejlesztése terén. 1957–1980 között kilenc szabadalmat jegyzett. Tevékenységével példát is mutatott, mert beosztottai további 82 szabadalmat regisztráltak. Innovációs teljesítménye is hozzájárult ahhoz, hogy 1976-ban Gorjanc vezérigazgatóval megosztva Állami Díjban részesült.

Molnár Gáspár a Kismotor és Gépgyár főmérnökeként vált ismertté. 1977-ben adott nyilatkozatában a következőképpen foglalta össze pályájának alakulását: „*Befejeztem a polgári iskolát és otthon megbeszéltük, hogy tanonc leszek. Bejöttem a városba, és jelentkeztem. Úgy válogattak ki bennünket, mint ma az egyetemre: kétszázból felvettek negyvenünket. 1946-ban szerszámmarós segéd lettem. Ekkor indultak az esti technikumok, nekivágtam. Innen azonnal az Állami Műszaki Főiskolára mentem, amely közben beolvadt a Műegyetembe. 1954-ben szereztem diplomát: gépész-, gyártástechnikaimérnök lettem. 1950-ben művezető, 51-ben készülékszerkesztő technikus, 54-ben gépműhelyvezető, 57-ben ugyanott üzemvezető, 64-ben az összevont gyár központjában osztályvezető és végül, 1967-től főmérnök*." (Lukács, 1977)

Összegzésképpen

Az alig néhány évig létezett ÁMF jórészt eleget tett a felzárkóztatás igénye jegyében és szellemében megfogalmazott feladatának. Az intézmény rendkívüli körülmények közepette, alapvetően jószándékú megközelítéssel, kritikus és fontos problémák megoldására vállalkozott. Oktatóinak és hallgatóinak jelentős hányada színvonalas teljesítményt nyújtott, mások eleget tettek a vállalt feladatok teljesítésének, de olyanok is sokan akadtak, akik különféle okokból nem tudtak élni a felkínált lehetőséggel.

Felhasznált források:

14010/1947. (XI. 28.) Korm. rendelet állami műszaki főiskola létesítése tárgyában. Jogkódex. https://jogkodex.hu/jsz/1947_14010_korm_rendelet_5361377

Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések (1947-1950). Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a. HUNGARICANA Közgyűjteményi portál. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BME_IT_1947-1950/?query=%C3%A1llami%20m%C5%B1szaki%20f%C5%91iskola%20igazgat%C3%B3i%20tan%C3%A1csa&pg=0&layout=s

Benedek, A., Harangi, L., & Maróti, A. (Főszerk.).(2002). *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Országos Közoktatási Intézet Kiadója- Szaktudás Kiadó Ház Rt.

Dörner, O., Grotlüschen, A., Käpplinger, B., Molzberger, G., & Dinkelaker, J. (Eds.). (2020). *Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten: Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung (1st ed.).* Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctv16t674x

Egetenmeyer, R., & Nuissl, E. (Eds.).(2010). *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning*. Peter Lang Verlag.

Emlékezés Gellai Istvánra (2009). *Geodézia és kartográfia, 2009*(5), 45.

Fecskés Mihály okl. bányamérnök, aranyokleveles utász hadmérnök (2003). *Bányászati és Kohászati Lapok – BÁNYÁSZAT, 136*(1), p. 77.

Jegyzőkönyv (1948. február 16.). Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950. Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a.

Jegyzőkönyv (1948. február 18.). Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950. Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a.

Jegyzőkönyv (1948. szept. 15.). Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950. Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a.

Jegyzőkönyv (1948. október 9.). Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950. Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a.

Jegyzőkönyv (1948. november 17.). Állami Műszaki Főiskola - igazgatósági tanácsülések, 1947-1950. Állami Műszaki Főiskola (1947-1950) HU BMEL 23/a.

Lukács T. (1977. január 14.). Tanoncból lett főmérnök. *Esti Hírlap.*

Németh, J. (1985. március 2.). Az új értelmiségért. *Műszaki Élet*, 5.

Pethő, L. (2017). Vezérigazgató és képviselő – Gorjanc Ignác pályaképe. In Pethő L. (Főszerk.), *Jászberény története a harmincas évektől az ezredfordulóig* (pp. 311-336). Jászsági Évkönyv Alapítvány. https://mek.oszk.hu/18100/18169/18169.pdf

Pethő, L. (2019). Heller System, avagy egy találmány nagyívű karrierje. *Művelődés, 72*(5), 24-27.

Pohl, L. (1995. november 11.). A gyárnak adtam az életemet. *Észak-Magyarország*. 5.

Ständige wissenschaftliche Kommission der KMK (StäwiKo) (2021, Juni 11). *Pandemiebedingte Lernrückstände aufholen – Unterstützungsmaßnahmen fokussieren, verknüpfen und evaluieren.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_06_11-Pandemiebedingte-Lernruckstaende-aufholen.pdf

Vámos, Gy. (1988). Szeretettel köszöntjük dr. Gara Miklóst 60. születésnapja alkalmából. *Magyar Grafika*, *32*(2), 1.

Mellékletek:

1.sz. melléklet: Gorjanc Ignác ÁMF igazolványa

Forrás: Pethő, 2017, p. 322.

IGAZOLVÁNY

Gorjanc Ignác

részére, aki az Állami Műszaki Főiskola

Fémtechnológia

tagozatának

beiratkozott hallgatója

Érvényes az 1950/51 tanév

I. félévére

P. H.

igazgató.

ÁLLAMI MŰSZAKI FŐISKOLA BUDAPEST

2. sz. melléklet: László Károly Állami Díja
Forrás: Pethő, 2017, p. 328.

A
MAGYAR NÉPKÖZTÁRSASÁG
MINISZTERTANÁCSA
A
MAGYAR
NÉPKÖZTÁRSASÁG
ÁLLAMI DÍJA
II. FOKOZATÁVAL
TÜNTETTE KI

László Károly
a Jászberényi Hűtőgépgyár
műszaki igazgatója
JOGOSULT
A MAGYAR NÉPKÖZTÁRSASÁG
ÁLLAMI DÍJA
EZÜST JELVÉNYÉNEK VISELÉSÉRE
AZ IGAZOLVÁNY
VISSZAVONÁSIG ÉRVÉNYES
BUDAPEST, 1975. április 4.
Az Állami Díj és Kossuth-díj Bizottság
elnöke

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.19
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 224-224 (2023)

Koltai Zoltán

A SZELLEMI TŐKEPOTENCIÁL ÉS A MUNKAERŐ FELKÉSZÜLTSÉGE MINT TELEPHELYI TÉNYEZŐK MAGYARORSZÁGON

Absztrakt
A települések telephelyi sikerességét mára elsősorban belső adottságaik határozzák meg, a településhierarchiában elfoglalt pozíció, a közigazgatási szerepkör mellett meghatározó faktorrá gazdasági adottságaik, jövedelemszerzési lehetőségeik váltak. A kérdőíves kutatásunk által érintett, mintegy másfél évtizedet átfogó időszakban jelentősen átalakult a magyar gazdaság növekedését meghatározó térségek köre. Megerősödött a modern üzleti szolgáltatások, a földrajzi elhelyezkedés, megközelíthetőség, az infrastrukturális ellátottság, a történelmi-kulturális adottságok, a település környezetében elérhető humán erőforrás, az innovációt hordozó intézmények, a környezeti állapot és nem utolsósorban a helyi fejlesztéspolitika aktivitásának magyarázó ereje.
Tanulmányunk célja, hogy rétegzett kérdőíves megkeresések alapján (magyarországi vállalkozások régiók, vállalati méret és szektorok szerinti megoszlása) bemutassa a telephelyi tényezők magyarországi vállalati megítélését, jellemezze az értékelések időbeli változását. Kiemelt figyelmet fordítunk a szellemi tőkepotenciál és a munkaerő felkészültsége mint telephelyi tényezők értékelésére, azok megjelenésére a differenciált méretű települések vonatkozásában. Úgy véljük, kapott eredményeink érdemi hozzájárulást biztosíthatnak egyes konkrét települések komplex térségi tényezőkínálatának megalapozásához, ami fejlesztéspolitikai aspektusból különösen sürgető feladat.

Kulcsszavak: szellemi tőke; munkaerő; vállalatok

Bevezetés

Témaválasztásomat nagyban befolyásolta, hogy Prof. Dr. Koltai Dénes szakmai életútja szoros egységet alkotott az emberi erőforrás fejlesztésével, amit tudósként, iskolateremtőként, egyetemi vezetőként és gyakorló szakemberként egyaránt kimagasló színvonalon művelt. Szerencsésnek vallhatom magamat, hogy azok közé tartozom, akik évtizedeken keresztül kapcsolódhattak színes, innovatív, energiával és empátiával teli személyiségéhez.

A gazdasági tevékenységek térbeli megjelenése gazdaságtörténeti korszakonként nagyon változatos képet mutat. Az iparosítás előtti korokban a legfontosabb telepítési szempontok többnyire még agrárgazdasági jellegűek voltak, így a természeti erőforrások bősége, a felszíni és talajviszonyok, a víznyerés lehetőségei determinálták a gazdasági szereplők földrajzi elhelyezkedését. A XIX. századi iparosítás folyamatában legnagyobb magyarázó ereje a nyersanyaglelőhelyeknek, a tömeges szállításra alkalmas vízi utaknak és tengerpartoknak lett. A posztindusztriális társadalmakat elemezve kijelenthetjük, a gazdasági folyamatok földrajzi megkötöttsége a korábbiakhoz képest jelentősen

csökkent. A deregulációs (liberalizációs) politika felerősödése, a versenyt korlátozó technikai és fizikai akadályok részleges vagy teljes felszámolása a korábbiaknál szabadabb piacválasztást, a többtelephelyes vállalati formák elterjedését, a transznacionális vállalatok piaci térnyerését eredményezte. Napjainkra egyre nagyobb számú vállalat kapcsolódhat be a nemzetközi piaci folyamatokba, melyek gyakran vállalaton belüli telephelyek között zajlanak. Ez a megnövekedett szabadság nemcsak a kibocsátott termékek és szolgáltatások, de az ehhez szükséges termelési tényezők áramlásában is testet ölt, általánossá téve a bárhonnan - bármit - bárhol - bárhová jelenséget (Lengyel, 2003; Lengyel, 2010). A határok nélkülivé váló gazdasági folyamatokat tovább erősíti a technológiai fejlődés, a modern információs és kommunikációs technikák megnövekedett gazdasági szerepe, amely a távolságból eredő költségek és időigény jelentős mérséklődésével másodrendű kalkulációs szemponttá tette utóbbiakat a működési helyszín megválasztásában. A gazdaság szerkezeti átalakulása, a szolgáltatások és a tudásalapú gazdaság fokozott térnyerése, az iparvállalatok gyártási folyamatainak részekre bontása tovább bővíti a nemzetközi gazdasági folyamatokba bekapcsolódó potenciális helyszínek körét, felerősítve azok differenciált jellemzőit. Természetesen a jelzett folyamatok konfliktusokat is eredményeznek, elég csak a munkahelyek térbeli elmozdulására, a lokális piacokon megerősödő konkurenciára, a globálisan korlátos erőforrásokért folytatott versengésre gondolnunk (Nagy, 2010). A nemzetállamok szerepvesztésével a közigazgatás korábban elképzelhetetlen mértékű decentralizációja, ezzel párhuzamosan a regionális és települési autonómia fokozódása vált jellemzővé. Magyarország esetében ezt a folyamatot tovább erősítette a centralizált társadalomirányítás helyébe lépő piacgazdasági modell, amely amellett, hogy tág teret nyitott a térségi kapcsolatrendszerek bővülésének, felértékelte az ország minden pontját, megnyitva annak lehetőségét, hogy a lokális potenciál országossá vagy akár nemzetközivé bővülhessen (Nemes Nagy, 1998).

A magyar települések telephelyi sikerességét mára már elsősorban belső adottságaik határozzák meg. A településhierarchiában elfoglalt pozíció, a közigazgatási szerepkör mellett (de nem helyett) meghatározó faktorrá gazdasági adottságaik, jövedelemszerzési lehetőségeik váltak. A közszolgáltatásokkal szemben megerősödött a piaci alapú tevékenységek, főként a modern üzleti szolgáltatások jelentősége, ami a tercier vállalkozások rugalmasabb telephelyválasztásán keresztül még több település számára tette lehetővé a gazdasági folyamatokba történő aktív bekapcsolódást. Az előzőekkel szoros összefüggésben felértékelődött a települések földrajzi elhelyezkedése, megközelíthetőségük, infrastrukturális ellátottságuk, történelmi-kulturális adottságaik, humán erőforrásaik képzettsége, az innovációt hordozó intézmények megléte, környezeti állapotuk és nem utolsósorban a helyi fejlesztéspolitika aktivitása (Enyedi, 1996; Rechnitzer, 1998; Lengyel & Rechnitzer, 2000). Azt is mondhatnánk, hogy a rendszerváltozással párosuló lehetőségeket azokban a térségekben tudták a legjobban kihasználni, ahol a képzett népesség gazdasági előnnyé tudta alakítani felhalmozott szellemi-kulturális és kapcsolati-információs tőkéjét. Amennyiben ezek a tényezők egy térségben viszonylag kedvező infrastrukturális adottságokkal párosultak, szinte biztos volt a kedvező folyamatok beindulása (Pénzes et al., 2018; Rechnitzer, 2019; Kőszegfalvi

2020; Lukács 2020). A privatizáción keresztül történő tőkebevonást az állami vagyon mennyiségének és minőségének földrajzilag nagyon eltérő indulófeltételei, az örökölt gazdasági kultúra determinálta. A zöldmezős beruházások esetében a nyugati piacokhoz (és Budapesthez) való közelség, a kedvező közlekedési és kommunikációs infrastruktúra, a képzett és olcsó munkaerő megléte, nem utolsósorban a helyi és központi gazdaságpolitika támogatása bírt meghatározó befolyással. A nemzetközi tőke tömegméretű megjelenése és annak a korábbiaktól gyökeresen eltérő telephelyválasztási szempontjai szintén a települések közötti verseny fokozódását eredményezték (Barta, 2000; Hrubi, 2000). A verseny regionális dimenziója felerősödött, ami egyértelműen a regionális hovatartozás versenyképességet befolyásoló szerepének megerősödését jelzi. Mivel a gazdasági szereplők telephelyválasztása piacgazdasági törvényeket követ, egyértelműen láthatóvá váltak azok a települési differenciák, melyeket az állami tulajdonú gazdaság korábbi, nem piaci jellegű döntései még sikeresen elfedtek (Enyedi, 1993; Bakos et al., 2011). A versenyképesség továbbra is erős hierarchikus meghatározottsága okán kijelenthető, hogy közép- és nagyvárosaink vonzása részben ellensúlyozhatja kedvezőtlen földrajzi fekvésüket. Bár a kis- és közepes méretű városok sem humán-, sem intézményi adottságaikat tekintve nem rendelkeznek nagyvárosi feltételekkel, tartós gazdasági növekedést mutató régiókban egy hálózat részeként ezek is fejlesztőleg hathatnak környezetükre (Harcsa, 2015; Pirisi et al., 2016).

Kutatási módszertan

„A magyarországi települések versenyképességének vállalati megítélése" című, 2004–2005-ben lefolytatott kérdőíves kutatásunkat (Koltai, 2014) 2016–2017-ben ismételtük meg (Koltai, 2019a; Koltai, 2019b; Koltai & Filó, 2021a; Koltai & Filó, 2021b). A rétegzett mintavételre épülő kérdőíves megkeresések (magyarországi vállalkozások régiók, vállalati méret és szektorok szerinti megoszlása) eredményeként ismét ezer vállalkozó, vállalatvezető adott választ kérdéseinkre. A vállalkozások földrajzi megoszlását alapul véve, 40% feletti arányban a közép-magyarországi régióból kerültek ki a válaszadók, a többi régiót 8–12% közötti arányban képviselték a megkérdezettek. Vállalati méret szerint a mikro- és kisvállalatok 96% feletti arányban szerepeltek mintánkban. A tercier ágazat képviselői közel 80%-os előfordulással képezték le a vállalati populációt, az iparvállalatok 17,5%-os, az agrárvállalkozások 3,5%-os részarányt képviseltek. A személyes lekérdezéseknek köszönhetően a kitöltött kérdőívek szinte kivétel nélkül alkalmasak voltak a kiértékelésre. Kérdőívünkben három zárt, három nyitott és egy félig zárt, összesen hét kérdés keretében többek között az alábbiakra kerestünk választ:

- Milyen szempontokat részesítenek előnyben a magyar vállalati szféra szereplői telephelyük megválasztásakor?
- Melyek az előnyei, illetve hátrányai a különböző településtípusokon történő vállalati működésnek?

A tanulmány további részeiben részletesen megismertetésre kerülő hipotéziseink az alábbiakban foglalhatók össze:

- Első hipotézisként a korábban magasra értékelt telephelyi tényezők (regionális elérhetőség, felvevőpiaci jelleg) további elsődlegességét vártuk, a vizsgálat tárgyává tett tényezők közül a munkaerő felkészültség felértékelődik, míg a település innovációs kultúrája, szellemi tőkepotenciálja a nagyvállalatok körében számít meghatározó szempontnak.
- Második hipotézisünk értelmében a különböző méretű településtípusokon történő vállalati működés előnyeit vizsgálva arra számítottunk, hogy a nagyvárosi előnyök elsősorban a potenciális felvevőpiac méretéhez kapcsolódnak, a települési innováció és szellemi tőke egyértelműen nagyvárosi versenyelőny. A munkaerőpiac különböző aspektusai (iskolai végzettség, potenciális létszám, munkabérek) és a szellemi tőkepotenciál jelentős differenciákat mutatnak a három eltérő településszinten (nagyváros, kisváros, község).

A telephelyi tényezők vállalati megítélése

Az első kérdés keretében arra kerestünk választ, hogy az általunk kiválasztott telephelyi tényezők mennyire fontosak a működési helyszín kijelölésekor. Az alábbi tizenkét szempont értékelésére kértük a válaszadókat, ötfokozatú skálát alkalmazva:

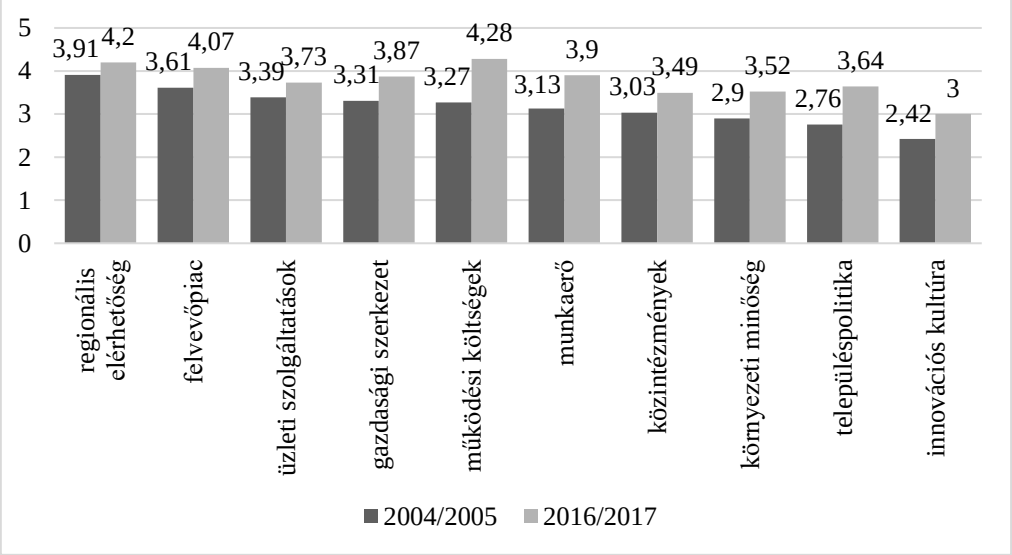
1. a település gazdasági szerkezete (ágazati szerkezet, kapcsolódó iparágak, beszállítói kapcsolatok, háttéripar fejlettsége)
2. a település innovációs kultúrája, szellemi tőkepotenciálja (kutatás-fejlesztési kapacitások, felsőfokú oktatási intézmények, kutatóintézetek léte)
3. a regionális elérhetőség, a település földrajzi fekvése (közlekedési infrastruktúra, Budapest megközelíthetősége)
4. a működéssel kapcsolatos költségek (munkabérek, adók, adókedvezmények)
5. a helyi önkormányzat aktivitása, településpolitikája (befektetés ösztönzés, városmarketing, ügyintézés, konfliktuskezelés módja)
6. a település környezeti minősége (lakóhelyi adottságok, természeti és épített környezet, szabadidős, egészségügyi és oktatási intézmények)
7. a település közintézményekkel való ellátottsága (közszolgáltatások, hivatalok működése)
8. a település üzleti szolgáltatásai (bankhálózat, ipari park, vállalkozásfejlesztési iroda működése)
9. a munkaerő felkészültsége és hatékonysága (iskolai végzettség, nyelvismeret, munkatermelékenység, munkaerő-piaci adatok)
10. a település mint felvevőpiac (piacméret, fogyasztói potenciál, vonzáskörzet jelleg)
11. a település demográfiai és társadalmi adottságai (korszerkezet, migrációs folyamatok, népsűrűség)
12. a település nemzetközi kapcsolatrendszere (külföldi érdekeltségű vállalkozások és beruházások, testvérvárosi kapcsolatok, turizmus)

2004–2005-ös kutatásunk válaszadói első helyre a település regionális elérhetőségét, földrajzi fekvését sorolták, amit valamivel elmaradva a felvevőpiaci jelleg követett (Koltai, 2014). A következő, közepesre értékelt tényezőcsoportot ekkor az üzleti szolgáltatások, a

település gazdasági szerkezete, a működési költségek, a munkaerő képzettsége és a közintézményi ellátottság alkották. Sorrendben a környezeti minőség és a helyi önkormányzat településpolitikája következett, a legalacsonyabb értéket pedig a település innovációs kultúrája kapta.

Megelőző kutatásunk szempontrendszerét két új tényezővel (demográfiai és társadalmi adottságok, a település nemzetközi kapcsolatrendszere) egészítettük ki, ezzel is tovább árnyalva a válaszadási lehetőséget. Újabb kutatásunk eredményei alapján a rangsor első helyére már a működéssel kapcsolatos költségek kerültek, amit a település regionális elérhetősége és a felvevőpiaci jelleg követ (lásd 1. sz. ábra). A következő csoportot a munkaerő felkészültsége és hatékonysága vezeti, megelőzve a település gazdasági szerkezetét, az üzleti szolgáltatásokat, a helyi önkormányzat településpolitikáját, a környezeti minőséget és a közintézményi ellátottságot. Továbbra is az alacsonyabbra értékelt tényezők körében szerepel az innovációs kultúra, ahogy szintén a lista végén találjuk mindkét új szempontunkat, a demográfiai-társadalmi adottságokat és a település nemzetközi kapcsolatrendszerét.

1. ábra: A telephelyi tényezők fontossági sorrendje a magyar vállalatok megkérdezése alapján, 2004/2005-2016/2017 (N=1000)



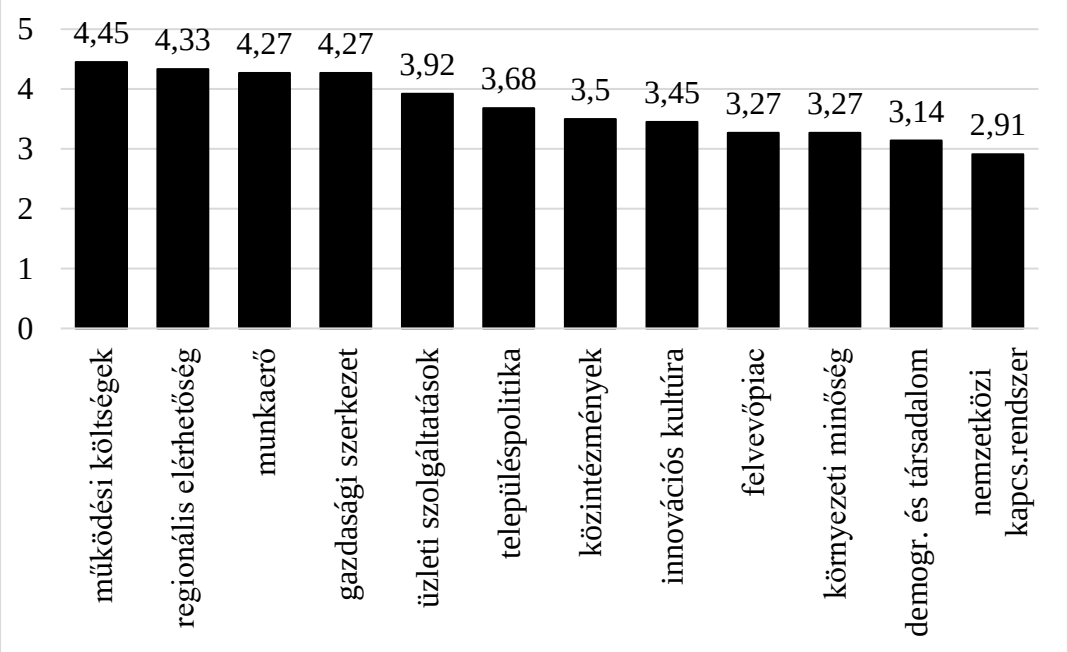
Forrás: Koltai & Filó, 2021b, p.88.

Korábbi tényezőink kivétel nélkül magasabb pontértéket kaptak. Közülük az átlagosnál nagyobb mértékben nőtt a helyi önkormányzat településpolitikájának, a működési költségeknek, a munkaerő felkészültségének, a település innovációs kultúrájának és a környezeti minőségnek a magyarázó ereje. Kijelenthető, hogy a magyar vállalkozások egyrészt költségérzékenyebbé váltak a vizsgált bő tíz évben, másrészt fontosabbá vált számukra a felkészült és hatékony munkaerő megléte vagy éppen annak hiánya. Ha figyelembe vesszük a munkaképes korú népesség (15–64 évesek) létszámának országos csökkenését, mely alól egyedül Közép-Magyarország jelentett kivételt a vizsgált másfél évtized viszonylatában, bátran kijelenthető, hogy a kvalifikált munkaerő megszerzése egyre komolyabb kihívások elé állítja a magyar vállalkozásokat (Lengyel & Varga, 2018).

Rechnitzer (2019) a megyei jogú városok fejlesztési stratégiáit elemezve szintén kiemeli az innováció és a szellemi erőforrások elmúlt években tapasztalt felértékelődését.

A mikrovállalkozások válaszai, mintánkban szereplő magas arányuk miatt, teljesen egybeestek a reprezentatív minta válaszaival, ahogy a kisvállalatok (10-49 fő) esetében sem tapasztaltunk számottevő különbséget. Ezzel szemben a középvállalatok (50-249 fő) és főleg a nagyvállalatok (250 fő felett) válaszai már lényeges különbségeket mutatnak. A középvállalatoknál a munkaerő felkészültsége kapta a legmagasabb értéket, amit szintén jelentősen felértékelve a működéssel kapcsolatos költségek, a regionális elérhetőség és a település gazdasági szerkezete követ. Lényegesebb szemponttá vált középvállalati szinten az innovációs kultúra, ellenben jóval hátrébb került a település felvevőpiaci jellege. A nagyvállalati válaszok alapján a még magasabbra értékelt működési költségeket a regionális elérhetőség és a munkaerő felkészültsége követi, ahogy esetükben szintén fontosabbá vált a gazdasági szerkezet és az innovációs potenciál jelentősége (lásd 2. sz. ábra). Várakozásainknak megfelelően ekkor a települések felvevőpiaci jellege és környezetük minősége veszít fontosságából, ami továbbra is jól jelzi, hogy a nagyvállalatok elsősorban nem a helyi piacra termelnek és esetükben a működési helyszín sokkal kevésbé lakóhelyi, mint inkább telephelyi szempontokat kell, hogy kiszolgáljon.

2. ábra: A telephelyi tényezők fontossági sorrendje a magyar nagyvállalatok megkérdezése alapján, 2016–2017 (N=1000)



Forrás: Koltai & Filó, 2021b, p.91.

Első hipotézisünk teljesülése kizárólag azért mondható részlegesnek, mivel a működéssel kapcsolatos költségek nem várt módon kerültek a rangsor élére. A helyben elérhető munkaerő felkészültsége csakugyan felértékelődött, a vállalati méret növekedésével párhuzamosan egyre meghatározóbb telephelyi tényezőnek számít, ami a település innovációs kultúrája, szellemi tőkepotenciálja tényezőről is elmondható.

A magyarországi települések telephelyi vonzerejének megítélése

A településfejlesztési elképzelések számára hasznos információval szolgálhat kutatásunk azon része, amikor arról kérdeztük a vállalatokat, milyen mögöttes okok miatt tartanak sikeres telephelynek egy adott települést. Részletes elemzésre az 5%-os említési küszöböt meghaladó 12 település esetében vállalkoztunk.

Amennyiben valamennyi telephelyi tényező esetében összehasonlítjuk az említett településeket, jól megmutatkoznak bizonyos pozitív (és persze negatív) irányú elmozdulások a rangsorokban, kirajzolva ezzel az egyes települések karakteres jegyeit, illetve meglévő hiányosságaikat. (Hangsúlyozni szeretnénk, hogy az átlag a legsikeresebbnek gondolt 12 település adataiból áll elő, így az semmiképpen sem értelmezhető valamennyi magyarországi településre.) Az átlag feletti érték ebben az értelemben arra hívja fel a figyelmet, hogy az adott telephelyi tényező a többi városhoz képest karakteresebben jelenik meg a település sikerességének magyarázatai között. Úgy véljük, minél több telephelyi tényező kapcsán tud egy adott település átlagot meghaladó értékű, markáns jellemvonást felmutatni, annál megalapozottabbnak számít versenyképessége.

A település gazdasági szerkezete alapján Győr, Székesfehérvár, Kecskemét és Budaörs emelkednek ki. Az innovációs kultúra, szellemi tőkepotenciál szerint Győr, Szeged és Pécs értéke haladja meg az átlagot, míg a regionális elérhetőség, a település földrajzi fekvése tekintetében Győr, Székesfehérvár, Kecskemét, Sopron és Budaörs értékei kiemelkedők. A működéssel kapcsolatos költségek alapján nyolc város is pozitív irányban tűnik ki (Debrecen, Székesfehérvár, Szeged, Kecskemét, Szombathely, Nyíregyháza, Miskolc és Budaörs).

A helyi önkormányzat aktivitása, a településpolitika tekintetében Győr, Debrecen és Budaörs az átlagot meghaladó pozitív példa. A település környezeti minőségét tekintetbe véve Győr, Pécs, Sopron és Veszprém rendelkezik a legkedvezőbb értékekkel. A közintézményi ellátottság alapján az átlagot jelentősen meghaladó értékkel jellemezhető Debrecen, Szeged, Pécs, Nyíregyháza és Veszprém, míg a helyben elérhető üzleti szolgáltatások tükrében az élmezőny tagjának Győr, Székesfehérvár, Sopron, Veszprém és Budaörs számít.

A munkaerő felkészültsége és hatékonysága alapján kiemelkedik Győr, Székesfehérvár, Kecskemét, Szombathely és Veszprém értéke. A település mint felvevőpiac tekintetében az átlagot jóval meghaladó értékkel bír Győr, Sopron és Budaörs. A demográfiai és társadalmi adottságokat illetően Győr, Szeged, Sopron, Szombathely, Veszprém és Budaörs értéke átlag feletti. Végül, a nemzetközi kapcsolatrendszer alapján Győr és Sopron mutat kiemelkedő értéket.

