

Németh János: Fejezetek az egész életen át tartó tanulás (LLL) filozófiai, neveléstudományi recepciótörténetéből - V. rész. Az egész életen át tartó tanulás és a kultúráközvetítés hagyományai Magyarországon



V. Az LLL és a kultúráközvetítés hagyományai Magyarországon 1960 -2010 (részletek)

V.1. Az LLL felnőttképzési hagyományokhoz kötődő megközelítése

Az LLL-program hazai szakirodalma jórészt a nemzetközi folyamatokat, alkalmakat és dokumentumokat mutatja be, *meghatározóan felnőttképzési irányultsággal*. Az elmúlt évtizedek első összegző könyvei, tanulmányai után (Halász 2012, Harangi - Hinzen - Sz. Tóth 1998, Maróti 2010, 2015 Zrinszky 1996, Striker 2015) napjainkban már az andragógia egyetemi gyakorlatában dolgozó, jórészt a középgenerációhoz tartozó kutatók is mértékadó véleményt formálnak e kérdéskörben.

Németh Balázs *doktori értekezésében* tekinti át az LLL paradigma történetét, társadalmi - gazdasági - kulturális meghatározottságát a 19-20 századi történésektől napjainkig (2005). Lényegében a felnőttképzés angolszász hagyományait köti össze az Európai Unió LLL-paradigmájának kibontakozási folyamatával, figyelembe véve a felnőttkori tanulás problémáival foglalkozó UNESCO, illetve OECD kezdeményezéseket. A felnőttoktatás angolszász-amerikai histográfiájának bemutatásával támasztja alá azt a feltételezését, amely szerint a felnőttkori tanulás az egyén fejlődése mellett társadalmi szükségletet elégít ki (Németh B. 2005:27) Ebben az összefüggésben nyeri el paradigmatis jelentőségét az LLL, amennyiben az Európai Unió szakpolitikájaként a közpolitikai célok mellett jelentős gazdasági, társadalmi növekedést és együttműködést segítő szerepe is megfogalmazásra került konferenciákon, dokumentumokban, a legkülönbébb megnevezéssel megjelenő nyilatkozatokban. Ezeket a stációkat mutatja be könyvében Arapovics Mária, rendszerezve és elemelve a felnőttképzés kiemelkedő eseményeit és dokumentumait az 1948 - 2006 közötti időszakban (Arapovics 2011).

Mindkét szerző részletesen foglalkozik az LLL forrásvidékével. Megemlítik a 19-20. század fordulójának pezsgő szellemi életét, érintik John Dewey, Eduard Lindeman, A. L. Smith és munkacsoportja, Albert Mansbridge, Basil Yeaxlee és mások neveléstudományi jelentőségét a felnőttkori tanulás társadalmi programmá bővülésében, ahogy Németh Balázs fogalmaz, „közpolitikává” alakításában (Németh B. 2005).

Visszautalnak Maróti Andor megfigyelésére, hogy A. L. Smith már 1919-ben, az angol felnőttoktatásról kiadott jelentésében így fogalmaz: „a felnőttoktatást nem tekintjük úgy, mint ami csak az emberiség kis töredékére tartozik; ez állandó nemzeti szükséglet, elválaszthatatlan tartozéka a polgárjognak, ennél fogva általánosnak és élethosszig tartónak kell lennie” (Maróti 1986, 2005, 2015). A századforduló jelentős szellemi teljesítményeinek ismeretében jelentette meg 1926-ban Eduard Lindeman *The Meaning of Adult Education* címmel a felnőttoktatásról szóló pedagógiai munkáját, melyet gyakorlati kézikönyvnek írt, a felnőttkori tanulás módszertani bázisát, elméleti hátterét kidolgozva (idézi: Arapovics 2011).

Szerencsés fejlemény a felnőttképzés szakmai közéletében, hogy megjelent a terület hazai történetét feldolgozó könyv is (Juhász 2016). Ugyancsak az LLL forrásvidékéhez sorolhatjuk a reformpedagógia történeti hatásait képviselő számos irányzat kitűnő elméleti szakemberét, pedagógiai kísérletét eredményét (Németh A., 1993; Kereszty Orsolya 2011). Arapovics az LLL paradigma elméleti és politikai letisztulását 1948 és 2006 között *három szakaszra tagolja* (2011:31-46). Az első szakasz a felnőttképzés fogalmi és intézményi stabilizációjának a szakasza, amelyben a felnőttképzési világkonferenciák jelentik a mérföldköveket: Helsingør 1949., Montréal 1960., Tokió 1972., Párizs 1985, Hamburg 1997. Az 1990-es évektől kirajzolódik az LLL új struktúrája, fogalmi rendszere, a különféle tanulási formák átjárhatóságának és az eredmények elismerésének módszertana. Az ezredfordulót követően, különösen az úgynevezett „Lisszaboni stratégia” kidolgozását követő eseménydús évtizedben felerősödik a LLL társadalompolitikai funkciója, így a cselekvési képességek elsajátítása, a társadalmi szolidaritás, hálózatosodás és a közbizalom hangsúlyos jelenléte az LLL különféle alkalmain (Arapovics 2011:38-42, Halász 2000, Maróti 2010).

A hazai felnőttoktatás tudományos, képzési, intézményi eredményeinek feltétlen elismerésének a jele volt, hogy 2008 decemberében, Budapesten került sor az UNESCO pán-európai régió 33 országának képviselőivel a Hatodik Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia (CONFINTEA VI) [előkészítő konferenciájára](#). A rendezvény záródokumentumában a résztvevők kinyilvánították elkötelezettségüket a tanulás és oktatás megerősítése mellett.

Az UNESCO VI. Felnőttoktatási Világkonferenciáját - a CONFINTEA VI-ot - 2009 decemberében rendezték a *brazíliai Belém városában*. A rendezvény címe: *„Élni és tanulni egy élhető jövőért - a felnőttkori tanulás hatalma”* ('Living and Learning for a Viable Future - The Power of Adult Learning'). A tanácskozás a szakpolitikákat érintő párbeszéd, a felnőttoktatásért és az élethosszig való tanulásért vállalt elköteleződés és cselekvés jegyében zajlott.

A fentiekben összefoglalt LLL-értelmezés alapvetően a felnőttképzés hagyományaihoz kötődő, és jórészt az angolszász nyelvterület gazdag múltjából veszi a tendenciák érzékeltetéséhez szükséges tényanyagot. Ez a kötődés markánsan van jelen az LLL európai prioritásait meghatározó dokumentumokban is (Németh B. 2005, Vehrér 2011). Tekintettel arra az adottságra, hogy az LLL funkcióját illetően hangsúlyozottan van jelen a harmadik világ társadalmi felzárkóztató programjaiban, így ez az értelmezési keret jelentős hatást is gyakorol e térségek jelenkori fejlődésére. (Kumar 2016)

V.2. Az LLL közművelődési hagyományokhoz kötődő megközelítése

A magyar közművelődés története szerencsésen bővíti az LLL paradigma kialakulásának szellemi forrásvidékét, nevezetesen bevon olyan területeket is, amelyek magyar művelődéstörténeti sajátosságoknak nevezhetők, és segítenek az értelmezési keret új nézőpont szerinti bővítésében (Fehér 2011, Vehrér 2010)

Marx György például a *Gyorsuló idő* című tanulmányában említi, „Egy mai ember annyi változást ér meg élete folyamán, amennyit az ókori Mezopotámiában csak száz egymást váltó generáció tapasztalhatott”, s mindezt a tudományos kutatás eredményeinek oktatásra és hétköznapi életünkre gyakorolt hatása kapcsán írja le, bizonyos ismeretek gyors elavulásának következményeként. (Marx 1969:2). C. P. Snow szintén a művelődés fontosságára helyezi a hangsúlyt, mintegy szinonimaként használva a kifejezést a tanulással. (Snow 1998).

