

UTÓPIÁK ÉS VALÓSÁG

AZ ELMÉLET ÉS A GYAKORLAT ELLENTMONDÁSAI
AZ ÁLTALÁNOS MŰVELŐDÉSI KÖZPONTOK
FEJLŐDÉSÉBEN

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében

Irta: Szabó Irma doktorjelölt

**Készült a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Multidiszciplináris Doktori Iskolája (Neveléstudományi Doktori
Program
Felnőttnevelés és Közművelődés Alprogramja) keretében**

Témavezető: †Dr. Durkó Mátyás
nyugalmazott tanszékvezető egyetemi tanár

2005

Én, Szabó Irma teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.

.....

TARTALOMJEGYZÉK

1.	BEVEZETŐ	4
1.1.	AZ ÁMK-JELENSÉG TUDOMÁNYOS REFLEXIÓJÁNAK ELŐTÖRTÉNETÉBŐL	6
1.2.	A DOLGOZAT TÁRGYA, CÉLJA, FELADATA ÉS IDŐSZERŰSÉGE	8
1.3.	A KUTATÁS MÓDSZEREI	11
2.	A KUTATÁS TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEI, TÁRSADALMI MEGHATÁROZÓI	13
2.1.	TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK	13
2.1.1.	A nevelés- művelődés intézményrendszere hazai kialakulásának néhány sajátossága, különös tekintettel az integráció kihívásaira	13
2.1.2.	Gazdaság – társadalom – politika – kultúra	16
2.2.	AZ ÁMK FUNKCIÓINAK TÁRSADALMI MEGHATÁROZÓI.....	19
2.3.	ESZMEI KIÚTKERESÉSEK, ÚJ ALAPELVEK, STRATÉGIÁK	20
2.3.1.	A szükségletből kiinduló funkcionális gondolkodás felismerései	20
2.3.1.1.	A permanens művelődés értelmezési keretei	22
2.3.1.2.	A permanens nevelés-művelődés átfogó rendszerének jellemzői	23
2.3.1.3.	Az iskola szerepének változása	24
2.3.2.	Szakmai rásegítés – az intézmény, mint funkcionális tér	26
2.3.3.	A kulturális irányítás jogi és szervezeti változásokat eredményező válaszai	29
2.4.	A FEJEZET ÖSSZEGZÉSE	32
3.	ESZMÉK ÉS GYAKORLAT – KIS ÁMK TÖRTÉNET	33
3.1.	AZ ÁMK ESZME FORRÁSVIDÉKÉN	33
3.1.1.	Alfa-eszme	35
3.1.1.1.	Nevelés, művelődés – köznevelés	36
3.1.1.2.	Önszervező autonóm központ	38
3.1.1.3.	Az egyén és a közösség harmóniája – a művelődés egységes	39
3.1.2.	Alfa modellek	40
3.1.3.	Az ÁMK-k fejlődéstörténeti tipizálására	42
3.2.	AZ ÁMK-K ELSŐ NEMZEDÉKE	44
3.2.1.	A fogalmak jelentéstartalma	44
3.2.2.	Az elmélet és a gyakorlat ellentmondásai	47
3.2.3.	Épület vagy szemlélet	50
3.2.4.	Kié az intézmény	54
3.2.5.	Új feladatok	57
3.2.6.	Az integrált működés jegyei	58
3.2.7.	A történelmi „húszak”	64

3.2.7.1.	Fejlesztési koncepció	66
3.2.7.2.	A megvalósítás akadályai	68
3.2.8.	A komplexitás jegyei az intézmények gyakorlatában	70
3.2.8.1.	Intézmény vagy az intézményegységei szakfelügyelete	70
3.2.8.2.	A közművelődési szakfelügyeleti vizsgálat tapasztalatai	73
3.2.9.	Részösszegzés	74
3.3.	AZ ÁMK-K MÁSODIK NEMZEDÉKE	76
3.3.1.	A fogalmak jelentéstartalma	76
3.3.2.	A rendszerváltás sodrában	79
3.3.3.	A környezetfüggő működés jegyei az intézmények gyakorlatában	83
3.3.4.	A szakfelügyeleti vizsgálat tapasztalatai	90
3.3.4.1.	Az intézményfenntartó önkormányzatok feladatellátásának helyzete	90
3.3.4.2.	A működés körülményei	92
3.3.4.3.	Személyi és képesítési feltételek	95
3.3.4.4.	Működésük környezetfüggő jellege	97
3.3.5.	Részösszegzés	98
3.4.	AZ ÁMK-K HARMADIK NEMZEDÉKE	100
3.4.1.	A fogalmak jelentéstartalma	100
3.4.2.	A minőség és az általános művelődési központ összefüggései	101
3.4.3.	Az új minőség tartalma az általános művelődési központban	103
3.4.4.	A pedagógiai - művelődési program és a partnerközpontú működés ..	105
3.4.5.	Az általános művelődési központok minőségbiztosítási rendszere kiepítésének néhány sajátos szempontja	106
3.4.6.	Egységes minőségfejlesztési rendszer, vagy önálló rendszerek	109
3.4.7.	A minőség-ellenőrzés egy lehetséges eszköze a szakfelügyelet	112
3.4.7.1.	A közművelődési szakfelügyelet új vonásai	112
3.4.7.2.	A feladatellátás hatékonysága és az intézményfejlettség	113
3.4.8.	Részösszegezés	116
3.5.	ÁMK - TÉRKÉP	119
3.5.1.	Általános helyzetkép	119
3.5.2.	A közművelődési tevékenység számszerű mutatói	125
3.6.	A FEJEZET ÖSSZEGZÉSE	134
4.	EMPIRIKUS KUTATÁSOK AZ ÁMK ÉRTÉKEIRŐL AZ OKTATÁS – NEVELÉS – KÖZMŰVELŐDÉS TERÜLETÉN	137
4.1.	KUTATÁSELMÉLETI ÉS MÓDSZERTANI MEGJEGYZÉSEK...	137
4.1.1.	Szubjektív háttér	137
4.1.2.	Kutatáselméleti- és módszertani kérdések	138
4.1.3.	Az összehasonlító vizsgálat kiterjesztése a felnőttkorra.....	139
4.2.	ELŐVIZSGÁLATOK	141
4.2.1.	A tanulók aktivitása a közművelődési intézményekben	143