A különböző méretű településtípusok vállalati aspektusból vizsgált jellemzői

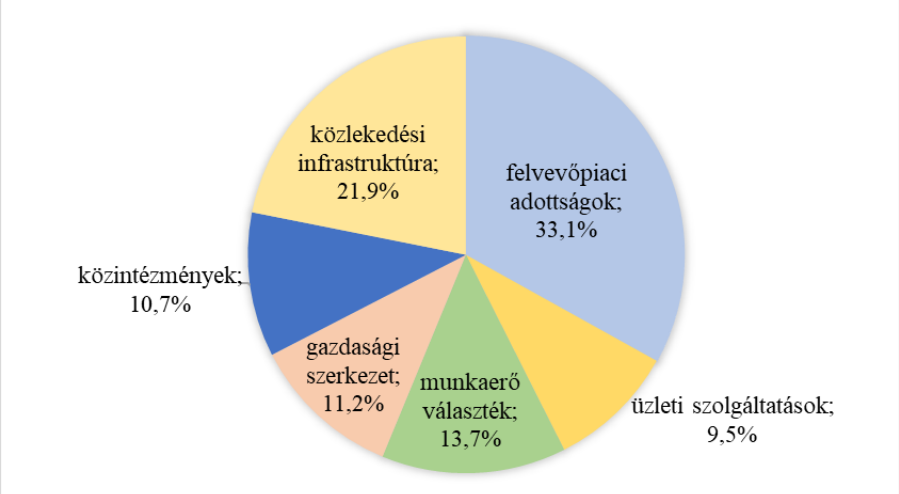
Kutatási eredményeink egyértelművé tették, hogy a vállalatok magyarországi léptékben nagyvárosnak számító településeket preferálnak telephelyválasztásuk során.

Ezt erősítette meg az a versenyképességi rangsor, melynek első 12 tagjából 8 város lakosságszáma eléri, vagy legalábbis megközelíti a 100.000 főt, 3 város (Szombathely, Sopron, Veszprém) a 60-80 ezer fős kategóriában található és egyedül Budaörs sorolható az ennél kisebb lélekszámú középvárosok csoportjába. (Nagyvárosnak a 100.000 főt meghaladó lakónépességű városokat, kisvárosnak a 20.000 fő alatti városrangú településeket tekintjük Kovács, 2010 alapján)

Ettől függetlenül kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezett vállalkozók hogyan gondolkodnak a különböző méretű településtípusokról, azoknak milyen telephelyi előnyeit és hátrányait azonosítják. Kérdésünk megválaszolásához a kutatásunk során végig alkalmazott telephelyi tényezőket használtuk fel. (Kapcsolódó kutatási eredményekről ad számot Molnár, 2008, valamint Szépvölgyi, 2009.)

Hipotézisünknek megfelelően, a nagyvárosok legfőbb vállalati előnye csakugyan kedvező felvevőpiaci adottságuk, az itt jelentkező magas fogyasztói potenciál lett, amit a válaszadók 33,1%-a nevesített (lásd 3. sz. ábra). Ezt előnyös közlekedési infrastruktúrájuk említése követi (21,9%), melyhez elsősorban a könnyű megközelíthetőséget és a megfelelően kiépített tömegközlekedést társították a megkérdezett vállalkozások. A leggyakoribb magyarázatok sorában találjuk a képzett munkaerő széleskörű választékát (13,7%) és az előnyös beszerzési lehetőségeket, valamint a jól működő alvállalkozói kapcsolatrendszert biztosító (részben nemzetközi) gazdasági szerkezetet (11,2%) is. Emellett a hatékony, egyben rugalmas ügyintézést biztosító közintézmények (10,7%), a sokszínű és fejlett üzleti szolgáltatások (9,5%) szintén nagyvárosi előnynek minősülnek. Kozma (1998) 10 vállalati telepítőtényezőt elemző kutatásában szintén a fogyasztópiacot, a minőségi munkaerő meglétét, a szolgáltatásokkal összefüggő életminőséget és a tudományos, felsőoktatási intézmények jelenlétét nevesíti nagyvárosi előnyként. Döbrönte (2018) is a nagyvárosok melletti fő érvként nevesíti a magasan képzett munkaerőt és a megfelelően kiépített infrastruktúrát, Nagy & Nagy (2008) pedig a nagyvárosok fogyasztásiközpont szerepét hangsúlyozza.

3. ábra: A nagyvárosi előnyök megoszlása, 2016-2017 (N=1000)

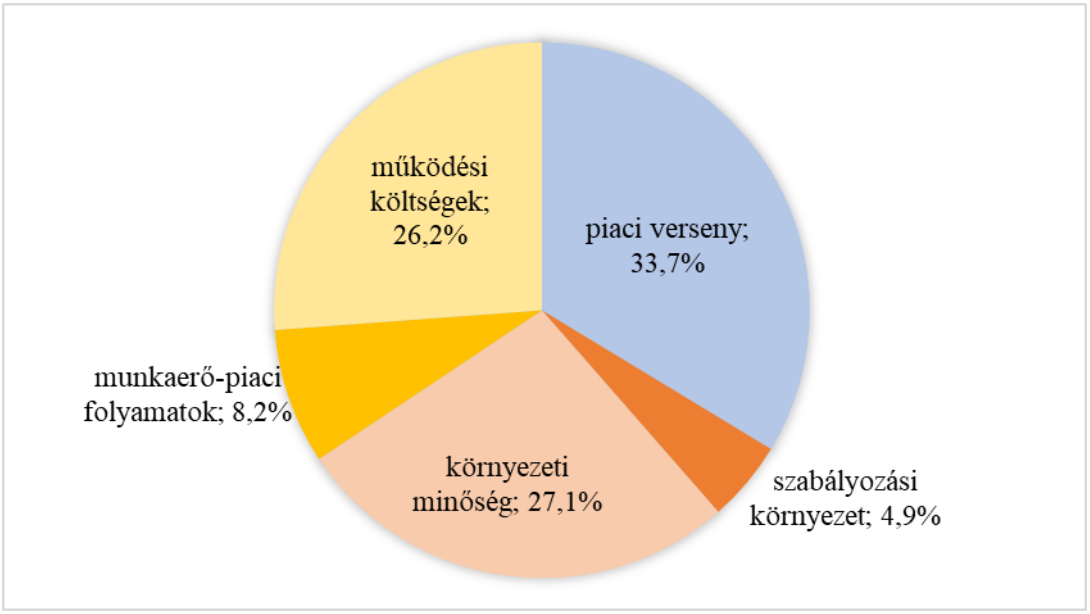


Forrás: Koltai, 2019b, p.23.

A nagyvárosi hátrányok listájának élén az erőteljes piaci verseny, továbbá az ennek eredményeként a változó fogyasztói igényeknek való fokozott megfelelési kényszer és a nyomott árak szerepelnek (33,7%). A válaszok több mint negyedében fordul elő a magas működési költségek említése (26,2%), de szintén gyakori kritika a nagyvárosok kedvezőtlen környezeti minősége (27,1%). Utóbbi magyarázataként egyaránt megtaláljuk a rossz közbiztonságot, a zsúfolt, szennyezett életteret, a távolságból eredő fokozott időveszteséget és a bizalmatlan, közömbös emberi kapcsolatokat. (Szirmai & Váradi (2009) feltárta, hogy a társadalmi konfliktusok alapvetően a nagyvárosokhoz kötődnek, legyen annak forrása akár generációs, etnikai vagy anyagi eredetű). A vállalatok közel tizede (8,2%) jelzi problémának a munkaerő-piac magas bérekre és erőteljes fluktuációra visszavezethető negatív folyamatait (lásd 4. sz. ábra). A személytelen ügyintézést és a túlbürokratizált szabályozási környezetet valamivel kevesebben (4,9%) említik. Bár a felvevőpiac, a munkaerőpiac és a közintézményi működés nagyvárosi megítélése kettős, ezek mind az előnyök, mind a hátrányok között felbukkannak, összességében inkább a velük kapcsolatos pozitív vélemények dominálnak.

A községek kapcsán szintén beigazolódott hipotézisünk. A válaszadók több mint harmada (35,8%) a kiszámítható, személyes kapcsolatokon alapuló felvevőpiacot emeli ki előnyként, de szintén sokan említik a kedvező működési költségeket (27%), ide sorolva az előnyös adózási feltételeket, az alacsony ingatlanárakat és bérleti díjakat. A minőségi, élhető lakókörnyezet (20,5%) és az alacsonyabb bérekkel, lojális dolgozókkal jellemezhető munkaerő-piac (10,7%) szintén gyakran előforduló magyarázatok. Végül a helyi önkormányzat vállalkozásbarát településpolitikáját, a személyre szóló ügyintézést a vállalatok 6%-a említi.

4. ábra: A nagyvárosi hátrányok megoszlása, 2016-2017 (N=1000)



Forrás: Koltai, 2019b, p.24

A legtöbb kritika a felvevőpiac szűk mérete, a gyenge vásárlóerő kapcsán éri a községeket. A válaszok harmadában (34%) találkozunk ezzel. A sorrendben következő leggyakoribb hiányosság a fejletlen, hiányos közlekedési infrastruktúra (23,1%), valamint a szakemberhiány és az alulképzettség, amely mögött kedvezőtlen demográfiai folyamatok is meghúzódnak (20,6%). Az alacsony színvonalú, gyakran hiányos üzleti szolgáltatásokat a vállalatok 15%-a nevesíti, a körülményes ügyintézési lehetőségeket és korlátozottan elérhető közintézményeket valamivel kevesebben (7,3%) említik a problémák között.

A nagyvárosoknál jelzett kettősség a felvevőpiac, a munkaerőpiac és közintézmények kapcsán ekkor is megismétlődik. Kiszámítható, ugyanakkor szűk felvevőpiac, olcsóbb, de többnyire szakképzetlen munkaerőpiac, személyre szabott, mégis hiányos ügyintézési lehetőségek jellemzik a községeket. Lényegi különbség azonban, hogy ezen a településszinten mindhárom tényezőnél inkább a negatív vélemények vannak túlsúlyban.

A kisvárosok jellemzésekor csakugyan megismétlődik több községi versenyelőny, igaz bizonyos hangsúlyeltolódások mellett történik mindez. A vásárlók személyes ismeretére építő, kevesebb versenytársat feltételező, éppen ezért átláthatóbb felvevőpiac még inkább dominál (41,6%), amit a kedvező működési költségek (17,5%) és a közvetlen, mégis színvonalas ügyintézési lehetőségek (13%) követnek. A minőségi lakókörnyezet (10,8%) és a megfelelő bérekkel, lojális munkavállalókkal jellemezhető munkaerőpiac (9,6%) valamivel ritkábban szerepel a válaszok között, ellenben a közlekedési infrastruktúra (7,4%) kisvárosi előnyként való említése már egyértelműen nagyvárosokra emlékeztető jellemvonás. (Kozma (1998) korábban már hivatkozott kutatásában a megyeszékhelyen kívüli települések legfőbb előnyei közé az önkormányzatok vállalkozásbarát jellegét, a kedvező telekárakat, a munkaerő árát, valamint a környezet állapotát sorolta.)

A korlátozott vásárlóerő és a piacra lépés nehézségei (42,5%) kiemelkednek a kisvárosi hátrányok sorából. Az üzleti szolgáltatások terén megmutatkozó hiányosságok, azok magas árfekvése (17,3%) gyakran korlátozott közintézményi ellátottsággal (7,5%) is párosul a válaszadók szerint. A fejletlen közlekedési infrastruktúra (15,1%), valamint a szakemberhiánnyal küzdő munkaerőpiac (11,8%) valamivel kevésbé meghatározó probléma, mint a községek esetében, viszont „belterjességként" egy olyan kisvárosi hátrányt is definiálnak a vállalkozások (5,7%), ami egyaránt kapcsolatba hozható a túlzott ismertséggel, a zárt közösségi léttel, a hazai és főleg nemzetközi kapcsolati tőke hiányával.

Második hipotézisünk teljesülése összességében azért részleges, mert amennyiben településmérettől függetlenül számba vesszük a leggyakrabban említett tényezőket, joggal hiányolhatjuk az innovációs kultúrát, ami újfent megerősíti korábbi eredményeinket (1. ábra), a vállalkozások számára ez csakugyan kevésbé meghatározó, alacsonyabbra értékelt telephelyi tényezőnek számít.

Következtetések

Az elemzés tárgyává tett telephelyi tényezők közül az átlagosnál nagyobb mértékben nőtt a munkaerő felkészültségének és a település innovációs kultúrájának magyarázó ereje a vizsgált, bő egy évtizedes időszakban. Amellett, hogy a magyar vállalkozások

költségérzékenyebbé váltak, egyidejűleg fontosabbá vált számukra a felkészült munkaerő megléte, ami egyértelműen visszavezethető a munkaképes korúak számbeli csökkenésére és a szűkülő kvalifikált munkakínálatra. Közép- és nagyvállalati körben valamivel meghatározóbb az innovációs kultúra magyarázó ereje, még fontosabbak a működési költségek és a minőségi munkaerő megléte.

Kutatási eredményeink egyértelművé tették, hogy a magyarországi vállalatok nagyvárosnak számító településeket preferálnak telephelyválasztásuk során, melyek legfőbb előnyei (kedvező felvevőpiaci adottságok, előnyös közlekedési infrastruktúra, széleskörű munkaerő választék, előnyös gazdasági szerkezet, megfelelő ügyintézést biztosító közintézmények megléte, sokszínű, fejlett üzleti szolgáltatások biztosítása) meghaladják a velük kapcsolatos kritikákat (erőteljes piaci verseny, magas működési költségek, kedvezőtlen környezeti minőség, magasabb bérek és erőteljes fluktuáció, túlbürokratizált szabályozási környezet). Amellett, hogy az aktuális telephelyválasztási döntésekben a helyben elérhető munkaerő felkészültsége és hatékonysága már egyértelmű prioritás, a települések innovációs kultúrája, szellemi tőkepotenciáljuk egyelőre még kevésbé számít meghatározónak, az mindössze másodlagos fontosságú telephelyi szempont.

Az elmúlt években tapasztalt drasztikus költségnövekedés a vállalati működés szinte minden szegmensét érintette. Az energiahordozók és nyersanyagok áremelkedése, a szállítási és bérköltségek megugrása nyomán az elemzés tárgyává tett telephelyi tényezők közül egyrészt a működési költségek, a világjárvány hatásaként pedig a korábban hátrébb sorolt környezeti minőség felértékelődését prognosztizáljuk. Bár véleményünk szerint a nagyvárosok a telephelyválasztás során továbbra is előnyt élveznek, valamelyest felzárkóznak hozzájuk az alacsonyabb lélekszámú települések. Ezekre a hipotézisekre folyamatban lévő kutatásunk fog adekvát válaszokkal szolgálni.

Irodalomjegyzék

Bakos, N., Hidas, Zs., & Kezán, A. (2011). Területi különbségek Magyarországon. A főbb társadalmi és gazdasági folyamatok az ezredforduló után. *Területi Statisztika (51)*4, 335-357. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/terstat/2011/2011_04/ts2011_04_01.pdf

Barta, Gy. (2000). A külföldi működő tőke szerepe a magyar ipar duális struktúrájának és regionális differenciálódásának kialakulásában. In Horváth, Gy. & Rechnitzer, J. (Szerk.), *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón* (pp. 265-281). MTA RKK.

Döbrönte, K. (2018). A közép-európai városok pozíciója a magas szintű üzleti szolgáltatók lokációs döntéseiben. *Területi Statisztika, (58)*2, 200-219. doi:10.15196/TS580204

Enyedi, Gy. (1993). Társadalmi-területi egyenlőtlenségek és területi politika Magyarországon. In Enyedi Gy. (Szerk.), *Társadalmi-területi egyenlőtlenségek Magyarországon* (pp. 9-21). KJK.

Enyedi, Gy. (1996). *Regionális folyamatok Magyarországon az átmenet időszakában.* Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület.

Harcsa, I. (2015). A területi fejlettség és egyenlőtlenségek lehetséges értelmezései - kritikai értékelés és kutatási eredmények II. *Statisztikai Szemle, (93)*6, 521-551. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/2015/2015_06/2015_06_521.pdf

Hrubi, L. (2000). A gazdasági térszerkezet változásai Magyarországon. In Horváth, Gy. & Rechnitzer, J. (Szerk.), *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón* (pp. 237-264). MTA RKK.

Koltai, Z. (2014). *Sikeres és versenyképes városok, Piackutatás a magyar települések körében.* PTE FEEK.

Koltai, Z. (2019a). Magyarországi gazdasági központok és mobilitási hajlandóság a telephelyi tényezők tükrében. *Földrajzi Közlemények, (143)*4, 324-338. doi:10.32643/fk.143.4.3
Koltai, Z. (2019b). Területi versenyképesség, elmélet és magyar vállalati gyakorlat. *Közép-Európai Közlemények, (12)*3, 9-31. https://vikek.eu/wp-content/uploads/2020/01/vtordelt_KEK_46.pdf

Koltai, Z. & Filó, Cs. (2021a). A hazai nagyvárosok sikerességének tényezői a vállalati vélemények tükrében. *Tér és Társadalom, (35)*1, 92-112. doi:10.17649/TET.35.1.3213
Koltai, Z. & Filó, Cs. (2021b). A magyarországi városok telephelyi tényezőinek vállalati megítélése. *Területi Statisztika, (61)*1, 79-104. doi:10.15196/TS610104
Kovács, Z. (2010). *Népesség- és településföldrajz.* ELTE Eötvös Kiadó.
Kozma, G. (1998). A gazdasági élet szereplőinek térbeli preferenciái. *Falu Város Régió, (5)*9, 7-14.
Kőszegfalvi, Gy. (2020). A magyarországi településrendszer strukturális változásának sajátos vonásai. *Területi Statisztika, (60)*1, 76-106. doi:10.15196/TS600107
Lengyel, I. (2003). *Verseny és területi fejlődés: Térségek versenyképessége Magyarországon.* JATEPress.
Lengyel, I. (2010). *Regionális gazdaságfejlesztés. Versenyképesség, klaszterek és alulról szerveződő stratégiák.* Akadémiai Kiadó.
Lengyel, I., & Rechnitzer, J. (2000). A városok versenyképességéről. In Horváth, Gy. & Rechnitzer, J. (Szerk.), *Magyarország területi szerkezete és folyamatai az ezredfordulón* (pp. 130–152). MTA RKK.
Lengyel, I., & Varga, A. (2018). A magyar gazdasági növekedés térbeli korlátai – helyzetkép és alapvető dilemmák. *Közgazdasági Szemle, (65)*5, 499-524. doi.:10.18414/KSZ.2018.5.499
Lukács, P. (2020). Az urbanizáció és a lakosság kulturális színvonalának összefüggései az alföldi városokban. *Területi Statisztika, (60)*1, 50-75. doi:10.15196/TS600106
Molnár, Gy. (2008). A növekvő lélekszámú községek helyzete Baranya megyében. *Területi Statisztika, (48)*4, 417-430. https://www.ksh.hu/statszemle_archive/terstat/2008/2008_04/ts2008_04_04.pdf
Nagy, E., & Nagy, G. (2008). A városok gazdasági potenciálja. *Falu Város Régió, (15)*3, 32-42.
Nagy, G. (2010). A centrumok és erőterek változásai a világgazdaságban. In Mészáros R. (Szerk.), *A globális gazdaság földrajzi dimenziói* (pp. 172-198). Akadémiai Kiadó.
Nemes Nagy, J. (1998). Vesztesek - nyertesek – stagnálók. A társadalmi-gazdasági változások regionális dimenziói. *Társadalmi Szemle, (53)*8-9, 5-18.
Pénzes, J., Kis, J. P., Deák, A., & Apáti, N. (2018). Térségi sokszínűség és stabilitás: az iskolázottság települési szintű egyenlőtlenségeinek változása Magyarországon 1990–2011 között. *Területi Statisztika, (58)*6, 567-594. doi:10.15196/TS580602
Pirisi, G., Kiss, B., & Máté, É. (2016). A kisvárosok szerepe a munkaerő-ingázásban. *Területi Statisztika, (56)*4, 415-437. doi:10.15196/TS560404
Rechnitzer, J. (1998). *A privatizáció regionális összefüggései.* Kulturtrade.
Rechnitzer, J. (2019). A hazai nagyvárosok gazdasági szerkezetének néhány sajátosságai. In Sebestyénné Szép, T. & Nagy, Z. (Szerk.), *Ember - Tér - Idő: Tanulmányok Kocziszky György tiszteletére* (pp. 218-228). Bíbor Kiadó, Miskolci Egyetem Gazdaságtudományi Kar.
Szépvölgyi, Á. (2009). A nagyvárostérségi elégedettségek és a kulturális fogyasztás jellegzetességei. In Szirmai V. (Szerk.), *A várostérségi versenyképesség társadalmi tényezői* (pp. 163-169). Dialóg Campus.
Szirmai, V. & Váradi, Zs. (2009). A nagyvárostérségi társadalmak és a konfliktusok. In Szirmai, V. (Szerk.), *A várostérségi versenyképesség társadalmi tényezői* (pp. 141-149). Dialóg Campus.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.20
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 237-240 (2023)

Oroszi Sándor

A TÖKÉLETES PIACOK ZÁRT RENDSZERÉTŐL A HÁLÓZATELMÉLET NYITOTT MODELLJÉIG

„Nem minden számít, ami számolható, és
nem minden számolható, ami számít."
Einstein

Absztrakt
Meglehetősen kockázatos feladatra vállalkoztam, midőn a gazdaság alapvető intézményrendszerének tekintett tökéletes piachálózat több évszázados funkcionálásának kérdését állítottam elemzésem fókuszába. A közgazdaságtan megteremtői módszertanilag zárt modellnek tételezték a gazdaságot, amelyben a folyamatok szabadon, állami befolyástól mentesen mehetnek végbe.
Mire azonban a közgazdaságtan kiteljesíthette volna magyarázó funkcióját, meghatározó változások következtek be – amelyek állandóan halmozódtak - a gazdasági feltételekben. A tudomány legjelesebb képviselői a saját kutatási területükön észlelt ellentmondásokra igyekeztek megoldásokat találni, ennek során azonban akaratlanul is átlépték a modell egészének határvonalait. A gyakran közgazdasági Nobel-díjakkal elismert tudományos produktumokat azonban már nem lehet visszaparancsolni az Általános Egyensúlyelmélet Pandora szelencéjébe, azok attól függetlenül töltik be tudományos funkcióikat.
A kiéleződő feszültségeket újabb és újabb matematikai feltételek, korlátok megfogalmazásával igyekeztek eliminálni, hogy azok ne vezessenek a modell robbanásához, széteséséhez. E kísérletek eredményeként a modell konzisztenciája ugyan fennmaradt, de maga a modell minden ilyen lépéssel távolodott a valóságtól.
Az elemzett téma jellegéből következően tanulmányom csak az igazán eredeti válaszokat megfogalmazó tudósok gondolataiból próbálkozhat reményem szerint konzisztens „intarzia" összerakásával, ennek következtében az idézetek időrendileg nem éppen a legfrissebbek, noha szellemiségükben ma is a tudomány legüdébb hajtásainak tekinthetők.

Kulcsszavak: zárt modell; nyitott modell; tökéletes piacrendszer

***

Kedves Dénes!

Elmúlt egy esztendeje, hogy egy szál rózsával kísértelek utolsó utadon, most

– Rád emlékezve -

szavakból összeállított csokorral búcsúzom.

Régi Barátod: Oroszi Sándor

***

A 19. század utolsó harmadától, a határhaszon-elméleti iskolák létrejöttétől kezdve a hagyományos közgazdaságtan a tökéletes piacok egyre inkább kifejlődő, koherensnek tételezett hálózatára fókuszált. Ez a tendencia a Neoklasszikus Iskola eszmerendszerében, az Általános Egyensúlyelméletben (General Equilibrium Theory; GET) tetőzött.

A folyamat jellemzői egyértelműen visszavezethetők a közgazdaságtan, mint tudomány kialakulásának feltételrendszerére. A kifejlődő diszciplína átvette a korszak legfejlettebb tudományterületeinek szemléletmódját, logikai struktúráit, merített módszertani eszközeikből. Mivel ezek egyértelműen a természettudományos szemléletmódra, a matematikai egzaktságra alapoztak, a gazdaságtudomány kifejlődését is e jegyek beemelése kísérte.

William Harvey 1616-ban forradalmasította a tudomány vérkeringésről alkotott felfogását,[1] amely a korai újkor módszertanilag talán legnagyobb hatású tudományos eredményének tekinthető. A vérkeringés nyilvánvalóan zárt rendszerben megy végbe. Ez a felfedezés alapvetően meghatározta számos diszciplína kutatóinak szemléletmódját.

A Lausanne-i Iskola alapítója, L. M. E. Walras is – a korszak tudományos eredményeihez igazodva – ugyancsak zárt rendszert alkotott. A könyve (1969/1874) megjelenésétől[2] az 1920-as évekig eltelt több mint egy évszázad alatt követői új gondolatokkal bővítették, érdemben kiteljesítették, finomították, matematikailag egzakttá és koherenssé fejlesztették modelljét. Mindezek folyományaként a húszas évek végére uralkodó pozícióba jutott a Neoklasszikus Iskola eszmerendszere, az Általános Egyensúlyelmélet. Ez a matematikailag szinte hibátlan, hierarchikus modell sem tekinthető azonban „érettnek", ugyanis a matematika tökéletes alkalmazása mellett sem képes a valóság egzakt tükrözésére.

A tizenkilencedik század végén alkotó közgazdászok olyan módszereket ültettek át a fizikából, melyek a gazdaságot – helytelenül – zárt egyensúlyi rendszerként kezelték. Ez a félreminősítés késztette a közgazdászokat irreális feltevések bevezetésére (Beinhocker, 2006)

A termodinamika első törvénye és a kifejlődő gazdaságtudomány közötti analógia

A termodinamika három állapothatározójának (térfogat, nyomás, hőmérséklet) analógiájára a közgazdaságtan bevezette a kínálat, a kereslet és az ár (érték) fogalmakat. A Boyle-Mariotte törvény mintájára a közgazdászok is konstruáltak a nevezett három kategória között egy függvényszerű összefüggést. Interpretációjukban a gazdaság hatékony (a természetes rendnek megfelelő) működését a kereslet- kínálat törvénye vezérli.

[1] A korszakos felfedezés csak 1628-ban jelent meg Exercitatio Anatomica de Motu Cordis et Sanguinis in Animalibus (Anatómiai értekezés a szív és a vér mozgásáról az élőlényekben) címmel.

[2] Alapvető műve 1874-ben jelent meg „A tiszta politikai gazdaságtan elemei, avagy a társadalmi gazdagság elmélete" („Élements d'économie politique pure; ou théorie de la richesse sociale") címmel.

A gazdaságtan művelői átsiklottak Ricardo időben megfogalmazott intésén: „*Az a vélemény, hogy a jószágok ára csakis a keresletnek a kínálathoz … való viszonyától függ, a közgazdaságtannak szinte sarktételévé lett, és e tudományban sok tévedésnek volt a forrása*." (Ricardo, 1940. p. 308) A bírált összefüggés Ricardo figyelmeztetését követően is számtalan tévedés előidézője lett.

Az Általános Egyensúlyelmélet logikai magvának a teória kialakítói-fejlesztői a következő egyenlőség-sort tekintették, amelyet egyben a kívánt globális egyensúly elméleti bizonyítékának rangjára is emeltek.

$$\Sigma f_i^* v_i = \Sigma C = \Sigma Y = \Sigma D = \Sigma S = \Sigma q_j^* p_j$$

Ahol:

f_i: az i-edik termelési tényező piacra vitt mennyisége,

v_i: az i-edik termelési tényező ára,

ΣC: a vállalatok összköltsége,

ΣY: a háztartások összes jövedelme,

ΣD: a háztartások összes kereslete,

ΣS: a vállalatok összes kínálata,

q_j: az j-edik végtermék piacra vitt mennyisége,

p_j: az j-edik végtermék ára.

Szembeszökő a pénzfolyamatok figyelmen kívül hagyása, kizárólag a reálfolyamatokra koncentráltak. A pénzt semlegesnek, mindössze a tranzakciókat közvetítő passzív eszköznek tartották.

A gondosan, nagyfokú precizitással megfogalmazott premisszákból következően, a tökéletesnek feltételezett piacrendszer keretei között megvalósuló termékáramlás folyamatában az összes makroaggregátum viszonylatában teljesül az ekvivalencia. Az egyenlőség-sor a Walras-törvényre épül, mely szerint a gazdasági szereplők többlet-kereslet függvényeinek összege zérus a függvények argumentumait képező változók minden vektorára (Tobin, 1984). Hasonló értelmezéssel találkozunk Pass és munkatársai (1988), illetve Pierce (1993) műveiben. A modellben szereplő makrokategóriák egyenlőségét nagymértékben elősegíti a fogalmak „célirányos" definiálása. A létrehozott gazdaságelméleti rendszer zárt, tehát kívülről nem kap, és kívülre nem ad le „energiát". (Hasznosság, „érték" csak a modell határán kívül, a fogyasztásban semmisül meg).

Az „általános" egyensúlyt a kialakuló-kifejlődő elmélet a következő vitatható - és a jelen tanulmányban érdemben vitatott - „művi"feltételek bevezetésével kívánta biztosítani.

A tökéletesnek feltüntetett piacrendszerben a különböző termelők által készített áruk között nem észlelhető minőségi különbség. E feltételezés következtében a vevő (fogyasztó) számára indifferens, hogy melyik eladótól (termelőtől) vásárol, adásvételeit véletlenszerűen kiválasztott partnerekkel bonyolítja le. (Az eladásra szánt termékek homogenitása szembeszökő hasonlatosságot mutat Harvey gondolatával, miszerint a testben áramló vér az érrendszer minden szakaszán azonos összetételű.)

Valójában a termékek egyáltalán nem homogének. Ez nyilvánvaló a mezőgazdasági javaknál, de az iparcikkeknél is könnyen belátható. A minőségi differenciák befolyásolják a vásárlók döntéseit, a gyártók ezért törekszenek a szükségleteket jobban kielégítő cikkek kifejlesztésére, előállítására. Korszakunkban a már hatalmas kutatási apparátust

működtető gyártmányfejlesztés hatására emiatt differenciált ütemben bővül az egyes termelők vevőköre.

A piaci aktorok céljai a GET-ben nagyon leegyszerűsített sémával közelíthetők: a háztartások haszon-, a vállalatok profitmaximumra törekszenek. Magának a maximálás tézisének az érvényesülése is kérdéses. A maximum megragadásához elengedhetetlen információtömeg összegyűjtése, feldolgozása nagyobb költségvonzattal járna, mint amekkora hozamtöbbletet eredményezne egy, a már kidolgozottnál kedvezőbb variáns alapján megvalósuló gazdasági cselekvés. *„... posztulálhatjuk, hogy a döntéshozó bizonyos aspirációkat alakított ki arra vonatkozóan, hogy mit tekint majd elfogadható alternatívának. Mihelyt egy olyan döntési alternatívára bukkan, amely megfelel aspirációs szintjének, rögtön abbahagyja a keresést... A kiválasztásnak ezt a módját megelégedésre törekvésnek neveztem el*." (Simon, 1982. p. 39)

Más oldalról közelítette a kérdést J. S. Mill (1929) hangsúlyozva, hogy az egyéneket a javak fogyasztásából nyerhető haszon mellett más célok is motiválják (bizonyos csoporthoz való tartozás vágya, rászorultak támogatásának igénye, törekvés a közösség megbecsülésére, vezető pozíció elérésére).