Durkó Mátyás a 60-as évektől kezdődően foglalkozott e kérdéskörrel, s következetesen a permanens nevelés-művelődés, illetve személyiségformálódás kifejezéseket használta könyveiben és tanulmányaiban. Elméletében nagy hangsúlyt fektet a felnőtt ember társadalmi tennivalóira és felelősségére, s az azokhoz szükséges egyéni alkalmazkodásra. A felnőttnevelés szocializációs és individualizációs funkcióit is holisztikusan szemléli, s kiemeli az önnevelés (informális tanulás) szerepét. (Durkó-Szabó 1990:51, Vehrér 2010).

Az LLL paradigma kialakulásának és működésének a *„művelődés és tanulás sajátos dialektikájában”* megvalósuló folyamatként történő értelmezése lehetőséget ad az egész életen át tartó tanulás programjának a *felnőttképzés tevékenységeit kiegészítő, annál tágabb intézményi és művelődési rendszer bevonására e programba*. A hivatkozott tanulmányból vett hosszabb idézet legalább három területre irányítja a figyelmet. Elsősorban az LLL paradigma társadalmi befogadását megalapozó *páratlanul gazdag, a felvilágosodás idején és a reformkorban gyökerező magyar művelődéstörténeti, közművelődési hagyományokra* (Fehér 2011; Németh A. 2005, Kereszty 2014; Szabolcs 2002), a 19-20. század sokszínű társadalmi, egyesületi életének *hálózatokat szervező szerepére* (Gelencsér 2010; Benedek, Csoma és Harangi 2002). Továbbá a magyar közművelődés, különösen az 1960-as évektől *jellemző, holisztikus értelmezésének komplexitására*. Ez nem csupán az interdiszciplináris megközelítésre, de a *művelődési alkalmak és tevékenységek közösségi és intézményesült formáinak a sokszínűségére is vonatkozik*.

Noha választott tárgyunk mind elmélyültebb bemutatása érdekében a sorozatban selsősorban az LLL paradigma *filozófiai recepciói közül foglalkozunk néhányal részletesebben*, ezúttal mégis utalni kell két *tudományterület* kitűnő hazai és nemzetközi szaktekintélyére. A *közgazdaságtanról* és a *fizikáról* van szó, Theodor W. Schultz, Jánossy Ferenc, C. P. Snow és Marx György munkásságának tükrében. Abban a sajnálatosan szűk keretben, amit az LLL paradigma szempontjából a jelen sorozat terjedelmileg lehetővé tesz. E tudományok jeles képviselői az 1960-as évek elejétől folyamatosan alakítói voltak az értelmiségi közbeszédnek Magyarországon is, elsősorban a „két kultúra” kérdéskörében tovagyrűző sokszereplős polémiában való részvételük, alkotó és folyamatos közreműködésük eredményeként (Snow 1998; Rényi 1997; Németh L. 1997, Tillmann 2007). E nagy hatású és éveken át tovagyrűző dialógus az *egész életen át tartó tanulás sokszínű művelődési gyakorlatának* jelentős társadalmi bázisát, segítő közreműködő körét hozta létre Magyarországon a médiában, a kulturális intézményekben és civil szervezetekben, vagy az *önképzés változatos igényeihez biztosítottak minőségi tartalmi muníciót*. A *közös nevező, ami e tudományokat és azok képviselőit e sorozat lapjain (is) rokonítja, a változásra érzékeny, megújulásra képes ember szerepének a hangsúlyozása, támogatása a társadalmi innovációban*.

T. W. Schultz tudományos kutatásainak *kezdetektől az ember és környezete kapcsolatait* vizsgálta. Meglepetéssel rögzítette azt a megfigyelését, hogy a második világháborúban vesztes országok, kivált Németország és Japán, korábban elérte a háború előtti termelési színvonalat, mint az őket legyőző Nyugat-Európai államok, akár Nagy-Britannia vagy Franciaország. Schultz először egy rövid tanulmányban tette közzé megfigyeléseit a gazdasági növekedés és az emberi tőke kapcsolatáról, nevezetesen arról az összefüggésről, amely a gazdasági szereplők közül kitüntetett szerepet tulajdonít az emberi képességeket fejlesztő befektetéseknek (1961). E kutatásait természetesen nem csupán a kezdeti hipotézisei mentén folytatta, de vizsgálta a mezőgazdasági és ipari munkásság közötti különbség okait, a fekete (negrois) közösség *tulajdonosi teljesítményét* összevetette a fehér birtokosok teljesítményével, és sok minden mást is, amely tényező az amerikai társadalom életét jellemezte. Ő volt az a tudós, aki széleskörű érvanyagának birtokában kimondta, hogy az új társadalmi keretek között az *emberbe*, vagy, ahogy közismertté vált, az *emberi tőkébe* történő befektetés (investmen in human capital) határozza meg egy adott közösség gazdasági növekedését, eredményeit (Schultz 1961:3-4). Kutatási eredményeinek társadalmi hasznosságáért 1979-ben Nobel díjjal ismerték el munkásságát.

Jánossy Ferenc (1966) *„A gazdasági fejlődés trendvonalai és helyreállítási periódusok címmel”* jelentette meg nagyhatású könyvét, alig öt évvel a T. W. Schultz korszakos tanulmánya után. A szerző megvizsgálta a második világháború utáni helyreállítási periódusokat, és arra a következtetésre jutott, hogy *a helyreállítás folyamata akkor ér véget, ha a termelés elérte és folytatja a krízis előtti „trendvonalat”*. E megfigyelés eredményei között, hasonlóan az amerikai közgazdász gondolatmenetéhez, Jánossy is az emberi erőforrás (amit ő szerényen még „szakmastruktúrának” nevezett) fejlesztésében látta a dinamikus és fenntartható fejlődés zálogát. Az LLL-paradigma kialakulása szempontjából az alábbi következtetéseit tarjuk fontosnak, ezért idézzük:

1. „Valamely ország gazdasági fejlettsége – még ha átmenetileg nem is realizálódik a termelés tényleges volumenében, vagyis csak, mint megvalósítható lehetőség létezik – elsősorban az összmunkaerő mindenkori szakmastruktúrájától függ.
2. A gazdasági fejlődés elválaszthatatlanul kapcsolódik a szakmastruktúra változáshoz. A gyorsabb ütemű gazdasági fejlődés előfeltétele a szakmastruktúra gyorsabb változása.
3. Azok a korlátok, amelyek a szakmastruktúra változási sebességét behatárolják – hosszú távra –, határt szabnak a gazdasági fejlődés ütemének is.
4. A szakmastruktúra változását stabilizálási tehetetlenség, vagyis a múltbeli változások hatása az elkövetkezendő évek, sőt évtizedek változásaira, alapvetően megszabja a gazdasági fejlődés trendvonalának állandóságát.

E végkövetkeztetések – jóllehet a gazdasági fejlődés összes döntő tényezőit felölelik – még mindig nem adnak választ arra az alapvető kérdésre, hogy: mitől függ végeredményben a gazdasági fejlődés üteme?” (1966:245).