4.2.1.1.	Rendszeres tevékenységek	143
4.2.1.2.	intézménylátogatások helye a diákok szabadidő-szokásai között ...	145
4.2.2.	Az iskola közművelődési nevelőmunkájának fő tendenciái	148
4.2.2.1.	Az iskola ösztönző szerepe	148
4.2.2.2.	A szabadidős foglalkoztatás feltételei	150
4.2.3.	A tanítási óra és a közművelődés	154
4.2.4.	Következtetések	158
4.2.4.1.	Az 1985. évi vizsgálat következtetései	158
4.2.4.2.	Az 1998. évi vizsgálat következtetései	159
4.3.	UTÓVIZSGÁLAT	
4.3.1.	A vizsgálat hipotézise, elméleti, módszertani vonatkozásai	161
4.3.1.1.	Szokások lényege és szerepe a szabadidő-felhasználásban	162
4.3.1.2.	Szabadidő-felhasználási szokások változásai	165
4.3.1.3.	Kutatástechnikai és kutatás-módszertani megjegyzések	166
4.3.2.	A Vizsgálat felépítése, folyamata	168
4.3.3.	A vizsgálat reprezentativitásának kérdése, érvényességi köre	171
4.3.4.	Mérhető eredmények tizennyolc év után is	175
4.3.4.1.	Szabadidő-felhasználási szokások	175
4.3.4.1.1	<i>Az intézménylátogatások helye a felnőttek szabadidő szokásaiban</i>	<i>176</i>
4.3.4.1.2	<i>Közművelődési tevékenység a szabadidőpreferencia-skálán</i>	<i>182</i>
4.3.4.2.	Tanulás – művelődés – önművelés	186
4.3.4.2.1	<i>Tanulási formákban való részvétel</i>	<i>186</i>
4.3.4.2.2	<i>Tanulásra ösztönző tényezők</i>	<i>191</i>
4.3.4.2.3	<i>Tanulási, művelődési beállítottság</i>	<i>192</i>
4.3.4.3.	Az iskolának tulajdonított szerep a személyiségfejlődésben	200
4.3.5.	A longitudinális vizsgálat eredményeinek összegzése.....	203
5.	AZ ÁMK-K NEGYEDIK NEMZEDÉKENEK KIHÍVÁSAI ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEI	205
6.	<i>VÉGJEGYZET</i>	<i>210</i>
7.	<i>IRODALOMJEGYZÉK</i>	<i>253</i>
8.	<i>ÁBRÁK, TÉRKÉPEK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE</i>	<i>281</i>
9.	MELLÉKLETEK	285
I.	Ábrák és térképek	286
II.	Táblázatok	292
III.	Kutatási mellékletek	
III/1.	1985. és 1998. évi elővizsgálat	303
III/2.	2003. évi utóvizsgálat	316
III/3.	Egyéb mellékletek	326

1. bevezető

Ha tudni szeretnénk, hány általános iskola volt Magyarországon harminc évvel ezelőtt és mennyi működik ma, több lehetőségből válogathatunk. Megnézhetjük a KSH írott vagy elektronikus kiadványait, megkérhetjük a szükséges adatokat a győri székhelyű Közoktatási Információs Rendszer Közhasznú társaságtól, vagy fellapozhatjuk a közlönyöket. Táblázatok sokaságából választhatjuk ki a szükséges mutatókat. Hasonlóképpen juthatunk adatokhoz a közoktatási rendszer valamennyi intézménytípusáról. Egyetlen kivétel van: az általános művelődési központ.¹ (továbbiakban: ÁMK)

Ha tudni szeretnénk a művelődési házak, közösségi színterek, öntevékeny művelődési közösségek változásairól, a tevékenységüket bemutató országos, megyei, helyi szintű adatokról, egyszerű dolgunk van. Megnézzük a KSH nyomtatott vagy elektronikus nyilvántartásait, rákattintunk a Magyar Művelődési Intézet honlapjára, de megtehetjük ugyanezt bármelyik megyei közművelődési központ erre utaló linkjének megnyitásával is. Hasonlóképpen juthatunk adatokhoz valamennyi közművelődési és közgyűjteményi, művészeti és sportintézmény esetében. Egyetlen kivétel van: az ÁMK.

*“Amikor ennek az új típusú közintézménynek az alapelveit az első komplex iskolaépítési kutatás² keretében leírtuk, már akkor érzékelhető volt, hogy **a magyar oktatás-nevelésügy szervezeti rendjébe ezt az intézményt rendkívül nehéz lesz beleilleszteni.** A Központi Statisztikai Hivatal, a különböző tervhivatali, tanácsi intézkedések mind úgy szóltak, mintha Magyarországon csak óvoda, általános iskola, középiskola, művelődési ház lett volna az alap-és középfokú ellátás intézményrendszerében. Az általános művelődési központokról mintha nehezen akartak volna tudomást venni.”* [Jeney L. 1995a: 11.]

Az első általános művelődési központ létrehozása óta nem jött létre olyan nyilvántartási rendszer, amelyben az ÁMK mint intézménytípus megjelenne. Ezért számukat pontosan sohasem lehetett megtudni. A közoktatási és közművelődési intézmények statisztikai adataiból történő leválogatásuk nehézkes és általában pontatlan.³

Igaz, hogy az intézménytípus harminchárom éves történetében nem e *“rejtett”* nyilvántartás jelentette a legnagyobb feszültséget.⁴ Az intézmények vezetőinek (és a

kutatásukra vállalkozónak) többletmunkát adó statisztikai probléma mögött jogosan feltételezhetünk mélyebb ellentmondásokat és megválaszolatlan kérdéseket.⁵

Bevezetőmben szeretném előrebecsátani, hogy a történeti elemzésben, a történeti folyamatok értelmezésében azt a, szakmánkban nem előzménynélküli, koncepciót követtem, mely szerint **az európai kulturális folyamatok trendje** (politikai határokon és ideológiai vasfüggönyön átívelően) **alapvetően egységes, egységesülő irányzatként (is) leírható** a XX. század hetvenes éveitől. Minden – persze, nem lebecsülendő – árnyalata ellenére a kultúra, a műveltség expanziója, az intézmények és a civil társadalom kapcsolatának erősödése, hatékony megoldások keresése összehangzó jelenségvilágot írtak körül teóriáikban és a praxisban is. Nem tekintettem feladatommak e teóriák (és kapcsolódásaik) ilyen mélységű filológiai feltárását. Kutatásaim során ezúttal – munkahipotézisként, nem kizárva a kutatások ilyen irányú folytatását – **axiómaként fogtam fel**. Ennek megfelelően a dolgozatnak nem tárgya a “magyar modell”-nek ezúttal is tranzit szerepe. Jól tudjuk, hogy a későbbiekben bemutatandó nyugat-európai mintákat adoptáló magyar ÁMK-k szakmai zárándokhelyei voltak a hasonló gondolkodású orosz (szovjet) és lengyel innovátoroknak (erről annak idején az ő szaksajtójuk és a miénk is rendre tudósított). [Kurakina, T.A.-Novikova, L.I. 1981; Kosztjaskin, E.G. 1981; Zalaskiewich, M. 1987.]