Mind keresleti, mind kínálati oldalon sok, egyenlő gazdasági potenciállal bíró szereplő törekszik előnyös tranzakciók bonyolítására. Számuk ingadozhat, mivel nincs sem belépési, sem kilépési korlát. A vevők és eladók kisebb vagy nagyobb száma azonban nem befolyásolja a rendszer jellegét, nem gyakorol érdemi befolyást annak struktúrájára, működésére, mivel mindegyikük csak a kereslet vagy kínálat elenyésző hányadát jeleníti meg. Létszámuk ingadozása nem befolyásolja a közöttük létesülő kapcsolódások minőségét, nem idézi elő az egyes szereplők által bonyolított tranzakciók koncentrálódását. A teória alkotói szerint ugyanis az újonnan piacra lépő vevők ugyanakkora valószínűséggel vásárolnak bármely eladótól, hasonlóan a termelők azonos eséllyel hajthatnak végre tranzakciókat a megjelenő új vásárlókkal. A véletlenszerűen kialakuló piaci kapcsolatok során egymáshoz viszonyított piaci erejük nem változik.

A leírtaknak ellentmond a piaci erőfölénnyel bíró nagyvállalatok létrejötte, amelyek működése már a19. század utolsó harmadában megfigyelhető volt. (Ezzel kapcsolatosan a későbbiekben értelmezzük Balla Antal gondolatát.) Elgondolkodtató Galbraith témába vágó megállapítása: *„A klasszikus közgazdászok, Adam Smith, David Ricardo Thomas Malthus, J. S. Mill és Alfred Marshall idejében, sőt a fogalmak tisztázásával később még inkább úgy tartották, hogy az üzleti vállalkozás igen kis méretű a piachoz képest… Már jócskán benne jártunk a XX. században, amikor a közgazdasági tankönyvek még mindig olyan világot festettek, amelyben igen kicsiny, egymással konkuráló cégek működnek*." (Galbraith, 1970, p. 80) A monopóliumokkal azonban érdemben csak a világgazdasági válságot követően kezdtek foglalkozni a szakirodalom Keyneshez közelálló személyiségei.[3]

A modell alapelvei egyértelműen kizárják az aktorok közötti személyes kapcsolatok létét, az adásvételek végbemenetelét befolyásoló kollúzió, összejátszás lehetőségét.

[3] 1933-ban jelent meg a témakör két meglapozó tanulmánya, Chamberlin, E. H (1947/1933). The Theory of Monopolistic Competition és Robinson, J. (1954/1933). The Theory of Imperfect Competition.

A tökéletes piacrendszer modellje a piaci szereplők mindegyikéről feltételezi annak árelfogadó, price taker mivoltát. A konkurencia-harcban kialakuló egyensúlyi ár a teória hívei szerint „kisöpri" a piacot, azaz piactisztító ár (market cleaning price). Ennél az árnívónál már senki sem tudna javítani helyzetén, ezért nyilván nem is kíván újabb tranzakciót indítani.

A GET rendszerében a stabil, hatékony vállalati működés garanciája a korszerű technikai megoldások korlátok, megkötöttségek nélküli alkalmazhatósága. A vállalkozók egyikét sem gátolják szabadalmak, licenciák, know-howk a fizikai tőkejószág-elemek beszerzésében. Az így kialakuló gyártási színvonal magától értetődően az átlagos műszaki nívót is jelenti. A mikroökonómia a termelési függvényt többek között ezért tekinti lineárisan homogénnek, azaz minden termelő – vállalata méretétől függetlenül - azonos feltétételekkel, egyenlő egységköltségek mellett állítja elő a gyártott homogén terméket.

A vázolt feltételek közepette az azonos költségekkel előállított, adottságként érvényesülő árakon megvalósuló tranzakciók során realizált homogén áruk minden vállalat számára normálprofitot eredményeznek. Jövedelmező működésüket, a konkurenciaharcban való fennmaradásukat semmi sem veszélyezteti, ugyanakkor a versenytársakét meghaladó növekedésre sem mutatkozik esélyük.

Már az Általános Egyensúlyelméleti Iskola létrejötte előtt megállapította D. Ricardo, hogy a műszaki nívó differenciáltsága, a technikai fejlesztés előnyei nagyfokú nyereségességet biztosítanak: „*…aki a gépet feltalálta és először vette használt a gyakorlatban, egyideig nagy nyereségeket vág zsebre és így haszontöbbletet élvez*." (Ricardo, 1940, p. 312) Schumpeter (1980) az igazi vállalkozók kreatív, innovatív tevékenységét emelte ki. Ezek a megállapítások határozottan megkérdőjelezik a minden vállalat által realizálható normálprofit jelenségét. Nyilván a többletnyereségnek ezt a forrását a feltalálók, a technikát alkalmazók igyekeztek jogilag is körülbástyázni, védeni.

Az Általános Egyensúlyelmélet képviselői nem vették figyelembe a tranzakciós költségeket, noha azok az összes költség tekintélyes hányadát tették ki. Kizárólag a tényező-ráfordítások vonzataként felmerülő, szűken értelmezett termelési ráfordítások terhelték elemzéseikben a vállalatok költségvetését. E szemléletmód következtében lényeges a differencia a társadalmi és piaci költségek nívójában. Ez a jelenség ugyancsak a modell lényegi hiányossága.

A piaci szereplők mindegyike a neoklasszikusok szerint tökéletes, teljes-körű, torzításmentes, információk alapján hozza meg döntéseit, azok megszerzésének és feldolgozásuknak nem jelentkezik költségvonzata. Mindezek birtokában képesek az összes lehetséges döntési variánst kidolgozni és kiválasztani közülük a legkedvezőbbet. Ennek a feltevésnek az irrealitását társadalmi-gazdasági fejlettségünk mai fokán felesleges bizonygatni.

Hatalmas, a tényleges viszonyoknak élesen ellentmondó hiányossága a hagyományos elméletnek az externáliák elhanyagolása. Gyakorlatilag minden gazdasági cselekvésnek jelentkezik extern hatása, amelyek befolyásolják az adott tranzakcióban önként részt nem vevő szereplők bevételeit, költségeit, profitját.

Az állam gazdasági szerepvállalásának szükségessége

A neoklasszikus teória szerint a haszonmaximálás célját követő fogyasztók minden jövedelmüket fogyasztási cikkek beszerzésére fordítanák, kizárólag a kamat készteti őket megtakarításra. Az így kölcsönözhetővé váló jövedelmeket a beruházni szándékozók vehetik igénybe. Mivel mind a megtakarítás, mind a beruházás a kamat függvénye, az ki is egyensúlyozza nagyságukat. Amennyivel csökkenti a megtakarítás a fogyasztási cikkek keresletét, akkora tőkejószág iránti igény jelenik meg, azaz az összkereslet és összkínálat egyensúlya fennmarad. A két nagyság ekként strukturálisan is megfelel egymásnak. A beruházók a tőkejavak határtermékének bevételéből fizethetik a kamatot, amely e felfogásban egyértelműen reálnagyság. Ezen a kauzális láncon alapul a pénz semlegességére vonatkozó neoklasszikus tétel.

Ennek a kiegyensúlyozó mechanizmusnak az érvényesülését vonta kétségbe Keynes (Keynes, 1965). Megfigyelése szerint bizonyos jövedelemszintet meghaladóan a háztartások fogyasztási határhajlandósága süllyedni kezd, ezért a megtakarítás nem lehet a kamat függvénye, hanem reziduális nagyság. (Keynes érvelése ugyancsak egyoldalú, mivel a kamatláb is érdemben hat a megtakarítások képződésére.)

A beruházási szándékot artikuláló vállalkozóknak fel kell mérniük az előállítható termékek értékesítési lehetőségeit, piacait is. Ehhez hosszú, gyakran több évtizedes periódust kellene áttekinteniük, amely elemzéshez értelemszerűen nem állhatnak rendelkezésre tényleges adatok, várakozásokat, anticipációkat kell tehát megfogalmazniuk. (Ez az összefüggés sincs összhangban az információk tökéletességét hirdető neoklasszikus tétellel!) A beruházásokba fektetett pénztőkének a fizikai tőkejavak teljes élettartama alatt kell megtérülnie, sőt még többletet is kell eredményeznie. Ennek az elemzésnek az alapján fogalmazta meg és vezette be Keynes a tőke határhatékonyságának kategóriáját, melynek nagysága függ a vállalkozók optimizmusától, anticipációinak alakulásától.

Belátható, hogy a kamatláb önmagában nem képes összhangot teremteni a jószágpiacokon, a tőke határhatékonyságára irányuló kedvezőtlen várakozások korlátozzák a hatékony keresletet, a kibocsátást.

Az állam feladata a magánszféra jövedelme és kereslete közötti rés áthidalása, amely közvetlen kormányzati költekezéssel (fiskális politikai eszközök), illetve monetáris politikai instrumentumokkal valósulhat meg.

Természetesen a keresleti korlát árnyékában működő gazdaságban is létrejöhet egyensúly, de az csak részleges lehet. A kibocsátás, a jövedelmek, a végtermékek kínálata és a velük szemben megfogalmazódó kereslet egyenlősége mellett a tényezőpiacokon a túlkínálat tartósan fennmaradhat, ezért jellemzővé válhat a pangás. A konjunktúra mindaddig várat magára, amíg nem javulnak a tőke határhatékonyságára vonatkozó várakozások.

Fordulat a pénzelméletben

A 19. század közepén J. S. Mill még úgy véle, hogy a gazdaságban valójában semmi sem annyira jelentéktelen, mint a pénz, leszámítva azt a tulajdonságát, hogy időt és fáradságot

takarít meg. (Mill, 1929. p. 488). Az általánosan elfogadott Say-törvény a piacprobléma elvi lehetőségét sem ismerte el, ezért a beruházásoknak csak a tőke kölcsönvételének ára, a kamat szab határt, amely a tőke határtermelékenységén, azaz szintén reálnagyságon alapul.

A gazdasági gyakorlat azonban már régóta feszegette az elmélet által meghatározott kereteket. A vállalkozók az adott korban legszűkebb termelési tényező, a fizikai tőkejavak állományának bővítéséhez kerestek kikölcsönözhető pénzügyi forrásokat, amely igényt a gyorsan bővülő bankszféra igyekezett is kielégíteni. Az államadósság rohamos növekedése mellett az államkincstár részéről is finanszírozási elvárás jelent meg, melynek fejében az állam különleges jogosítványokat biztosított a pénzintézetnek. Mindezek visszásságok, anomáliák megjelenését eredményezték. A biztonságos befektetési környezet kialakítása, a pénzügyi szféra zökkenőmentes működése megkövetelt bizonyos szabályozást.

A fejlett gazdaságokban megfigyelhető jelenségeket elemezve Keynes elvetette a pénz semlegességének tételét, a monetáris folyamatokat az indukált beruházások volumenét aktívan befolyásoló tényezőnek tekintette (bár a likviditási csapda lehetősége miatt rendszerében a fiskális politika bírt primátussal).

Megállapíthatjuk: a jegybankok által forgalomba pumpált pénzmennyiség, az aktív bankszféra hatására (is) változó aggregát kereslet mellett merészség lenne önszabályozó, makrogazdasági egyensúlyt biztosító piacrendszer működéséről értekezni.

Keynes 1926-ban "A szabad verseny vége" címmel tartott előadásában – amely 1931-ben jelent meg nyomtatásban - hangsúlyozta: annak ellenére, hogy a laissez-faire mélyen gyökerezik a politikai és morális filozófiában, mégsem gyakorolhatott volna olyan tartós hatást, ha nem felelt volna meg a korabeli üzleti világ igényeinek és kívánságainak. (Keynes, 1931. p. 204) Nevezett körök támogatása, sőt határozott kezdeményezése a szabad verseny, mint rendszer megteremtésének nélkülözhetetlen tényezőjének bizonyult. A törvényhozás – állapította meg Polányi Károly - érdekérvényesítésük eszközévé vált, mivel „*a laissez faire szándékos állami tevékenység eredménye volt*." (Polányi, 2004. p. 187)

Az IS-LM rendszer szerepe a közgazdasági elméletben

A pénz aktivitásának elismerése a teoretikusok jelentős hányada részéről lényegében egy új irányzat megszületését eredményezte, melynek nézetrendszerében a reáljavak piacainak hagyományos konglomerátuma mellett már egyenrangú szerep jutott a pénzpiaci tranzakciók színterének is.

A modellt John Hicks alakította ki egy esztendővel Keynes „Általános elméletének" megjelenését követően, majd Alvin Hansen fejlesztette a keynesi makrogazdasági teória matematikai ábrázolásává. Az 1940-es évek derekától három évtizeden keresztül ez a módszer tekinthető a makrogazdasági elemzés domináns eljárásának.

Az IS függvényen elhelyezkedő pontok a reálszféra végtelenül sok lehetséges egyensúlyi helyzetét reprezentálják, az LM görbe pontjai pedig a potenciális pénzpiaci equilibriumokat jelenítik meg. Mindkét függvény a kamatláb és a nemzeti jövedelem (esetleg GNP) által kifeszített síkban értelmezett. Külön-külön ezeken a piacokon

végtelenül sok egyensúlyi helyzet következhetne be, együttesen azonban csak egyetlen equilibrium lehetséges, de az is csak kivételesen felelne meg a potenciális kibocsátásnak.

A gazdaság egyensúlya több változó (reál nemzeti jövedelem, fogyasztás, beruházás, megtakarítás, nettó export, kormányzati kiadások, pénzkínálat, pénzkereslet, kamatláb) egyidejű, egymással kölcsönhatásban kialakuló értéke esetén következhet be. Közülük a kormányzati kiadások és a pénzkínálat nem-piaci intézmények lépéseitől függnek, a gazdaság aktorai ezek módosításaira reagálnak. Ez a mechanizmus képezi a gazdaságpolitikai interveniálás logikai alapját.

Az árak alakulása is eltér a tökéletes piacrendszer képviselői által feltételezettől. Valójában szerződéses árak, melyek a szerződések hatálya alatt nem változhatnak, csak a kontraktusok lejártát követően igazodnak a piaci viszonyokhoz, azaz predeterminálták. A spontán áralakulás lehetőségét bizonyos termékeknél - például a közjavaknál – az állam árszabályozó tevékenysége is korlátozza.

Az IS-LM rendszer megingatta a GET alapfeltevéseit, kétségbe vonta annak megalapozatlanul optimista következtetéseit. Mindezt annak ellenére érte el, hogy maga is jelentős kiegészítéseket, fejlesztéseket igényelt. (A témakör összefoglaló áttekintését lásd Oroszi, 2002). A modell kiterjesztésének egyik iránya a teljes egyensúlyi (FE) feltétel hozzáadásával, másik módozata a munkapiac szerves beépítésével valósult meg.

A neoklasszikus tanok matematikai tükröződése

A neoklasszikus tanok elkötelezett védelmezői a teória komplexitását, hierarchikus struktúrájának, matematikai eleganciájának megőrzését tartották fontosnak. A rendszer monolit tömbjén jelentkező repedéseket gyakran a matematika öncélú alkalmazásával igyekeztek eltüntetni. Erre utal Káldor Miklós ma már klasszikusnak tekinthető megfogalmazása: „*Az úgynevezett 'neoklasszikus' iskola minden közgazdájának közös, valóban alapvető mély meggyőződése, hogy a decentralizált gazdasági rendszerek viselkedésének logikailag következetes magyarázatához az általános egyensúlyelmélet az egyetlen és kizárólagos kiindulópont. Ez a meggyőződés tartotta fenn az elméletet annak ellenére, hogy alapfeltevéseinek önkényessége növekedett (nem csökkent) -, amit a logikai következetesség kívánalmainak mind pontosabb felismerése kényszerített művelőire. … Az 'állványzat' sokszor ígért eltávolításának – más szóval az irreális alapfeltevések gyengítésének – folyamata még nem kezdődött meg. Az állványzat valójában az elmélet minden egyes újrafogalmazásával erősebb és átláthatatlanabb lesz, és egyre bizonytalanabb, hogy szilárd építmény áll-e mögötte.*" (Káldor, 1989, pp. 64-65)

Balogh Tamás Hicks, J. R. megértő álláspontját interpretálva írta: csak akkor menthető meg valami is a közgazdasági elmélet nagy hányadát kitevő „roncsból", ha a tudomány művelői feltételezik, hogy a piacok nem különböznek lényegesen a tökéletes verseny piacaitól (Balogh, 1994). Szerinte a GET ortodoxiájának képviselői erre a feladatra vállalkoznak.

A neoklasszikus teória védelmezőinek kísérleteit azonban a közgazdaságtudomány óriásai közül többen is erős kritikával fogadták.

A Cambridge-i Iskola alapítója, A. Marshall óva intett a közgazdasági összefüggéseknek a matematizálás igényeinek megfelelő leegyszerűsítésétől: „*Nézetem szerint minden egyes*

gazdasági tény – akár számszerűsíthető, akár nem – okként és hatásként számos más ténnyel függ össze, s mivel valamennyit sohasem lehet számokkal kifejezni, ezért pontos matematikai módszerek alkalmazása a számszerűsíthető tényezőkre csaknem mindig időpazarlásnak bizonyul, legtöbb esetben pedig kifejezetten félrevezető." (Pigou, 1956, p. 422 idézi Balogh, 1994. p. 27)

J. M. Keynes a gazdaságtudományok tekintetében a modellek közgazdasági dimenzióját sokkal fontosabbnak tartotta a matematikainál. A „szimbolikus álmatematikai módszerek" (Keynes, 1936. p. 300) nagy hányada – vélte - pontatlan, elnagyolt, akárcsak előfeltevéseik, szerzőik szem elől tévesztik a való világ komplexitásait és összefüggéseit a pretenciózus és értéktelen szimbólumok útvesztőjében (Keynes, 1936. p. 300). Véleményét másutt hangsúlyozottabban is papírra vetette: „*Sajnos, az új keletű „matematikai" közgazdaságtani elemzések nagy része közönséges kotyvalék, amely éppoly pontatlan, mint azok a kiinduló feltevések, amelyeken nyugszik; nagyképű, haszontalan szimbólumaik csak arra jók, hogy labirintusukban a szerző megfeledkezzen a valóságos világ bonyolult voltáról és kölcsönös összefüggéseiről*." (Keynes, 1965. p. 322)

Friedman kutatásaiban előszeretettel használta a matematikai módszereket, ennek ellenére ő is a modellek közgazdasági alapvetését tekintette meghatározónak. „A pozitív közgazdaságtan módszertana" című tanulmányában kiemelte: „*A közgazdaságtannak… ahhoz*, hogy más legyen, mint egyszerűen 'álruhás matematika', többnek kell lennie, mint tautológiák rendszerének." (Friedman, 1986a, p. 24.)

Hasonlóan vélekedik Leontief professzor is, aki az input–output módszer kidolgozásáért és fontos gazdasági problémák megoldásában történő alkalmazásáért részesült közgazdasági Nobel-emlékdíjban**.** Ennek ellenére nagy megfontoltsággal int mértéktartásra: *„… a matematizálás iránti túlzott elragadtatás elfedi, hogy az algebrai jelek félelmetes külszíne mögött az érvelés szubsztanciális tartalma valójában milyen efemer; így amikor immár az eredmények értelmezésére kerül sor, könnyen megfeledkeznek azokról az előfeltevésekről, amelyek alapján a modelleket felépítették – pedig hát éppen ezeknek az előfeltevések a tapasztalati érvényessége az, amin áll vagy bukik az egész okfejtés használhatósága. … A fiatalabb közgazdászok manapság mintha teljesen elégedettek lennének azzal, hogy rátermettségükről olyan módon tesznek tanúbizonyságot, és úgy lépnek tovább a szakmai ranglétrán, hogy egyre újabb matematikai modelleket, egyre csiszoltabb statisztikai módszereket dolgoznak ki anélkül, hogy valaha is tapasztalati kutatásra adták volna a fejüket*." (Leontief, 1972, pp.1-7. idézi Balogh, 1994. pp. 19-20)

Kornai János finoman, de határozottan fejti ki a kérdésben véleményét: „*Igen gyakori az olyan közgazdasági cikk és könyv, amelyben a szerző kizárólag a matematikai formalizmus egzakt kifejtését adja meg, s egyszerűen az olvasóra bízza: hadd kínlódjék az a cikk 'megfejtésével', a formalizált feltevések és állítások közgazdasági értelmezésével. A legtöbb olvasó azután nem vállalkozik erre a szellemi erőfeszítésre, inkább elhiszi a szerzőnek, hogy az értelmezés körül minden rendben van*." (Kornai, 1971. p. 33)

Több vonatkozásban is megegyezik Kornai Jánoséval Simon, H. A. álláspontja, aki szerint a normatív mikroökonómusok nem igényelték az emberi magatartás elméletét és csak az érdekelte őket, hogyan kellene az embereknek viselkedniük, de az nem, hogy miként is viselkednek valójában (Simon, 1959. p. 254).

A tekintélyes közgazdáknak a matematikai ihletésű tanulmányok és szerzőik viszonylatában kifejtett állásfoglalásainak tanulmányozása során két fontos összefüggés nem hagyható figyelmen kívül. E személyiségek többsége maga is alkalmazta ezt a módszert, többen közülük matematikus-közgazdának vallották magukat. Nem a diszciplínát ostorozták, hanem annak öncélú alkalmazását bírálták.

Nemcsak a szerző irántuk érzett határtalan tisztelete miatt „korosak" a mértékadónak tekintett szakirodalmi források, hanem az elmúlt fél évszázad is nyugalmasabban telt el a kutatásokban bekövetkezett szemléletváltás következtében. A matematikai irányultságú gondolkodók többsége már nem a neoklasszikus ortodoxiát védi, hanem nagyon fontos, a gazdaság alapvető problémáit érintő kérdések megoldásában kamatoztatja felkészültségét.

Az állam foglyul ejtésének szándéka, mint az óriásvállalatok stratégiai célkitűzése

A 17. század meghatározó, egymást erősítő folyamatai – a pénzpiacok lendületes expanziója, a gyorsuló tőkefelhalmozás, a kibontakozó tudományos-technikai forradalom – megteremtették a vállalati méretek növekedésének, piaci hatalmuk erősödésének feltételeit. A folyamat a 18. század első, a 19. század utolsó harmadára hozott minőségi változást a piaci struktúrákban. Kitűnő éleslátással írta le a jelenséget Balla Antal: „*A közfelfogás … megsejtette, hogy a trösztök nemcsak gazdasági, hanem általában hatalmi faktorokká növik majd ki magukat. Ezért szavaztatta meg a kongresszus a Sherman–Act-ot, amelyet azonban végrehajtani nem tudtak. Megpróbálták megrendszabályozni a különböző ipari 'királyokat', de azok olyan befolyást gyakorolnak a politikai életre, hogy az államhatalom minden kísérlete meddő maradt. A trösztök tovább nőttek és végre kezükbe került az Egyesült Államokban minden hatalom*." (Balla, 1935. p. 131)

Az ipari tőkével integrálódott pénztőke igyekezett kapcsolatait kiépíteni és mind szorosabbra fűzni az államhatalom és államigazgatás képviselőivel. Profitjuk szinte exponenciális emelkedéséhez minden bizonnyal hozzájárult a nemzetközi pénzpiacokon megvalósított koordinált fellépésük. (Korai példája ennek a Rothschild-család története. A dinasztia-alapító Mayer Amschel Rothschild öt fia Anglia, Ausztria, Franciaország, Németország, Olaszország meghatározó pénzügyi intézményévé fejlesztette saját bankját, létrehozván a világ első multinacionális bankhálózatát.) Európa történetében már a 13. századtól bőven találunk példákat országos, sőt európai kihatású pénzügyi eseményekre. Az Egyesült Államokban viszont – az önálló államiság kivívását követően – indult csak meg a kiélezett harc a pénzkibocsátás és egyéb banki funkciók jogának megszerzéséért, a hitelkamatok befolyásolási lehetőségéért.

Alig pár évvel a függetlenségi háborút követően európai nagybankok alapították meg az Egyesült Államok Első Bankját (First Bank of the United States), amely 1791-től húsz évre kiterjedő koncesszió alapján működött. A bekövetkezett visszaélések, törvénytelenségek miatt gyakran kiélezett harc folyt a bankok és a Kongresszus között, 1764-től a Fed alapításáig (1913) nyolcszor került a pénzkibocsátás joga a kormánytól a központi bankhoz, illetve vissza a kormányhoz.

A józanul konstruktívan gondolkodó honatyák mellett világhírű tudósok is (köztük M. Friedman) rávilágítottak a tapasztalt visszásságokra (Friedman, 1986b).

Az USA elnökei közül Lincoln, Garfield és Kennedy is merénylet áldozata lett, Jackson ellen pedig sikertelen akciót kíséreltek meg. Mindegyikük kemény harcot vívott a pénzkibocsátás kérdésében a bankárokkal. A legtüzetesebb vizsgálatok (lásd: Warren-bizottság) sem bukkantak azonban semminemű, a háttérben megbúvó szál nyomára. Persze, ettől függetlenül sokan furcsállhatják a véletlenek sorozatát…

A bekövetkezett események alapján joggal vonhatta le Stiglitz a konklúziót: Az úgynevezett önszabályozó piacgazdaság maffiakapitalizmussá fejődhet – és maffia típusú politikai rendszerré (Stiglitz, 2003. p. 19).

A pénztőke nemzetközi szerepe

Az USA politikai életének több tekintélyes képviselője – többek között Wilson, T. W. McFadden, L. T. – élesen bírálta a nemzetközi bankárok gátlástalan tevékenységét, akik saját érdekeik megvalósítása érdekében egy szuperállamot teremtettek. A bankárok azonban nem csak az Egyesült Államok gazdaságának stratégiai pozícióit, döntéshozó fórumait kívánták elfoglalni, hanem - mint arra a neves jogtudós Pokol Béla rámutat – eleve *„globális szinten, az államok határait átszelve alakították ki működési mechanizmusaikat, és nemzetközi szervezetek illetve erre irányuló nemzetközi szerződések révén kiszabadították magukat az egyes államok ellenőrzése alól.*" (Pokol, 2004) J. Stiglitz tudományos kutatásai valamint a Világbank alelnökeként szerzett tapasztalatai alapján vont le ezzel megegyező konklúziót: a globalizáció időszakában a nemzeti elitek hagyományos diktatúráját a nemzetközi pénzvilág új diktatúrája váltja föl (Stiglitz, 2002. p. 247)

Az 1940-es évektől konszolidáltabb módon, (formálisan?!) a demokrácia gyakran hangoztatott elveit betartva hozták a gazdasági fejlődés irányát, a jövedelem-képződés arányait meghatározó döntéseiket. A háttérből vezérelték az elnök-, a kongresszusi- és a szenátusi választások folyamatát, kezdve a nekik megfelelő jelöltek kiválasztásától kampányaik indirekt finanszírozásán át a szavazások lebonyolításáig. Közben még arra is ügyeltek, hogy a választási szcenáriók izgalmasak legyenek, a választók pozitívan éljék meg a „késhegyig menő küzdelmeket." A „tetszésüket megnyert nyertesekkel" azután „hatalom-gyakorlásuk" során szinte súrlódásmentesen működtek együtt. Eklatáns példa erre Ronald Reagan elnöki funkcionálása, aki a „korporatokrácia" hű támogatójaként építette a globális birodalmat. *„Jól szolgálta azokat, akik látszólag őt szolgálták, de akik valójában a kormányt irányították – mint például George H. W. Bush alelnök, George Schultz külügyminiszter, Caspar Weinberger védelmi miniszter, Richard Cheney, Richard Helms és Robert Mc Namara. Azt hirdette, amit ezek az emberek akartak.*" (Perkins[4], 2006, p. 169)

Az USA kezdeményezésére, elvi irányításával és gyakorlati instrukciói alapján teremtették meg 1944-ben a Bretton Woods-i rendszert, amely minimális korrekciókkal több, mint két évtizeden keresztül működött. Intézményei közül a közel 200 tagország

[4] Perkins könyve nem tipikus akadémiai értekezés. Hihetetlen mennyiségű adatot gyűjtött össze, számtalan eseményt rögzített, amelyekhez objektív, egyéni hangvételű kommentárokat fűzött. Műve bárki számára értékes forrás saját álláspontja megformálásához.

számára hiteleket nyújtó, azok felhasználását akkurátusan „ellenőrző" Nemzetközi Valutaalap (International Monetary Fund; IMF), valamint a Nemzetközi Újjáépítési és Fejlesztési Bank (International Bank for Reconstruction and Development; IBRD), közismert nevén: Világbank (World Bank) ma is komoly – több ország vezető politikusai szerint - nyomasztó szerepet tölt be a világgazdaságban.

Sokan hangoztatják – talán a tudatosan szervezett „színjáték" jeleneteit homályba burkoló mesterséges köd egyik elemeként -, hogy Bretton Woodsban Keynes terveit valósították meg. Ezt maga a világhírű közgazda másként élte meg: „*Azért mentem Savannah-ba, hogy találkozzak a világgal; de csak egy zsarnokot láttam*." (idézi Andor, 2003, p.15)

Diszkréten, a háttérből, de annál hatékonyabban irányít a rendszer sokak szerint legfontosabb intézménye, a Nemzetközi Fizetések Bankja (Bank for International Settlements; BIS). A tömböt alkotó mintegy 60 központi bank szavazati ereje arányos az adott ország birtokában lévő BIS részvények számával. Ez a fórum ma a világ GDP-jének háromnegyedét előállító országok jegybankjai közötti információ-csere és együttműködés legjelentősebb színtere.

Miként Pokol Béla soraiból kiviláglik a multi- és transznacionális cégek az ezredfordulóra elérték, hogy a legfontosabb nemzetközi szervezetek olyan szabályozókat alakítsanak ki, melyek a globális pénzoligarchia kívánalmait tükrözik, az „engedetlenkedő" államokat pedig szankciókkal sújtják (Pokol, 2004).

Köreikben a szovjet blokk felbomlása idején törésvonalak jöttek létre az érdekeltségi övezetek kialakítása kérdésében. Az amerikai-angol csoportok több Bilderberg-konferencián és más globális intézmények tanácskozásain is élesen támadták a német-francia elképzeléseket. Merényletek és hatalmi machinációk közepette – amelyeknek A. Herrhausen, a Deutsche Bank elnöke is áldozatul esett – *„… az amerikai-angol érdekeknek megfelelően zajlott le a volt szovjet tömb csatlakoztatása a transzatlanti uralmi rendhez*." (Pokol, 2004,)

A nemzetközi pénzügyi szervezetek működtetésében szembeszökő az USA fölénye, amelyet az alapszerződések politikai erőviszonyokat tükröző cikkelyei, valamint az alaptőkében való részesedés garantálnak. (Az IMF például semmiképpen sem hozhat az amerikai érdekeket sértő döntést, ugyanis azokhoz 85 százalékos többség lenne szükséges, amelynek elérése az USA 16,7 százalékos szavazati kvótája mellett lehetetlen.) Ezt a helyzetet konstatálja Pokol Béla: „*az utóbbi évek fejleményei a J. P. Morgan-bankház szinte teljes egyeduralmát hozták létre a globális tőkéscsoportok frontján…"* (Pokol, 2004)

E feltételek közepette vette tudomásul a világ a 2014-ben elfogadott Foreign Account Tax Compliance Act (FATCA) törvényt. Ez az amerikai adóhivatalnak területen kívüli jogot biztosít arra, hogy a külföldi bankokat „együttműködésre" kényszerítse. Az egész világon minden információt át kell adniuk az adóhivatalnak az amerikai állampolgárok számláiról és tulajdonairól, egyébként akár a működési jogukat is felfüggeszthetik az Egyesült Államok határain belül.