A „szakmastruktúra változása”, állítja Marx György, elsősorban az adott szakma által akkumulált szakismeret relevanciájától függ (1969). Magyarán akkor, ha egy szakma által képviselt tudásanyag, ismeretek sokasága, hozzáállások és attitűdök összessége nem találja meg a „vevői” visszaigazolást annak *szükségességéről*, akkor az abban akkumulált ismeretanyag elavult. Márpedig, ha valami elavul, akkor annak frissítése, megújítása, cseréje elemi érdeke a munkavállalónak, valamint a társadalomnak egyaránt. Ennek a problémának egyéni és társadalmi szinten is célszerű megoldása *a képzések, a tanulási alkalmak mind mennyiségi, mind minőségi bővítése, fejlesztése*, a művelődési alkalmak közelítése a helyi és makró társadalmi igényekhez. E

folyamatban álláspontja szerint az igazi főszereplő a pedagógus, aki immár közvetve, vagy közvetlenül az egész életünket végigkíséri: „A gyorsuló fejlődés áttöri a nemzedékfalat. Az iskolában azt tanítják, hogyan kell tanulni. Ezt a tanulást folytatnunk kell életünk végéig. Tanítók segítenek öt éves kortól kezdve hatvanöt éves korig, és még azon túl is. Az ismeretterjesztő előadók, a rádió és televízió munkatársai, a folyóiratok és könyvek szerkesztői, költők és tudósok működésének eredményeként születik a tudományos forradalom tanuló, gondolkodó társadalma” (Marx 1969 52-53. o.). Marx György egész életében szenvedélyesen érvelt a kultúra egysége, az életvitelek szervezésében eligazító, értelmező szerepe mellett. Ez a gondolkozásmód, a *hatvanas évektől* áthatotta az értelmiségi közbeszédet.

Snow emlékezetes tanulmányának első megjelenésétől kezdve (1959) időről-időre fellángolt a polémia értelmiségi körökben a korszerű műveltségről. Rendre felvetődtek olyan kérdések, vajon a humán (Snownál irodalmi) értelmiségieknek kell e tudni, miért „megrendítő” a termodinamika második törvénye, ami annyit tesz a fizikus szerint, mintha egy természettudóstól annyit megkérdezne, tudja-e, ki volt Shakespeare.

Társadalmunk (vagyis a fejlett nyugati társadalom) elvesztette a közös kultúrának még a látszatát is, hangsúlyozza. A lehető legjobban képzett személyek többé nem tudnak véleményt cserélni legfőbb intellektuális érdeklődésük síkján. Ezt aggasztónak tartja, intellektuális és mindenekfölött morális életünk szempontjából. „Ahhoz vezet, hogy rosszul értelmezzük a múltat, rosszul ítéljük meg a jelent, és megtagadjuk jövő reményeinket. Megnehezíti, talán lehetetlenné teszi, hogy helyesen cselekedjünk.” Természetesen nincs teljes megoldás [...] De mégis tehetünk valamit: a legfőbb eszköz, ami rendelkezésünkre áll, a nevelés — a nevelés elsősorban az általános és középiskolákban, de a főiskolákon, egyetemeken is. Nincs mentség arra, hogy a következő generációt is olyan tudatlanságban, a kölcsönös megértéstől és rokonszenvtől megfosztva bocsássuk útjára, mint amilyenek mi magunk vagyunk.” (Snow 1998)

A korszerű műveltségről kezdeményezett vita a jórészt szimbolikus tárgy körül körvonalazódó fontos kérdésekről szólt, vagyis a kultúra, a művelődés, a szakszerűség viszonyáról egy olyan korban, *amelyben addig soha nem képzelt és látott tudományos-technikai föllendülés vette kezdetét, megalapozva azt a társadalmi együttélést, amelynek motorja a tudás, az emberi alkalmazkodó képesség művelődési folyamatokban kiteljesedő birtoklása. Ez pedig egyet jelentett az egész életen át tartó tanulás széles értelmezett felfogásával, mindazon művelődési alkalom elősegítésével, amelyek az autonóm, a viszonyait tudatosan befolyásolni képes személyiség áll a központjában.*

Történeti kialakulásában és működési gyakorlatában a magyar közművelődés jelen van a társadalom teljességében. E széles értelmezett közművelődés minden szervezet és intézmény számára tulajdonít művelődési funkciót, miként a kialakuló személyiség a szocializáció során, azaz minden életkorban és minden élethelyzetben változatos művelődési, tehát aktív kultúraelsajátítási folyamat részese (Maróti 2010:70, Németh 2012). Ebben a nyitott felfogásban a magyar közművelődés szervesen illeszkedik az Európai Unió jelentős programjához, amelyet az *Egész életen át tartó tanulás* stratégiája foglal össze. Ennek a programnak is az a lényege, hogy minden oktatási, kulturális és művészeti intézmény és közösség részt vállal a személyiség egész életen át tartó tanulásában, művelődésében. A magyar közművelődés sajátossága, hogy a művelődési házakat, mint a széles értelmezett közművelődés emberközpontú, *kiterjedt infrastruktúrával és kultúraközvetítő szakemberekkel bíró, professzionális intézményeit fogadta el a huszadik század hetvenes-nyolcvanas éveitől a helyi társadalmak sokasága.* Ennek eredményeként ezeknek az intézményeknek a jó része a 21. században az egész életen át tartó tanulás fontos színterei lettek

Magyarországon a kultúraközvetítés nonformális és informális tanulási alkalmainak helyszíneiként (Németh 2012; Sály 2006, Striker 2015, Juhász 2016).

Az LLL paradigma felnőttképzéshez kötődő, illetve a *közművelődés magyarországi hagyományaihoz illeszkedő értelmezési módjainak bemutatása* jelezni képes azokat az eszmetörténeti kötődéseket, szemléleti, szakmai elkötelezettségeket, tervezési alternatívákat, amelyek jórészt 1990 után jelentek meg a hazai fejlesztéspolitikában, közigazgatásban, intézményekben és civil szervezetekben (Striker 2010, Halász 2000; 2012).

*

Ebben a fejezetben röviden áttekintettem az LLL paradigma két hazai eszmetörténeti kötődését felidézve a program néhány magyarországi pedagógia- és művelődéstörténeti előzményét.

Az először összefoglalt LLL-értelmezés alapvetően a felnőttképzés hagyományaihoz kötődő, és jórészt az angolszász nyelvterület gazdag múltjából veszi a tendenciák érzékeltetéséhez szükséges tényanyagot. Ez a kötődés markánsan van jelen az LLL európai prioritásait meghatározó dokumentumokban is.

Az LLL másik bizonyítható eszmetörténeti forrása a magyar közművelődés történeti hagyományaihoz, valamint jelenkori folyamataihoz kötődő. A felvilágosodás, valamint a reformkor széleskörűen megalapozta ezt a szemléletet. Ebben a nyitott felfogásban a magyar közművelődés szervesen illeszkedik az Európai Unió jelentős programjához, amelyet az *Egész életen át tartó tanulás* stratégiája foglal össze. Ennek a programnak is az a lényege, hogy minden oktatási, kulturális és művészeti intézmény és közösség részt vállal a személyiség egész életen át tartó tanulásában, művelődésében.

Epilógus

Sorozatunk befejező részében *mód és lehetőség van az egyes fejezetek összefűzésére, a lényeges kapcsolatok összefoglalására. A klasszikus kultúrafogalom rekonstruálása* lehetővé tette a később létrejövő kultúrafogalmak paradigmaticus rendezését. A klasszikus kultúrafogalom létrejöttét követő jó kétszáz éves időszak kultúráról és a kultúra fogalmáról szóló elemzése alátámasztja, hogy az *értékelméleti filozófiához és a kultúrszociológiához kötődő újidealista (normatív) kultúraelmélet, illetve a kulturális antropológiában kiteljesedő kulturális egyenértékűség (relativizmus)* alkalmas a kultúrafogalmak jelentős irányzatait rendszerző *paradigmák szerepének a betöltésére.*

Azt is sikerült bemutatni, hogy *e kultúraelméleti paradigmák mögött markáns filozófiai recepciókat dolgoztak ki* a művészek, filozófusok, később a szaktudósok, leginkább az ember és a *kultúraelsajátítás, az ember és a nevelés-művelődés, az ember és a társadalomfejlesztés* kapcsolatáról. Az LLL szerepköre ebben a választékban kivételes jelentőségű.