1.1. AZ ÁMK- JELENSÉG TUDOMÁNYOS REFLEXIÓJÁNAK ELŐTÖRTÉNETÉBŐL

Az általános művelődési központ teóriája a világfolyamatokhoz való alkalmazkodás és a társadalmi, gazdasági fejlődés gerjesztette kihívásokra válaszul fogalmazott különböző eszmék megfelelő időben történt találkozásából bontakozott ki. Különösen az első tizenöt évet kísérte élénk, sajtóban is követhető szakmai visszhang, olykor kritika, s a kritikára adott replikák. Ekkor jöttek létre azok a kutató-műhelyek, amelyek **vállalkoztak a tapasztalatok felgyűjtésére és tudományos szintézisére.** A kutatóműhelyek – elsősorban az ÁMK pártfogására alakult – Tárcaközi Munkabizottság javaslata alapján szerveződtek. Néhányat közülük támogatott az Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem Bölcsészettudományi Kara és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Közművelődési Tanszéke is. Az **ÁMK- ideológia kimunkálásában,** néhány bázisintézmény támogatásában volt jelentős szerepük. Az első tíz év utáni delelőn, 1980-1985 között húsz intézményben – későbbiekben: *“húszak”* – terveztek (meg nem valósított) kísérletet. A Művelődési Minisztérium megbízásából 1982-ben indult és három évig tartott az **ÁMK- jelenséget a maga teljességében feldolgozni szándékozó kutatás.** Ekkora tehető az intézmények **működési specifikumait feltáró, átfogó jellegű tudományos kutatás** túlnyomó része. [Vészi J. 1980; Lengyel Pné (szerk.) 1984; Eszik Z. 1985a; Kovács L. 1986; Pócze G. 1986.]

A maga idején vezető minisztériumi háttérintézmény, az **Országos Pedagógiai Intézet (OPI)** több műhelyében általában és saját érdekltségében is **kiemelkedő jelentőséget tulajdonított** az általános művelődési központnak, mint a *“magyar társadalom intézményi fejlődése szerves következményének”*. [Vészi J.–Trencsényi L. 1985: 14.] A tudatos fejlesztést, a “prototípusok” kimunkálását, speciális eljárások kidolgozását tartotta ahhoz szükségesnek, hogy el lehessen jutni ahhoz a lehetőséghez, *“amit az ÁMK, mint új típusú szervezet a magyar művelődés ügye számára felkínál”*. [Uo.] Ennek megvalósítására ÁMK Koordinációs Bizottságot hozott létre.⁶ Az OPI égisze alatt Mihály Ottó kutatásvezető irányításával 1980-1990 között a *“magyar pedagógia legnagyobb ívű kutatási programja”* valósult meg a pécsi Apáczai Nevelési Központban.⁷ [Mihály O. 1990; Furulyás K. 1999a: 51.] Ekkor született az **egyes kutatások folyamatát, egy-egy intézmény részletes eredményeit ismertető tanulmányok** meghatározó hányada is. [Vaikó É. (szerk.) 1978; Eszik Z. et al. 1985, 1990a; Pócze G.–Trencsényi L. 1988; Trencsényi L. 1987a.]⁸ Hasonlóan ezt az időintervallumot öleli fel az Országos Széchényi Könyvtár

Könyvtartudományi és Módszertani Központ (OSZK KMK) által – a Művelődési Minisztérium megbízásából – kiadott Módszertani Füzetek sorozat 12 kötete, amely az általános művelődési központok munkájának **szervezeti és tartalmi kérdéseivel** foglalkozott. Az **ÁMK- jelenségről** nagyszámú, **áttekintő-összefoglaló**, olykor éles vitát kiváltó *publikáció* gyarapította az információ-források számát, és elégitette ki a “partvonalon kívülről” figyelők kíváncsiságát, érdeklődését is. [Csoma Gy. 1974a; Fodor P. 1986; Kamarás I. 1980; Kozma T. 1979a; Párkányi M.–Talyigás K. 1980; Tóth B. 1984; Vaikó É. 1981; Vankó I. 1979.]

A 90-es évektől napjainkig két, ÁMK-val kapcsolatos, és egy, ÁMK-t is érintő kutatást tudunk megnevezni. A Magyar Művelődési Intézet Művelődésszervezeti és Felnőttnevelési Osztálya 1999-ben kutatást végzett a közművelődés szervezeti keretei átalakulásának feltárására. Ennek részeként került sor egy teljes körűnek nevezett ÁMK-vizsgálatra. Működésük lényegét **közművelődési tevékenységük elemzésével** kísérelték meg feltárni. [Lipp M. 2000.] A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma az ÁMK-t fenntartó települési önkormányzatok közművelődési feladatellátása **szakfelügyeleti vizsgálatának eredményeit** összegezte a következő két évben. [Szabó I. 2001a, 2003.] 2003 áprilisában jelent meg Borsod-Abaúj-Zemplén megye **integrált intézményeinek** (közös igazgatású közoktatási intézményeinek) **helyzetéről** szóló kutatási beszámoló. [Mihály O.–Sarka F. (szerk.) 2003.] Erre az időre megindult – hol nosztalgiával, hol rezignációval – a történeti típusú feldolgozás is. [Szabó I. 1989a; Csoma Gy. 1994; Horváth J. 1995; Trencsényi L. (szerk.) 2001a.]

A tervszerű és folyamatosan végzett kutatásokat nem helyettesíti, azonban az intézmények szervezeti, tartalmi változásairól, gondolkodásuk legfontosabb problémáiról, a fejlesztési irányokról folyamatosan tájékoztat az ÁMK Országos Egyesülete⁹ 1990 óta évenként megrendezett **országos szakmai tanácskozásainak**¹⁰ anyagát tartalmazó kiadványsorozat. [Bajai ősz]

Dolgozatom megírásakor ezekre a kor- és intézménytörténeti dokumentumokra támaszkodtam, és kiegészítettem azokat a nyilvánosan hozzáférhető, ill. a kérésemre kiadott statisztikai adatokkal.

1.2. DOLGOZAT TÁRGYA, CÉLJA, FELADATA ÉS IDŐSZERŰSÉGE

A kutatási beszámolók, a tanulmányok, a szakmai anyagok, továbbá az intézményekben folyó munka egy-egy oldaláról készült tájékoztatók egésze össze nem álló, mozaik jellege egy teljesebb körű ÁMK- kutatás szükségességét erősítette meg bennem. Ennek tudatában határoztam meg dolgozatom tárgyát, célkitűzését és feladatát. E három összetevő együttesen jelenti munkám időszerűségét.

Munkám tárgya: az ÁMK-valóság bemutatása. **Célkitűzése:** az elképzelések és az eredmények párhuzamba állításával az elmélet és a gyakorlat számára egyaránt hasznosítható ÁMK-kép megrajzolása. Jelentsen egyrészt objektív alapot egy teljes körű ÁMK kutatásnak, és adjon módot igazgatási, szakmapolitikai következtetések levonására is. Másrészt segítse a fenntartókat az intézménnyel kapcsolatos, településfejlesztési tervükkel összhangban lévő döntéseik meghozatalában. Az intézmények vezetői, szakalkalmazottai pedig az egyes kutatások eredményének ismeretében tudják továbbfejleszteni módszertani kultúrájukat a szolgáltatásokat igénybevevők személyiségfejlődése és elégedettsége érdekében.

Ennek alapján **feladatom:**

- **Rendszerezni** az intézményeket egy **új szempont**, történelmük egyes szakaszait jellemzően meghatározó ÁMK-filozófiák, **vezérlő eszmék szerint**.

- **Igazolni**, hogy ezeket az innovatív, értékképző, az ÁMK-k tevékenységét irányító teóriákat évekkel, **évtizedekkel később** több hivatalos **kulturális politika sajátjaként ismerte el**. A közoktatási és közművelődési intézményrendszer egésze is érvényesnek tartva törvényerőre emelte, határozatokban foglalt állást mellette.