D. C. Korten megállapítása szerint „*A világ legnagyobb hatalommal rendelkező intézménye a globális pénzügyi rendszer." Melynek nagyhatalmú reprezentánsai „Teljes nemtörődömséggel teremtik meg, illetve kergetik összeomlásba a nemzetgazdaságokat,*

adják-veszik a vállalatokat, alkalmazzák és rúgják ki a vállalatvezetőket - mivel, a saját érdekeik szolgálatában -, túszként tartják markukban a legbefolyásosabb politikusokat és vállalatvezetőket." (Korten, 1998. p. 6)

A tekintélyes szerzők által elemzett politikai-hatalmi viszonyok, történések újabb bizonyítékai annak, hogy milyen távol került a világgazdaság a neoklasszikusok, illetve a fő áram képviselői által hangoztatott elvektől.

A komplex rendszerek viselkedése

A közgazdaságtudomány korai időszakának fejlődését az orvostudomány, a fizika, a termodinamika korabeli eredményeinek átvétele segítette, azonban - mint Beinhocker megállapította – meg is rekedt ezen a módszertani nívón. A természettudományok dimenziójában a haladás ezt követően felgyorsult. A diszciplínák egy része – e csoportba tartozik a közgazdaságtudomány is – azonban nem tudta az új vívmányokat asszimilálni, a modern módszereket átültetni. A közgazdaságtan fejlődését a termodinamika illetve a hálózatelmélet elmúlt időszakban elért - de a közgazdászokat eddig alig motiváló - eredményeinek meghonosítása segítené elő.

A termodinamika második főtétele szerint egy magára hagyott rendszer rendellenességének és véletlenszerűségének mértéke állandóan növekszik, minden rend, struktúra hanyatlik, leépül, majd megsemmisül. Ezt a folyamatot nevezi a termodinamika entrópiának. E törvény szerint egy magára hagyott rendszer rendellenességének és véletlenszerűségének mértéke állandóan növekszik, minden rend, struktúra hanyatlik, leépül, majd megsemmisül. Ezt a folyamatot nevezi a termodinamika entrópiának. Az entrópia minden dimenzióban érzékelhető, az élőlényektől az építészeti alkotásokig, a fizikától a biológiáig. Növekedésével az energia minősége lefokozódik, a rendetlenség foka emelkedik, a programozott rendszerekben pedig információ-veszteség lép fel. Ez a törvény természetesen érvényes a közgazdaságtan vizsgálati körébe tartozó rendszerekre is. A termelt tőkejavak, az állóeszközök fokozatosan elhasználódnak, majd életciklusuk végén kiselejtezésre kerülnek, a modern technológiák elavulnak, lemondanak alkalmazásukról (erkölcsi avulás).

Az invenciózus kutatók számára egyértelműnek tűnik – bár a közgazdaságtan fősodrának képviselői nem vesznek róla tudomást -, hogy a gazdaságok nyitott rendszerekként funkcionálnak, energiájuk annyival nő, amennyivel a környezetüké csökken. Működésük során hatalmas tömegű nemkívánatos melléktermék keletkezik (üvegház-hatású gázok, hulladékok, szennyezés, de ilyennek tekinthető az emberi tőke néhány dimenziójának romlása, illetve a társadalmi tőke gyakran érzékelhető erózióját is). Földünk maga is az élet és az evolúció minden dimenzióját tápláló, napból eredő energiaáramlásban keringő nyitott rendszer. Jared Diamond szerint ennek ellenére sem lehetünk optimisták: „*a század közepén… a bolygónkra beeső napenergia egésze emberi célokat szolgál majd, semmi nem jut belőle a természetes növénytársulásoknak, például az erdőknek*" – fest egy sötét tónusú képet (Diamond, 2007. p. 474).

A zártakkal szemben a nyitott rendszerek nem rendelkeznek kiszámítható végállapottal, változásaik bármely irányba tendálhatnak. E lehetőségeket – mint anomáliákat - a hagyományos gazdaságtan nem vizsgálja.

A hagyományos gazdaságtan klasszikus matematikai módszerei jól alkalmazhatók a lineáris oksági viszonyok ábrázolására. Egy-egy bevezetni szándékolt gazdaságpolitikai intézkedés várható következményeit (jobb esetben!) erre alapozva vázolják fel az előterjesztők. (Gondoljunk – többek között – az adókulcsok módosítására, az árstopok vagy a rezsicsökkentés bevezetésének indoklására.)

Várhatóan a természeti, társadalmi és gazdasági jelenségek döntő hányadát képező komplex rendszerek megismerése, a kölcsönös oksági kapcsolatban álló faktorok mélyreható analízise lesz a tudományok fejlődésének következő fázisa. Ezekben a rendszerekben magas fokú a diverzitás, tipikus a nemlineáris kapcsolat, a komponensek között az interakciók sűrű hálózata alakul ki. Az ilyen komplex rendszerekben több faktor között jön létre kölcsönhatás, gyakoriak a változók között az interakciók, dinamikus visszacsatolási hurkok keletkeznek (Lietaer et al., 2015).

A disszipatív struktúrák átrendeződnek, fokozzák szervezettségüket belső entrópiájuk csökkentése, teljes energia-disszipációjuk maximálása érdekében. (Ez egyaránt vonatkozhat a fogyasztókra és a vállalkozásokra is.) A természetes szelekció során kiválasztódott egyedek tudták mindezt a legeredményesebben megvalósítani. Sikerük fejlődésük egy lezárt szakaszának tekinthető. Rugalmasságuk azonban csökken az alkalmazkodás során, ezért egyre kevésbé képesek előnyösen válaszolni a környezet újabb módosulásaira. Fennmaradásuk, a környezettel való összhang fenntartása érdekében egyre dinamikusabban kellene fejlődniük. (Ha például a biológiai ökoszisztémák erre nem képesek, helyüket az energiaszórásban hatékonyabb populáció foglalja el.)

A komplex folyamathálózatok – élő szervezetek, szociális rendszerek, üzleti hálózatok – lényegében anyag-, energia-, valamint információáramlásként értelmezhetők. Ezek hosszú távú életképessége a hatékonyság és reziliencia viszonyának függvénye. A hatékonyság (átbocsátóképesség, áteresztőképesség) a rendszereknek a bennük zajló anyag- és energiaáramlás, valamint az információ-tömeg feldolgozásának képessége. A reziliencia ezzel szemben egy adott szisztéma zavarból, környezeti változásból, támadásból való regenerálódásának mértéke. Egy rendszer stressz-tűrő képessége növekszik a diverzitás fokozódásával, a kapcsolódási lehetőségek emelkedésével. Ennek ára viszont a hatékonyság csökkenése.

A hagyományos közgazdasági princípiumokban gyökerező gazdaságpolitikai interveniálás ösztönzi a nagyvállalatok növekedését, ezzel azonban törékenyebbé is teszi azokat. A kevésbé hatékony cégek eközben a perifériára sodródnak, esetleg csődbe jutnak. E változások miatt csökken a nemzetgazdaságok rezilienciája, fokozódik instabilitása, mind nehezebben képesek leküzdeni a válságokat.

Megítélésem szerint a hagyományos közgazdasági szemléletmód hatása kiviláglik a migrációs válság fokozatos mélyüléséből is. A versenyképességi rangsor legalsó szegmensében található szub-szaharai országok komparatív hátrányaik miatt mind nehezebben képesek népességüket eltartani, mikro-közösségeik erodálódnak, ezért

lakosságuk legmobilabb csoportjai igyekeznek kedvezőbb életteret keresni.[5] Nem azok kelnek útra, akik a legrosszabb helyzetben élnek, hanem akik reális esélyt látnak európai integrálódásukra.

A hatékonyság és reziliencia bármelyikének előtérbe kerülése instabillá teheti a rendszert, például a vállalatot. A profitmaximálási axióma megvalósítása jegyében bevezetett hatékonyságnövelő intézkedések csökkentik a diverzitást, korlátozzák az interakciókat. A vállalat stressz-tűrő képessége emiatt romlik. Ennek egyik példáját mutatja a „just-in-time" felfogás terjedése. Az ennek szellemében történő készletezés mellett kisebb (néha természeti eredetű) anomáliák is komoly ellátási és termelési fennakadásokat idézhetnek elő. A magas szintű diverzitás és a kis egységek közötti differenciált kapcsolatrendszer viszont megemeli a gyáregységi szintű általános költségeket, a kisebb sorozatnagyságok pedig rontják a hatékonyságot.

A gazdasági szervezetek – akárcsak a természetes ökoszisztémáknak megfelelő hálózatok - fennmaradása megköveteli a hatékonyság és reziliencia közötti kiegyensúlyozott viszonyt. Ezek azonban nem skalárok, mint a hagyományos közgazdaságtanban két függvény érintési- vagy metszéspontjának koordinátái, sokkal inkább egy intervallumnak tekinthetők.

Összefoglalás

Tanulmányommal hozzá kívántam járulni a zárt gazdasági modellekkel kapcsolatosan burjánzó illúziók ritkításához, az önszabályozó piacrendszerek mindent megoldó szerepéhez fűződő hit gyengítéséhez. Ezt annál is fontosabbnak tartom, mert bizonyos érdekcsoportok ezeknek a feltevéseknek a bázisán építik tovább a társadalom és a gazdaság teljesítményét, jövőjét befolyásoló intézményeiket. Egyáltalán nem vagyok piacellenes, de fel kell ismernünk a piacok működésének korlátait, hangsúlyozottan a zárt piacrendszer korlátait és ennek szem előtt tartásával hozni meg döntéseinket. Tudomásul kell vennünk a tőlünk függetlenül érvényesülő entrópiát, nem áldozhatjuk fel a hatékonyság növelése érdekében gazdasági rendszerünk rezilienciáját.

Felhasznált források:

Andor, L. (2003). Keynes-ről, háború idején. *Fordulat. A Társadalomelméleti Kollégium Szakmai Folyóirata, Konferencia Különszám*, 6-15.

Balla, A. (1935). *A legújabb kor gazdaságtörténete.* Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.

Balogh, T. (1994). *Mit ér a hagyományos közgazdaságtan?* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Beinhocker, E. D. (2006). *The Origin of Wealth: Evolution, Complexity and the Radical Remaking of Economics*. Harvard Business Review Press.

Chamberlin, E. H. (1947). *The Theory of Monopolistic Competition*. (Original work published 1933). http://digamoo.free.fr/chamberlin1933.pdf

Diamond, J. (2007). *Összeomlás. Tanulságok a társadalmi továbbéléshez*. Typotex.

Friedman, M. (1986a). A pozitív közgazdaságtan módszertana. In *Infláció, munkanélküliség, monetarizmus* (pp. 17-50). Közgazdaság és Jogi Könyvkiadó.

[5] Nem kívánom azt állítani, hogy az elvándorlásnak pusztán gazdasági okai vannak, rövidtávon a vallási, etnikai, törzsi ellentétek akár fontosabbak is lehetnek. A felszínre kerülő villongások viszont gyakran a mind kilátástalanabb életkörülmények megjelenési formái.

Friedman, M. (1986b). Az Egyesült Államok monetáris történelme. In *Infláció, munkanélküliség, monetarizmus* (pp. 73-99). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Galbraith, J. K. (1970). *Az új ipari állam*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Káldor, M. (1989). Az egyensúlyi közgazdaságtan alkalmatlansága. In *Gazdaságelmélet – gazdaságpolitika* (pp. 63-81). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Keynes, J. M. (1931). The End of Laissez-faire. In *Essays in Persuasion* (pp. 186-213). Macmillan.
Keynes, J. M. (1936). *The General Theory*. Macmillan.
Keynes, J. M. (1965). *A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Kornai, J. (1971). *Anti-equilibrium*. Közgazdaság és Jogi Könyvkiadó.
Korten, D. C. (1998). Élet a tőke uralma után. *Kovász. II*.(3), 3-15. kovasz*.uni-corvinus.hu/kov4/korteahu.html.*
Leontief, W. (1972). „Theoretical assumptions and non-observed facts". *American Economic Review LXI*., 1-7
Lietaer, B., Arnsperger, C., Goerner, S., & Brunnhuber, S. (2015). *Pénz és fenntarthatóság; A hiányzó láncszem*. Image Kft.
Mill, J. S. (1929). *Principles of Political Economy*. Ashley Ed.
Oroszi, S. (2002). *A gazdaság egyensúlyának és növekedésének elemzése az IS-LM görbék segítségével*. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar.
Pass, C., Lowes, B., & Davies, L. (1988). *Dictionary of Economics*. Collins.
Perkins, J. (2006). *Egy gazdasági bérgyilkos vallomásai*. Ráció Könyvkiadó.
Pierce, D. W. (1993). *A modern közgazdaságtan ismerettára*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Pigou, A. C. (Ed.). (1956). *Memorials of Alfred Marshall*. Kelley and Millman.
Pokol, B. (2004). *Jegyzetek a transzatlanti uralmi rend kiépüléséről*. https*://*jesz.ajk.elte.hu/pokol18.html *Letöltve: 2023. 10. 05.*
Polányi, K. (2004). *A nagy átalakulás; Korunk gazdasági és politikai gyökerei*. (Második, javított kiadás). Napvilág Könyvkiadó.
Ricardo, D. (1940). *A közgazdaság és az adózás alapelvei*. A Magyar Közgazdasági Társaság Kiadása.
Robinson, J. (1954). *The Theory of Imperfect Competition*. (Original work published 1933). Palgrave Macmillan. https://books.googe.com/books/about/The_Origin_of..
Schumpeter, J. A. (1980). *A gazdasági fejlődés elmélete*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Simon, H. A. (1982). Racionális döntés gazdasági szervezetekben. In *Korlátozott racionalitás* (pp.21-58). Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Simon, H. A. (1959): Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *The American Economics Review, 49*(3), 253-283. https:www.jstor.org/stable/1809901
Stiglitz, J. E. (2002): *Globalisation and Its Discontents*. W. W Norton & Company.
Stiglitz, J. E. (2003). *A globalizáció és visszásságai*. Napvilág Kiadó.
Tobin, J. (1984). *Pénz és gazdasági növekedés*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Walras, L. (1969). *Elements of Pure Economics*. (Original work published 1874). Jaffee, Kelley.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.21
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 253-252 (2023)

Agárdi Péter

EMLÉKEZETPOLITIKAI NARRATÍVÁK, KONFLIKTUSOK ÉS DISKURZUSOK A BALOLDALON

Absztrakt
Koltai Dénes életformájába és szakmai érdeklődési körébe szervesen beletartozott a tágan értett baloldali-liberális-demokratikus világkép, értékrend és mozgalom, illetve ezek történelmi reflektálása. Személyes, értelmiségi, oktatói, andragógusi figyelme a jelenérdekű múltértelmezés mindhárom fontos összetevőjére kiterjedt: a história tudományos művelésére, a történelmi emlékezetre, valamint az emlékezetpolitikákra, illetve ezek megkülönböztetésére és egymásra hatásuk vizsgálatára. Bár hazánkban, a magyar kultúrában az elmúlt három évtized során elsősorban a hatalmi-kormányzati érdekeket szolgáló, konzervatív-jobboldali előjelű emlékezetpolitikai torzítások, historizálások okoznak komoly zavarokat, nem mentesek az efféle leegyszerűsítő felfogásoktól a liberális-baloldali szellemi élet intézményei, fórumai sem. Ez utóbbi jelenségek egy részével foglalkozik az alábbi tanulmány, rövid előhangban megemlékezve Koltai Dénesről is.

Kulcsszavak: baloldal; historizálás; Lukács György

***

Prof. Dr. Koltai Dénes oktatás- és tudományszervezői tevékenységéről életében számos publikáció, több gyűjteményes kötet született; sokágú és kreatív munkássága széleskörű visszhangot keltett (és olykor vitákat váltott ki) az országos és a pécsi nyilvánosságban. Kezdeményezőkészségét és innovativitását, ötletességét és modern módszereit tisztelet, dinamizmusát gyakran csodálattal vegyes „irigység" övezte, ugyanakkor markáns alkatként voltak konfliktusai egyetemi és miniszteriális tisztségviselőkkel. Egy-két évtized alatt a néhány lelkes oktatót tömörítő kis tanszéki csoport a PTE-n önálló, kilencedik karrá növekedett (Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar), amely az országban számos budapesti és vidéki képzési helyet, egy egész hálózatot működtetett. Több ezres hallgatóságot nevelt, sőt csápjai Erdélybe, a Felvidékre, Németországba, sőt a tengeren túlra is elértek. Születés- és névnapjain Koltai Dénest szóban, írásban, performance-ban népes baráti, tanítványi, kollegiális köszöntés övezte. E sorok írója is számos esetben megrajzolta Koltai Dénes portréját, ezekben köszönetemet is kifejeztem azért, hogy 1991-ben meghívott a Pécsi Tudományegyetemre és katedrához juttatott. Természetesen – mint Dénesnek szinte mindenkivel – nekünk is voltak vitáink, konfliktusaink, amelyeket azonban föl tudtunk oldani. A súlyos betegségét követő halála akkor következett be, amikor építménye – objektív és szubjektív okokból – szétdarabolódott. Pécsi gyászszertartása, búcsúztatása, a temetését követő megemlékezések sora nem csupán demonstratív részvétnyilvánítás volt, hanem felmutatta – és remélhetőleg maradandóan tovább örökíti – a „koltaizmus", a komplex

kultúraközvetítési, andragógiai, humánszervezői, népművelői szellemiség progresszív ethoszát.

Oktatásszervezői, pécsi lokálpatrióta és széleskörű hálózatépítési profilja mellett Koltai Dénesnek volt még egy további „elkötelezettsége", már-már hivatása: szocialista világnézete, radikális baloldalisága. Ezt nem kényszerítette rá másokra, vezetőként nem várta el kollégáitól, de akkor sem tagadta meg, amikor e magatartását a rendszerváltozás után a politikai ellenzékiség keretei között, kockázatokat is vállalva élhette csak meg. Ő nem váltott köpönyeget, még kevésbé gerincet; esetenként még a tágan értett demokratikus baloldalon belül is vállalta a kisebbségben maradást. Gesztusaiban, beszédmódján, tárgykultúrájában, rendezvényein olykor szokatlanul, de önérzetesen élt e tradíció szimbolikus mintázatának humánus, fesztelen eszköztárával. Mindemellett emancipációs baloldali világnézetéből és politikai meggyőződéséből következően sűrűn foglalkoztatták a történelmi viták, az ún. emlékezetpolitikai diskurzusok. A közöttünk lefolyt baráti beszélgetéseknek is gyakori témái voltak ezek.

***

Az alábbiakban e közös meditációktól is ihletve idézek föl néhány históriai s historizáló témát, és tézisekké, kifejtetlen általánosításokká (tehát nem kidolgozott tanulmányokká) bővítem őket. Olyanokat, amelyek – meggyőződésem szerint – az egész mai magyar szellemi élet és nyilvánosság szempontjából is relevánsak. Hangsúlyozottan a baloldali történelemszemléleten belüli – jórészt a rendszerváltozás utáni, kb. három évtized óta zajló – vitákra, emlékezetpolitikai disputákra fókuszálok. Témámat így tudatosan leszűkítem, de ez is „épp elég": a baloldalon belüli történelmi disputák nem csupán „belügyek", felettébb tanulságosak az egész magyarság történelmi és önismerete számára. Hiszen a magyar történelmi baloldal múltja, sorsa, eredményei és tévútjai, sikerei és bukásai, kurdarcai és teremtett értékei – minden ellentmondásukkal együtt – szerves alkotóelemei, olykor innovatív részei gazdag nemzeti kultúránknak, tovább élő hagyományainknak (Pataki, 2015). Hogy egy egészen friss dokumentumra, Földes György keserű tanulmányára hivatkozzam: a Politikatörténeti Intézet szégyenletes ellehetetlenítése, levéltárának kifosztása sem csak a „nemzettől idegen ballib tábor" elleni, sajnos „eredményes" akció volt, hanem a magyar nemzeti tudományosság, a kutatói nyilvánosság otromba csonkítása, jogsértő, illegitim „emlékezetpolitikai" erőszaktétel (Földes, 2023). Hasonló történt az 1956-os Intézettel, a Népszabadsággal, a CEU-val, a Lukács Archívummal, a Színház- és Filmművészeti Egyetemmel s más fontos intézményekkel, műhelyekkel is (friss történészi reflexiók erre: Romsics, 2022; Rainer M. 2022). Olyan tényekre utalok, amelyek – egy lehetséges jelenkortörténeti tudományos kutatási téma adatbázisaként is – nem hallgathatók el szemérmesen a Koltai Dénes előtt tisztelgő Tudásmenedzsment objektív, pártpolitikamentes emlékkötetében sem, azzal együtt, hogy az összeállítás szerzői szükségképpen többféle világnézetű, eltérő szakmájú, különböző meggyőződésű, olykor egymással is vitatkozó írástudók.

A történelmi, ideológiai és politológiai kategóriák (esetünkben a *baloldali* mint jelző) releváns tartalmakat fejeznek ki, bár értelmezési vitáik olykor „vérre mennek". Itt és most elhárítom a definíciós diskurzust, és abból indulok ki, hogy – a konzervativizmus, a liberalizmus és a nacionalizmus mellett – a felvilágosodás, a francia forradalom és a

radikális-plebejus társadalmi küzdelmek nyomán a 19. században megszületett marxista mozgalom szellemi és politikai öröksége a 20. században látványosan szétágazott (Bayer, 1998; Körössényi, 1998; Bozóki, 2005; Ormos, 2009). Az első világháború küszöbén, majd azt követően az utak elváltak a szociáldemokrata és a kommunista irányzatokra. Azóta, az újabb és újabb kataklizmák, a globális, regionális és nemzeti kihívások nyomán tovább folytatódott a fragmentálódás, sőt az egymás elleni hadakozás („testvérharc") akár egy táboron belül.

Erős leegyszerűsítéssel: a 21. századra, a rendszerváltozást követően hazánkban két nagy (persze erősen tagolt, differenciálódott, történetileg alakuló, formát váltó) ideológiai-politikai tömb alakult ki: a konzervatív-jobboldali-nacionalista-autoriter és a demokratikus-liberális-baloldali-szociális, valamint „ráadásként" egy harmadik is: a népies-nemzeti-populista. Mindháromra sok belső konfliktus jellemző, szélső pólusaik is vannak, sőt átmenetek is tetten érhetők egymásba. Irányzataik történelmi leírására és minősítésére számos nemzetközi és magyar tudományos kísérlet történt (vö. Agárdi, 2015). A demokratikus-liberális-baloldali-szociális mintázaton belül is gyakori az átmenet, a fordulat vagy éppen az integrációs, sőt szintéziskísérlet; illetve a jellegzetes, beskatulyázhatatlanul termékeny változat, például József Attiláé, Bibó Istváné, Kassák Lajosé. Mindenesetre történelmi tapasztalat, hogy – Szabó Miklós kategóriáival (Szabó, 1989) – a demokratikus-baloldali-liberális irányzatok saját program- és/vagy állapotideológiákat fogalmaznak meg és képviselnek; gyakran ideológiai polémiákban, sőt történelmi jelmezekben vívják meg harcaikat. Funkcionálisan hat „szintet" érdemes elkülöníteni: világnézet/értékrend (1.), hirdetett történelmi végcél (2.), mozgalmi stratégia (3.), ideológia (4.), propaganda (5.) és napi-politikai taktika (6.). Ezek természetesen eltérő – olykor egymásba átfolyó vagy éppen egymással ellentmondásba, konfliktusba kerülő – alakzatok; aligha szükséges ezzel kapcsolatban az elmúlt másfél évszázad traumáira emlékeztetnem.

A tágan értett baloldali-liberális diskurzusok egymás közti magyar küzdelmeiben (vö. pl.: Illés, 1999; Vitányi, 2000; Lakner, 2014) a leginkább az a problematikus, hogy mintha megfeledkeznének a „fő ellenfélről", a világtörténelmileg elsődlegesebb szembenállásról, a jobboldali-neokonzervatív-antidemokratikus (esetenként fasisztoid mutációjú: Ungváry, 2014) tömb agresszív előretöréséről, valamint az egész emberi civilizációt veszélyeztető globális kihívásokról. Pedig ezek újra (kellene, hogy) rangsorolják, átkeretezzék a kérdéseket és a lehetséges válaszokat; gyökeresen át is szabhatják a frontokat – anélkül persze, hogy feladnák identitásukat, belső vitáikat. Ha olykor önkritikusan rádöbbennek is amnéziájuk veszélyességére, akár összefogás- és szövetség-deklarációkra is sor kerül, a 21. század első harmadában némi túlzással mégis inkább az öngyengítő, sőt önveszejtő tendencia érvényesül a világ számos térfelén – erősen befolyásolva a hazai állapotokat is.

Az ideológiai-politikai vitáknak általában és szükségszerűen mindig volt/van történelmi előzménye, tartalma és konnotációja, olykor álcázása, díszletezése. Hadd emlékeztessek a szinte minden nép és nemzet mitologizáló önszemléletét, eredetmítoszait és sérelmeit, a „mi kontra ők" szembenállását jellemző szinkretikus tapasztalatokra (Gyurgyák, 2007; Gyáni, 2020; Gyáni, 2022), amelyek mögött persze

objektív történelmi, azaz gazdasági-társadalmi-etnikai-vallási-kulturális folyamatok, térségi és belső hatalmi érdekkonfliktusok, modernizációs kísérletek munkálnak. Mindazonáltal súlyos „módszertanilag" káros mechanikusan a históriából levezetni a jelen idő konfliktusait, valamint elkövetni a „post hoc, ergo propter hoc" (az „utána" és a „miatta" összekeverésének) logikai hibáját. Főleg úgy, ha a „történelem" utólagos igazolásul „szolgál" a jelen idő éppen aktuális politikájához („holnaptól más lesz a múlt"). Ezt nevezzük anakronizmusnak, historizálásnak, történelmietlen aktualizálásnak, avagy – nyersen fogalmazva – bornírt történelemhamisításnak. (Bizony a demokratikus-liberális-baloldali térfélen is előfordult, előfordul.) Igaz: az emberiség mitikus, vallási, történelmi, folklorisztikus ihletésű, orális, írott és tárgyi kultúrája jórészt erről a megformált-teremtett múltról szól – humánus etikai tapasztalatokban, értékekben gazdag művészeti örökséget teremtve, de fájdalmas, tragikus, vissza-visszatérő bukásokkal, kataklizmákkal is sújtva. Az aktuális érdekű historizálás a mitológiáktól, az eredetmítoszoktól kezdve az ősi-szakrális álkontinuitásokra, a „történelmi jogcímre" hivatkozó etnopopulista államfelfogásokon, sérelmi politikákon, összeesküvés-elméleteken át ível a máig (Assmann, 1999; Nora, 2010; Jameson, 2010; Pataki, 2011; Hunyadi & Török, 2014; Gyáni, 2016). Az ún. posztmodern világkép a közelmúltban és a jelenben – szándéka szerint – szembemegy a modernitás e világával, viszont a „nagy elbeszélések bukásának" paradigmájával, a felvilágosodás „visszavonásával" relativizálja a haladást, az értékfelhalmozódás objektív történelmi folyamatát. Ezáltal megkérdőjelezi a Karl Marx és Lukács György megfogalmazta „emberi lényeg", illetve a „nembeliség" – mégoly vitatott – relevanciáját.

21. századi globalizált, mediatizált és digitalizált civilizáció sok tekintetben manipulált tömegkultúráját – benne a közösségi médiát – sűrűn átszövik azok a „kreatív" hivatkozások, amelyek a jelen idejű duplikált, „mátrixozott", fikcionált valóságokra hivatkozva esetenként mint alternatív múltakat „intézményesítenek". S itt érkezünk el az emlékezetpolitikákhoz, illetve az ezektől elválaszthatatlan nyelvpolitikákhoz. Mindenekelőtt azonban – némi didaktikussággal – különböztessünk meg három síkot, három övezetet:

- Az első a történelem – elvileg – objektíven megragadható, leírható folyamata, amelynek értékelésében az „utókori" történelemtudomány illetékes – természetesen mindig megújulva az új forrásfeltárások, rálátások és éles viták által, sosem kisajátítva a végső igazság birtoklásának jogát. Igaz, az ún. posztmodern felfogás eleve tagadja az objektivitás, s benne a történelmi haladás mint mérték szempontját; ettől persze ez a felfogás ugyanúgy „ideologikus", mint az ideológiai prekoncepciózussággal vádolt „nagy elbeszélések" sora.
- A második a történelmi emlékezet individuális és kollektív terepe, a hétköznapi és a mikrotörténelem ezernyi változata, a narratív történelemszemlélet (pl. a „nemzetkarakterológia"). Részlegességükkel, „elfogultságaikkal" együtt legitim, sőt többnyire értékhordozó szférák; föltárásuk, dokumentálásuk, forráskritikai elemzésük, szembesítésük, értelmezésük – egyebek mellett – a történelmi szociálpszichológia illetékessége is (Kovács G., 2007; Hunyady & Török, 2014; Gyáni, 2020).

- A két előbbi „tereptől” harmadikként meg kell különböztetnünk (még ha gyakran át is érnek egymásba) az emlékezetpolitikákat, amelyeket a különböző versengő, hatalomra törő vagy éppen állagvédő politikai mozgalmak működtetnek törekvéseik „történelmi igazolásaként”. Hol finomabb, hol durvább formában: legitimációs ideológiákként, mítoszgyártásként, figyelemelterelő tömegpropagandaként, szélsőséges esetben kriminalizálásként. A baloldali, avagy annak deklarált ideológiai térfélre visszanézve hadd utaljak a domináns kommunista históriai narratíva 1919-et, 1944–1945-öt meghamisító, sőt a Dózsától Rákóczin és Kossuthon át Rákosiig vezető „forradalmi kontinuitást” fikcionáló „történelemszemléletére” (lásd legutóbb: Feitl, 2020). Ez a hagyomány pro-kontra áthatotta – ha már nem is dominálta – az 1956 utáni történészi és irodalomtörténészi közbeszédet is. Nem témája írásomnak a rendszerváltozás előtti korszak, de Mód Aladár, Molnár Erik s más történészek, avagy az irodalmár Király István, Pándi Pál önkorrekcióval kinyílt pályája jól „illusztrálja” ezt a trendet. Legutóbb Csunderlik Péter Hanák Péterről írott könyve (Csunderlik, 2023) modellszerűen is szembesít a baloldali historizálás és leküzdésének történelmi, intellektuális és erkölcsi tapasztalatával, tanulságával.