Nem minden fenntartás nélkül, mégis ezekkel a gondolatokkal zártam a filozófiai recepciókat bemutató IV. részét a sorozatnak: *„A filozófia segít a mindenkori alapkérdésekre adott átgondolt, részlet gazdag megválaszolására. Miért, mit és hogyan csináljunk. A filozófia tehát megelőzi a*

cselekvést, ezzel ugyanakkor elősegíti ez utóbbi hatékonyságát. A filozófia megválasztása ugyanakkor messzemenően meghatározza az alkalmazott módszereket.”

Ez a kitüntetett és *bonyolult kapcsolat* teszi napjainkban is a kutatás tárgyává az eltérő kultúrafogalmakat használó *kultúraelméleti irányzatok* és az egész életen át tartó tanulás *változatos gyakorlata* közötti összefüggést. A *kapcsolódás és kötődés kultúraelmélet és kultúraelsajátítás között persze soha nem mechanikus és okszerű. Sőt a hétköznapi gyakorlat* sokszor éppen azt a látszatot kelti, hogy a kultúra-művelődés elméletével foglalkozók érdeklődése a kultúraközvetítés napi gyakorlata iránt meglehetősen szerény, és fordítva is sok példát tudunk mondani arra, hogy a gyakorlati szakemberek jócskán távol tartják magukat a kultúra elméletének alapkérdéseitől. Ezeket a hétköznapi tapasztalatokat igyekeztünk a sorozatban kiegészíteni, részben megcáfolni. Különösen a mögöttünk hagyott három évtized szakmai történései igazolják, hogy a magyar közművelődésben markánsan megjelenő irányzatok (törésvonalak) „mögött”, vagy „mélyén” pontosan kimutathatóak a huszadik század két nagy kultúraelméleti paradigmájának tápláló impulzusai. Az *újgenerációs közművelődési intézmények* (Németh 2011/2012; Sály 2006) szolgáltatási repertoárjának bővülése, a felhasználók igényének messzemenő figyelembevétele éppen úgy jellemzi ezt a folyamatot, mint a *közösségi művelődés szerepének megerősödése*, országos, sőt Kárpát-medencei hálózatosodása, intézményesülése.

Különösen fontos volt a szakterület legitimációs térének stabilizálása érdekében a hivatkozási bázis mind pontosabb feltüntetése a közép- és hosszútávú stratégiai tervezés kényszerében. Röviden szólva az Európai Unió támogatási rendszerében megjelent ugyan a kulturális szakterület, ám az itteni eredményes szereplés megkövetelte az ágazat professzionális átalakulását a fejlesztéspolitikában és a tevékenységstruktúrában egyaránt. (Németh 2007). A pályázati rendszer kihívásai mellett fokozatosan megjelentek az új konstrukciók az állami támogatások rendszerében. Röviden szólva a 2010-es évek a közművelődési szolgáltatások jelentős átrendeződésével, a tartalmi és az infrastrukturális fejlesztések fogadásának jegyében, és a közösségi művelődés régi-új törekvéseinek markáns intézményesülésével teltek el.

Ezek a változások is indokolták az elméleti szakemberek részéről a közös töről fakadó, mégis eltérő víziókat megfogalmazó és szolgáló közművelődési intézményrendszer és civil szféra, valamint az ágazatpolitika szándéka nyomán ebben az időszakban megerősödő közösségi művelődés azonossága és eltérése iránti fokozott érdeklődést. (Diczendi 2002, Juhász 2013; 2018, Kleisz - Dóri 2018)

Az epilógus alkalmas arra is, hogy egyelőre még jórészt hipotetikus alternatívaként, mégiscsak felvessük a közművelődés és közösségi művelődés eltérő elméleti gyökérzetének sajátosságait, a (helyi)társadalmi kihívásokra adott jól megkülönböztethető válaszait, szolgáltatási alternatíváit. Ennek a hipotézisnek az a lényege, hogy mind az LLL mentén megújuló magyar közművelődés – elsősorban a közművelődési intézmények –, mind a közösségi művelődés elégséges munícióval rendelkezik ehhez a frissességhez a bemutatott recepciók továbbélő örökségéből merítve. Amit a sorozatban bizonyítottam, hogy a 18. századi egységes, napjainkra már klasszikus kultúra fogalom lesz az eredője – a megfogalmazását követően majdnem száz év elteltével – a kultúraelméletben kidolgozott *újidealista* (értékelméleti, kultúrfilozófiai), illetve *antropológiai* irányzatoknak. A klasszikus kultúra fogalom létrejöttét követő jó kétszáz éves időszak meggyőző abban a tekintetben, hogy az újidealisták által *reprezentált kulturális kánon*, illetve az antropológiában *kiteljesedő kulturális relativizmus* alkalmas a kultúra fogalmak jelentős irányzatait rendszerző paradigmák szerepének a betöltésére a 19-20. század fordulójától napjainkig. Lényegük

összefoglalása az epilógusban indokolt annak az összefüggésnek a láttatása érdekében, hogy a huszadik században, különösen a század második felében, az értékelméleti alapokon kidolgozott *újidealista művelődéstudomány*, és az antropológiai alapokon nyugvó társadalomfejlesztő programok – sok egyéb szerepük mellett – a *magyar közművelődés* és a *közösségi művelődés* elméleti háttérét alkotják.

Az az újidealista öröksége, mint a magyar közművelődés megújulásának forrásvidéke

A közművelődési intézmények és közösségek számára kínált és kínál kimeríthetetlen bázist az újidealista által rendszerbe foglalt, és az évtizedek során folyamatosan gyarapodó kultúraelsajátítási alternatíva. Az elmélet így, mint *szükségszerű jó* jelent meg a hazai kulturális és helyi társadalmi fejlesztések megalapozásakor, előnyös munkamegosztást kínálva az „elmélet” és a „gyakorlat” valamennyi részterületén.

A 19. század harmadik harmadának körülményei között, melyeket az elidegenedés általánossá válása határoz meg (Bujdosó 1988; Kiss E 2005) az újidealista recepciója a klasszikus fogalmi komplexitásból megmenti mindazt, amit csak lehetséges, aminek realitása van. Pontosabban *átültetik a súlypontot a társadalmi küldetésről az egyénre*, a végtelen sok egyéni döntésre. Ezért az LLL pozícionálása szempontjából kiemelt jelentőséget tulajdonítok ennek a recepciónak, elsősorban bizonyos kultúraközvetítő gyakorlatok bevezetése, módszertani bővítése érdekében.

A szent világszabadság, és a testvér lesz minden ember egyetemes küldetéstudata számukra már csupán klasszikus hagyomány, nem reális lehetőség. Mindezek figyelembevételével az egyéni kultúra elsajátítást, *mint a polgári kultúra eszményének életképességét* mégiscsak elfogadják. Vélhetően egy szubjektív és magánjellegű intimitás visszafogottságával elősegítve a „kulturális társadalmasulást”, vagy más szemantikai kontextusban mondva, a társadalmi tőke hatásos generálását (Tenbruck 2003:69-70; Putnam 2000, 2004).

A kultúrafogalomhoz kötődő klasszikus idealizmus irányultságát megtartva, de a metafizikai háttér konvertálhatóságának lehetőségével erőteljesen hangsúlyozzák a kultúra fogalmának érték orientációját. Viszonylag éles határt vonva az élet eldologiasodott, tömeges és fogyasztói szükségszerűségben megnyilvánuló területei közé, ezeket mintegy leválasztva a tulajdonképpeni kultúráról. Ezáltal értelmezésükben a kultúra fogalma természetesen viszonylag zárt, érték magas területekre korlátozódik. Ezek a területek ugyanakkor meglehetősen sokfélék lehetnek, éppen a metafizikai flexibilitás miatt.