- **Szembesíteni** az ÁMK vezérlő **eszméit** gyakorlati eredményekkel: az **intézmények gyakorlatával**.

- **Bebizonyítani** – egy longitudinális panelvizsgálat keretében –, hogy az általános művelődési központ bizonyos feltételek megteremtése és fenntartása esetén **képes a gyermekkorban olyan szabadidős szokásokat, tanulási, önművelő, önnevelő képességeket megalapozni, kialakítani, amelyek felnőtt korban is megmaradnak és alapjául szolgálnak a permanens művelődésnek, az életen át tartó tanulásnak**.

Munkám felépítése, tagolása a feladatok itt megjelölt sorrendjét követi. Nem ÁMK- történetet írok, ugyanakkor ismernem és ismertetnem kell azokat a körülményeket, amelyek

az egyes ÁMK-ideológiák kialakulásához vezettek. Ezért dolgozatomban szólok mindazokról a tényezőkről, amelyekkel – véleményem szerint – összefüggésben állnak. Így a bevezető után azokkal a kor legjellemzőbb társadalmi, politikai, gazdasági problémáinak megoldására született eszmeáramlatokkal foglalkozom, amelyektől nem függetleníthető az ÁMK kialakulása.

Kutatásom tárgyának és célkitűzésének **időszerűségét** szükségesnek tartom részletesebben is alátámasztani.

Németh László időben jóval korábban tette a „*Most az emberbőrbe kötött remekművek kora következik*” visszhangra nem igen talált megállapítását,¹¹ mint ahogy annak idején Radovan Richta és munkaközössége elemezte a tudományos technikai forradalom társadalmi és emberi összefüggését és jutott a „*minden emberből önmaga nevelőjét kell nevelni, a nevelés objektumát az önnevelés szubjektumává kell átalakítani, a nevelt emberből önmagát nevelő embert, a nevelésből önnevelést*” felismerésre. [Németh L. 1980: 232; Richta, R. 1968: 118.] Az ember önmagát alakító „*legbonyolultabb probléma*” megoldásában, a művelődésnek és az iskolának egyaránt kulcsszerepet tulajdonítottak.

A felnőttképzés új irányjaival foglalkozó franciaországi konferencián – szintén a 60-as években, a világszerte felerősödő érdeklődést igazolva – kimondták, hogy az iskolai képzést nem lehet befejezni egy „*záró aktussal*”, mert elő kell készítenie a rákövetkező önkéntes felnőttkori tanulást. „*A műveltség az ember lehetséges állapota, egyszersmind véget nem érő feladata*” – vallották Heitgerrel együtt az andragógia kiváló tudósai.¹² [Heitger, M. 1964: 116; Durkó M. 1968a.] Durkó Mátyás kifejtette, hogy ez a permanencia nemcsak azt jelenti, hogy ez a céltudatos **nevelés a gyermekkortól a legmagasabb életkorig terjedhet**, hanem azt is, hogy formarendszerében is a rendszeres iskolai neveléstől, a lazább, de még mindig tartós, kötött nevelő hatást biztosító tanfolyamszerű formákon keresztül, az iskolán kívüli kötetlen, alkalmi, de még mindig céltudatosan szervezett nevelési, önnevelési hatásrendszert biztosító formákig tart. [I.m.] A gondolatsort a hazai andragógiát megalapozó professzor másik megállapításával vihetjük tovább, és le is zárhatjuk. „*A sikeres önkibontakozás lényegében önfejlődés, önnevelés. Ez azonban annak a függvénye, mennyire volt hatékony előzetesen a céltudatos, képességet kialakító oktatás önnevelési, önművelési képességeket fejlesztő képzési tevékenysége.*” [Durkó M. 1998: 42.]

Kutatásom egy részterületen **ennek a hatékonyságnak a vizsgálatára is vállalkozik.** Mennyire hatékony az iskolai nevelés az igényes szabadidős szokások kialakításának

megalapozásában; **van- e különbség** az úgynevezett hagyományos (szervezetileg önálló) általános iskolában és a szabadidő és a tanóra integrációját egyik működési alapelvként megfogalmazó **általános művelődési központ általános iskolájában tanult fiatalok kulturális szokásrendszerében**. Különös jelentőséggel bír ennek az ismerete napjainkban, amikor a társadalmi fejlődés alapfeltételeként felerősödött az individuum kibontakozásának igénye.

Adalékkul szolgálhat kutatásom eredménye az **iskolarendszer** folyamatosan **előtérben álló szervezeti és tartalmi megújításának szempontjaihoz** is. A humán erőforrás fejlesztés szerepe a gazdaság megújulásában, az életen át tartó tanulás követelménye csak a legfontosabbak a ma azon kihívásai között, amelyek a művelődés permanenciáját figyelembe vevő műveltségszerkezet kialakítására képes intézménytípusokat igényelnek.

Nemzetközi szinten újra elindult, 1998-tól felerősödött az olyan **iskolák** építése, amelyek a lakóterület **közösségi, művelődési központjai**. [UIA 1995; UIA 1998.] Hazánkban az Európa terv részeként elkészült “Beruházás a 21. századi oktatásba” OM program prioritásai között közel háromszáz, több funkció ellátására alkalmas iskolaépület létrehozásának, felújításának terve szerepel. [Beruházás, 2003.] A Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatásával pedig már hat éve tart a közművelődési intézmények, közösségi terek felújításának, korszerűsítésének és a működés újraindításának programja.¹³ A közigazgatási rendszer küszöbön álló korszerűsítésének és a részeként megerősíteni kívánt régiós, illetve kistérségi szerepkör, az ezzel összefüggésben lévő területfejlesztési, településfejlesztési koncepciók végleges kialakítása előtt mód nyílhatna egyrészt az összehangolt építkezés átgondolására, másrészt a **működtetés koncepciójának együttes kialakítására** az Alfa-elv (1. 3. fejezet) hasznosításával. [Ágh A. 2003.]

Kutatásom újszerűségét jelenti, hogy **ez az első**, a két intézménytípus feladatellátása eredményességének – még ha csak egy részterületen is elvégzett – **longitudinális összehasonlító vizsgálata**.

1.3. A KUTATÁS MÓDSZEREI

Minthogy a téma interdiszciplináris, meglehetősen szerteágazó, a vizsgálati módszereket ezzel összhangban kellett megválasztani.

Ennek megfelelően **többféle módszerkombinációt** alkalmaztam.

1. **Elméleti analízis.** Áttekintettem és kritikailag felhasználtam a témát tárgyaló, vagy ahhoz kapcsolódó hazai és külföldi szakirodalmat. Különös fontosságot tulajdonítottam az intézménytípusra vonatkozó eddigi kutatásoknak.

2. **Dokumentumelemzés.** Hatvanhat szakfelügyeleti vizsgálati jelentés alapján készítettem összegzést, melynek része az ÁMK-k közművelődési feladatellátása helyzetének elemzése.