Emlékezetpolitika – miként maga a sok jelentésű és arcú politika – mindig is volt/van/lesz, de nagyon nem mindegy a jellege, a történelmi tényekhez való viszonya, a kiemelő hangsúlyok, a jogos tanulságok versus a durva hamisítások mértéke – a baloldali térfélen is. A látens vagy ideologikus emlékezetpolitikák szükségképpen – jól/rosszul – megihletik, sőt olykor determinálják az orális, az írott hagyományokat, a vallási tudatformákat, a művészeti és irodalmi kánonokat, a hatalmi reprezentációt, a szellemi életet, az építészetet, a közösségi médianyilvánosságot, a hétköznapi, a történeti és szimbolikus beszédmódot s természetesen a köz- és felsőoktatást. A leglátványosabb kárként történelmi nevek, események tabusításában, intézményesített amnéziákban (szélsőséges példaként könyvégetésben), közterek sűrű, olykor hisztérikus el- és átnevezésében, emlékművek, szobrok felállításában/elszállíttatásában/lerombolásában érhető tetten ez a folyamat. S mindezzel együtt „nyelvpolitikaként”, „nyelvteremtésként” (Szilágyi, 2010; Cseresnyési, 2023; Petőcz, 2023; Böcskei, 2023).

A 20-21. századi jobboldali, szélsőjobboldali emlékezetpolitikákról bőséges tapasztalat áll a rendelkezésünkre, elég csak felidézni a „Cion bölcseinek jegyzőkönyvét”, a vérvádakat, a bűnbakképző xenofóbiát, avagy a napjainkban felbukkanó egyre riasztóbb és képtelenebb szófordulatokat („kipcsák mítosz”, „szittya morál”, „Hitler egységes Európája” stb.). A tágan értett magyar baloldal a rendszerváltozás után sem volt/maradt mentes a hamisításoktól, ami főleg akkor a legfájóbb tapasztalat, ha irányzatai, pártjai, frakciói egymással szemben, önsorsrontóan éltek/élnek az emlékezetpolitikák kirekesztő, delegitimáló propagandisztikus eszközeivel. Magától értetődő, ha egy-egy mozgalom elődöt, példaképet, történelmi eseményt, nevet választ magának s mutat föl a szimbolikus politizálás jegyében. Nem mindegy azonban, hogy milyen áron, például totalizáló, avagy kirekesztő módon, másokat illetéktelenné, ellenséggé nyilvánítva teszi-e ezt. Néhány példa:

- Egyes liberális, baloldali szerzők is átveszik olykor a mai jobboldali kurzusnak a rendszerváltás előtti évtizedekre vonatkozó kompromittáló fogalomhasználatát, lebutított nyelvhasználatát: az államszocializmus korszakának kommunizmussá minősítését. Pedig az 1989–1990-ben letűnt rendszer egyik szakasza, formációja sem élt soha ezzel a jelen időre vonatkoztató önelnevezéssel. A kommunista pártideológia, a kommunista utópia hatott, de a rendszer nem volt kommunista és önmagát sem tartotta kommunistának, „legföljebb" szocialistának. Mindezzel együtt (egy-két kivétellel) szinte tabusítva vannak az emancipációs értékrendű, demokratikus szocialista teleológiájú, akár kommunisztikus jövőképű mozgalmak – részlegesen és súlyos áron elért – történelmi vívmányai, valódi kulturális értékei, progresszív eredményei, reformkísérletei, amelyeket e rendszerek bukása sem hiteltelenít (vö.: Révész, 1997; Berend T., 1999; Krausz & Szigeti 2007; Romsics, 2013; Bayer, 2015; Földes, 2018b; Földes, 2022; Takács, 2022; Rainer M., 2023).
- Az egyébként jogos radikális antikapitalista rendszerkritikától ihletett némely publikáció olykor hajlamos a liberalizmust veszélyesebb ellenfélnek tekinteni, mint a keresztény-nemzeti hegemóniát és a szélsőjobboldalt. A mai brutális, autoriter neoliberális-jobboldali gazdaság-, szociál- és kultúrpolitikát pedig esetenként a történelmileg progresszív liberalizmus, a piacgazdaság rovására írják (például az általam egészében kedvelt, magasra értékelt és támogatott, bátran és önérzetesen baloldali Eszmélet, Mérce, Új Egyenlőség egyes írásai).
- Indokolt Kádár János és Nagy Imre életútjának, politikájának szigorúan kritikus történelmi megítélése és szembesítése (Huszár Tibor, Rainer M. János és mások tollából már az 1990-es években születtek is róluk igényes, szakszerű tudományos művek; közismertségük okán itt nem szükséges hivatkozni rájuk). Történelmileg azonban – véleményem szerint – torz egy olyan alternatívát politikai agitációként forgalmazni, hogy „Nagy Imre vagy Kádár János". Az előbbit kivégezték 1958-ban, az utóbbi még négy évtizedig volt aktív és innovatív. Érdemeikkel, hibáikkal, bűneikkel, illetve pályájuk természetesen eltérő etikai tanulságaival együtt is helyük van a nemzeti és a baloldali emlékezetben (a frissebb szakirodalomból: Gyurkó, 2006; Romsics, 2013; Rainer M., 2016; Földes, 2018a; Földes, 2018b; Földes, 2023). Figyelmeztető, hogy a mai jobboldal viszont mindkettőt kitagadja a nemzeti progresszióból, sőt már-már a nemzetből.
- A példaképállítás nem szabad, hogy elhallgatásokkal, hazugságokkal terhelt hagiográfiává torzuljon. Egy személyiség történelmi pályájának szükségszerű változásait, tévedéseit, önkorrekcióit, felívelését vagy lejtőre kerülését súlyos hiba letagadni csak azért, hogy sommásan negatív vagy pozitív képet kanonizáljanak róla. Kun Béla, Jászi Oszkár, Károlyi Mihály recepciója szomorúan „tanulságos" példa erre. Lukács György állítólagos – a történészek által újabban hitelesen cáfolt (Lengyel, 2017) – 1919-es, politikai komisszárként jóváhagyott katonai tizedelésére hivatkozva esett ki az MSZP példatárából, elől-arcképcsarnokából; az emlékét és recepcióját ápoló szocialista alapítványt is fölszámolták. Kísérteties, eközben a hatalom nyomására az Akadémia bezáratta nemzetközi kutatóhelyként is működő Archívumát és elszállíttatták budapesti köztéri szobrát (Friss, 2017;

Agárdi et al., 2017). Hasonló sorsra jutott a polgári demokratikus köztársaságban, majd a Tanácsköztársaság első felében népbiztos szociáldemokrata Kunfi Zsigmond, akinek oktatási koncepciója sok vonatkozásban ma is időszerű lenne. A KMP-t és az MKP-t olykor „balról" bíráló Justus Pál és Demény Pál körül is „beszédes csönd van" a szocialista-liberális térfélen, különösen, amióta meghalt Nyers Rezső, a „demokratikus szocializmus" rendszerváltozás előtti, alatti formátumos politikusa, szellemiségük kritikus támogatója (Agárdi, 2023). Más nemzetek – korántsem kritikátlan – történelmi panteonjai, azok baloldali „termei" sokkal toleránsabbak a mienkénél, elegendő csak a francia kultúrára, avagy Marx és Engels nemzetközi reputációjára utalni.

- Természetesen differenciáltan szükséges értelmezni, megnevezni az 1945-ben s utána történteket; elítélendő a náciknak a Vörös Hadsereg által történt kiűzését követő szovjet hegemónia alatt elkövetett megannyi bűn és a Rákosi-korszak. Nemzeti öncsalás és hazugság viszont kétségbe vonni a romlott, kasztos feudálkapitalista rendszer, a német megszállás és a nyilas terror alóli felszabadulás valóságos történelmi tényét, a nép szociális és kulturális emelkedését. Még akkor is elfogadhatatlan ez az amnézia, illetve 1945 átkeresztelése, ha „április 4." évtizedeken át elkoptatott panelként, napi taktikai és propaganda-tézisekkel terhelten volt ünnepelve. Hadd emlékeztessek csak Bibó István, Illyés Gyula, Szekfű Gyula, Veres Péter, Zilahy Lajos, avagy például a filmrendező Radványi Géza (Valahol Európában) korabeli vagy későbbi 1945-értékelésére (Standeisky, 2015; Feitl, 2016; Romsics, 2023a), avagy Vitányi Iván memoárjára (Vitányi, 2014).
- A baloldali-liberális-demokrata elit gyakran képtelen árnyaltan és reális történetiségében, kontextuális viszonyításokban megítélni egy-egy pályát, eseménysort, mozgalmat. Ez jellemezte évtizedeken át a baloldali József Attila-recepciót (Tverdota & Veres, 2018; Agárdi, 2022), a mégoly ellentmondásos (némelyeknél sajnos a szélsőjobboldalisággal is ölelkező) népi mozgalom alapvetően mégiscsak demokratikus progresszivitását (Kovács, 1994; Agárdi, 2018; Földes, 2022). A felívelő/emelkedő, avagy a lehajló/leépülő pályák nemegyszer a személyiségek egyes (pozitív vagy negatív) periódusai túldimenzionálásának esnek áldozatául (Révai József, Kádár János, Aczél György, Grósz Károly, Pozsgay Imre, Horn Gyula). Vannak azonban ellenpéldák: Szilágyi Ákos tanulmánya Berijáról (Szilágyi, 2019), Révész Sándor könyve Dobi Istvánról (Révész, 2020), Papp Istváné Fehér Lajosról (Papp, 2018). Egyáltalán: a megbélyegzés, a bűnbakképzés, illetve a mentegetés és kanonizálás helyett árnyaltan kellene látni és minősíteni egy-egy mozgalom, irányzat, életmű belső kollízióit, kontinuitásait és diszkontinuitásait, ottani és akkori, illetve távlatilag is maradandó értékeit – nemcsak a konzervatív térfélen, hanem a demokratikus, liberális, baloldali övezeten belül is.
- Végül is: a tágan értett demokratikus baloldalon belüli, egymással szemben élesen aktualizáló „emlékezetpolitikák", jelszóképzések és zászlólengetések nem egy-egy pártirányzat identitásának megerősítését, önszuggesztióját szolgálják, ellenkezőleg: a hagyományok kiüresítését, a tradíciók önfelszámolását

eredményezhetik. A társadalom széles rétegei, az állampolgárok jelentős része számára pedig „az egészből" való kiábrándulást. A pillanatnyi propagandisztikus „hasznon" túl történelmi, érzelmi talajvesztéshez, nihilizmushoz, a tömegek előtti hiteltelenné váláshoz vezetnek. Illetve ahhoz, hogy helyükbe lépjenek a demagóg, pl. etnonacionalista narratívák, a totalitárius „paradigmák", a populista kánonok, a történelmietlen analogizálások, az összeesküvés-elméletek, a sérelmi demagógiák kódjai, az álságos szimbolikus politizálás agresszív hegemóniája.

Az egyre korlátozottabb nyilvánosságba szorított baloldali történelemszemlélet és hangvétel mindazonáltal sokkal önkritikusabb (az önfelszámoló-kompenzáló vezeklést nem sorolom ide!), mint a konzervatív-nemzeti-jobboldali. Vannak egészen rokonszenves innovációk, nem apologetikus „rehabilitálási" kezdeményezések is. Jó példa volt erre Tamás Gáspár Miklós esszésorozata a 2000-es évek fordulója táján a magyar liberalizmus, és baloldal jelentős alakjairól Eötvös Józsefről, Adyról, Kunfiról, Mónusról, Justus Pálról, Lukácsról és másokról (Tamás G., 2023); Révész Sándor portrésorozata a *Jelen* c. hetilap 2022–2023-as számaiban, amiből bizonyára kötet is születni fog. A művelődésszociológus és kultúrfilozófus Vitányi Iván két utolsó kötete is bővelkedik erős és árnyalt történeti hangsúlyokban, a személyes vonatkozásokkal és visszaemlékezésekkel is hitelesítve (Vitányi, 2010; Vitányi, 2014). Örvendetes, ahogy a fiatal Csunderlik Péter újraolvassa és rekonstruálja 1918–1919 történetét és utóéletét (Csunderlik, 2020). Az évtizedek óta az USÁ-ban élő, de mégis „itthonosan" patrióta Berend T. Iván friss szellemű Európa-történeti könyve, heti gyakoriságú publicisztikái jelentősen gazdagítják az amúgy romlékony hazai közbeszédet (Berend, 2018; 2020; 2021; 2022; 2023), kár, hogy kevesekhez jutnak el az *Élet és Irodalom*, valamint a *Népszava* hasábjain. A konzervatív világnézetet valló, netalán jobboldali alapítású, revans-célú „nemzeti" intézményekben dolgozók között is vannak olyan történészek, tehetséges értelmiségiek, akik tárgyilagosan, előítéletmentesen foglalkoznak az államszocializmus, a Kádár-korszak egyes tendenciáinak értékelésével. A konzervatív szemléletű, de liberális demokrata tudós, Kosáry Domokos szakmai és tudománypolitikai ethosza ma is eleven mérték (Romsics, 2023b). Feltétlenül „baloldali figyelmet" és méltatást érdemel Gyurgyák János munkássága (legutóbb: Gyurgyák, 2021), továbbá a fiatal nemzedékből – mások mellett – Pap Milán (Pap, 2021; Pap, 2023). A történész-levéltáros Papp István tanulmánykötetek, sorozatok szerkesztőjeként is vállalkozik az államszocialista rendszer újszerű, előítéletmentes földolgozására (Papp, 2022). A Napvilág Kiadó „*Kérdések és válaszok*" című történelmi kiskönyvtára rokonszenves kezdeményezés arra, hogy a 20. századnak a demokratikus, baloldali, liberális áramlatok között is élesen vitatott témáit igényes, tömör és közérthető diskurzusban, a vitapartnerek iránt méltányosan tárgyalják (Takács, 2013; Ignácz, 2015; Feitl, 2016; Egry, 2018; Ripp, 2019). Gulyás Márton *Partizán* nevű Youtube-csatornájának és a *Klubrádió* történelmi tárgyú műsorainak diskurzusai (Szénási Sándor, Spiró György, Hatos Pál, Rózsa Péter s mások) szintén ködoszlató, tisztázó szelleműek: a históriai valóságot, illetve igazságot törekszenek megközelíteni és nem valamilyen emlékezetpolitikát szolgálnak.

A baloldali történelemszemléletet, illetve népszerűsítését nem szabad alárendelni egyes pártok, csoportok aktuális politikai érdekeinek, de vitatkozni természetesen szükséges, sőt elengedhetetlen. A múlt egyik-másik értékére, fordulatot hozó eseményére, jelentős személyiségére való hivatkozás, a szimbolikus politikai emlékezés jogos, sőt mozgósító erejű lehet, de a „történelmi igazságot" felelőtlenség kiszolgáltatni napi propagandaakcióknak, taktikai identitáspolitikáknak, vagyis föláldozni akár az ellenzéken belüli rivalizálás, a hegemóniáért, a hatalomért folytatott küzdelem, akár a vágyott demokratikus összefogás oltárán. A történelmi viták szükségszerűek, termékenyek, de veszélyesen romboló hatású a kirekesztő, a kompenzáló, a „vagy–vagy"-os elődkeresés és „példamutatás", a mechanikus „pozitív–negatív stemplizés" az „újbeszédben", a médiában, az oktatásban, a közösségi hálón, a hétköznapi közbeszédben.

Komoly történelmi felelőssége az írástudóknak, a tudás menedzsereinek, hogy szigorúan tárgyszerű, ugyanakkor, ha kell, éles vitát folytassanak az egyre jobban elvaduló és egyre primitívebb jobboldali emlékezetpolitikákkal és közbeszéddel. Szélesebb nyilvánosságra törekedve új, hatékonyabb nyelvezetet is szükséges keresni és találni a múltról és a jelenről szóló beszédmódban (Böcskei, 2023). Ugyanakkor nem baloldali historizálást kell szembeállítani velük! A tágan értett demokratikus baloldalnak nem emlékezetpolitikára, hanem – kulturált vitákban, egymásra figyelő, az értékeket visszaigazoló, önkritikus, de hidakat is építő – hiteles történelmi önismeretre van szüksége. Vonatkozik ez a nemzeti múlt és kultúra, a közelmúlt történelme és művészete megítélésére is.

A kritikai gondolkodás jegyében Bibó István monumentális teljesítménye, a politikai kultúrákról kidolgozott koncepciója eleven hagyomány maradhat, anélkül, hogy kanonizálni akarnánk minden tételét, pl. hibás ítéletét az 1867-es kiegyezésről (legfrissebben: Majtényi, 2021). Így válhat termékeny örökséggé Lukács György nemzetközi formátumú életműve és humanista alapú szocialista víziója is, anélkül, hogy elhallgatnánk antiliberalizmusát, szociáldemokrácia-ellenességét és művészetszemléletének konzervatív vonásait (lásd legújabban: Lukács, 2021; Lukács, 2023).

Ebben a szellemben jelent kihívást, hogy feldolgozzuk a nemrég eltávozott Tamás Gáspár Miklós roppant gazdag, tévutakkal, egyoldalúságokkal is terhes, de következetesen balra tartó-húzó, a marxi világképet több vonulatában időszerűsítő életművét (Tamás, 2021; Tamás, 2023; MÉRCE, n.d.; Krausz, 2023).

Mindezzel egyidejűleg a nyilvános közbeszéd témájává kellene tenni a nemzetközi és hazai progresszió már-már elfeledett – vagy rosszabb esetben meghamisított – gondolkodói, művészi, tudományos teljesítményeit. Olyan életműveket, illetve maradandó „üzeneteiket" például – hogy csak szűkebb, irodalmi érdeklődési körömből vegyem a példákat –, mint Illyés Gyula, Németh László, Veres Péter Nagy László, Juhász Ferenc, Déry Tibor, Vas István, Benjámin László, Sarkadi Imre, Orbán Ottó, Sánta Ferenc, Sütő András, Gáll István, avagy a régebbiek közül Ignotus, Sinkó Ervin, Bálint György, Ignotus Pál, Gaál Gábor, Fejtő Ferenc s mások.

A központilag vezérelt jobboldali emlékezetpolitika hegemóniája mellett a legnagyobb veszély napjainkban mindazonáltal a közműveltség leromlása, az elemi történelmi

ismeretek hiánya. Ezzel tanárként, kultúraközvetítőkként, egyetemi oktatókként is nap mint nap meg kellett s meg kell birkóznunk. A baloldali-liberális értelmiségnek gyakran az alapfokú nemzeti történelmi ismeretterjesztés feladatát is vállalnia kell (bizony még egyetemi hallgatók között is), hogy egyáltalán esély legyen a plurális és kritikai gondolkodás meggyökereztetésére, a progresszív világkép és históriai szemlélet népszerűsítésére, illetve ennek nyomán a mítoszok, történelmi hazugságok, szélsőséges emlékezetpolitikák vitatására. A lebutított közműveltség, a kommercializált populista médiatér és az eldurvult nyelvpolitika termékeny táptalaja a hamis „történelmeknek", a históriai fake-news-nak. A progresszív nemzeti törekvések szellemi, erkölcsi, politikai közeledését, összefogását nem szabad, hogy akadályozzák a történelmi nézetkülönbségek, viták. Az egymás közti, belső polémiák identitáspolitikai túlélezése, a „baloldali emlékezetpolitizálás" viszont kontraproduktív, polarizál, sőt rombol és a keresztény-nemzeti kurzus propagandáját erősíti.

Jól tudta, képviselte és tanította ezt Koltai Dénes is.

Irodalomjegyzék:

Agárdi, P. (2015). *Nemzeti értékviták és kultúrafelfogások 1847–2014*. Napvilág.

Agárdi, P., Kardos, A., & Mesterházi, M. (2017. szeptember 8.). Érted jöttek, nem ellened. Az MTA és a Lukács Archívum. *Élet és Irodalom*.

Agárdi, P. (2018). A népi-nemzeti ellenzék 1956—1989 közötti történetéről. [Szeredi Pál négy kötetes munkájának szakmai bírálata.] *Múltunk, 4*., 234-269.

Agárdi, P. (2022). József Attila-recepció és ideológia (1945–1989). Király István a költőről. *Eszmélet, 134*, 45-69.

Agárdi, P. (2023. június 14.). Számomra ez hűség kérdése. Nyers Rezső és a kultúrpolitika. *JELEN.*

Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Atlantisz.

Bayer, J. (1998). *A politikai gondolkodás története.* Osiris.

Bayer, J. (2015. július 10.). Államszocializmus és reform. *Népszabadság.*

Berend, T. I. (1999). *Terelőúton. Szocialista modernizációs kísérlet Közép- és Kelet-Európában 1944–1990.* Vince.

Berend, T. I. (2018). *Naplementék. Történelmi korszakvázlatok.* Éghajlat.

Berend, T. I. (2020). *Élj érdekes időkben! Jegyzetek, viták kulturális élményekről, politikai, társadalmi és gazdasági eseményekről*. Éghajlat.

Berend, T. I. (2021). *Az Európai Unió története. Integráció, populizmus, nacionalizmus,* Kossuth.

Berend, T. I. (2022). *Az Óperenciás-tengeren innen és túl. Világunkról nyitott szemmel,* Noran Libro Kft.

Berend, T. I. (2023). Nagy-Magyarország mennyország! *Népszava*, 2023. március 30. https://nepszava.hu/3189351_nagy-magyarorszag-mennyorszag

Bozóki, A. (2005). Politikai ideológiák. In Gallai S., & Török G. (szerk.), *Politika és politikatudomány* (pp.97-145). 2. kiadás, Aula.

Böcskei, B. (2023. szeptember 15.). *„Kultúrharc" ügyében attól kell tanulni, akitől a jobboldal tanult: a baloldaltól. Kulturális stratégia, igazságosság, közművelődés.* MÉRCE. https://merce.hu/2023/09/15/kulturharc-ugyeben-attol-kell-tanulni-akitol-a-jobboldal-tanult-a-baloldaltol/

Cseresnyési, L. (2023. május 24.). Nyelv és neurózis. *Magyar Narancs*. https://magyarnarancs.hu/egotripp/cseresnyesi-laszlo-nyelv-es-neurozis-258940.

Csunderlik, P. (2020). *Csupa hajdani eszelős. Írások az 1900–1945-ös Magyarországról és emlékezetéről.* Napvilág.

Csunderlik, P. (2023). *Egy különleges közép-európai történész. Hanák Péter pályaképe.* Napvilág.

Egry, G. (szerk.). (2018.). *Kérdések és válaszok 1918–1919-ről.* Napvilág.
Feitl, I. (szerk.). (2016). *Kérdések és válaszok az 1944–1949 közötti magyar történelemről.* Napvilág.
Feitl, I. (2020). *Ki volt Rákosi Mátyás?* Napvilág.
Földes, Gy. (2018a). *Kádár János.* /Sorsfordítók a magyar történelemben/. Kossuth.
Földes, Gy. (2018b). *Ívek és töréspontok. Gazdaság, politika, ideológia 1945 után.* Napvilág.
Földes, Gy. (2022). *Nemzet és hegemónia 1945–1989.* Napvilág.
Földes, Gy. (2023. július 15.) *Hárman egy ellen – avagy a kormány, a Kúria és az Alkotmánybíróság esete a Politikatörténeti Intézettel.* Politikatörténeti Intézet Alapítvány. https://polhist.hu/intezet/peres-anyagok/
Friss, R. (2017. február 8.) A hivatalos emlékezetpolitika szégyene. Interjú Agárdi Péterrel. *Népszava*.
Gyáni, G. (2016). *A történelem mint emlék(mű).* Kalligram.
Gyáni, G. (2020). *A történeti tudás.* Osiris.
Gyáni, G. (2022. december 22.). A nemzetvallás hittétele. *Élet és Irodalom*.
Gyurgyák, J. (2007). *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszme és a nacionalizmus történet.* Osiris.
Gyurgyák, J. (2021). *Elveszett illúziók – megtalált történelem*. Válogatott írások. Osiris.
Gyurkó, L. (2006). *Bakancsos forradalom. 1956.* Ötödik, bővített, átdolgozott kiadás. Kossuth.
Hunyady, Gy., & Török, L. (szerk.).(2014). *Történelem és emlékezet.* Kossuth.
Ignácz, K. (szerk.). (2015). *Kérdések és válaszok a Horthy-korról.* Napvilág.
Illés, L. (1999). *Üzenet Thermopüléből. Irodalom- és eszmetörténeti tanulmányok a modernitásról, a szociális gondolatról és a globalizációról*. Argumentum.
Jameson, Fr. (2010). *A posztmodern, avagy a késői kapitalizmus kulturális logikája.* Noran Libro.
Kovács, É. (1994). Indulatok a mai népi–urbánus-vitában*. 2000 Irodalmi és Társadalmi havi lap, 8,* 15-22.
Kovács, G. (2007). Mi volt a magyar 1939-ben, és mi 2005-ben? A nemzetkarakterológia problémája tegnap és ma. *Magyar Tudomány*, *167*(3), 301-309.
Körössényi, A. (1998). *A magyar politikai rendszer.* Osiris.
Krausz, T., & Szigeti, P. (szerk.).(2007). *Államszocializmus. Értelmezések – viták–tanulságok*. L'Harmattan–Eszmélet Alapítvány.
Krausz, T. (2023. május 21.) *Tamás Gáspár Miklós útjai a kommunizmushoz.* MÉRCE. https://merce.hu/2023/05/21/tgm-utjai-a-kommunizmushoz/
Lakner, Z. (2014). *Négy fordulat. Baloldali útkeresés*. Jelenkor Kiadó Kft.
Lengyel, A. (2017). A „tizedeltető" Lukács György. Egy politikai folklór-szüzsé történeti hátteréhez. In Lengyel A. *Irodalom és modernizáció – kollíziós szerkezetben* (pp. 293-307.). Quintus.
Lukács, Gy. (2021). Lukács 50. Értelmezések és örökség. [tematikus összeállítás] *Eszmélet,* 131.(ősz).
Lukács, Gy. (2023). [tematikus összeállítás] *Történelem és osztálytudat* c. könyve megjelenésének 100. évfordulójára, *Eszmélet,* 137. (tavasz).
Majtényi, L. (szerk.).(2021). *Bibó István és a 21. század*. Eötvös Károly Intézet – Corvina.
MÉRCE (n.d.). *Tamás Gáspár Miklós*. https://merce.hu/search/Tamás+Gáspár+Miklós/. Letöltés dátuma: 2023. október 7.
Nora, P. (2010). *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok.* Napvilág.
Ormos, M. (2009). *Politikai eszmék, politikai gyakorlatok a 20–21. században*. Napvilág.
Pap, M. (2021). *A párttal, a néppel... Eszmék és politikai mozgósítás a Kádár-korszakban.* MCC Press Kft.
Pap, M. (2023). Az elköteleződéstől a szocialista Provence-ig. Vázlat az ideológus *Király Istvánról*. In Agárdi P., Bolvári Takács G., Mórocz G., & Soltész M. (szerk.), Király István nyomában (pp. 75-85). Zempléni Múzsa.
Papp, I. (2018). *Fehér Lajos. Egy népi kommunista politikus pályaképe.* Virágmandula Kereskedelmi, Szolgáltató és Oktatási Kiadó.
Papp, I. (szerk.) (2022). *1971. Egy tipikus kádári év?* ÁBTL–Kronosz.
;Pataki, F. (2011). *A varázsát vesztett jövő*. [Emlékezetpolitikák]. Noran Libro.
Pataki, F. (2015). *Nemzet és baloldal.* Noran Libro.
Petőcz, Gy. (2023. szeptember 8.). Mi vagyunk, a világ kiszámíthatatlan, az élet harc. [A politikai nyilvánosság nyelvezetéről.] *Élet és Irodalom*.
Rainer M., J. (2016). *Az 1956-os magyar forradalom. Bevezetés.* Osiris.
Rainer M., J. (2022. szeptember 3.). A kény és a kedv kora. *Népszava*.
Rainer M., J. (2023). *Újratervezés. Szocializmus Magyarországon a 20. században*. Osiris.

Révész, S. (1997). *Aczél és korunk,* Sík.
Révész, S. (2020). *Dobi István, az elfeledett államfő. Egy nincstelen parasztfiú útja a hatalomba*. Európa.
Ripp, Z. (szerk.).(2019). *Kérdések és válaszok a rendszerváltásról.* Napvilág.
Romsics, I. (2013). A Kádár-korszak helye a 20. századi magyar történelemben. *Rubicon*, *8.* 30–33.
Romsics, I. (2022. szeptember 24.). Megtorlás és megbocsátás. *Népszava*.
Romsics, I. (2023a, április 2.). 1945 mint korszakhatár. *Népszava*.
Romsics, I. (2023b, július 30.). „Ne hajoljon meg, csak az igazság előtt!" Emlékezés a 110 éve született Kosáry Domokosra. *Népszava*.
Standeisky, É. (2015). *Demokrácia negyvenötben.* Napvilág.
Szabó, M. (1989). *Politikai kultúra Magyarországon 1896–1986*. Medvetánc.
Szilágyi, Á. (2010). *A kékek és a zöldek. Hideg polgárháború Magyarországon*. Új Palatinus Könyvesház.
Szilágyi, Á. (2019). Pártállamból a rendőrállamba. Lavrentyij Berija 1953-as rendőrállami peresztrojkája. *2000 Irodalmi és Társadalmi havi lap, 6.* http://ketezer.hu/2020/12/szilagyi-akos-partallambol-rendorallamba/
Takács, R. (szerk.).(2013). *Kérdések és válaszok a Kádár-korról.* Napvilág.
Takács, R. (szerk.).(2022). *A nyitott zárt ország. Kulturális és tudományos érintkezések az 1970-es és 1980-as években Magyarország és a Nyugat között.* Napvilág.
Tamás Gáspár, M. (2021). *Antitézis. Válogatott tanulmányok, 2001–2020*. (Sipos B., ford., szerk.) Pesti Kalligram.
Tamás Gáspár, M. (2023). *A túlsó pólus. Utolsó írások a filozófiai politikáról*. (Sipos B., szerk.). Kijárat.
Tverdota, Gy., & Veres, A. (szerk.).(2018). *József Attila összes tanulmánya és cikke, 1930–1937*. Kritikai kiadás, 1-2. kötet. József Attila Társaság–L'Harmattan. [Lásd a két szerkesztő bevezető tanulmányait, valamint az egyes József Attila-írásokhoz kapcsolódó recepciótörténeti jegyzeteket és bibliográfiákat.]
Ungváry, R. (2014). *A láthatatlan valóság. A fasisztoid mutáció a mai Magyarországon.* Kalligram.
Vitányi, I. (2000). *Mérleg. Itt és most a szociáldemokráciáról.* Kossuth.
Vitányi, I. (2010). *A feudalizmus továbbélése a mai Magyarországon.* Noran Libro.
Vitányi, I. (2014). *A küszöbember. Életem történetei Horthytól Orbánig.* Noran Libro.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.22
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 265-259 (2023)

N. Horváth Béla

AHOL ZSARNOKSÁG VAN – ILLYÉS GYULA: KEGYENC (1963)

Absztrakt
Az itt közlendő tanulmány az Illyés Gyula életművét bemutató (készülő) nagymonográfia egyik rövid részlete. Illyés az „új fogalmú hazafiság" bemutatásának szándékával az ötvenes években több darabot írt. Ezek a kor „forradalmi romantikájának" jegyében keletkeztek, s művészi gyengeségeik a politikai kényszereknek is tulajdoníthatók. A hatvanas évek eleji darabok a hatalom moralitásának/immoralitásának kérdéseit taglalják. Elsősorban a Kegyenc. A szöveg nem a legsikerültebb Illyés-mű, de kisebb dramaturgiai hiányosságai ellenére is pontosan és hűen adja vissza a zsarnokság mindent behálózó, az embert személyes létében is tönkretevő rendszerét, természetét. Illeszkedik az életmű ember és a hatalom kérdéseiről szóló emblematikus szövegeihez.