A metafizikai háttér flexibilitása, kiegészülve a Rickert-i multiverzummal (szubjektum-objektum, mag-héj kultúra vertikális és horizontális metszete), létrehozza a kultúra elsajátításának *heterarchikus* terét (Linke 2005:31). Ebben a térben, amelyben a személyiségnek – körülményei alakulásával – meglehetősen „sok” struktúrája van (Hunter 2003:85.), a kultúra elsajátítás tárgya a lehető legváltozatosabb tartalommal jelentkezhet és léphet elő a döntéseket és életfolyamatokat vezérlő pozícióba. Majd a körülmények és alkalmazkodási kényszerek (Birket-Smith 1969:60-65) átalakulásával, egy motivációs váltás nyomán és hatására, ezek átadják vezérlő pozícióikat más tartalmaknak, művelődési, képzési programoknak, életvezetési gyakorlatnak, kultúraelsajátítási tartalmaknak.

Az egyén számára elősegítve a szakadatlanul változó élethelyzetekhez történő eredményes alkalmazkodást. Magyarán, a mag és héj kultúra területei, illetve a metafizikai (érték-tételező) háttér változatossága, a személyes aktivitás és hivatás folyamatos megléte egyaránt bőséges lehetőséget kínálnak az egyén számára a *kultúraelsajátítás, a művelődés, az egész életen át tartó*

tanulás legváltozatosabb formáiban való részvételre.

Ezzel biztosítva egy értékelvű és változatos művelődési program (Karácsony 2002; 2008 Kodály 1964) tartalmához és megvalósulásához elméleti és módszertani muníciót. Az újidealista kultúrafelfogás a személyiség aktivitását, együttműködését, önmegvalósítását, gyarapodást állítja a létezés középpontjába, mélységesen demokratikus egyéni választások és döntések sorozatára bízva e program gyakorlati, helyi sajátosságok közötti megvalósulását. Álláspontom szerint ez realitás. Amennyiben az egész életen át tartó tanulás változatos alkalmainak középpontjába – a klasszikus, vagyis univerzális kultúrafogalom *újidealista frissítéséhez igazodva* – a kultúra elsajátítás alanya az alkotó, kreatív, önmegvalósító, együttműködő ember, a kultúra elsajátítás tárgya és szabályozó rendszere a polgári kultúrában kiteljesedő európai humanizmus teljes tárgyiasult formája, örökség-együttese és demokratikus normarendszere kerül. Ugyanakkor nélkülözhetetlen az egyéni motiváltság és *aktivitás* a kultúra elsajátítási folyamatokban. Végezetül az elsajátítás *tárgyát* illetően a komplex kultúrafelfogás érvényesül, az egyén folyamatosan változó élethelyzetének szükségleteit figyelembe véve, azokat formálva. Ennyiben tehát a klasszikus kultúra fogalomban megfogalmazott humanitás kánon ad keretet ezeknek a művelődési, tanulási programoknak, nyilvánvalóan a tartalmakat illetően (metafizikai háttér!) a kulturális sokszínűséget, egyediséget és hagyományt, a „kérdésessé tett problémát” teljes nyitottsággal kezelve (Hunter 2003:76). *Ez az összefüggés képezi az új kultúraközvetítő programok normativitását.*

A klasszikus kánon vállalása, a kulturális, valamint egyéni sokszínűség, a személyiség motiváltsága rokonítja azokat a nevelési, művelődési programokat, amelyek az egész életen át tartó tanulás alkalmain kínálnak alternatívát az egyéni kreativitás, a közösségi részvétel és a társadalmi szolidaritás elsajátítói és megvalósítói számára, a kultúraközvetítés tartalmi átalakulásának feltételeként. Hasonló következtetésre jut az önimádó, normavesztett, terápiás függőségben élő társadalom problémakörnek teljes könyvet szentelő *Lasch* is. Álláspontját összefoglalva hangsúlyozza, hogy a „függőség” oka a szakértői hatalom túlterjeszkedése az egyéni autonómia felett. „A bürokrácia elleni harcot tehát ki kell terjeszteni a kapitalizmus, mint olyan elleni harcra”. A mára kialakult „haldokló kultúrából” a visszaút utolsó esélyét „A közösségalkotásra, részvételre képes személyiségek jelenthetik. [...] A jobb társadalom felépítésének a szándéka azonban tovább él, a lokálpatriotizmus, az önsegélyezés és a közösségi cselekvés hagyományaival együtt, s csak egy új, tisztességes társadalom látomása kell hozzá, hogy valóban életre is keljen. A morális fegyelem valaha a munkaerkölcs feltétele volt [...] E fegyelem nélkülözhetetlen az új rend felépítéséhez (1996:372-373).

Ez a *magatartás-ethosz*, az adott lehetőségek formálásában az intenzív részvétel, központi szerepet kap *Németh László* pedagógiai írásai mellett, szinte teljes életművében. „Belső tapasztalatból és az egyetemes kultúra üzenetéből, az életminőség emelésének a vágyától hajtva alakított ki életművében Németh László egy olyan magatartás-ethoszt, amelyik – hite szerint – a 20. század embere számára is biztosítani képes a személyiség és a közösségek emelkedő minőségű életét” (Görömbei 1997:89; Fábrián:1980).

Ezeknek a tanulási, művelődési programoknak a multiverzumát (Rickert 1920/1990), változatos metafizikai gondolatkonstrukcióját illetően, „amelynek háttérében megtaláljuk azt a pontot, amiből kulturális cselekvésünk folyik [...], meglehetősen közömbös, melyiket választjuk” (Weber, A, 1927/1989:86). Ebben az értelemben tehát ezeknek a programoknak a tartalmát minden olyan kulturális elem képezheti, „amelyet a társadalom legtöbb tagja kíváncsnak tart” (Allport

1997:188). Kodály Zoltán nevelési terve (1964. I) egyenrangú „metafizikai gondolatkonstrukcióként” jelenhet meg a „háttérben” az interkulturális párbeszédet elősegítő tréningekkel (Vehrer 1997; Edelenyi 2009), vagy az egyéni kvalitást bővítő, kompetenciafejlesztő informális tanulási alkalmakkal. Az intenzív létformát élő aktív, kreatív személyiség ebben az értéktudatos felhalmozásban járul hozzá az egyéni és a társadalmi haszon gyarapodásához. Azzal a fontos kiegészítéssel, *hogy mindezt nem államilag októjált, homogén művelődéspolitikai kényszere erőlteti az egyénre, netán a kultúrákövetítés intézményeire*, hanem a „társulás művészetét” egyéni és egyedi döntések sorozatában vállaló személyiségek összetartozás-élménye motiválja, a szabad és változatos mikrovilágok megújulásának folyamatában.

A megvalósulás helyszínei azok az *újgenerációs művelődési házak, amelyek összefoglaló bemutatásában ez olvasható: „A művelődési házak jelentős részében sikerült a megújulás az elmúlt évtizedben, mind tartalmi munkájukat, mind szervezeti rugalmasságukat tekintve. A magyar közművelődés megújuló intézményei – az értékelvű közművelődés fundamentumaként –, az ideológia- és programközpontúság helyett a közösségalkotó személyiség-fejlesztést állítják tevékenységük középpontjába.”* (Németh 2011/12)

Az újidealista irányzat meghatározó szerzői eredeti módon frissítik, és a huszadik század megváltozott körülményei között megújítják a *klasszikus recepciót*, amelynek alkotói között kiemelkedő szerepe van a német idealizmushoz ezer szállal kötődő *F. Schillernek* és *J. G. Herdernek*, akiknek a kérdéskörben kifejtett nézeteivel bővebben is foglalkozom. A klasszikus recepció összefoglalja a modern, együttműködő ember nevelési ideáljának filozófiai tartalmát. Koherens elméleti rendszerbe helyez egy értékelvű és változatos művelődési program társadalmi gyakorlatát, a teoretikus megközelítés mellett sokszor módszertani muníciót is megelőlegezve.