3. **Dokumentumok tanulmányozása.** Pedagógiai-művelődési programokat, önkormányzati és intézményi pályázatokat, igazgatói beszámolókat, általános és szakfelügyelői értékeléseket, minisztériumok, tudományos intézmények előterjesztéseit tekintettem át.

4. **Statisztikai adatok összegyűjtése.** Mivel az általános művelődési központoknak nincs központi nyilvántartása, alapadataikhoz a közoktatási, a könyvtári és a közművelődési statisztikai jelentéseket feldolgozó különböző szervezetek segítségével jutottam.

5. **Statisztikai elemzés.** Az ÁMK-k által a 2002. évi közművelődési tevékenységről beküldött statisztikai jelentések és a közművelődési feladatellátás országos mutatóinak összehasonlításával készítettem egy ÁMK- helyzetképet.

6. **Személyes adatgyűjtés.** Az elmúlt években részt vettem az ÁMK-k országos konferenciáin, szakmai programjain, tapasztalatcseréken. Szakfelügyelőként öt ÁMK-t fenntartó önkormányzat közművelődési feladatellátásának helyzetét vizsgáltam.

7. **Kérdőíves felmérés.** 2003 augusztusának végén kérdőívet küldtem – szabadidős szokásuk megismerése céljából – annak a 300 földesi és 100 létavértesi 30-34 éves felnőttnek, akik 10-14 éves korukban az 1984/85-ös tanévben Földesen és Létavértesen már kitöltöttek egy hasonló kérdőívet.

8. **Kérdőíves adatgyűjtés.** Az általános művelődési központok vezetőinek két alkalommal küldtem rövid kérdőívet. Először 2003 májusában. Az intézmények működési körülményeiről kértem tájékoztatást. Második alkalommal 2003 októberében a COMENIUS

I.-II. minőségbiztosítási modellt építő intézményektől kértem néhány, a témakörrel kapcsolatos kérdésre választ.

9. **Mélyinterjúk.** Az arra vállalkozók közül 15 fővel 2003. december-január hónapban életútjukról beszélgettem, különös tekintettel az iskola hatásáról, a tanulás, művelődés életükben betöltött szerepéről.

10. **Terepgyakorlat.** Nem sorolható a klasszikus kutatómódszerek közé, én azonban nem vonatkoztathatok el attól a 21 évtől, amit gyakorló pedagógusként, népművelőként, vezetőként ebben az intézménytípusban töltöttem. Dolgozatom készítése során arra törekedtem, hogy ez a tény ne gátolja, hanem **alkotó módon segítse** a tudományos munka kritériumaként megkövetelt **objektivitást**.

Módszertani megjegyzésként itt látom helyét elmondani, hogy jegyzeteim némelyike – éppen a téma több tudományterületet is érintő, összetett jellege miatt – terjedelmesebb a megszokottnál, ezért a lábjegyzet helyett alkalmasabbnak tartottam az olvasást kissé megnehezítő végjegyzet használatát.

2.1. Történeti előzmények

A dolgozat e fejezete a múlt – jelen – jövő időszemléletére, folyamat egységére épül, és szélesebb összefüggésrendszer alapján elemzi az általános művelődési központok létrejöttének indítékait.

A történeti fejlődés menetének elemzését kiváló történészek elvégezték. Ezt többszörös “áttételeződés” követi, amíg a művelődés-, neveléstörténeti alkalmazásáig eljutunk. Így nem lehetett más választásom, mint támaszkodni ezeknek a szakembereknek a gondolataira, magyarázataira, s összefoglalni tudományos eredményeiket, átvenni azokat az elvi tartalmakat, a legfőbb tanulságokat – a tudományos hivatkozás szabályai szerint –, amelyek dolgozatom témáját alátámasztják. Az átvett ismeretek, tételek magyarázatát ezen dolgozat keretében nem vállalhattam, mert nézetem szerint elvonja a figyelmet fő feladatokról: az általános művelődési központok gyakorlati-elméleti helyzetének tudományos magyarázatáról.

2.1.1. A nevelés- művelődés intézményrendszere hazai kialakulásának néhány sajátossága, különös tekintettel az integráció kihívásaira

A szabad természet, ligetek, antik színház, piactér, kocsmák, a népiskolai tantermek mint képzési helyek, és néha a templom és a templomi élet világi terjeszkedése mint „*a tartalom és a forma összhangjának, a hatótényezők összpontosítására képes, irányzott nevelni tudásnak kiemelkedő példája*”.¹⁴
[Vészi J. 1980: 15.]

A fejlődést nálunk is a világi képzést szolgáló városi iskolák terjedése mutatta. A királyi, főpapi udvarokban kiviruló **humanista kultúra** egyre szélesebb rétegeket érint. A **reformáció és az ellenreformáció** a XVI. és XVIII. században jelentős mértékben megnövelte a magyar közoktatás és

közművelődés intézményeinek, megnyilvánulási formáinak jelentőségét. A protestáns iskolák elterjedése a kultúra határozott demokratizálódását eredményezte. A jezsuiták iskoláiban központi irányítás, egységes szervezet, azonos tanterv uralkodott. Az evangélikus (Eperjes, Pozsony, Lőcse) és a református kollégiumok (Debrecen, Sárospatak, Nagyvárad) széleskörű népoktató és népnevelő munkát végeztek.

Az ember értékének **a műveltséget**, nem pedig a születési előjogokat tartó Comenius, és az egységes nemzeti iskolarendszer tervét felvázoló (a győzze meg tanítványait arról, hogy az **iskolán kívül is mennyi mindent kell még tanulniuk**), napjainkra egyre nagyobb szükséggel felvetődő nevelési elvet megfogalmazó Apáczai Csere János tanításai az ÁMK- eszme archaikus forrásai. [Geréb Gy. (ford.) 1953; Bán I. 1958; Orosz L. 1959. Komlósi S. (szerk.) 1977: 60.]

A **felvilágosult abszolutizmus** idején, az 1777. évi Ratio Educationis után¹⁵ vált az iskolai nevelés Mária Terézia és II. József által elrendelt közel félszáz felekezet-semleges, “elegyes” iskola létrehozásával – az egyházi hatalommal szemben – a királyi hatalom és később a magyar társadalom közügyévé.

Az 1800-as években az intézmények számának növekedésére, alakulására jelentős befolyással volt az I. Ferenc által 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis, az evangélikusok és reformátusok tanügyi reformja, valamint a nemzeti kultúra hatóerejének növelése érdekében történt adományok és összefogások sokasága.¹⁶

Emlékezzünk a **reformkor** társadalmi nyilvánosságának rendre kibontakozó intézményeire, ezek sorában a kaszinóra! [Goda É. 2001.] Az 1827-es Nemzeti Casinó mintájára létrejött megyei, városi, sőt kisebb helyi kaszinók könyvtárakat működtettek, műkedvelő köröket, hangász egyesületeket szerveztek, kisdédóvót hoztak létre. Színházak, leánynevelő intézetek és múzeumok alakultak.¹⁷

A nevelési-művelődési **intézményrendszer** magyarországi rendszerének fontos jellemzője a **megkésettség**. A polgáriasodó Magyarországon csak a kiegyezés után kezdett – 1867/12. tc. – szélesebb körben meghonosodni a Nyugat-Európában már korábban kialakult társadalmi-kulturális szervezetek és intézmények sokasága.