Kulcsszavak: hatalom; zsarnokság; politikai parabola

***

Koltai Dénes kétségkívül nagy formátumú (hogy én is az egyik kedvenc szavát használjam), meghatározó egyénisége volt a Pécsi Tudományegyetemnek. Utánozhatatlan személyiségét, karakterét barátai, ellenfelei egyaránt elismerték. Mert voltak mindkét oldalról. A mi több évtizedes kapcsolatunkat is sokáig a viták jellemezték, azok a sokszor – s ma már pontosan látható – felesleges diszkussziók, amelyeket az egyetem életéről, reformlehetőségeiről folytattunk. Az utolsó évtized azonban a barátság jegyében telt, amit a Borászati Kutató Intézet visszaszerzése és a Pécs Kulturális Főváros projektben közös (és eredményes) munkánk alapozott meg 2007-2010 között. Az utolsó években kerültünk igazán közel egymáshoz. Viszonylag gyakori beszélgetéseink (náluk, nálunk, személyesen, majd betegsége elhatalmasodásával már csak telefonon) mindig azzal fejeződtek be, hogy nem szabad feladni a küzdelmet: az elvekért, s az életért. Nagyon készült, hogy újra eljön hozzánk a hegyre, gyönyörködni a sárközi tájban, cseresznyét szedni. Mi is azzal bíztattuk, együtt fogjuk leszedni a gyümölcsöt. Aztán nélküle zajlott a cseresznyeszüret.

A kézülő Illyés-nagymonográfia egyik részletével szeretnék tisztelegni emléke előtt. Ő biztosan tudja, miért ezzel.

***

Az Illyés-életműben a hatvanas évek eleje a nagy drámai műveké. Pontosabban szólva az allegorizáló példázatoké, paraboláké. A besúgók jelezték, hogy Illyés gyakran látogatja Horváth Zoltánt 1960-ban, akivel az 1945-öt követő években meglehetősen rossz viszonyban volt. A baloldali, zsidószármazású újságíró (Sárközi Márta első férje) 1945-46-ban erősen támadta a népi írókat, személyesen Illyést is. Horváth azonban (mindenből kiábrándulva) 1959-ben végleg hátat fordított a politikának, a tudományos, történeti kutatást tűzte ki célul, s Teleki Lászlóval foglalkozott. A kutatás eredménye a kandidátusi értekezés, majd egy két kötetes könyv lett (Horváth, 1964). Horváth Zoltán kutatásai iránt

Illyés érdeklődését Teleki László alakja keltette fel, s majd Teleki drámája, a Kegyencz. Teleki László (1811-1861) politikus, a szabadságharc diplomatája, aki a nyugat-európai kapcsolatokat építette – elsősorban Franciaországgal, ahonnan Kossuthék támogatást reméltek. A szabadságharc bukása után külföldre menekülve az emigráció – majd Kossuth-tal kibékülve – a magyar ellenzék külpolitikáját irányította. A Kiegyezésen dolgozó magyar politikában a Határozati Párt vezetője, aki szemben állt a Deák-vezette Felirati Párttal. 1861. május 8-án öngyilkos lett (Csorba, 1998). A Kegyenczet 1841-ben mutatták be, különösebb siker nélkül (Sirató, 2017). Teleki műve egy ötfelvonásos dráma a római császárság felbomló időszakának (5. század) erkölcsi kataklizmáiról, miközben a hunok, a vandálok ostromolják Rómát. Történelmileg valós alakokat formáz meg, műveinek középpontjában a két főszereplő (Caesar és Maxim) hatalmi harca áll. Teleki darabjának a mondandóját így összegzi a mű bevezetőjében: „*Ha a jelen föstvény sem a virágzó, sem a hanyatló római világ felöli fogalmakkal meg nem egyez, arra kérem olvasóimat, legyenek, mielőtt kárhoztató ítéletet mondanának ki, tekintettel arra, hogy a történet, melyt munkámnak alapjául vettem föl, oly korszakbeli, melyben keresztyénség, római s barbár szokások egybevegyültiből egészen külön társasági rendszer s jellem született, melyt sem egészen rómainak, sem egészen keresztyénnek nem mondhatni*." (Teleki, 1841)

Illyés darabja, a *Kegyenc* 1962-ben jelent meg az Új Írásban (Illyés, 1962) s először Párizsban mutatták be (1965), majd 1968-ben a Madách Színházban. Illyés – mint a bevezetőnek szánt szövegében mondja – átdolgozta darabot: „*Elejéről végig újra írtam a darabot. A százhúsz lapnyi szövegből először meghagytam, pusztán ízelítőnek, nyolcat. […] Így véltem – és így tudtam – legjobban Teleki Lászlót szolgálni*" (Illyés, 1969, p. 276.) Valóban, Teleki darabjából alig maradt valami (néhány párbeszéd, főleg a mű elején, Júlia és fia beszélgetése). A Kegyencz a felbomló Rómába helyezve egy hatalmi harcot érzékeltet, ahol a pozitív hős, Maxim alig különb a zsarnok császárnál: „*Erkölcsnek, vallásnak nincs tilalma, hol te parancsolsz. Tehát gondoljátok; Cézár nem önfeje szerint tesz? Ha szinte botlanék is, mit tehetek én róla? Ő joga uralkodni, az én tisztem mulattatni őt, nem egyéb!*". (Teleki, 1841) Illyés darabja nem Rómáról, hanem a zsarnokságról szól. Egy dráma a zsarnokságról – ahogy Aczél György mondta.

A kultúrpolitikus 1963. október 9-i feljegyzésében így értelmezi a darabot: „*Ha Illyés koncepcióját a Teleki drámával összehasonlítjuk, világossá válik, hogy egyetemes érvényű zsarnok-ellenességet akar ábrázolni, mely nem tesz különbséget korok és rendszerek között. Félreérthetetlen formában – Tóth Dezső helyesen írja – tudatos anakronizmusokkal utal a mára és érinti a személyi kultuszt. Mindezt mi kommunisták Illyésnél élesebben elítéltük, de óriás a különbség, hogy a drámában – ha az előadásban nem lesz változtatás, amire úgy néz ki, hogy Illyés hajlamos – nem a személyi kultuszt ítéli el egyszerűen, hanem a rendszert hibáztatja. // De ugyanilyen probléma Maximus alakja, mert a dráma szerint »aki eladta magát a zsarnoknak, akar a kisujját, akár a feleségét nyújtja neki, ha az topázon belül van« [sic!] még akkor sem állhat az igazság oldalára (csak meghalhat az igazságért) ha minden szubjektív jószándéka meg is van. Ez azt az Illyés-i [sic!] gondolatot fejezi ki – ami nemcsak az övé – hogy mindenki, aki részt vett a munkásmozgalmon belül azokban az években, az besározódott. Azt javaslom, nyíltan fel kell vetni Illyésnek ezt a problémát azzal,*

hogy amennyiben nem ez volt az írói szándéka, akkor a drámán belül vegye elejét ezeknek az értelmezési lehetőségeknek. // Fel kell erre hívni természetesen a rendezés figyelmét is, mivel a zsarnokság megfelelő színpadi ábrázolásával lehet csökkenti ennek a mellék-gondolatnak a hatását." (Aczél, 1963)

Aczél György pontosan értelmezte a darab szándékát, mondandóját. A kor politikai liturgiája szerint a könyvben megjelent darabról a (kultúr)politikai instrukciókat megkapott és azokokat érvényesítő kritika is napvilágot látott: tolmácsolva a hatalom értelmezési kívánalmait. Aczél hivatkozik Tóth Dezső kritikájára. Az irodalomtörténész-politikus írásában érvényesülnek is Aczél szempontjai. Mindjárt a kezdetben leszögezi, hogy Illyés drámája nem a zsarnokot ábrázolja a személyes valóságában, hanem a zsarnokságot. Tóth Dezső írása pontosan érzékelteti, hogyan manipulálja a hatalom egy műalkotás számára kellemetlen jelentését. Nem tudja megkerülni, hogy a darab olvasója – és majd nézője – ne vonjon párhuzamot az ókori történelem, a magyar sztalinizmus és a „ma" között: „*A dráma egyszerre reprezentálja a maga történelmi viszonyát és a máét.*" (Tóth, 1963, p.1419) A hatalom önnön természetének értelmezését sem bízza a befogadóra: „*Állásfoglalása kritikai, elítéli a zsarnokságot — mutatis mutandis a személyi kultuszt –, s mélyre ás: azt a konfliktust helyezi középpontba, ami számosakat, tömegeket érintett: milyen tragikus ellentmondást hordoz eszmét szolgálva a személyes önkényt szolgálni? De amennyire szemmel látható, hogy Illyést a probléma elé a szocialista ma állította, annyira nyilvánvaló az is, hogy állásfoglalása pusztán egy mély, őszinte emberi megrendülés megrázó tanújele, de nem végső szó, nem fellebbezhetetlen felelet a történelem izgató, élő kérdéseire. Mert a történetiség nemcsak az elvonást, a morális általánosítást szolgálja, nem is merő ragaszkodás korhoz és dráma-mintához — mindez a „forma" a jelenhez. Amint az is nyilvánvaló, hogy a részkérdésekben való óvatos vita után ki kell nyilvánítani az elhatárolódást: Illyés a ma problémáját veti ugyan fel – de a feloldás bizonyossága nélkül, pesszimistán.*" (Tóth, 1963, p. 1420)

Már Tóth Dezső is igyekezett a tragikus felelősséget a főszereplő Maximusra hárítani, de ez erősebben érvényesül – a másik „felkért" bíráló – Béládi Miklós kritikájában. Értelmezése szerint a darab nem a hatalmat és az erkölcsöt ütközteti össze, hanem a konformista ember tragédiáját, s ahogy mondja, a főhős nem mártír, „csupán szerencsétlen áldozat". Béládi – aki írását később finomította és áthangolta – is szükségesnek tartja hangsúlyozni a darab pozitív olvashatóságát, a jövőbe vetett reményt: „*Az abszurditás — és az irónia s a groteszk komédia – csak drámai elem, az emberi személyiség »pokoljárását« kifejező eszköz maradt. A kegyenc jelentése és jelképessége azonban valójában az abszurditás filozófiáját cáfolja és arról tanúskodik, hogy íróját a megrázkódtatás sem választotta el a reménytől. A 3. felvonás mégiscsak feloldást hoz, nem a főhős cselekvéséből származót; Maximus pusztulása, a Ne gúnyolj, Róma záróakkordja egyszersmind az önkényesség végét is jelenti és evvel együtt a dráma az abszurditás légköréből átemelkedik a helyreállt világrend légkörébe*." (Béládi, 1963, p. 12)

Illyés egy korabeli interjúban, amely azt firtatta, hogy allegóriának szánta e művét, így válaszolt: „*Szeretném, ha végre s egyszersmindenkorra megértenék, én nem írok allegóriákat. Miden darabom arról szól, amiről szól. Én realista, sőt szürrealista író vagyok. Halálos ellensége mindenfajta szimbolizmusnak. […] komoly drámában nincs helye a*

szimbolizmusnak. Veszélyes műfaj és idejét múlt. Az író mondja ki világosan, mit akar." (Gách, 1963) A Kegyenc valóban nem allegória, hanem modern politikai parabola, amelynek jelenésátképző hatása révén többféle értelmezési kijárat található. Ezek egyike a hatalom immoralitásából levezetni a főhős Maximus immoralitását, mint legitimitációs elvet, amely magyarázatát adja az erkölcsi, etikai lesüllyedésnek, a pillanatnyi érdekek árnyéban elvesző értékeknek, a megalkuvásoknak, az etikátlanságnak – hisz „*mindenki szem a láncban*". (Almási, 1968, p. 1333) A másik – a kortárs értelmezői stratégiákat befolyásoló önapologetizáció – hogy nem minden hatalom zsarnok, s a hatalom(gyakorlás) nem azonos a zsarnoksággal. S innen könnyen kiolvasható, hogy Valentinianus Róma érdekeit képviseli, csak hát emberileg eltorzult.

A Kegyenc parabolisztikus képe a zsarnokságot (is) értelmezi. Noha vannak a közelmúltra (s nemcsak az ötvenes évekre) vonatkozó utalások („*Nincs éjszaka, hogy el ne vigyenek valakit már errefelé is*"), ezek azonban beletartoznak abba az elvont modellbe, amely a zsarnokság jellegét, értelmét, működését leírja. Az Illyés-dráma azonban nem tértől és időtől elvonatkoztatva szól erről a modellről, hanem egy konkrét, egy ókori történetbe helyezve. Az áthallások részben a parabola intellektuális jelentésfelidéző jellegéből, részben a befogadók történelmi tapasztalataiból adódó beleélésekből keletkezhetnek. Béládi Miklós (az áthallások szerepét leértékelve) írja: „*Az idősíkokat lehetetlen külön választani: nem egyes részletekben hangzanak el aktuálisan értelmezhető mondatok. A drámai szerkezet sajátosságaiból adódóan minden egyszerre múlt és jelen, történelmi korábrázolás és példázatszerű, líraian hangolt vallomás*." (Béládi, 1974, p. 397)

Illyés politikai parabolája részben a klasszikus műfaj szabályai szerint működik, azaz az elmondott történet leír egy általános érvényű törvényszerűséget. Másrészt rendelkezik a modern parabolák azon tulajdonságaival is, hogy a történetben benne van a megértés / megérthetőség dilemmája is (Zimmermann, 2015, p. 307). A Kegyenc zsarnoksága ugyanis alapvetően nem attól embertelen és abszurd, hogy a császár mindenható kénye kedve szerint pusztulnak el emberek (ahogy a halára ítéltek listáját kezeli, ahogy ellenfeleit vagy az ellenfeleinek tartottakat válogatott kegyetlenségekkel végezteti ki). S még csak nem is attól, hogy eközben a dráma epicentrumában álló közösségi értékek/érdekek (Róma mint kultúra, mint egisztencia) lepusztulnak, a birodalom erkölcsileg és katonailag is lehanyatlik, s a határain álló barbároknak kiszolgáltatja magát. Hanem attól az általános érvényű elbizonytalanodástól, amely a közösségi érdek szubsztanciáját, képviseletét és annak megélhetőségét övezi.

Kétségkívül – különösen mai olvasatban – hihetetlennek tűnik Maximus odaadása, ahogy a császár őrjöngő abnormitásait elnézi, eltűri, ahogy a benne élő világos értékrend, erkölcs nem lázítja fel környezetének romlottsága ellen. Ezek szerint a megalkuvás, a konformizmus példázata az ő sorsa? Hogy csak a hatalom közelében akart maradni, értékrendjének és szerelmének feláldozása árán is? Egyszerű (tagadó) válasz lenne, ha a Maximusra hivatkozva („*csak Róma álljon*", „*A birodalmat a dinasztia fogja össze. Vele, az utolsó Theosodiusszal*!") értelmeznénk érthetetlennek tűnő állhatatosságát.

A darab a zsarnokságról szól, annak működéséről és a működtetőiről. Nemcsak a hatalmi tébolyban őrjöngő császárról, nemcsak legfőbb bizalmasáról Heracles gátlástalan gyilkosságairól, hanem a könnyen megvesztegethető népről, Róma polgárairól is. A nép is

züllött, s alapvetően nem azért mint ami a darab elején elhangzik, hogy a „sarukészítők" csak otthon merik szidalmazni a császárt, hisz a zsarnokság nem csak megvesztegeti az embereket, hanem meg is félemlíti. A többször hivatkozott Róma tehát nem a népet, annak érdekeit szolgálja, mert a nép erre méltatlan, ahogy Maximus a drámavégi nagy összecsapásban a császár szemére veti: „*Ilyen emelkedettek! Nem hiszem, hogy van köztük egy, akinek nem öletted meg valamelyik hozzátartozóját. Kiáltás: Erélyt a vendekkel! S hallod, mit kiabálnak? Erélyt a vendekkel! Ezt az önzetlenséget! A szenátus fáj nekik! Úgy látszik, nem sikerült a herélt útja. Az alkotmányt féltik! Isteni! Róma terein és utcáin, ameddig innen ellátok, tízezrével zúg-zsibong a nép, fegyveresen, harcra szántan, de nincs egyetlen ősz atya, aki amiatt szaggatná tisztes fürtjeit, és azért kiáltana rád, igen… Kiáltásra figyel: Halál-Halál! – halált! Mert meggyaláztad a gyermekét, a gyermekeit, mert hisz elég iparszerűen csináltad*." (Illés, 1969, p. 369)

Ennek az általános lezüllésnek a legpozitívabb figura, a főhős is részese: ő is szem a láncban. Maga is működtette a rendszert: hiúságból és félreértelmezett ügyszeretetből. „Csak én tudom, mi a hit" – mondja magáról Fulgeniussal vitázva. S ő tette naggyá a császárt is, az Attila elleni vesztesnek látszó küzdelemben. A császár melletti kiállásáról mint „elkerülhetetlen" kötelezettségről beszél, önfelmentő érvekkel: „*Semmi voltál. De kaptál egy föladatot. S mi köréd álltunk. Mögötted egy tekintélyt sugárzó szenátus, csupa tisztes agg, bölcs tanácsra készen. Egyik oldalon egy vaskezű hadvezér, aki minden csatáját megnyerte – neked. A másikon a világ legambíciózusabb politikusa, aki még saját személyét is alárendelte az ügy végett – neked. S te megbolondultál. Elhitted, hogy mindez érted van. Hogy a föladat te vagy! Aki csak egyszer bókolt neked, elhitted, már a tied, mindent benyeltél, buta tükör! Handabandázni kezdtél, s minden összetört. A hadvezér sírban: az ellenség masírozik be, amikor akar, a bölcs aggastyánok tán épp most iktatnak be egy ünnepélyes cikkelyt a detronizációdról, nem sejtve, hogy a tímárok, a rabszolgák már meg is csinálták; fő támaszod pedig, az önzetlen politikus, aki ambícióját is beléd helyezte – Fölveszi a kardot. – kénytelen kiszabadítani magát belőled*." (Illés, 1969, p. 371)

Maximus erkölcsiségének túlzását, illetve a zsarnokság legaljasabb eszközét azzal érzékelteti a darab, ahogy Valentinianus kényének kiszolgáltatja feleségét. Tudja, hogy a császár kockajátéka hamis, s tudja – utal is ere –, hogy eltávolítják felesége mellől, de nem lázad. Pedig nem lehetett kétsége a császár züllöttségéről, hisz Júlia őt idézi, haszontalan bölcsességét. „*És a tanításod, hogy ahol »isten« ül a földi trónon, ott még az ágyban se adja ki az ember magát; mert hátha visszakerül hozzá*?" (Illés, 1969, p. 315)

A dráma értékrendjében egyfelől a hivatkozott, de már nem élő római erkölcs, kultúra áll, másfelől a magánlét világa, a szerelem. A római viszonyok kontextusában ez utóbbi akár történelmiellennek is tűnhet, ha nem a zsarnokság konstellációjában értelmeződik. Az Egy mondat a zsarnokságról fenomenológiájában is ez állt a középpontban: az ember személyessége, magánlétének, intimitásának világa. A darab a Júlia-Maximus kapcsolatot azért rajzolja túl (Júlia korábban Maximus fiának nevelője volt, tehát nem egy társadalmi réteghez tartoztak) némiképp anakronisztikus túlérzékenységgel, hogy Maximus vétségét annál erősebben hangsúlyozza.

A szerelem – s annak testisége és spiritualitása – fontos szerepet tölt be a konfliktusok motivációiban. (Az Illyés modernizálta darab nem követi Teleki férfi-nő kapcsolatról

mutatott értelmezését, amely a romantikus dráma konfliktusszerkezetét követi, emlékeztetve a *Bánk bán*ra is.) Valentinianus züllöttségét mutatja, hogy neki a nő csak megszerezni való test, míg Maximusban a visszafogott, de idealizált szerelmes férj jelenik meg. S ebből következően sajátos az az értelmezés is, ahogy a dráma a szerelemről-szeretkezésről beszél. Ez utóbbit a császár szavai érzékeltetik: *„Aki szeret, csak az ismeri az öröklétet, akit jól szeretnek! Minden jó ölelkezés egy boldog kis halál! Júliához. Így van? Maximushoz. Így? Oly ritkán volt részem benne! Egy édes kis halál, a legyőzött halál, mert hisz föltámadunk, milyen boldogan, annak karjában, akit szerethetünk."* (Illyés, 1969, p. 294) S a szerelem nemcsak a „petit mord" (a „kis halál") pillanatában értelmeződik, hanem egy filozófikusabb mondatban is: *„A szerelem, egyedül a szerelem old ki az időből. A halál uralmából*." (Illyés, 1969, p. 294) A darab logikája szerint ezért akarja Valentinianus Maximus feleségét is megszerezni. Nemcsak a szép nőt, hanem a szerelmet. Ugyanakkor ez a sajátos szereposztás tompíthatja a szerelemről mondottak igazságát, hisz egy kéjenc mondja. Maximus és Júlia szerelmi kapcsolata a darab két pontján jelenik meg a szövegben direkten, az értelmezés szerepkörében. Amikor Maximus átjátssza Júliát a császárnak, hangzik el az a beszélgetés, amelyben a férfi így beszél kapcsolatukról: *„Sose beszéltünk másként, mint tréfálva, a köztünk levő vonzalomról. Még érzelemnek se mondtuk."* (Illyés, 1969, p. 313) S a „szenvedélytelenségét" így magyarázza: *„Az ember ne csak a testére legyen szemérmes, fedezze a lelkére is*." (Illyés, 1969, p. 313)

Maximus figuráját a darab a két, centrális érték aspektusából vizsgálja: Róma és a szerelem szempontjából. Kudarca nem csak azért teljesedik be, mert nem ismerte fel, hogy Róma érdekét sem a zsarnokság szolgálja, hogy a császár feltétlen követése a város, a birodalmi érdek ellen való. Morális és fizikai megsemmisülése betetőződik, amikor a darab végén sem látja helyzetét, s Júlia kérdésére („De hogy nézünk egymás szemébe, Petronius?") ezzel válaszol: *„Dolgozni fogok! Kitisztázom ezt a helyzetet. Mi történt itt? Nem én, nem Fulgentius – olyanok söpörtek egyet ezen a palotán, akik soha ide be nem tették a sarujukat. Ha ugyan van sarujuk. De most rajtunk a sor. Megmentjük, mégis nekünk kell megmentenünk ezt a várost*." (Illyés, 1969, p. 376)

A Kegyenc zsarnokságról szóló parabolája, s a szerelem mint az emberi lét szubsztanciájának centrális helye a darab mondandóját könnyen átélhetővé tette. Maximus figurájának erkölcse, etikája azonban kevésbé kidolgozott, s ez nem a parabola modernségéből adódott. Talán ezért is érez(het)te Illyés (vagy a politika) szükségesnek azokat a tételmondatokat, amelyek a darab filozófiáját tolmácsolni hivatottak. Maximus: „Te vagy a tanúm. Milyen szent ügyet akartam szolgálni". Júlia: „Az ember megcsúfolásával istent sem lehet szolgálni." (Illyés, 1969, p. 377)

A Kegyencet Párizsban hamarabb bemutatták, mint Budapesten. A darabot Gara László fordította, Jean Rousselet alkalmazta színpadra és Georges Charaire rendezte. A bemutatóra 1965. november 2-án került sor, s azon részt vettek Illyés párizsi magyar és francia barátai, az emigráció néhány prominens alakja. (Így Cs. Szabó László is, aki a BBC-t tudósította). A darab végi jelenetnél, ahol a fellázadt nép a zsarnok ellen tűntet, Illyés tréfásan megjegyezte, hogy azt skandálják: „*Éljen Nagy Imre*." (Sárközi, 2011. p.49) A hatalom azonban nem nézte jó szemmel, hogy Illyés kijátszotta Aczél tilalmát, s főleg, hogy külföldön hamarabb bemutatták a darabot. Aczél utasította a Szerzői Jogvédő Hivatalt,

hogy járjon el Illyéssel szemben. Az még a bemutató előtt felkereste a szerzőt Párizsi lakhelyén, s közölte vele, hogy jogellenesen járt el, amikor a magyar engedély nélkül bemutatták a Kegyencet Párizsban. Az Illyéssel folytatott beszélgetésről Aczél Györgynek írott jelentés Illyés üzenetét is tolmácsolja. „*Kért, hogy nyugtassam meg Aczél elvtársat, hogy az általa leginkább kifogásolt rész a francia szövegből kimaradt*. *Arra is utalt, hogy a darabot lényegesen lerövidítették (tizenöt szereplő helyett tizenkettő lesz) s a magyar szöveg alapos átdolgozásra is került*." (Tímár, n.d. [1963], (Illyés a francia nyelvben nehézségeket okozó szavakat, mondatokat átírta.)

A Kegyenc magyarországi bemutatójára csak 1968-ban kerülhetett sor. A politika jól számított, az áthallások tompultak, s a nézők politikai érzékenysége is. Amint Aczél György idézett szövege is mutatta, a hatalom nem akarta kitenni magát a darabból következő, számára káros következtetéseknek. Ezzel együtt a dráma a korszak egyik meghatározó, emblematikus művévé vált, amit akkortájt sokat játszottak. Ma ritkán van repertoáron. A színházak, a közönség nem érzékeny az ilyen típusú, nyelviségű politikai parabolákra. Az ízlésváltozást, a posztmodern „érzékenység" irányváltását jól mutatja Borbély Szilárd parafrázisa, travesztiája: A Credencz (érzékenyjáték) (Borbély, 2001).

Teleki László politikai alakja, személyisége is foglalkoztatta Illyést. A róla szóló darab, a Különc (1963) a tisztesség tragédiája.

Irodalomjegyzék

Aczél, Gy. (1963). *„egy dráma a zsarnokságról"* (gépiratos kézirat, aláírás nélkül). MTA AGYH.

Almási, M. (1968). Parabolák és történelemfilozófiák, *Kortárs, 8*, 1332-1336.

Béládi, M. (1963). Az új kegyenc. Illyés Gyula drámáiról, *Kritika, 3*, 8-13.

Béládi, M. (1974). *Érintkezési pontok*. Szépirodalmi.

Borbély, Sz. (2001). A Credencz (érzékenyjáték), részlet, *Jelenkor, 5,* 483-495.

Csorba, L. (1998). *Teleki László (vál. bev. jegyzetek)*. Új Mandátum.

Gách, M. (1963). *Interjú: Film Színház Muzsika*. MTA AGYH M6067/53

Horváth, Z. (1964). *Teleki László I.-II.* Akadémiai.

Illyés, Gy. (1962). A kegyenc (a szerző bevezetőjével). *Új Írás, 7*. 710-749. (kötetben: Illés Gy. (1963). *Másokért egyedül*. Szépirodalmi.)

Illyés, Gy. (1969). *Drámák 1-2.* Szépirodalmi.

Sárközi, M. (2011). A „Kegyenc" ősbemutatója Párizsban. *Holmi, 2011*(1), 46-50.

Sirató, I. (2017). A „különc" gróf Kegyence a színpadon. In Debreczeni-Droppán B. (szerk.), *„Tántoríthatatlan elvhűség, sziklaszilárd jellem, lovagias becsület". Teleki László gróf küzdelmes élete és rejtélyes halála* (pp. 215-227). Magyar Nemzeti Múzeum.

Teleki, L. (1841). *Kegyenc. Szomorújáték öt felvonásban.* https://mek.oszk.hu/05900/05908/05908.htm

Tímár, I. (n.d.). *Jelentés Aczél György elvtárs számára.* MTA AGYH 1765/8/965.

Tóth, D. (1963). Illyés Gyula: Kegyenc. *Kortárs, 9,* 1416-1425.

Zimmermann, R. (2015). *Puzzling the parables of Jesus. Methods and Intepretation*. (Jézus példázatainak megfejtése. Módszerek és interpretáció). Fortress Press.

DOI: 10.15170/TM.2023.24.K3.23
Tudásmenedzsment 24. évf. 3. Különszám 272-270 (2023)

Klein Sándor – Kiss Julianna – Nemeskéri Zsolt – Zádori Iván

A TANULÓKÖZPONTÚ ISKOLA, A KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSE ÉS A JÁTÉKOS, TAPASZTALATI MATEMATIKATANULÁS: ELMÉLETI MEGALAPOZÁS

Absztrakt

A Pécsi Tudományegyetem munkatársaiként évtizedek óta törekszünk arra, hogy a tanárok minél sikeresebben járuljanak hozzá tanulóik legfontosabb kompetenciáinak fejlesztéséhez. Dolgozatunkban három olyan témát emeltünk ki (egy-egy neves pszichológushoz kapcsolódóan), amelyekkel a jövőben is intenzíven foglalkozni szeretnénk:

A személyközpontú megközelítés Carl Rogers munkássága alapján az elmúlt hatvan évben világszerte befolyásolja a segítő foglalkozásúak szemléletmódját. A 80-as években a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskoláról indulva kezdtünk hozzá elterjesztéséhez, amit a pécsi tanárok továbbképzésével folytattunk.

John Raven pszichokibernetikai szemlélete arra mutat rá, hogy a pedagógia olyan komplex rendszer, amelyben a bonyolult kölcsönhatások miatt egy-egy tényező pozitív változása akár káros is lehet az összteljesítményre. Az egyetem, amikor díszdoktorrá avatta John Ravent, azt is ki akarta ezzel fejezni, hogy fokozottan építeni akarunk munkásságára a tanárképzésben.

Dienes Zoltán Pál a játékos, tapasztalati, felfedező matematikatanulás/ matematika-tanítás világszerte legizgalmasabbnak tartott alakja. Életének utolsó éveiben ő is egyetemünk díszdoktora lett, és mi felvállaltuk, hogy játékos taneszközeit eljuttattjuk a magyar iskolákba. A „Dienes módszer" – reményeink szerint – mindenkivel megkedvelteti ezt a ma még sok diák számára idegen, szorongáskeltő tantárgyat.

A tanulmányban bemutatott irányzatok további komoly erőfeszítések esetén elősegíthetik, hogy pedagógiai gyakorlatunk gyerekközpontúbb és egyben eredményesebb legyen.

Kulcsszavak: személyközpontú megközelítés; pszichokibernetika; játékos tanulás

Ajánlás

Tanulmányunkat Koltai Dénes professzor úr emlékének ajánljuk. Koltai Dénes példát mutatott számunkra és a teljes magyar felsőoktatásnak abban, hogy a gyakorlatban miként alakítható ki és menedzselhető a hallgatóközpontú egyetem. Bár írásunkban nem az andragógia, hanem a pszichológia és a pedagógia szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, mégis úgy érezzük, ugyanazt a játékos, szabad szellemiséget és személyközpontú megközelítést mutatjuk be, amelyet Professzor Úr is képviselt.