Az újidealista kultúraelmélet a klasszikus komplexitásból a személyiség aktivitását, együttműködését, önmegvalósítását, gyarapodását állítja a kultúraelsajátítás, egyáltalán az élethosszig tartó tanulás középpontjába. Mélységesen demokratikus egyéni választások és döntések sorozatára bízva e program helyi sajátosságok között megvalósuló gyakorlatát, elősegítve a szakadatlanul változó élethelyzetekhez történő eredményes alkalmazkodást.

A kreatív kultúraelsajátítás feltételezi a személy teljes erőbedobását, ugyanakkor az objektivációkkal való találkozás eredményét nézve nem az alkotásra fekteti a hangsúlyt, hanem a befogadásra, a feldolgozásra, az újabb és újabb élményre. Föltehetően ez a kultúraelsajátítási terep kínálja a legtagabb lehetőséget az értékelvű művelődési programoknak, támogatási gyakorlatoknak. Itt van mód a személyiség aktivitásának fedezetével, arra építve a valódi, önszerveződő közösségek létrehozására, és személyiségfejlesztésre egyaránt. *A reformkortól eredően ez az alternatíva kínálja a magyar közművelődés számára a kultúraelsajátítás legváltozatosabb tevékenységeit, alkalmait.* Európában az ezredforduló ezeket az egész életen át tartó tanulás (Lifelong Learning, LLL) új tanulási formáival, és alkalmával, ezek indikátoraival azonosították. Ez az összefüggés teszi nyilvánvalóvá, hogy az LLL programjának a szélesan értelmezett közművelődés a magyarországi megfelelője, a művelődési házakkal, a közművelődési civil szervezetekkel, valamint a kulturális-művészeti élet egyéb szereplőjével együtt, a közoktatással szorosan együttműködve.

A nonformális és az informális tanulási formákat és technikákat mindazok elsajátítják és alkalmazzák, akik a művelődési házakban, közművelődési civil szervezetekben rendszeresen együtt töltik az idejüket rokon érdeklődésű, értékrendű társaikkal, a közművelődési szakemberek által biztosított optimális tanulási feltételek között. Az egész életen át tartó tanulás programjának

- a felnőttképzés rendszerét kiegészítő, annál tágabb - helyes értelmezése tette lehetővé a magyar közművelődés eredményes szereplését az Európai Unió felzárkózást elősegítő támogatási rendszerében.

Az intenzív létformát élő aktív, kreatív személyiség ebben az értéktudatos felhalmozásban járul hozzá az egyéni és a társadalmi haszon gyarapodásához. Azzal a fontos kiegészítéssel, hogy mindezt nem államilag oktrojált, homogén művelődéspolitikai kényszere erőlteti az egyénre, netán a kultúraközvetítés intézményeire, hanem a „társulás művészetét” egyéni és egyedi döntések sorozatában vállaló személyiségek összetartozás-élménye motiválja, a szabad és változatos mikrovilágok megújulásának hosszú időszakában. Ennek a tanulási, művelődési programnak a realitására és aktualitására utal számos, az utóbbi évtizedekben megvalósított, jól ismert közművelődési kísérlet, program, mintegy az újidealisták kultúra értelmezésének ésszerű továbbfejlesztéseként.

A közösségi művelődés antropológiai kötődései

Az antropológia társadalomfejlesztő kulturális szemléletmódja - ennek a szemléletmódnak a múlt század hatvanas éveitől folyamatos Nyugat-európai térhódítása - termékeny talajra talált a közösségejlesztők hazai úttörőinek a körében éppen úgy, mint a közösségi művelődés intézményesülését, a helyi társadalomfejlesztő programokat segítő szakemberek között.

A közösségi művelődés társadalomfejlesztő elkötelezettsége szempontjából döntő jelentőségű lépést a Németországból Amerikába vándorolt, és ott a kulturális antropológiai intézményesülését megalapozó F. Boas lépte meg.

Franz Boas (1858-1942) a diffuzionalizmus eszméjének precíz antropológusaként *sokat tett a legkülönbébb kultúrák egyenrangúságának elismertetéséért*. F. Boas tanítványa, Ruth Benedick a kulturális antropológia *következetes értékmentességére, az összehasonlító módszer tárgyilagosságának a fontosságára* hívta fel a figyelmet. Nagy hatású életművéből a kultúra elsajátítás professziója minden valószínűség szerint a személyiséget befolyásoló *kulturális mintázat* létezésének és kialakulásának a leírásaiból profitálhat a legtöbbet.

Az antropológia által bevezetett kulturális ekvivalencia hozzásegítette a társadalmat annak a nyelvezetnek az elsajátításához, azoknak a politikai döntéseknek az elfogadáshoz, amelyek hatvanas évek végétől jórészt meghatározták Nyugat-Európa, Ausztrália, Kanada és az Egyesült Államok kulturális-, méginkább társadalompolitikáját.

Az antropológia sokat tett a nyugati társadalmakban a kulturális sokszínűségek feltárása, bemutatása, a kulturális egyediségek emancipációja ügyében. A kulturális egyenlőség tudományos programjával kiszabadította a szellemet a palackból, nevezetesen az európai hagyományon alapuló, s mindaddig egyeduralkodó kulturális kánon kritikai lehetőségének a szellemét. Ezzel a kulturális relativizmussal valójában felértékelődtek az általános „alatti” egyediségek, a helyben történt folyamatok, a többségtől eltérő kisebbségek, másságok, a helyi megoldások. Ez a sok izgalmat, pezsgést, kísérletet produkáló változás lényegében kikövezte az utat - a hamarosan szövetségesként (olykor riválisként) jelentkező szociológiával és esztétikával karöltve - azoknak a huszadik század második felében jelentkező, elsősorban politikai mozgalmaknak, amelyek a tudományterület felségvizeit elhagyva, nyíltan politikai érdekek érvényesítése mellett szálltak síkra. Figyelmünket ezért a posztmodern-kor kétségkívül legnagyobb hatású irányzatára, a multikulturalizmusra, pontosabban annak mozgalmaira irányítjuk. *A multikulturalizmus hatása a közösségi művelődés elméleti alapvetésére, programjaira, módszereire már közvetlenül is*

kimutatható.

A hetvenes évektől az európai fejlődés által kikristályosított kulturális kánon az említett társadalmakban a támadások céltáblájává vált. *A kultúra eszméje, problémája és fogalma ettől az időszaktól kezdve, vagyis a posztmodern-kor évtizedeiben sokkal inkább lesz valami ellenesnek a kifejezője, semmint valaminek a foglalata.* A kultúraelmélet számára a posztmodern évtizedek valójában nem is igen hoztak más újdonságot, sokkal inkább a társadalompolitikában. A posztmodern-kor kulcsfogalma a dekonstrukció, amelynek feladata a 18-19. században kiteljesedő, jórészt univerzálissá váló európai kulturális hagyomány minden elemének a megkérdőjelezése Nyugat (majd Kelet)-Európában és az Amerikai Egyesült Államokban. A dekonstrukciós folyamat rendkívül sokrétű és alapos mind a mai napig. Az ezerkilencszázhatvanas-hetvenes évek számos művészeti revelációjának, a multikulturalizmus ideológiájának megannyi frissessége, a társadalom peremén élők iránti érzékenysége legitimálta ezt a folyamatot. Ám a folyamat végén nem történt és nem történik más, mint további dekonstrukció, ami azért lett megfáradt, mert a lerombolt, klasszikus kánon már csak a történelmi emlékezet tárgya. A dekonstruálás maga lett a kánon, és innen csak az egymással szembekerülő normák az érdekesek, vagy leginkább érdektelenek.