Európa területén az Eötvös József által alkotott 1868/38. tc. a népoktatásról és az 1868/44. tc. a nemzetiségről szóló törvények **egyedülálló jelentőségű** állami segítséget és a kisebbségek kulturális szándékai iránt maximális toleranciát kifejező törvényekként léteztek.

A népoktatásról szóló 1868/38.tc közel száz évig, a középiskolákról szóló – Trefort Ágoston által előkészített – 1883/30.tc. több mint negyven évig határozta meg a magyarországi közoktatási rendszer intézményi keretei azt, amelyek között a 6-18 éves korú népesség tanítása, nevelése folyt.¹⁸

1867–1914 között több mint 300 tanító egylet, 25 múzeumi egylet 19 régészeti egyesület mellett sok ezer társalgási, közművelődési, kedélyességi, színiügy-gyámolító, irodalmi, jótékony, turisztikai és vallásos egylet jelzi a **szabadoktatás** első ötven évében a társadalmi művelődés sokszínűségét.¹⁹

Számos közművelődési intézmény keletkezett ekkor az amerikai líceumok mintájára, az angol szabadegyetemek, népházak, a német ismeretterjesztő társaságok magyar változataként, s megjelent a dán népfőiskolák modellje is 1914-ben Kecskeméten, talpra álltak az ifjúsági szervezetek erős művelődési programmal, akár konzervatív, akár progresszív eszmekörben.

Az iskolán kívüli népművelés jelentőségét felismerő Klebelsberg Kunó miniszteri rendelete alapján – **a művelődéspolitika szerves részévé vált a közművelődés**. Ekkor épült ki az állami **népművelési szakigazgatás**, mely szorgalmazta a művelődési otthon jellegű szolgáltatás, feladatellátás és olyan intézményrendszer létrehozását (kultúrházak, népházak), amelyek többfajta szervezet tevékenységét be tudnak fogadni.²⁰ A miniszteri rendelettel és támogatással vált szabályozottá a **helyi önkormányzatok feladata** a

népművelési munka ösztönzésében, koordinálásában. Nemcsak nagyszabású állami iskolaépítési mozgalom bontakozott ki, 1210 könyvtár is létrejött, a községekben új hazai és nemzetközi formákkal gazdagodott a közművelődés rendszere.²¹

Alternatív mozgalomként a népi írók társadalomkritikája nyomán a 120 **népi kollégium** több mint 10 000 népi kollégistájának tevékenységében **összekapcsolódott az oktatás és a művelődés**, úgy mint a protestáns kollégiumok az **embert egységben látó eszmeiségében**.²² A Karácsony Sándor-i gondolatot²³ megvalósító “kétszeresen szabad”²⁴ szabadművelődési korban (1945–48) a művelődési intézmények a társadalmi tudás közvetítésének és cseréjének intézményeivé váltak.

Magyar Állami Közmunkaügyi Hivatal 1946. április 30-i rendelete, olyan kultúrotthon létesítését tartotta szükségesnek *„ahol nemre és korra való tekintet nélkül, a község minden lakosa megtalálja azt, amire a szellemi fejlődés keretében igénye van”*. Egy olyan intézmény létrehozását vetíti előre ez a rendelet, ahol helye lenne *“... a közkönyvtáraknak, ami minden községben szinte nélkülözhetetlen. Itt lehet helyisége a mozi-fényképszínháznak, amennyiben a helyi igények indokoltá teszik, előadóterem, helyi népművészeti irányok ápolására helyiség, a községi múzeum stb....”*.

Az 1960–1970 között alkotott jogszabályok között is található olyan, amely **a helyi erőforrás jobb kihasználására ösztönöz** és ennek egyik módjaként az **együttműködés kialakítását, illetve a közös fenntartást** ajánlja. Ezek közül a 2/1960. (I. 6.) kormányrendelet és a végrehajtására kiadott 3/1960. (VI. 16.) MM számú utasítás azt mondja ki, hogy a *„művelődési otthont tanács, vállalat, üzem, hivatal, intézet, intézmény, szövetkezet vagy szakszervezet létesíthet vagy tarthat fenn; az említett szervek művelődési otthont közösen is létesíthetnek és tarthatnak fenn”*.²⁵

2.1.2. Gazdaság – társadalom – politika – kultúra

Az 1960-as évektől napjainkig terjedő időszakot nevezhetjük a világméretű **társadalmi-gazdasági átrendeződések korszakának**.

A világpiaci kapcsolatok bővülése, a gazdasági integrációs folyamatok felgyorsulása minden korábbinál egyértelműbb és gyorsabb kibontakozás lehetőségét adta. [Berend T. I. 1978: 53.] A “fejlettség minőségileg új szakaszában” – a termelékenység-emelkedés elengedhetetlen részeként – kapott kiemelt fontosságot a termelés és a legszélesebb értelemben vett fogyasztás infrastrukturális hátterének addig soha nem látott méretű fejlesztése, benne a kultúra, az oktatás területe. [Uo. 73.] Előrelépésnek látszott ez akkor is, ha a megnövekedett gyermeklétszámhoz nem épült elegendő iskola,²⁶ és a tervszerűtlenség, illetve a központi feladat helyi erőforrásokra alapozott végrehajtása a művelődési otthonok számában, a kezdeti lendület után, 1980-ra visszaesést eredményezett.²⁷ [Koncz G. 1985.]

A szocialista gazdaságirányítás új rendszerének bevezetése és a prágai tavasz hatására nyert újra polgárjogot a művelődésben a közösség, az egyén, az értékek és tevékenységek választásának viszonylagos autonómiája. A klubok, színjátszó csoportok, táncegyüttesek számának szaporodása, a hagyományok újra élesztése („Röpülj páva” országos vetélkedő, stb.), a kulturális közélet friss lendületet vett. [Sz. Tóth J. 1993.] A **tudományos technikai forradalom** szükségességének felismerése indította meg az **életen át tartó tanulás** fontosságának felismerését, az oktatás minősége és a gazdaság fejlődése közötti összefüggések törvényszerűségeinek felismerését. Ez a felismerés meggyorsította, a társadalmi-gazdasági fejlődés és az életmód változása pedig megkövetelte a népművelés elméletének és gyakorlatának továbbfejlesztését is.²⁸

Az elméletben elfogadottá vált, hogy a „*tudományos- és technikai forradalom egybeolvad az eddigi történelem legnagyobb kultúrforradalmával, mert a kultúrát, amely eddig általában az élet határain helyezkedett el, most az élet kellős közepébe helyezi*”. [Richta, R. 1968: 34.] A **kulturális élet** tartalmában és formájában egyaránt **differentiálódott**. Mind nagyobb szerepet kapott benne a közművelődés, s ezen belül egyenlő hangsúlyt kaptak a közösségi formák és az egyének választási, önművelődési lehetőségei. Értékké vált a speciális kínálat, a sajátos érdeklődési kör, az intézménytípusok helyi jellegű kulturális értékrendje, szervező munkája.²⁹

Az oktatás és a művelődéspolitikai **hagyományos értékrendje**, a korlátozott anyagi lehetőségek **fékeztek a kibontakozás lendületét**. Magyarországon a jóléti állam sajátos közép-kelet-európai változata formálódott. A növekedési ütem lelassulásának az okát a társadalmi-gazdasági élet területein meglévő ellentmondásokban találták meg.