Bevezetés

Negyven évvel ezelőtt egy újságíró kérdésére Klein Sándor a következőt válaszolta:

„…iskoláinknak elsősorban azt a célt kellene maguk elé kitűzniük, hogy a gyerekek egészségesen fejlett személyiségének kialakítását segítsék elő…az egészségesen fejlett személyiségű ember olyan ismeretekkel rendelkezik, amelyek értelmesen elrendeződnek benne; melyeket szükség esetén aktivizálhat, felhasználhat. A személyiségfejlődés az önként vállalt, érdeklődéssel és teljes figyelemmel végzett tanulás során valósulhat meg leginkább… az az iskola, melyből lelkileg megnyomorodott szorongó vagy agresszív, beszűkült érdeklődésű, emberi kapcsolatteremtésre képtelen, önmagát nem ismerő és nem becsülő, önállótlan, önző, felelőtlen emberek kerülnek ki, nem felel meg funkciójának, akárhány szorzást tudnak a gyerekek 5 perc alatt elvégezni, bármennyi történelmi adatot tárolnak a fejükben." (Klein, 2000, p. 31)

Ebben az írásban a pozitívumokra koncentrálunk: néhány olyan törekvésre, amely jó irányba mozdíthatja el a szervezett tanulás színtereit.

Carl Rogers és a tanulóközpontú iskola

Carl Rogers (1902–1987) elsősorban a kliensközpontú pszichoterápia megteremtőjeként vált világhírűvé. Idővel azonban felismerte, hogy azok az attitűd jellegű feltételek, amelyek lehetővé teszik a lelki problémákkal küzdők „gyógyulását", hozzájárulnak minden más segítő foglalkozásban a sikerhez: hatékonyabbá tehetik a tanár, a vezető, a szülő tevékenységét. Így jött létre a ma már sokféle segítő kapcsolatra jellemző személyközpontú megközelítés. A tanulóközpontú iskola szempontjából ez azt jelenti, hogy a tanárok a diákok szemében hitelesnek, elfogadónak és megértőnek tűnnek (Klein, 2016). Ez a szemlélet radikálisan újszerű volt a 80-as években. *„Az iskolákban a tananyag központibb szerepet tölt be, mint a gyerek, akiért lennie kellene. De központibb szerepe van a tanárnak is: ő minden titkok tudója, ő kérdez, ő dönti el, helyes-e a válasz, ő értékel – mintha feje tetejére lenne állítva minden. De hát mindig is így volt ez! És ekkor jön Carl Rogers, és ilyeneket ír: Az iskola igenis az izgalmas és értelmes tanulás színhelyévé válhat. Olyan hely lehet, ahol kölcsönösen tanul egymástól tanár és diák. Csak éppen vállalnunk kell azt a kockázatot, hogy levessük a tanári maszkot, és saját magunk legyünk."* (Klein, 2013, p. 142):

De már egy eredetileg 1957-ben megjelent tanulmányában is ilyen gondolatokat találhatunk: *„Tapasztalataim szerint nem tudom megtanítani egy másik embernek, hogy hogyan tanítson.", „… a tanítás eredményei vagy jelentéktelenek vagy egyenesen károsak.", „… engem csak az a tanulás érdekel, amely jelentősen befolyásolja az ember viselkedését.", „kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely felfedezésen alapul és amely belső igényt elégít ki."* (Rogers, 2023, pp. 344-345)

Rogers *A tanulás szabadsága* című kötetben összegezte a pedagógiával kapcsolatos mondanivalóját (Rogers & Freiberg, 2013). Csak szemezgetni tudunk itt a sok értékes gondolat közül:

- az iskolát érdekes hellyé kell tenni (sajnos ma sok-sok gyerek számára unalmas) (Rogers & Freiberg, 2013, p. 63),
- „*a tanulás lényege az a rendkívüli érdeklődés, amely arra késztet, hogy a számomra jelentős kérdésekkel kapcsolatban minden lehetséges ismeretet megszerezzek, minden problémát megértsek*" (Rogers & Freiberg, 2013, p. 70),
- a lényegi tanulásban az egész ember – az érzelmei és a gondolkodása együtt – vesz részt, a lényegi tanulást a tanuló maga kezdeményezi, a lényegi tanulás valódi különbséget idéz elő a tanuló viselkedésében, attitűdjében, személyiségében; az ilyen tanulás értelmesnek tűnik a tanuló számára (Rogers & Freiberg, 2013, pp. 70-72),
- a tanítás még a tanulásnál is nehezebb; az igazi tanár segítségével megtanulunk tanulni (Martin Heideggertől idézve) (Rogers & Freiberg, 2013, p. 69),
- „*ha mások tanulásának serkentőjévé akarunk válni, ennek feltétele, hogy a saját tanulásunk serkentői legyünk*" (nyitottak arra, hogy befogadjuk a fiatalok mondanivalóját) (Rogers & Freiberg, 2013, p. 105),
- a tanulóközpontú attitűd pusztán intellektuálisan nem tanulható meg, csak úgy, ha a tanárok megtapasztalják az önirányítást, a kommunikáció szabadságát (Rogers & Freiberg, 2013, p. 127),
- a felelős szabadság az osztályteremben csak fokozatos fejlődési folyamatban, tanár és diák közös erőfeszítésének eredményeként jöhet létre (Rogers & Freiberg, 2013, pp. 147-148).

Rogers *A tanulás szabadsága* című kötetben hangsúlyozza: az őszinte, elfogadó, megértő tanár olyannyira másképp viselkedik az osztályban, mint a „hagyományos tanár", hogy érdemes a „tanulás serkentőjének" (facilitátornak) neveznünk. A facilitátor olyan légkört teremt, amelyben a tanuló szabadon hibázhat és így szorongásmentesen tanulhat a társaitól, a tanártól, a tapasztalataiból: újraéled benne a tanulásnak az a lelkes öröme, amely annyira jellemzi a kora gyerekkort (Rogers & Freiberg, 2013, p. 224).

A személyközpontú megközelítés a 70-es években itt-ott Magyarországon is hatással volt pedagógusok, pszichológusok, orvosok gondolkodására – Buda Béla 1978-ban megjelent *Empátia – a beleélés művészete* című könyve például jelentős tett volt ebben az időben, de az igazi áttörést a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola és a Magyar Pszichológiai Társaság által 1984-ben és 1986-ban Szegeden szervezett nemzetközi találkozók jelentették, melyeken Carl Rogers és munkatársai közreműködésével mintegy 300-an tapasztalták meg, élték át a felelős szabadság nehézségeit és a benne rejlő lehetőségeket. Az ehhez hasonló „fejlesztő csoportokról" szemléletes képet ad a *Találkozások* című kötet (Rogers, 2008).

Ezeket az egyhetes találkozókat Klein Dávid szervezésében 2009 óta évente újra megrendezzük a Pécsi Tudományegyetem (elsősorban a Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar) segítségével, egyre inkább egy élő

személyközpontú mozgalom részeként. A szegedi találkozók után létrejöttek Magyarországon tanulóközponti iskolák: Rogers Személyközpontú Iskola, Kék Madár személyközpontú pedagógiai program, Színes Iskola Tatán (Klein & Soponyai, 2011; Dobos, 2020), megalakult a Magyar Személyközpontú Pszichoterápiás és Tanácsadási Egyesület, megjelentek a személyközpontú megközelítéssel kapcsolatos fontos publikációk (Harday, 2004; Mearns & Brian, 2011; Tringer, 2022), elérhetővé vált az egyéni kliensközpontú terápia, a személyiségfejlesztő encounter csoport – az elmúlt négy évtized ebből a szempontból akár sikertörténetként is értékelhető.

A Kultúrák Közötti Kommunikáció nevű találkozókat különösen értékes lehetőségnek tartjuk, melyek nagyon alkalmasak a tanárok (és természetesen mindenki más) kommunikációjának fejlesztésére, a „hitelesség, elfogadás, megértés" gyakorlására. Szeretnénk, ha minél több pedagógus élne ezzel a lehetőséggel nem csupán Magyarországon belül, de a környező országokból is.

Fontos feladatunknak tartjuk, hogy továbbra is segítsük a személyközpontú szemlélet terjesztését, az iskolák tanulóközpontúvá válását hazánkban.

John Raven és a kompetenciák fejlesztése

Tíz évvel ezelőtt a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara díszdoktorrá avatta John Ravent. John Raven a kompetencia mozgalom talán legeredetibb alakja. Írásaiban széleskörű felmérésekből származó adatokkal bizonyítja, hogy a tanulók fejébe tudást tömő pedagógiai gyakorlat nem segíti elő a kiváló munkahelyi teljesítményt. A specifikus tudás viszonylag könnyen elsajátítható, de hamar elavul és csak kevéssé járul hozzá ahhoz a jelentős különbséghez, ami a kompetens és az inkompetens dolgozók teljesítménye között mutatkozik. Olyasfajta kompetenciák fejlesztésére kellene fókuszálni, mint a képesség arra, hogy megértsük és később hatékonyan fejlesszük azt a szervezetet, amelyben dolgozunk és élünk (Raven & Stephenson, 2001). Ehhez iskoláinkat „fejlesztő környezetekké" kellene alakítanunk (Raven, 2020). Olyanná, amelyben

- tanárok és tanulók a konfliktusaikat nyílt, támogató légkörben tudják megoldani,
- a „másfajta viselkedés", a hibázás nem tesz nevetségessé és nem vezet komoly, hosszútávú negatív következményekhez,
- a diákokat nehéz (de reális és megvalósítható) célok kitűzésére ösztönzik és segítik őket, ha valami miatt nem képesek megfelelni saját elvárásaiknak.

Raven hangsúlyozza: a kompetenciák fejlődéséhez elengedhetetlen az értékek tisztázása és az értékrendnek megfelelő viselkedés (Raven, 1977).

Kutatások bizonyították (Raven, 1984, pp. 132-149) , hogy mennyire fontos a fejlesztő környezet a munkahelyen és otthon is: a hatékonyabb és kevésbé hatékony vezetőket megkülönböztető legfontosabb jellegzetesség az, hogy mennyi időt szentelnek arra, hogy fejlesszék beosztottjaikat; a kreatív, magas teljesítményre törő felnőttek szülei többnyire a kora gyermekkoruk óta önállóságra ösztönözték őket, bíztak abban, hogy képesek dönteni az őket érintő kérdésekben, elvárták tőlük, hogy komoly erőfeszítéssel, minimális segítséggel, maguk végezzék el feladataikat, nem erőltették rájuk etikai nézetüket.

Raven a projekt-alapú, felfedező jellegű tanulás jelentőségét hangsúlyozza az iskolában. Pozitív példái között számos olyan van, amelyek komoly társadalmi akcióhoz vezettek (például egy helyi folyó szennyeződés-vizsgálata). Mint írja: ezek a projektek nem csupán a társadalomkutatásba vezették be a gyerekeket, de a hatékony társadalmi akciók kezdeményezéséhez szükséges kompetenciáikat is fejlesztették (Raven, 1984, pp. 138-139).

Egyetértünk vele abban is, hogy a kompetenciafejlesztő iskola csak akkor lehet sikeres, ha odafigyel a tanulók egyéni különbségeire: „*különböző tanulóknál különböző kompetenciák fejlesztésére van szükség és egy bizonyos kompetencia fejlesztéséhez más-más gyereknél más-más módszert kell használni*" (Raven, 1991, p. 86).

Rogers-hez hasonlóan Raven is kiemelt fontosságúnak tartja, hogy megváltozzon a tanár szerepe: előadóból a fejlődés serkentőjévé, a figyelem középpontjából a bölcsesség forrásává. Oktató kompetenciák helyett a tanárnak vezetői kompetenciákkal kellene rendelkeznie, s ezek között fontos szerepe van a szűkebb és a tágabb környezet befolyásolására való képességnek (Raven, 1990).

John Raven gondolatait igyekszünk a gyakorlatba átültetni a tanító- és tanárképzésben. Úgy érezzük, a társadalmi felelősségérzet jelentőségére felhívó írásait a közeljövőben a hazai gondolkodó pedagógusokkal is meg kell ismertetnünk.

Dienes Zoltán és a játékos, tapasztalati matematikatanulás

Carl Rogers és John Raven az egész iskolai tanulást igyekeztek a gyorsan változó világ követeléseinek megfelelően átalakítani, Dienes Zoltán kiválasztott egy nagyon fontos tantárgyat és ennek megreformálására törekedett világszerte (Dienes, 2014).

Úgy gondolta, tarthatatlan az a helyzet, amit Pólya György A gondolkodás iskolája című könyvében így jellemzett: *„…a jövendő tanárok az általános iskolában megtanulják a matematika utálatát; és visszatérnek az általános iskolába, hogy új nemzedékeket tanítsanak erre az utálatra*" (Pólya, 2000, p. 11).

A matematikatanulás célját a gondolkodás és különösen a matematikai gondolkodás fejlesztésében látta (Dienes, 2015). Az általa körvonalazott matematikatanulási környezet emellett serkenti a tanulók személyiségfejlődését, társas viselkedését.

Ehhez nem csak a tantárgyat kell drasztikusan megreformálni, de a tanítás/tanulás módszertanát is. Nem vonta kétségbe a frontális tanítás vagy az egyéni tanulás időnkénti használatát, de különös hangsúlyt helyezett a kooperatív kiscsoportos foglalkozásokra.

Dienes matematikatanulással kapcsolatos elmélete négy alapelvre épül:

1. a konstruktivitás elve (Dienes szerint a matematikai fogalmakat újra és újra meg kell alkotni; a játék során a gyerek „meglátja", felfedezi az eszközökben rejlő struktúrát, „kiolvassa" belőle a szabályokat),
2. a matematikai változatosság elve (matematikai fogalmakat csak többféle modellből lehet absztrahálni),
3. a dinamika elve (lehetőséget kell teremteni a modelleken belüli átalakításokra, az egyik modell „átfordítására" egy másikba),

4. az észlelési változatosság elve (ugyanazt a struktúrát érdemes sokféleképpen felöltöztetni).

Dienes úgy tapasztalta, hogy a matematikatanulásnak különböző szakaszai határolhatók el (Dienes, 2015, pp. 48-54):

1. szabad játszás (ekkor találkozik a gyerek először azon alkotóelemek több konkrét – később szellemi – összetevőjével, amelyekből később a fogalmat felépíti),
2. szabály-játék (ebben a szakaszban bizonyos szabályokkal megkötött játékokat adhatunk a gyerekeknek, de gondoskodjunk arról is, hogy a szabályokat ne tekintsék szentnek és sérthetetlennek),
3. a közös struktúra felismerése (sok olyan játékra van szükség, amelynek közös a struktúrája),
4. a közös struktúra ábrázolása (a reprezentáció segít felismerni, mi a közös a struktúrát „megtestesítő" játékokban),
5. az ábrázolt struktúra leírása (a szimbolizálás a matematikai jelölések bevezetésének szakasza),
6. formalizálás (az axiómáktól a tételekig vezető út).

A „Dienes módszer" elméletileg jól megalapozott, de igazi szépségét csak annak tárja fel, aki a gyakorlatára – elsősorban az általa konstruált sok-sok játékra – is odafigyel.

A „Dienes módszer" lényege olyan környezet megteremtése, amelyben a gyerekek tanulásának fő forrása a saját tapasztalatuk. Ez élesen szemben áll azzal a matematikatanítási módszerrel, amely valamiféle *„szimbolikus tananyagból készült turmixot"* igyekszik beleönteni a gyerek agyába és azt vizsgálja, hogy ennek segítségével a gyerek képes-e az ismereteket számonkérő kérdésekre *„a helyes választ"* megadni – mondta Dienes Zoltán egy Klein Sándorral folytatott beszélgetésben (Klein, 2000, p. 55). Dienes minden módon támogatta a természetes környezet bevonását a matematikai absztrakció folyamatába, de úgy vélte, hogy a matematika lényegét képező absztrakt gondolkodáshoz elengedhetetlen céltudatosan megformált játékos taneszközök kialakítása. Talán a leginkább máig ható újítása az a sokféle, matematikai struktúrára épülő játékos taneszköz, amelyekkel elősegíthető az absztrakt fogalmak kialakítása (Dienes, 2016).

„A játék csodálatos dolog. Tevékenységre késztet és elfeledteti velünk, hogy fáradtak vagyunk. A gyerekből felnőtthöz méltó erőfeszítést válthat ki, a felnőttben felébreszthetti a szunnyadó, elnyomott gyereket. Játék közben szinte észrevétlenül, örömmel tanulhatunk meg olyan dolgokat, melyeket egyébként csak nagyon nehezen tudtunk volna felfogni, melyek elől, ha tudjuk, milyen komolyak, kishitűen becsuktuk volna a fülünket, eszünket, mielőtt esélyünk lett volna, hogy megértsük a probléma lényegét. " (Klein et al., 2021b, p. 199)

Dienes egy korai könyve (Holt & Dienes, 1973) a 4-5 éves gyerekek matematikai játékainak lehetőségeit villantja fel, két kései kötete (Dienes, 2003; Thomas, 2009) az „érett fiatalok" és lélekben örökifjak számára nyújt bőséges gondolkodni valót. De egész életében „gazdag nemtörődömséggel" szórta szét a világban játékos ötleteit, melyekből

úgy félévszázada valóban sok megtalálta az utat néhány ország iskolai gyakorlatába, mára azonban már alig lehet valamit itt-ott megtalálni belőlük.

A „Dienes módszer” újjáéledése

A kalandos életű Dienes Zoltán 2014. január 11-én, 97 éves korában Kanadában hunyt el, temetésén Kiss Julianna és Klein Sándor képviselték a tanítványokat. Nyolc hónappal később két régimódi bőrönd érkezett meg Pécsre: Dienes Zoltán hagyatékának egy része, könyvek, tanulmányok, dokumentumok, fényképek és természetesen eredeti játékok. Az ütött-kopott, a világot minden bizonnyal többször is körbejárt utazóbőröndökből előkerülő tárgyak nagy hatással voltak e tanulmány szerzőire, a töredékekből kirajzolódott a tanító, nevelő, embertársaiért is tenni kész ember. Dienes professzor hitt a játékos, tapasztalati tanulás erejében és abban, hogy a matematika és a logika egyetemes nyelve – életkortól, földrajzi helytől és kultúráktól függetlenül – sok esetben feltétele lehet a hatékony kommunikációnak.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, majd később a szekszárdi Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar is büszkén vállalta fel a neves professzor szellemi örökségének kezelését. Dienes Zoltánt Tolna megyéhez Szekszárdon született édesanyja, Dienes Valéria is köti, akinek nevét általános iskola viseli Szekszárdon, illetve emlékszobája a szekszárdi Babits Mihály Emlékházban található.

1. ábra: A Dienes örökség megérkezése a Pécsi Tudományegyetemre

Forrás: a szerzők saját felvétele, 2014

A Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karon 2018-ban létrejött a professzorról elnevezett Dienes Zoltán Pedagógus-továbbképző és Gyermekkultúra Módszertani Kutatóközpont. A központ legfontosabb feladata a Dienes örökség gondozása, ennek jegyében olyan interdiszciplináris szakmai programok koordinálása, amelyek hozzájárulnak a pedagógiai gyakorlatok megújításához, a gyermekkultúra témakörével foglalkozó szakemberek hazai és nemzetközi együttműködésének kialakításához.

A kutatóközpont és a kar munkatársai az elmúlt időszakban sokat tettek azért, hogy e termékeny és valóban különleges élet lezárása után Dienes Zoltán munkásságát újra meg lehessen mutatni az érdeklődő hazai közönségnek, valamint, hogy méltó emléket állítsanak a világhírű professzornak a 21. századi digitális világban is, amelynek egyik legfontosabb mérföldköve az országban egyedülálló, 2020 nyarán elkészült Dienes Virtuális Múzeum (Internetes elérés: http://dienesmuzeum.kpvk.pte.hu/). A virtuális múzeumban az érdeklődők a világ bármely pontjáról betekintést nyerhetnek a világhírű tudós munkásságába és a játékos matematika-tanítás terén elért eredményeibe.

Világszerte sok virtuális múzeum létezik, azonban ezek a kezdeményezések általában meglévő múzeumok, kiállítások befényképezett és digitalizált változatai. A Dienes Virtuális Múzeum abból a szempontból is különleges, hogy e digitális térben található múzeum sehol sem létezik a valóságban, ez egy tényleges virtuális tér. Tudomásunk szerint Magyarországon az első ilyen típusú múzeum őrzi Dienes Zoltán örökségét. Az elkészítés folyamán azonban fontos szempont volt, hogy legyen valamilyen összekötő kapocs a valósággal. A virtuális kiállítás Dienes Zoltán édesanyjáról szóló részén a látogatók számára lehetőség nyílik arra, hogy egy ténylegesen létező kiállításteret is megtekintsenek: egy kattintással a szekszárdi Babits Mihály Emlékház Dienes Valéria emlékszobájába léphetünk át.

A virtuális múzeum központi csarnokába érkező látogató három teremben ismerkedhet meg Dienes Zoltán életével és munkásságával. Az első teremben a professzor életútjának legfontosabb állomásait ismerhetjük meg. A „Világjáró tudós" elnevezésű második terem a világ különböző pontjain található helyekre, helyszínekre, illetve oktatási és kulturális központokba, intézményekbe kalauzol, oda, ahol Dienes Zoltán életének későbbi szakaszaiban családjával élt és hosszabb-rövidebb ideig tanított. A harmadik terem, „Az örökség – a tudós lábnyoma (a módszer utóélete)" kiállításrész a Dienes életmű legfontosabb üzeneteire, az élményközpontú matematikatanítás lényegének bemutatására koncentrál. A múzeumot gazdag képanyag színesíti. Dienes Zoltán önéletrajzi könyvének egy-egy részletét Klein Sándor előadásában meg is hallgathatják az érdeklődők.

A Dienes Virtuális Múzeum azonban nem csupán egy online térben található statikus kiállítás. A későbbiekben a múzeumhoz a Dienes életművet, az élményközpontú matematikaoktatást, az élménypedagógiai módszerek megismertetését és népszerűsítését közvetlenül szolgáló továbbképzések, rendezvények szervezése kapcsolódik majd. Sor kerül a Dienes Virtuális Múzeum angol verziójának elkészítésére, a múzeumi bolt feltöltésére könyvekkel, kiadványokkal és játékokkal.

A Dienes örökség gondozásának keretében az utóbbi években komoly erőfeszítéseket tettünk a „Dienes játékok" felélesztésére Csipkerózsika-álmukból: újjáterveztük Dienes több játékos taneszközét, törekszünk hazai és nemzetközi elterjesztésükre. Ezek a manipulációs eszközök leporolva, új köntösben alkalmasak lehetnek arra, hogy összekötő kapocsként szolgáljanak az iskolatábla és a számítógép között. Dienes felismerte, hogy ha a játékban rejlő belső ösztönzőerőt (örömforrást) összekapcsolja a matematikai fogalmak, struktúrák sokféle megtestesítésével, akkor a gyerekek a korábbiakban elképzeltnél sokkal komplexebb összefüggések felismerésére is képesek.

Arra törekszünk, hogy a Dienes játékokból fokozatosan „Dienes laboratóriumokat" alakítsunk ki az iskolákban, amelyek a kreatív gondolkodást fejlesztő központokká fejlődhetnek. Úgy gondoljuk, hogy az eddig legyártott és az elmúlt két évben több szervezet (köztük a Magyar Energetikai és Közmű-szabályozási Hivatal, a Klebelsberg Központ, a Piatnik Budapest Kft. és a Pécsi Tudományegyetem) támogatásával számos hazai és határon túli iskolának eljuttatott Dienes játékok (Ki jut a várba? és Erdők játéka) a mostanában gyártásra előkészített két újabbal (Igaz?gyöngyök és AbrakaDabra) jó kezdet, melyet hamarosan továbbiak fognak követni.

2. ábra: Elkészült Dienes játékok

Forrás: Klein et al., 2021c; Klein et al. 2021d

A Ki jut a várba? például egyszerű logikai műveletekre (és, vagy, akkor és csak akkor, negáció) épül, de ezt nem kell tudniuk azoknak a gyerekeknek, akik játszanak vele: a feladatuk az, hogy nyolc vándor közül pontosan a kijelölteket juttassák a várba (illetve az erdőbe), az ehhez szükséges útrészletek és útjelzők megfelelő kiválasztásával felépítve egy „jó utat" (ráadásul a „leggazdaságosabban") (Klein et al., 2021a). A játék előnye, hogy nagyon egyszerű és nagyon komplex feladatok is megfogalmazhatók az adott struktúrában, igy óvodások és egyetemisták is játszhatják. Másik előnye, hogy egyéni és csoportos tevékenységként és versenyszerűen is játszható, igy a kooperáció és a versengés is gyakorolható vele.

Az „Erdők játéká”-ban 13 prizma és 13 tulajdonságkártya van. A prizmákra bizonyos szabályszerűségeknek megfelelően fák vannak festve: mindkét látható oldalukra 0, 1 vagy 2 fenyő, tölgy vagy fűz (ha az egyik oldalon egy fenyő van, akkor a másikon kettő, ha az egyik oldalon nincs fenyő, akkor a másik oldalon sincs, stb.). A fák számát össze lehet adni, de ebben a játékban a kettőnél nagyobb számokból ki kell vonni hármat, vagy annak többszörösét – így például 2+2=1, 2+2+2=0. Minden prizmának négy tulajdonsága van és minden tulajdonság pontosan négy prizmára jellemző. A prizmákból és a tulajdonságkártyákból is 3x3-as „bűvös négyzetek” alakíthatók ki.

Itt természetesen csak érzékeltetni tudtuk, milyen gazdag matematikai háttere van ezeknek a játékoknak. További hasonló játékokat tartalmaz az Agykalandok című kötet (Dienes, 2018) és *A matematikatanulás öröme* című kötet harmadik része (Klein et al., 2021b).

A Dienes játékok beillesztése napjaink iskolai gyakorlatába nem könnyű feladat. A Klebelsberg Központ segítségével nemrégiben alsó tagozatos tanárok továbbképzését kezdtük meg, melyben erre tettünk kísérletet. A kísérlet keretét a „Logikus gondolkodás fejlesztése Dienes Zoltán játékaival" című 30 órás pedagógus továbbképzési program adja. A 2023 októberében indított program során a Szerencsi Tankerület húsz pedagógusa ismerte meg a játékos taneszközök iskolai felhasználásának lehetőségeit és jelen tanulmány szerzőinek támogatásával két hónapon keresztül folyamatosan használja azokat a tankerület iskoláinak alsó tagozatos osztályainál.

Befejezésül

Egyre gyorsabban változó világunk egyre komolyabb kihívások elé állítja fiataljainkat, akik csak egy olyan iskolarendszerrel tudnak ezeknek megfelelni, amely felkészíti őket ezekre a változásokra. Három olyan törekvést villantottunk fel, amelyek segíthetik az iskolákat ebben a nagy jelentőségű feladatukban. A tudományos alaposság mellett elkötelezettség, bátorság és kitartás szükségeltetik a Rogers, Raven és Dienes által megmutatott út végigjárásához. Az elmúlt évtizedek kétségtelen sikerei ellenére, csak az út elején tartunk napjainkban.

Irodalomjegyzék

Buda, B. (2012). *Empátia – a beleélés lélektana*. L’Harmattan Kiadó.
Dienes, Z. P. (2003). *I Will Tell You Algebra Stories You've Never Heard Before*. Upfront Publishing.
Dienes, Z. P. (2014). *Játék az életem*. Edge 2000 Kiadó.
Dienes, Z. P. (2015). *Építsük fel a matematikát*. Edge 2000 Kiadó.
Dienes, Z. P. (2018). *Agykalandok*. Edge 2000 Kiadó.
Dobos O. (Szerk.).(2020). *A Rogers Iskola csodája.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
Harday, S. I. (2004). *Az elfogadás művészete*. Akadémia Kiadó.
Holt, M., & Dienes, Z. P. (1973). *Let's Play Math*. Walker and Comp.
Klein, S. (2013). A tanulás szabadságától a szabadság tanulásáig. Előszó. In Rogers, C. R. & Freiberg, H. J. (Szerk.), *A tanulás szabadsága*(pp. 9-18). Edge 2000 Kiadó.
Klein, S. (Szerk.). (2016). *Hitelesség, elfogadás, megértés*. Edge 2000 Kiadó.
Klein, S. (2000). *Az intelligenciától a szerelemig*. Edge 2000 Kiadó.

Klein, S., Kiss, J., & Hajtman, B. (2021a). Ki jut a várba? (Logikai játék minden korosztályban). In Klein S., Kiss J., Nemeskéri Zs., & Zádori I. (Szerk.), *A matematikatanulás öröme* (Dienes Zoltán öröksége) (pp. 261-268). Edge 2000 Kiadó.
Klein S., Kiss J., Nemeskéri Zs., & Zádori I. (Szerk.).(2021b). *A matematikatanulás öröme* (Dienes Zoltán öröksége). Edge 2000 Kiadó.
Klein S., Klein B., Nemeskéri Zs., & Zádori I. (2021c). *Erdők Játéka.* [Társasjáték]. Piatnik Budapest Kft.
Klein S., Klein B., Nemeskéri Zs., & Zádori I. (2021d). *Ki jut a várba?* [Társasjáték]. Piatnik Budapest Kft.
Klein, S., & Soponyai, D. (2011). *A tanulás szabadsága Magyarországon* (Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak). Edge 2000 Kiadó.
Mearns, D., & Brian, Th. (2011). *A személyközpontú pszichoterápia és tanácsadás a gyakorlatban*. Oriold és Tsai.
Pólya, Gy. (2000). *A gondolkodás iskolája*. Akkord Kiadó.
Raven, J. (1977). *Education, Values, and Society* (The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence) Oxford Psychologists Press.
Raven, J. (1984). *Competence in Modern Society*. Oxford Psychologists Press.
Raven, J. (1990). *The Most Important Problem in Education is to Come to Terms with Values.* Trillium Press.
Raven J. (1991). *The Tragic Illusion: Educational Testing*. Trillium Press – Oxford Psychologists Press.
Raven, J. (2020). Kompetenciák fejlődésének elősegítése. In Klein Sándor (Szerk.), *Intelligencia, kreativitás, kompetencia* (pp. 411-425). Edge 200 Kiadó.
Raven, J., & Stephenson, J. (Eds.). (2001). *Competence in the learning society*. Peter Lang.
Rogers, C.R. (2008). *Találkozások*. A személyközpontú csoport. Edge 2000 Kiadó.
Rogers, C.R. (2023). *Valakivé válni*. Edge 2000 Kiadó.
Rogers, C.R., & Freiberg, H. J. (2013). *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kiadó.
Thomas, M.O.J. (Ed.).(2009). *A Concrete Approach to the Architecture of Mathematics* (Collected Papers of Zoltan P. Dienes) The University of Auckland.
Tringer, L. (2022). *A gyógyító beszélgetés*. Medicina.

Abstracts

István Polónyi

Integration in Hungarian higher education in the last thirty years

The aim of the study is to analyse the processes of integration in higher education in Hungary after 1990, with the hypothesis that its processes, motivations and effectiveness do not differ from similar international processes in higher education. The research method is based on a brief review of international literature, an analysis of domestic legal and central higher education strategy documents and simple statistical analysis. The study concludes that the two periods of networking in higher education in Hungary - indirect and direct - have resulted in different concentrations, but that the effectiveness of both periods is questionable. Internal organisational fragmentation has increased as much as institutional fragmentation has decreased. It also shows that the power relations of the stakeholders involved in higher education networking have always been the dominant factor, rather than economic and educational arguments, adding that the growing political influence over time is quite evident.

Keywords: higher education integration; higher education integration encouraged by indirect means; higher education network development forced by direct means

Éva Farkas

Quality education is essential for social progress

The quality of education has a significant impact on the quality of society, and a wide range of research suggests that education quality is directly linked to economic and social progress. Higher levels of education and literacy are not only related to higher levels of employment and income, but they also have a favourable impact on life expectancy, health, quality of life, and overall well-being, as well as reducing the risk of poverty and social exclusion. Investing in education thus provides benefits in terms of the more effective achievement of goals in policy areas other than education.