Több közös vonás köti össze ezeket a mozgalmakat. Leginkább az, hogy beemelték a társadalmi nyilvánosság hivatalos tereibe azokat a korábban marginalizált csoportokat, etnikai kisebbségeket, szexuális irányultságokat, ahol – állításuk szerint – korábban (itt történelmi távlatokban is) szinte kizárólag „fehér férfiak” által létrehozott és uralt kulturális minták voltak a meghatározóak. Hall véleménye szerint a feminizmusnak volt a legnagyobb hatása a klasszikus európai kulturális kánon atomizálására. Sokszínűsége okán a legtöbb új identitás számára tette lehetővé önreprezentációjuk nyilvános megjelenítését és használatát. Teret adva a posztmodern szubjektum térhódításának, amelyben az „identitás mozgatható ünnep lesz: aszerint formálódik és alakul, ahogy a minket körülvevő kulturális rendszerek reprezentálnak és megszólítanak bennünket. Történetileg és nem biológiailag határozható meg. A szubjektum különböző alkalmakkor különböző identitásokat ölt magára, amelyek nem gyűlnek egy koherens én köré”. (Hall 1987:61) Hasonló lebontó logikával jut el a multikulturális politika az elidegenedett társadalom (nemzet) lokalizálásáig. *E folyamatban azután el is jut a program a dekonstrukció legalsó fokáig, ahonnan már nincs tovább mit lebontani.*

Az ezerkilencszáznyolcvanas-kilencvenes évektől jelennek meg azok a *rekonstrukciós mozgalmak*, amelyek az atomizált (elidegenedett) társadalmak újraszervezését a helyi társadalmak közösségi energiáinak feltárásával, önszerveződésük, életképességük fejlesztésével tartják lehetségesnek, *elutasítva minden központosítási törekvést.* E program kezdeti éveire jellemző hangulat és módszertan bemutatására érdemes kicsit hosszabban idézni Gerhard Schulze tanulmányából: „A hetvenes és nyolcvanas évek „kulturális munkása” a kultúra belső dinamikájának mozgásba lendítéseként értelmezi a maga szerepét: gondolati impulzusokat kíván adni, a kezdeményezéseket újtukra indítani, felébreszteni és a tétlenségükből kiragadni a szunnyadó képességeket, közös munkára ösztönözni...

A szabadság birodalmáról szóló álom ilyenén lezárulásával megfogalmazódó ellenutópiában fontos szerep jut a csoportnak, mint az egyén támaszának. Ahhoz, hogy megtalálja önmagát, embertársakra van szüksége. A kultúrbolt (Kulturladen – közösségi tér) a miliőpolitikaiként elgondolt kultúrpolitika eszköze. Rendeltetése, hogy nem centralizáló kristályosodási ponttá váljék a szomszédság, a környék, a kerület, a helyi csoport számára. Találkozóhely, amely feloldja

otthonosság és nyilvánosság ellentmondását.

Ahol ez az elképzelés megvalósul, ott a „kultúrboltok” közönségéből az évek során kialakult a kulturális érintkezés regionális színtere. A régiókon átívelő jelentőségre is szert tesz az *Új Kulturáli Színtér*, amely ekkor még csak körvonalazódik, de hamarosan kultúrpolitikai tereppé válik” (Schulze 2003:194).

A közösségi művelődés társadalomfejlesztő aktivitásainak fontos látlelete az idézett szöveg. Együtt van a klasszikus repertoár: az individuumot felváltó közösség, a bizalom helyreállításában meghatározó együttműködések, az elidegenedés ellenszereként ajánlott helyi cselekvések, a középosztály önmegvalósítási projektjei helyett a marginalizált csoportok problémáira történő figyelem-összpontosítás, a kultúraközvetítés, művelődés elsődlegessége helyett a társadalomfejlesztés módszerének vállalása. Valamennyi felsorolt specifikum a közösségi művelődés meghatározó ismertető jegye közé tartozik. A fentebb bemutatott rekonstrukciós mozgalmak helyi társadalomfejlesztő aktivitásai Európában és az Egyesült Államokban a legkülönbélebb projektek keretében fejtették és fejthetik ki aktivitásukat; *Magyarországon a nyolcvanas évektől, elsősorban, mint a szocialista (centralizált) közművelődés alternatívái* jelentek meg a közösségfejlesztők egyesületbe szerveződésétől a lelki egészségvédelem (mentálhigiéné) szakértőinek tabudöntő elszántságáig, akik először foglalkoztak a hivatalos nyilvánosság által mélyen elhallgatott társadalmi beilleszkedési zavarok prevenciós lehetőségeivel. *Mint a dekonstrukciós mozgalmak által atomizált társadalmat újraszervező (bár a kötőszövet nélküli valóságos terepet kiindulásként elfogadó) kezdeményezések alternatív mozgalmai.* Az ezredforduló után Magyarországon a közösségi művelődés jól érzékelhető hangsúlyeltolódást valósított meg a társadalompolitika, pontosabban egyfajta társadalomtervezés irányába. „A társadalompolitika, a társadalomfejlesztés, a közösségi művelődés feladata, hogy az otthonteremtésben, a hazatalálásban, a társadalom és a közösségek segítségére legyen, pontosan úgy, mint az új utak felfedezésében, az új világ feltárásában”. (Diczendy.....)

Azonosságok és specialitások a közművelődés és közösségi művelődés viszonyában

A gyökerek és az elmélettörténeti kötődések feltárásával, bemutatásával jól látható a közművelődés és a közösségi művelődés alapvetően változó funkciója a második évezred első évtizedeiben Magyarországon. A két irányzat tartalmában, programjaiban, eszközeiben sokkal inkább egymás kiegészítője, semmint egymás leváltója, kizárója. Noha azt sem lehet elvitatni, hogy teljesen eltérő motivációval, eszköz- és feltétel rendszerrel kívánják a jórészt azonos célokat elérni. Egy polgári demokráciában ez a tény önmagában mégsem jelenthet olyan áthidalhatatlan problémát.

Ennek alátámasztására, a kapcsolatok megerősítése érdekében az eddigi tapasztalatokat, közművelődés és közösségi művelődés kötődéseit, azonosságait és eltéréseit egy olyan táblázatba, sajátos értelmező keretbe rendszereztem, amely a működési algoritmus mentén mutatja a két alternatíva viszonyát.

Ebben az értelmezési keretben lehet megtalálni a kompromisszum lehetőségét, és ami még ennél is fontosabb, a közös cselekvés területeit a közművelődés és közösségi művelődés szakembereinek, intézményeinek, civil közösségeinek. *A közösségi művelődés az országos szakirányítás döntése következtében, előtérbe került, céljai, módszerei meghatározókká válhatak,*

mint a társadalmi előrehaladás egyik biztosítéka és motorja, a polgárok bátorításának, cselekvőképességük, ítéletalkotásuk és együttműködésük fejlesztésének fontos módja és eszköze. Ebben az *integratív* szerepkörben a helyi érdekérvényesítés megannyi formája mellett a közösségi művelődés részének kell tekinteni mind az öntevékeny művészeti mozgalmak aktivitásait, mind az egész életen át tartó tanulás változatos alkalmait, folyamatait, vagy az értékőrző és hagyományteremtő programokat egyaránt.

Ám ezek formagazdag működéséhez a *magyar közművelődés* differenciált intézményrendszere, szakember gárdája, hálózatainak sűrű szövete nélkülözhetetlen. Mindkét alternatívának vannak előnyei, hátrányai, lehetőségei, veszélyei. Ezek összegyűjtése már a polémia következő fázisának feladata lesz, számos egyéb részkérdés tisztázásával.