Vészi János álláspontja szerint „*ahogy a nevelés folyt és folyik, minden időben elárulják nekünk a hatalmon levők eszméit, az állam szerkezetét, a termelési módot, a termelőerők fejlettségét*”. [Vészi J. 1980: 15.] Az **ahogy** mellett azonban az **ahol** is tükre a társadalomnak. Az intézményrendszer kialakulásának folyamatában **mindkettő meghatározó tényező**.

Ezzel összefüggésben fontosnak tartom kiemelni a **közoktatási és közművelődési intézmények eltérő történeti fejlődését**. Az intézményesedés folyamatában azon jelenségek és irányok, jellemzőnek tartott sajátosságok

megjelenítésére törekszem, amelyek elvezetnek az ÁMK-jelenség kialakulásáig is, és segítenek lényegének megértésében.

Ha összegezni akarjuk az intézményrendszer kialakulását, akkor jó forrás Trencsényi László és Vészi János – az OPI Főigazgatói Tanács számára készített – előterjesztése,³⁰ amely pontosan jelzi, hogy Magyarországon a közoktatási és közművelődési komplex intézményrendszer fejlődése **nem egy szervezet funkciótartományának gyarapodásával történt**. [Vészi J.–Trencsényi L. 1985.] Ezek, az állami és társadalmi kezdeményezésből létrejött közösségi célú, művelődési intézménytípusok jellegzetes megjelenési, ellátottsági stb. különbségekkel párhuzamosan, illetve időben egymásra építkezve keletkeztek. Változásukat, a politika, a gazdaság, az ellenzéki mozgalmak befolyásolták.

A közoktatási és közművelődési feladatokat egyaránt ellátó intézmények feladatait 1945 után a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos középiskola életre hívása gyökeresen megváltoztatta. 1948 után a társadalmi viszonyokban radikális változás, tipizálódás ment végbe. Az egyes művelődési intézmények (művelődési otthon, könyvtár) fejlesztése *“a struktúra alaki folyamatosságának paravánja mögött”* – [uo. 9.] – eltolódott a látszat felé. Egyenlőtlenségei, ellentmondásai ma is jelen vannak kulturális életünkben.

A változás fő irányja elősegítette, hogy a művelődés építészeti terekként önállóan kezelt része önálló jogi intézményi formákba szerveződjék.³¹

Az **ágazatokban való gondolkodás**, *„régí hagyománya és tehertétele kulturális életünknek. Valójában persze a munkamegosztás és specializálódás terméke, és így azt is elmondhatjuk, hogy a fejlődés velejárója”*. [Maróti A. 1980: 38.] Maróti Andor az ágazatok önállósulásában látta az elszigetelődés okát, ennek tulajdonította a napjainkig tapasztalható, az átfogó egész, a kultúrát szem előtt tévesztő, csak *“saját ügyeinkkel foglalkozó”* gyakorlatot, a kultúrafejlesztő és kultúrákövetítő tevékenység öncélúvá válását, vagyis az *„eszközök kezdtek célként funkcionálni, és eközben elsikkadt az egész munka műveltségfejlesztő értelme és célzata”*. [Uo.]

A szolgáltató jellegű kultúrákövetítés intézményesülésének folyamatában, az **“ahogy” és “ahol” kettőseben** sajátos **ciklikusság** működik. Amikor a hatalom a pozíciója erősítésére kívánja felhasználni a kulturális intézményeket, akkor az **intézményi formák** állnak a figyelem középpontjában; a demokratikus szakaszokban az **egyén művelődési igényei** dominálnak, azok határozzák meg a kulturális intézmények kínálatait, szolgáltatásait.

Ellentmondásos jelenség volt, ahogy hazánkban is megjelent a világméretű **oktatási válság “tünetegyüttese”**: az oktatásra irányuló tömeges igény, az anyagi eszközök fokozódó hiánya, az oktatási rendszer nehéz alkalmazkodóképessége, a hagyományshoz való ragaszkodás, a társadalom tehetetlensége, az intézményes struktúrák konzerváló ereje. [Coombs, P.H. 1968.] A Coombs által az oktatás *“másik árnyékrendszer”*-ként elnevezett terület, az iskolán kívüli oktatás is nehéz helyzetbe került.³²

2.2. Az ÁMK funkcióinak társadalmi meghatározói

Az eddigi kutatásokból tudjuk, hogy az ÁMK létrehozása az oktatás-nevelés válságából **kivezető** egyik **alternatív megoldási javaslatként** jelent meg.³³ Sajtos funkcióinak feltárásához ismerni szükséges azokat a világméretű társadalmi, gazdasági folyamatokat, amelyek következményeként Magyarország is részese lett az oktatás-nevelés, a művelődés világjelenségű válságának. [Coombs, P.H. 1968; Gal, R. 1967.]³⁴ Továbbá elengedhetetlen azon más teóriák, kísérletek, tervezetek bemutatása, amelyekben képviselők a kivezető utat látták.

A '80-as évekre a *“kiművelt emberfők”* társadalma helyett a társadalom műveltségszerkezete szétszakadt, a kultúrából egyre nagyobb tömeg vált kitiszítottá. A kulturális élet tárgyközpontú és nem emberközpontú – fogalmazta tételként Maróti Andor az általános művelődési központok I. országos konferenciáján 1980-ban.³⁵ Felhívta a figyelmet a művelődési szándék emberi tényezőjét figyelmen kívül hagyó művelődéspolitikai gyakorlatra³⁶ [Maróti A. 1980: 40.] Ugyanakkor ebben az időszakban jött létre az alternatívok, a másként gondolkodók sokszínű mozgalma. A művelődési intézmények és szervezetek tevékenységében és a gazdaságban egyaránt teret nyert a reformizmus. [Sz. Tóth J. 1993: 30.]

A rendszerváltó forradalom drámai következményekkel sújtotta a gazdaságot, a kulturális-művészeti szférát és a társadalom fizetőképes keresletének kondícióit. [Szabó K. 1993: 145.] Az állami gondoskodás fokozatos csökkentése és a társadalom nyílt pluralizálódása **versenyhelyzetet alakított** a kulturális élet területén. Az egyes csoportok, szervezetek, intézményrendszerek között nagy rivalizálás folyt az előnyökért.

1990-től a morális értékek relatívvá válása, pluralizálódása orientációs problémákat okozott. Az európai társadalmat is átható sokk és komplex változás három nagy tényezője: az **információs társadalom** létrejötte, a mondializáció (a cserekapcsolatok világméretűvé válása), a **tudományos technikai**, illetve a **civilizációs sokk**.

Magyarországnak az Európai Unió tagjaként kell vizsgálni és **összeegyeztetni** a társadalmi integráció, a foglalkoztathatóság növelése, és az egyén önmegvalósításához nyújtandó állami támogatás **hármasszögét**. [Fehér könyv, 1996.]