While the most difficult challenge is to upskill and equip people for rapidly changing job skill needs, it is also necessary to face the fact that a significant proportion of adults have low basic skill levels, which limits not only their employability but also their access to information and learning, as well as the ability to manage their lives effectively. The most effective strategy to address these challenges is to improve the quality of education.

The study is intended to draw attention to the importance of learning and high-quality education, as well as its increasing shortage, by analysing the relationships between educational attainment and individual, social, and labour market well-being.

Keywords: education; quality; social progress

Terézia Reisz

Graduates' view on a degree's worth and the opportunities it unlocks

The article introduces Faculty of Adult Education and Human Resource Development alumni and their professional and personal trajectories following graduation. It provides an overview of graduates' sociocultural background, position in the labor market, income level and the trends of these factors. In our writing we place emphasis on understanding the former students' personal motivations in choosing to enroll in Faculty of Adult Education and Human Resource Development's (FEEK) various programs, and contrast that with their evaluation of their degree's usefulness and ways in which they were able to leverage it throughout their career.

Our study is based on 1247 participants, who graduated in 2006 and up to 35 years prior. We included answers to open-ended questions - gained through interviews and surveys - in our database and summarized our results through the secondary analysis of these sources. During our research, we followed Faculty of Adult Education and Human Resource Development alumni's winding paths through professional and personal changes in the decades following graduation.

Keywords: higher education; career path; diploma

Mária Kraiciné Szokoly

Persons with disabilities in the labour market - from the perspective of adult education

Nowadays, catching up and increasing the employment of disadvantaged, under-educated social groups is an extremely important task, both from economic and social point of view. This is a challenge for vocational training, adult education and labor market struggling with labor shortages. The present study deals with the labour market situation of people with disability from the perspective of adult education.

There are many reasons for underemployment besides to the lack of qualifications (lack of information, discrimination, lack of inclusive, barrier-free workplaces, etc.). In addition, the peculiar phenomenon is that in the case of people with disability it is not true, as in the case of the majority society - it is a fact proven by research and statistical data analysis - that highly educated and highly qualified people more likely will be successful on the labor market.

The aim of the study - in preparation for later research conducted on a larger sample - is to clarify the main concepts and, through a pilot study, to inform about the equal opportunity issues of the employment of those involved (recruitment and selection, training and career building). The research method is a semi-structured interview with the target group on the one hand, managers of civil organizations representing people

with disability, and on the other hand, managers of companies providing IT services on the labour market.
The interviews conducted with the participation of two master's students expands the knowledge of the labour market situation of people with disabilities and helps to improve their labour market situation with concrete suggestions.

Keywords: people with disability; employment; adult learning and education

Gábor Erdei - Norbert Apáti

Some statistical and spatial characteristics of the Hungarian adult education

The research tries to characterize and spatially represent some of the peculiarities of the Hungarian primary and secondary adult education. The novelty of the investigation can be grasped primarily in the fact that the spatial distribution of institutions and persons participating in adult education (adult students) has been affected by little research so far, in this sense this paper can be called a gap-filler.
Although the current scope did not allow the analysis of the spatial pattern of adult education in higher education, it is nevertheless worth comparing it with the two other levels in the future, despite the fact that the spatial concentration of adult education in higher education is more self-explanatory than the educational levels examined here.
Our analysis based on the available educational datasets showed certain logical spatial processes, but did not explain everything. A further qualitative study can provide a more reliable explanation for the interpretation that sometimes seems to be missing in the paper. This is the world of the system that appears in many cases at these levels of adult education and is operated by the social capital of the school leaders and founders and the "local deals", in which the market mechanism also appears strongly. On the other hand, the market mechanism is a segment presented not only in adult education, but also in adult training, which cannot be ignored when analyzing these educational sectors.
The present analysis can be useful for specialists and researchers dealing with the topic, but it can also be ammunition for the professionals, school founders and managers who operate the primary and secondary school system of adult education in practice.

Keywords: school-based adult education; primary and secondary adult education; spatial distribution of adult education

Gizella Cserné Adermann

Adult education - from the point of view of generation Z university students

Preparation for adult education is included in the training and exit requirements of several majors related to adult education in some way. It is especially important in general knowledge and professional teacher training that their preparation for the teaching-learning process extends to the adult age group as well. Human organizers involved in workplace training also need this knowledge. All university students have experience in teaching and learning at school, so they develop some kind of idea, belief and conviction about the teacher's activities. In relation to adult education, on the other hand, the young age group, especially full-time university students at the beginning of their studies, do not have such experience, or there are only a few of them who have had a taste of adult education as students. In our study, we used the method of metaphor analysis. In the research, we wanted to find out how different teachers appear in the metaphors of a group of full-time, generation Z students studying human organization specialization, and what they compare the adult teacher and adult trainer to. From the results of our study, we would like to draw attention to the fact that in university courses related to adult education, we should take care to provide adult education experiences that the students have not previously acquired.

Keywords: adult education; teacher's role; metaphor analysis

Gizella T. Molnár

Community learning in the settlement movement and the Szeged Youth Art College

In recent decades, community learning and intergenerational learning have appeared as new, modern tools of LLL in the educational and andragogic literature, which help to answer the challenges of the 21st century. Upon closer examination, however, it becomes clear that we have long encountered these in the history of culture and knowledge transfer, and universal cultural history also shows that they are always of particular importance in periods when societies are faced with new challenges. The study argues that the settlement movement can be defined as a prototype of modern community learning. Starting from England at the end of the 19th century, the settlement appeared in many European countries, then in Hungary, predominantly among students at the University of Szeged in the late twenties. We outline the history of the Hungarian settlement movement based on primary sources, contemporary texts and publications from their representatives, with the conviction that with their help, we will be able to shed light on the forms of community learning and generational interactions taking place in the settlement, as well as their social benefits. We pay special attention to the agrarian settlement movement connected to the University of Szeged, to the legacy of the Gábor Bethlen Circle and the Szeged Youth Art College that

developed from it. During the study of the texts, we strive to assert that there are values of the past that are to be adopted today, especially when we think about community learning and mutual learning relationships based on interactions between generations.

Keywords: community learning; settlement; Youth Art College of Szeged

Zoltán Huszár

From the teacher's certificate to the golden diploma – An elementary school teacher's diary

The main aim of present study is to highlight the most important elements of an elementary school teacher's carrier, based on the life story which opens up in her diary, and relying on the relevant literature, archival and oral history sources to find its place in its historic background. The data analysis tries to find the answers for the problems posed in the research questions focusing on the typical milestones of narrative based small stories, first of all to reveal how the carrier described in the diary fits what is written in the special literature, and how its entries find confirmation in archive documents. How the places, people and events formed the identity of the narrator, and how they related to each other.

Keywords: narrative; elementary school education; DSC

Claudia K. Farkas

Builders of the „society of the future": Socialist schools and the ideal of the child in Hungary in the 60s and 70s

The world and the past of children, the problem of thinking about children, is now an integral part of the history of education. The discipline of children's history encompasses convictions and beliefs about children, as well as the subject of their upbringing and socialisation.

In the post-World War II bipolar world order, Hungary, as a satellite state of the Soviet Union, began to build a so-called socialist society on the Soviet model. The aim of this study is to contribute to the history of education and childhood in Hungary during the so-called socialist era. The paper focuses on the representation and analysis of the so-called socialist ideal of the child in the 60s and 70s, situating it in the school system of the period. The period under study is justified by the fact that it is under-researched. The study relies on primary sources and a secondary base, is methodologically qualitative in approach, deductive, exploratory and explanatory, theoretical and synthesising in perspective, and employs the method of documentary analysis.

It was found that the period of building socialism had a significant impact on the concept of childhood, on the way childhood was conceived, by redefining the idea of childhood through political influences. This study expands the interpretative framework of the history of childhood, familiarizes us with the interpretation of the

child-idea in socialist pedagogy, and contributes to the knowledge of the pedagogy of the socialist era through its conclusions.

Keywords: childhood history; education; socialist pedagogy

László Pethő

Hungarian State Technical College 1947-51

The study outlines the history of an adult education initiative created as part of a catch-up program and analyzes its impact. The college, which was established after the Second World War, was founded based on the specific needs of the economy. Its creation was initiated by the trade unions, and the government ensured the financing of the college's operation. The newly created institution undertook to train a large number of engineers in response to the demands that arose. The study follows the foundation of the college, presents its operation, leaders and teachers, most of whom were junior lecturers. During their selection, they tried to meet the conditions of quality assurance, they considered it essential that they have serious practical experience. The author presents the recruitment of selected students, who were mainly selected from factory employees and workers who wanted to study. The author of the paper specifically addresses the application of adult education methods used in the college's program. It emphasizes the contribution of the instructors, who helped the students' learning as consultants and learning support persons. Finally, by presenting specific examples, it reviews the balance of the catch-up program and the development of the careers of the graduates. In his analysis, he mentions failures and outlines the special problems of on-the-job learning.

Keywords: catch-up; acces programmes; on-the-job learning

Zoltán Koltai

Intellectual capital and qualification of labour force as factors of business location in Hungary

The success of settlements as business locations is now mainly determined by their internal characteristics, in addition to their position in the hierarchy of settlements and their administrative roles, their economic capabilities and income-generating opportunities have become decisive factors. In the period covered by our questionnaire survey, which spans about a decade and a half, the regions that determine the growth of the Hungarian economy have changed significantly. The explanatory power of modern business services, geographical location, accessibility, infrastructure, historical and cultural assets, the available human resources in the locality, the institutions generating innovation, the environmental condition and, last but not least, the activity of local development policy has been strengthened.

The aim of the paper is to demonstrate, using a layered questionnaire survey (in the breakdown of Hungarian enterprises by region, company size and sectors) the judgement of the location factors by the Hungarian economic actors and describe the change of evaluations over time. We pay special attention to the assessment of intellectual capital potential and qualification of labour force as locational factors and their differentiated representation in relation to settlement types. We believe that the findings we gained can be a meaningful contribution to the foundation of the complex regional supply of factors in some settlements, which is an urgent task from development policy aspect.

Keywords: intellectual capital; labour force; businesses

Sándor Oroszi

From the closed system of perfect markets to the open model of network theory

I chose a rather risky task when I focused my analysis on the question of the centuries-old functioning of the perfect market network, considered the basic institutional system of the economy. The creators of Economics assumed that it was a methodologically closed model in which processes can take place freely and free from state interference. Before economics could complete its explanatory function, however, there had been decisive changes – constantly accumulating – in economic conditions. The most prominent representatives of science tried to find solutions to the contradictions observed in their own field of research, but in doing so they unwittingly crossed the boundaries of the model as a whole. However, scientific results, often awarded Nobel Prizes in economics, can no longer be ordered back into the Pandora's box of General Equilibrium Theory, they fulfill their scientific functions independently. They tried to eliminate the escalating tensions by formulating more and more mathematical conditions and constraints so that they would not lead to the explosion and disintegration of the model. As a result of these experiments, the consistency of the model was maintained, but with each such step it moved away from reality.

Due to the nature of the topic analyzed, my study can only attempt to be consistent with the thoughts of the scientists who formulated original answers, and consequently the quotations are not exactly the most recent chronologically, although they can still be considered the freshest offshoots of science.

Keywords: closed model; open model; perfect market system

Péter Agárdi

Memory politics narratives, conflicts and discourses on the left

Dénes Koltai's way of life and his professional interests organically included the broadly understood left-liberal-democratic worldview, values and movement, as well as their historical reflection. His personal, intellectual, educational, andragogical attention extended to all three important components of the interpretation of the past of present interest: the scientific study of history, historical memory and memory policies, as well as their distinction and the examination of their influence on each other. Although in the last three decades, in Hungary and in Hungarian culture, mainly conservative-right-wing political memory distortions and historicizations (serving the interests of power and government) have caused serious disturbances, the institutions and forums of the liberal-leftist intellectual life are not exempt from such simplistic conceptions. The following study deals with some of these latter phenomena, the brief introduction of which commemorates Dénes Koltai.

Keywords: left-wing; historicization; György Lukács

Béla N. Horváth

Where there is tyranny – Gyula Illyés: Minion (1963)

The study published here is a short part of the large monograph (in preparation) presenting the life work of Gyula Illyés. Illyés wrote several plays in the 1950s with the intention of presenting the "new concept of patriotism". They were created in the spirit of the "revolutionary romanticism" of the time, and their artistic weaknesses can also be attributed to political constraints. The plays from the early 1960s discuss questions of the morality/immorality of power. First of all, the Minion (Kegyenc, 1963). The text is not Illyés' most successful work, but despite its minor dramaturgical deficiencies, it accurately and faithfully reproduces the all-encompassing system and nature of tyranny, which destroys people in their personal existence as well. It fits the emblematic texts of the oeuvre on the issues of man and power.

Keywords: power; tyranny; political parables

Sándor Klein – Julianna Kiss – Zsolt Nemeskéri – Iván Zádori

Student centered school, development of competencies and experiential math learning through games: theoretical foundations

At the University of Pécs we are concerned about helping teachers successfully contribute to the development of their students' most important competencies. In this paper we examine three themes (connected to three leading psychologists) which are in the center of our recent efforts in relation to this:

The Person-Centered Approach, introduced by Carl Rogers, is a major determinant in the last 60 years, how the helping profession see its role worldwide. We started in the 80s to disseminate this approach in Hungary, starting from the Teacher Training College in Szeged and continuing with the further education of teachers in Pécs.

John Raven helped us to realize the complexity of the educational system, pointing out that in such complex system by improving one aspect, one might even harm the whole output of the system. We try to incorporate his psycho-cybernetic views into our efforts to help teachers in their struggles.

Zoltan P. Dienes is one of the major innovators of math teaching. Similar to John Raven, he also became an honorary doctor of the University of Pécs. We took responsibility to establish a " Dienes Math Laboratory" in which the many mathematical games will be available to the Hungarian students. We hope that while playing with these games, the highly abstract mathematics will become easier for the students and their attitude towards mathematics will become more positive.

We hope that with these kinds of activities the education in Hungary will become more student centered and also more successful.

Keywords: person-centered approach; psycho-cybernetics; learning through games

Szerzőink

AGÁRDI PÉTER PROF., professor emeritus, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: magyar művelődéstörténet, különösen a 19-21. században; a 20. század első felének baloldali irodalomszemlélete és kritikája; József Attila életműve és recepciója; Fejtő Ferenc munkássága; a Kádár-korszak kultúr- és tudománypolitikája. E-mail: agardipet@gmail.com

APÁTI NORBERT, doktorjelölt, Debreceni Egyetem, Természettudományi és Technológiai Kar, Földtudományi Doktori Iskola. Kutatási területek: társadalomföldrajz; iskolázottság és az oktatás területi jellemzői; tanulmányi célú migráció. E-mail: norbertszatmarcseke@gmail.com

BODÓ LÁSZLÓ, nyugalmazott egyetemi oktató, Pécsi Tudományegyetem, Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar; a Tudásmenedzsment folyóirat felelős szerkesztője 2000 és 2019 között. E-mail: bod.lszl@gmail.com

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA CSC, címzetes egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem és Dunaújvárosi Egyetem; tudományos főmunkatárs, Dunaújvárosi Egyetem. Kutatási területek: felnőttképzés; pedagógiai értékelés; önbeteljesítő jóslat a pedagógiában. E-mail: cserneadermann@gmail.com

ERDEI GÁBOR PHD., adjunktus, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék; felnőttképzési szakmai vezető, Debreceni Egyetem. Kutatási területek: andragógiatörténet; andragógiai intézményrendszer; munkahelyi tanulás. E-mail: erdei.gabor@arts.unideb.hu

FARKAS ÉVA PHD, HABIL., a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának oktatója és témavezetője; az International Adult and Continuing Education Hall of Fame elnöke. Kutatási területek: felnőttkori tanulás és oktatás; nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények validálása; mikrotanúsítvány és egyéni tanulási számla. Honlap: https://drfarkaseva.hu/; E-mail: farkaseva9@gmail.com

GÁBRIEL RÓBERT PROF., egyetemi tanár, intézetigazgató, doktori iskola vezető, Pécsi Tudományegyetem, Természettudományai Kar, Biológiai Intézet. Kutatási terület: neurobiológia, szűkebben a retina szerkezete, működése és betegségmodellek tanulmányozása. E-mail: gabriel@ttk.pte.hu

HENCZI LAJOS PHD, címzetes egyetemi tanár, óraadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet; címzetes főiskolai tanár és oktató, Kodolányi János Egyetem; az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola témavezetője; a Festo Kft. szakmai vezetője. Kutatási területek: a vállalati/munkahelyi képzések andragógiai jellemzői; a felnőttoktatói kompetenciák és a felnőttek tanulási stílusa a felnőttképzés folyamatában; a

szolgáltatási és a felnőttképzési menedzsment fejlődése; felnőttek tanulási stratégiája és tanulási stílusa; NewLearning, Company Campus; mikrotanúsítványok. E-mail: henczilajos@t-online.hu

HINZEN, HERIBERT PROF.(H) DR. DR. H.C. MULT., vezető tanácsadó - felnőttoktatás és az egész életen át tartó tanulás a fenntartható fejlődésért; címzetes professzor, Pécsi Tudományegyetem, valamint Alexandru Ioan Cuza Egyetem, Iasi és Bukaresti Egyetem, Románia; Az elmúlt évtizedben az összehasonlító felnőttképzés oktatója a Würzburgi Egyetemen, beleértve a Felnőttképzési Akadémiát is; az UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) tiszteletbeli tagja; alelnök, PIMA. Közel négy évtizeden át dolgozott a DVV International központjában, illetve annak irodáiban Sierra Leonéban, Magyarországon és a Laoszi Népi Demokratikus Köztársaságban. Az ICAE és az EAEA korábbi alelnöke. 2006 óta az International Hall of Fame of Adult and Continuing Education tagja. Kutatási területek: az ALE intézményesítése és professzionalizálása. E-mail: hinzenh@hotmail.com

HUSZÁR ZOLTÁN PHD, HABIL., egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet. Kutatási területek: művelődéstörténet; oktatás-és neveléstörténet; múzeumtörténet (19–20. század); a Duna mint integráló tényező Közép–Európában a 19–20. században; gazdaság-és ipartörténet a 19-20. sz.-i Magyarországon. E-mail: huszar.zoltan@pte.hu

KISS JULIANNA, pszichológus és oktató, SHL Magyarország Kft. Kutatási terület: emberi erőforrás menedzsment, kiégés. E-mail: julianna.kiss@shl.hu

KLEIN SÁNDOR PROF., egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási terület: munka és szervezetpszichológia, a tapasztalati matematikatanulás hatásai, személyiségközpontú képességfejlesztés. E-mail: sandor.klein@shl.hu

KLEISZ TERÉZ PHD, nyugalmazott címzetes egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem. Kultúra- és művelődésszociológiai kurzusokat tanított az egyetemen. Kutatási terület: a kultúraközvetítő és felnőttoktatási szakemberek professzionalizációja; közművelődés; kulturális szakpolitika; a tanuló városok; az aktív állampolgári tagság, a demokráciára ösztönző informális és non-formális nevelési terepek és módszerek. E-mail: kleisz.terez@pte.hu

KOLTAI ZOLTÁN PHD, HABIL., egyetemi docens, oktatási dékánhelyettes, Belső Képzési Köz-pont központvezető, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási területek: területi sikeresség; telephelyi és lakóhelyi tényezők. E-mail: koltai.zoltan@pte.hu

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA PHD, címzetes egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Felnőttképzés-kutatási és Tudásmenedzsment Intézet. Kutatási területek: pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák; a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képzés útján történő felzárkóztatása; a felnőttképzés módszertana. E-mail: szokoly.maria@ppk.elte.hu

K. FARKAS CLAUDIA PHD, HABIL., egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási területek: neveléstudomány; történettudomány. Email: farkas.claudia@pte.hu

NEMESKÉRI ZSOLT PROF., egyetemi tanár, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási terület: emberi erőforrás menedzsment. E-mail: nemeskeri.zsolt@pte.hu

NÉMETH BALÁZS PHD, HABIL., intézetigazgató-helyettes, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Humán Fejlesztési és Művelődéstudományi Intézet; az EAEA elnökségi tagja; az International Hall of Fame of Adult and Continuing Education tagja (2017. évi kitüntetett); az MTA PTB Andragógiai Albizottság elnöke. Kutatási területek: az európai és a magyar felnőttoktatás története; összehasonlító felnőttoktatási szakpolitika; tanuló városok-régiók és tanuló közösségek; a felnőttoktatói professzió evolúciója. E-mail: nemeth.balazs@pte.hu

N. HORVÁTH BÉLA PROF., irodalomtörténész, professzor emeritus, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar; a Magyar Tudományos Akadémia doktora. A PTE KPVK dékánja 2010-2018 között. Kutatási terület: modern magyar irodalomtörténet. E-mail: horvath.bela@pte.hu

OROSZI SÁNDOR PROF., professor emeritus, a közgazdaságtudomány habilitált kandidátusa, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet-és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: piaci formák elmélete; munkapiac gazdaságtana; prekariátus; a gazdasági és politikai elit küzdelme; ökológiai lábnyom; civilizációk küzdelme. E-mail: oszi19667@gmail.com

PETHŐ LÁSZLÓ PHD, HABIL., nyugdíjas egyetemi docens. Korábban az Eötvös Loránd Tudomány Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Andragógia Tanszékének tanára volt. Vezette az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola andragógiai alprogramját. Többször szerepelt nemzetközi konferenciákon, 10 könyv és 130 tanulmány szerzője. Kutatási terület: felnőttképzés szociológiai kérdései. E-mail: lpetho45@gmail.com

POLÓNYI ISTVÁN PROF., oktatáskutató, közgazdász, a közgazdaságtudományok kandidátusa, habilitált doktor, nyugalmazott egyetemi tanár, Debreceni Egyetem; kutatóprofesszor Wesley János Lelkészképző Főiskola. Kutatási területek: oktatásgazdaságtan; oktatáspolitika; oktatásminőség; humánerőforrás fejlesztés. E-mail: plonyiistvandr@gmail.com

Reisz Terézia PhD, habil, nyugalmazott egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar. Kutatási területek: oktatásszociológia; településszociológia; művelődésszociológia; közösségszervezés. E-mail: reisz.teri@gmail.com

T. Molnár Gizella PhD, főiskolai tanár, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szakképzési, Felnőttképzési és Tudásmenedzsment Intézet, Művelődéstudományi Tanszék. Tagja a Művelődéstudományi Tanszéken működő KAPOCS Kutatócsoportnak. Kutatási területek: a magyarországi kultúrpolitika és művelődés története a dualizmus korától a rendszerváltásig; magyarországi kisebbségek és a kisebbségpolitika története. E-mail: tokene.molnar.gizella@szte.hu

Zachár László PhD, főiskolai tanár, professor emeritus, Milton Friedman Egyetem, Kommunikáció- és Művelődéstudomány Tanszék. Tagságok: Magyar Pedagógiai Társaság; MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Andragógiai albizottság. Kutatási terület: felnőttképzés fejlődése; munkaerőpiaci felnőttképzés; iskolai/szakmai végzettség és munkaerőpiaci pozíció. E-mail: zachar.laszlo@uni-milton.hu

Zádori Iván, PhD, habil., egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar. Kutatási területek: kulturális menedzsment, vidékfejlesztés, környezeti nevelés és fenntarthatóság. E-mail: zadori.ivan@pte.hu

Authors

AGÁRDI, PÉTER PROF., professor emeritus, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: Hungarian cultural history, especially in the 19-21. century; the left-wing literary approach and criticism of the first half of the 20th century; Attila József's oeuvre and reception; the work of Ferenc Fejtő; cultural and scientific policy of the Kádár era. E-mail: agardipet@gmail.com

APÁTI, NORBERT, PhD candidate, University of Debrecen, Faculty of Science and Technology, Doctoral School of Earth Sciences. Research fields: social geography; educational attainment and the spatial aspects of education; educational migration. E-mail: norbertszatmarcseke@gmail.com

BODÓ, LÁSZLÓ, retired university lecturer, University of Pécs, Faculty of Adult Education and Human Resource Development; editor-in-chief of the Tudásmenedzsment journal between 2000 and 2019. Email: bod.lszl@gmail.com

CSERNÉ ADERMANN, GIZELLA CSC, honorary university professor, University of Pécs and Dunaújváros University; senior scientific associate, Dunaújváros University. Research fields: adult education; pedagogical evaluation; self-fulfilling prophecy in pedagogy. E-mail: cserneadermann@gmail.com

ERDEI, GÁBOR PHD., assistant professor, University of Debrecen, Faculty of Humanities, Institute of Education and Cultural Studies, Department of Cultural Studies; Professional leader of the adult training activities at the University of Debrecen. Research fields: history of andragogy; the institutional system of andragogy; workplace learning.
E-mail: erdei.gabor@arts.unideb.hu

FARKAS, ÉVA PHD, HABIL., supervisor and teacher at the Doctoral School of Education, University of Szeged; president of the International Adult and Continuing Education Hall of Fame. Research fields: adult learning and education; validation of learning outcomes acquired in non-formal and informal learning contexts; microcredentials and individual learning account. Webpage: https://drfarkaseva.hu/en/
E-mail: farkaseva9@gmail.com

GÁBRIEL, RÓBERT PROF., professor, head of institute, leader of the doctoral school, University of Pécs, Faculty of Science, Institute of Biology. Research fields: neuroscience, within that is retinal research and retinal disease models. E-mail: gabriel@ttk.pte.hu

HENCZI, LAJOS PHD, honorary university professor, lecturer, Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institute of Research on Adult Education and Knowledge Management; honorary college professor, lecturer, János Kodolányi University; supervisor of the Doctoral School of Education, Eötvös Loránd University; professional manager of Festo Kft. Research fields: andragogic characteristics of

company/workplace training; competences of adult educators and learning styles of adults in the process of adult education; development of service and adult education management; learning strategy and learning style of adults; NewLearning, Company Campus; micro certificates. E-mail: henczilajos@t-online.hu

HINZEN, HERIBERT PROF.(H) DR. DR. H.C. MULT., senior consultant on adult education and lifelong learning for sustainable development; Honorary Professor, University of Pécs, Hungary, Alexandru Ioan Cuza University in Iasi, Romania, University of Bucharest, Romania; Lecturer of comparative adult education at the University of Würzburg for the last decade, including the Adult Education Academy; Honorary Fellow, UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL); Vice-President, PIMA. He worked for DVV International for almost four decades, both in headquarters and in offices in Sierra Leone, Hungary and Lao PDR. He has served as Vice-President of ICAE and EAEA. He was inducted to the International Adult and Continuing Education Hall of Fame in 2006. Research fields: institutionalisation and professionalisation of ALE. Email: hinzenh@hotmail.com

HUSZÁR, ZOLTÁN PHD, HABIL., associate professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies. Research fields: history of culture and education; museum history (19-20th centuries); the Danube as an integrating factor in Europe in the 19-20th centuries; history of economy and industry in Hungary in the 19-20th centuries. E-mail: huszar.zoltan@pte.hu

KISS, JULIANNA, psychologist and educator, SHL Hungary Ltd. Research fields: human resource development; burn-out. E-mail: julianna.kiss@shl.hu

KLEIN, SÁNDOR PROF., professor emeritus, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research fields: industrial and organizational psychology; the effects of experiential mathematics learning; competency development using the person-centered approach. E-mail: sandor.klein@shl.hu

KLEISZ, TERÉZ PHD, retired honorary university professor, University of Pécs. Lecturer of sociological and community development courses since the eighties. Research fields: professionalization processes within the cultural and the adult learning field. E-mail: kleisz.terez@pte.hu

KOLTAI, ZOLTÁN PHD, HABIL., associate professor, Vice Dean of Education, Head of Internal Training Centre, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development, Research fields: regional successfulness; location factors. E-mail: koltai.zoltan@pte.hu

KRAICINÉ SZOKOLY, MÁRIA PHD, senior lecturer, Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Institute of Research for Adult Education and Knowledge Management. Research fields: examination of teacher-andragogue roles and

competencies; catch-up of disadvantaged social groups through training; methodology of adult education. E-mail: szokoly.maria@ppk.elte.hu

K. Farkas, Claudia PhD, habil., associate professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research fields: education; history. Email: farkas.claudia@pte.hu

Nemeskéri, Zsolt Prof., professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research field: human resource management. E-mail: nemeskeri.zsolt@pte.hu

Németh, Balázs PhD, habil., Vice-head of Institute, associate professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute for Human Development and Cultural Studies; EAEA board member; member of the International Hall of Fame of Adult and Continuing Education (2017 honoree); President, Andragogy Subcommittee, Pedagogical Science Committee, Hungarian Academy of Sciences. Research fields: history of adult education in Europe / Hungary; comparative ALE policy; learning cities-regions and learning communities; evolution of the profession of adult educator. E-mail: nemeth.balazs@pte.hu

N. Horváth, Béla Prof., literary historian, professor emeritus, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development; Doctor of the Hungarian Academy of Sciences. Dean of the Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development, University of Pécs between 2010-2018. Research field: history of the modern Hungarian literature. E-mail: horvath.bela@pte.hu

Oroszi, Sándor Prof., professor emeritus of the University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: theory of market forms; labor market economics; precariat; the struggle of the economic and political elite; ecological footprint; the struggle of civilizations. E-mail: oszi19667@gmail.com

Pethő, László PhD, habil., retired university associate professor. Previously, he was a teacher at the Eötvös Loránd University, Faculty of Education and Psychology, Andragogy Department. He led the Andragogy Doctoral Subprogram of the Doctoral School of Education, Faculty of Education and Psychology, Eötvös Loránd University. Author of 10 books and 130 studies, he has participated in international conferences several times. Research field: sociological issues of adult education. Email: lpetho45@gmail.com

Polónyi, István Prof., education researcher, economist, candidate of economic sciences, habilitated doctor, retired university professor of University of Debrecen; research professor of Wesley János College. Research fields: economics of education; education policy; quality of education; human resources development. E-mail: plonyiistvandr@gmail.com

Reisz, Terézia PhD, habil, retired associate professor, University of Pécs, Faculty of Humanities and Social Sciences. Research fields: sociology of education; sociology of settlements; cultural sociology; community organization. E-mail: reisz.teri@gmail.com

T. Molnár, Gizella PhD, college professor, University of Szeged, Juhász Gyula Faculty of Education, Institute of Vocational Training, Adult Education and Knowledge Management, Department of Cultural Studies. Member of the Department's KAPOCS Research Group. Research fields: history of cultural policy and education in Hungary from the age of dualism to the regime change in 1989; history of Hungarian minorities and minority politics. E-mail: tokene.molnar.gizella@szte.hu

Zachár, László PhD, college teacher, professor emeritus, Department of Communication and Cultural Science, Milton Friedman University. Memberships: Hungarian Pedagogical Association; Andragogical Sub-Committee of the Pedagogical and Scientific Commission of the Hungarian Academy of Science. Research fields: development of adult education; labor market adult training; educational/professional qualification and labor market position. E-mail: zachar.laszlo@uni-milton.hu

Zádori, Iván PhD, habil., associate professor, University of Pécs, Faculty of Cultural Sciences, Education and Regional Development. Research field: cultural management, regional development, environmental education and sustainability. E-mail: zadori.ivan@pte.hu