Az epilógus nyitó gondolatmenetében hangsúlyoztam, hogy a közművelődés-közösségi művelődés-közösségfejlesztés egy töről fakadó, mégis önálló karakterrel, pontosabban eszmei kötődéssel bíró ágai egy gazdag szakszerűségnek. Ezért az itt leírtak majdan nem csupán egy nyitány hipotetikus részeinek számítanak, sokkal inkább az „elmélet” és „gyakorlat” évszázadokon át formálódó, termékeny kapcsolatát igazolják a velünk élő jelenben, reménykeltően.

Azonosságok és sajátosságok a közművelődés és közösségi művelődés viszonyában

Azonosságok és sajátosságok a közművelődés és közösségi művelődés viszonyában

	Közművelődés	Közösségi művelődés
Alapértékek	személyiség fejlesztés, önmegvalósítás, művelődés, érték tudatosság, autonómia	együttműködés szolidaritás, helyi cselekvés, közösségi döntések
Kultúraelméleti kötődés	újidealista művelődéstudomány	kulturális antropológia, multikulturalizmus
Hagyományok	német hatás, nemzeti romantika, magyarországi hagyományok, speciális intézményesülés	angol, francia hatás, jó gyakorlatok adaptálása az 1980-as évektől, személyköziség
Elsődleges személyiség szerep	kultúraelsajátítás, individuum, egyetemes cselekvés	közösség, lokális társadalom, helyi cselekvési programok
Feladat	sokoldalú személyiség, az LLL végig vitele, kompetencia fejlesztés, művelődő közösségek létrejöttének elősegítése TÁMOP 3.(2.3.) prioritás tengely	társadalmi felelősség, helyi cselekvés, társadalom fejlesztés, érdekérvényesítési technikák TÁMOP 2., illetve 5.
Módszer	az LLL különböző szintjeinek speciális módszertana, tanulási rendszereken belül	Közösségfejlesztés, társadalomfejlesztés, tréningek
Működés	jórészt intézmények, művelődési otthonok, kiegészítő civil aktivitások	társadalmi felelősség, helyi cselekvés
Hívószavak	kultúra, tanulás, művelődés, minőség, kompetencia	Szolidaritás, helyi cselekvés, mobilizáció, közösségi tervezés

Felhasznált irodalom:

- Diczendy Károly Arisztid-féle szemléletet, társadalomszervező kiindulást és kötődést vettem alapul (Közösségi Művelődés 17-6., 7. p.)
- Halász Gábor (2000): Az oktatás és az európai integráció. in: Blahó András (szerk), Tanuljunk Európát. Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Budapest, 297-340. p.
- Halász Gábor (2012): Élethosszig tartó tanulás: XXI. századi oktatási paradigma vagy múló divat? in: Henczi Lajos (szerk.): Szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE. VIII/1.
- Harangi László - Hinzen, Heribert - SZ. Tóth János (1998, szerk.): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködések Intézete, Budapest.
- Jánossy Ferenc (1966): A gazdasági fejlődés trendvonalai és a helyreállítási periódusok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Juhász Erika (2016): A közművelődés helyzete a 2015. évi statisztikák tükrében.
- Juhász Erika (2018): Kultúra és tőke: befektetés a közösségi művelődésbe.
- Juhász Erika (2013): Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez
- Juhász Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó. 200 p.
- Kereszty Orsolya (2011): „A Nő és a Társadalom” a nők művelődéséért (1907-1913). Budapest, Magyar Tudománytörténeti Intézet.
- Kleisz Teréz – Dóri Éva (2018): A közösségfejlesztés alapjai a közművelődésben. Az NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. kötetsorozata (Tudástár a közösségi művelődésben sorozat 2. kötet. Sorozatszerkesztők: Dr. Juhász Erika - Dr. Márkus Edina)
- Maróti Andor (2005): Sok szemszögből a kultúráról – Irányzatok a kultúra elméletében és filozófiájában. Trefort Kiadó, Budapest.
- Maróti Andor tanulmányát (Kultúraközvetítés és/vagy közösségi művelődés Szín, 15-1. évf. 70-82. p.)
- Marx György (1969): A kimeríthetetlen anyag. [Gyorsuló idő könyvsorozat] Magvető Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005a): A magyar neveléstudomány tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh Balázs (2005): A lifelong learning-paradigma és hatása az Európai Unió oktatáspolitikájának formálódására. Phd. értekezés, Pécs.
- Németh János István: (2007): A „két kultúra” és a harmadik. In: <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/index.html>
- Németh László (1997): Levél Marx Györgyhez. In: Ponticulus Hungaricus I. évfolyam 1. szám, december 2016.04.05-i megtekintés <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/nemeth.html>
- Rényi Alfréd. (1997): A kultúra egységéről – matematikus szemmel. In: Ponticulus Hungaricus I. évfolyam 1. szám, december 2016.04.05-i megtekintés <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/renyi.html>
- Sári Mihály (2006): A művelődési otthonok négy generációja. Tudásmenedzsment VI. évfolyam 2. szám
- Schultz T. W. (1961): Investment in Human Capital,” American Economic Review Reprinted by permission of the publisher.
- Schultz T. W. (1983): Beruházás az emberi tőkébe. KJK., Bp.

- Snow, Charles Percy (1998): The Two Cultures and: a Second Look. A két kultúra egy új tanulmánnyal kiegészítve. Ponticulus Hungaricus, II. évfolyam 12. szám In: 2012. 05.05-i megtekintés <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/snow.html>
- Striker Sándor (2010): Amit nem mutat az Eurostat - a magyar felnőttoktatás sajátos történeti meghatározottsága. Szak és felnőttképzés-szervezés gyakorlata 28 1-26. p.
- Striker Sándor (2015): A felnőttképzés és a felnőttkori tanulás kultúraelméleti megközelítései.
- Szín - Közösségi művelődés 23. évf. 3. szám 47-50. p. (2018)
- Szín - Közösségi művelődés 21. évf. 3. szám 4. p. (2016)
- Szín - Közösségi művelődés 18. évf. 1 szám 38-39. p. (2013)
- Tillmann József A. (2007): Kibernetikus katedrálisok In: Ponticulus Hungaricus XI. évfolyam 10. szám, október 2016. 04.05-i megtekintés <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/tillmann.html>
- Vehrer Adél (2011): A nem formális és informális tanulás mérése és elismerése hazánkban. Humánpolitikai Szemle, 22(3), pp.40-47. p.
- Vehrer Adél (1997): Határmenti együttműködések. In: Buda, M; Kozma, T (szerk.) Határmenti együttműködés a felsőoktatásban. Debrecen, Magyarország : KLTE, (1997) 67-88. p.
- Vehrer Adél (2010): A permanens művelődéstől az élethosszig tartó tanuláshoz. In: Lőrincz, Ildikó (szerk.) XIII. Apáczai-napok Nemzetközi Tudományos Konferencia, 2009. Kreativitás és innováció – Álmodj, alkoss, újíts! Tanulmánykötet. Győr, Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, (2010) 360-364. p.
- Vehrer Adél (2018): Generációs ismeretek oktatása 3D/VR technológiával. In: Fodorné, Tóth Krisztina (szerk.) A felsőoktatási lifelong learning társadalmi és gazdasági haszna: kutatás – fejlesztés – innováció : SOCIAL AND ECONOMIC BENEFITS OF UNIVERSITY LIFELONG LEARNING: RESEARCH – DEVELOPMENT AND INNOVATION, Debrecen, MELLearn Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület, (2018) pp. 272-278., 7 p.
- Zrinszky László (2005): A felnőttképzés tudománya. OKKER, Budapest.