A huszadik század második felét a sorsfordító átrendeződés, változás és válságok miatt nevezhetjük – ahogy Hankiss Elemér tette – a *“keresés korának”*.³⁷ [Hankiss E. 1999: 30.]

2.3. Eszmei kiútkeresések, új alapelvek, stratégiák

2.3.1. A szükségletekből kiinduló funkcionális gondolkodás felismerései

„Minden új elmélet a meglévő régi kritikájával kezdődik” – mondattal vezette be Zrinszky László az iskolaelméletekről szóló könyvének azt a fejezetét, melyben magára a rendszerre irányuló kritikákat, az új elméleteket erősségük szerint minősítette. [Zrinszky L. 2000: 58.] Közel azonos ezzel Balipap Ferencnek a *„lendületbe jött, konfliktusok, válságok közé került gazdasági és társadalmi változásokra választ kereső, a környezetével, annak új szükségleteivel hiteles*

kapcsolatokat, érvényes érintkezési pontokat kutató művelődési otthon” innovatív törekvéseit bemutató csoportosítása.³⁸ [Balipap F. 1988: 127–128.]

A világi művelődési intézményrendszer – 2.1.1. részben bemutatott – kialakulása ismeretében nem igényel kifejtést mennyire fontos témánk szempontjából ez az *“együttállás”*. Az oktatás-nevelés és a művelődés megújítási szándékainak hasonló ismérveken alapuló, de külön szálon futó felosztása a két terület érintkezési pontjaira, közös érdekeire épülő, *“megváltó”* magyarázatokban ér majd össze.

Az újítás egyik irányzata a létező rendszerek keretein belül próbál ki **új formákat és módszereket**, de feladatát, szakmai eszközeit a hagyományos keretek közt értelmezi.

A közoktatásban az egymást követő **tantervi reformok**³⁹ számítanak idetartozónak, amelyek megújították a tanítást és a tanulást. [Kozma T. 1983.] Igénnyé vált a rugalmasabb óratervek, csoportbontások, az oktatástechnikai eszközök használata, a csoportmunka, a frontális tanítás egyeduralmának mérséklése, a tanulás eredményességének külön vizsgákkal való értékelése. [Vö. Báthory: Maratoni reform]

A közművelődés gyakorlatában idetartozik a tömegmozgalom szintűvé vált **táncházmozgalom és a hagyományörző tevékenységek** megjelenése, a **klubmozgalom** sokszínűségének kibontakozása.⁴⁰

Az újítás másik irányzata **lényeges változtatást kívánt**. A közoktatásban a tanárközpontúságnak hadat üzenő **reformpedagógiai irányzatok**⁴¹ sorolhatók ide. Ezekben a törekvésekben rendre megjelent az *“iskolátlanítás”* kritikája is. Zsolnai József alternatív tantervvé vált *“nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelés”* új programjával először azt kívánta bizonyítani, hogy korszerű tanításnak csak korszerű tudomány lehet az alapja. Később a *“képességfejlesztő és értékközvetítő iskola kísérlet”* a tehetséggondozás és a felzárkóztatás feladataira együtt kínált megoldást. [Zsolnai J. 1994.] Példaként utalunk a Gáspár László által megújított munka- és közösségi iskolára,⁴² a fejlődéslélektan törvényeire figyelő Waldorf-pedagógiára, a szabad kifejezéssel, az iskolai szövetkezés gondolatával felépített Freinet-pedagógiára, a környezettel szoros kapcsolatot formáló *“komprehenzív”* iskolákra (egységes iskolák).⁴³ [Gáspár L. 1984; 1990; Freinet, C. 1982.; Loránd F. 1997.] Rogers, C. és Gordon, T. nevéhez is fűződik magyar iskolaalapítási kísérlet. [Rogers, C. 1986.]

Ide tartozik az a nevelőiskola megvalósítására irányuló törekvés is, melyet az MTA távlati műveltségkoncepciójának tanulmányai fejtettek ki. [Műveltségkép, 1980.] A *nevelőiskola* programja – a gyermek személyiségének *„kellő irányú”* fejlesztése⁴⁴ – alapvető funkcióváltozást jelentett: nemcsak az iskola tevékenységének kiterjesztését igényelte, hanem maguknak a hagyományos tevékenységeknek az átalakulását is megkövetelte.⁴⁵ Mindezt a pécsi kísérleti intézmény szintetizálta – immár ÁMK- köntösben. [Mihály O. et al. 1981; Mihály O. 1990.]

A közművelődésben az **előtér- program**⁴⁶, később a *“nyitott-ház”* kísérlet⁴⁷ volt a művelődési otthonok demokratizálási mozgalma. Ez a számos intézményt magával ragadó kísérlet, a közművelődési intézmény **alapfunkciójának újraértelmezését** indította el. [Beke P. 1979; Varga A. 1988.] A szabadművelődési kor értékrendjére épített az 1983-ban már országos találkozót szervezni képes

népfióiskolai mozgalom.⁴⁸ A helyi civil közösségek alakulása sok település civil élménye volt. [Benda K. 1987; Trencsényi I. (szerk.) 1998.]

1983-ban kezdődött Varga A. Tamás és Vercseg Ilona három társköztségben indított –azóta nagyszámú követőre talált és megvalósított – **közösségfejlesztési kísérlete** a demokratikus helyi társadalom kialakításának segítésére.⁴⁹ [Varga A.T. 1988; Péterfi F. 1990; McConnel, C. 1992.]

A közoktatási reformtörekvéseknek jóformán egységes, közös vonása a „**gyermekközpontúság**” volt.⁵⁰ A közművelődési területén a „**személyközpontúság**” az a közös eszmei alap, amely összefűzte a különböző kiútkeresések változatait. A „**társadalomközpontúság**” pedig az egész rendszert elmozdította az állami ellátásból a szolgáltatások felé.

A harmadik reformirány a régi rendszerek **gyökeres változtatását** kívánta. Legsúlyoságesebb változata az „*Egyáltalán, kell olyasvalaminek lennie, mint az iskola?*” kérdésfeltevésig is eljutott, és **meg is akarta szüntetni** azokat. [Illich, I. 1970; Zrinszky L. 2000: 122.] Ez a változtatási igény a közművelődés területén is megjelent. Reformerei azt az intézményt **keresték**, amelyik a követelményekhez való alkalmazkodás érdekében **képes túllépni saját intézményi lényegén**, és „*ön maga minden oldalú megváltoztatásának a lehetőségéig is eljut. Az intézmény társadalmivá oldásának, egyesületekké bomlásának eszméjéig akár*”. [Balipap F. 1988: 128] A „**művelődésiötthon-egyesület**” gondolat e területen a legmesszebbre jutott eszmeáramlat volt.⁵¹ [Beke P. 2003; Kamarás I.–Varga Cs. 1984; Udvardi-L.E. 1988.]

2.3.1.1. A permanens művelődés értelmezési keretei

A permanens nevelés elméleti elődjait a szakirodalom – némi túlzással egyenesen – Szent Pálra vezeti vissza. Maga a tevékenység gyakorlata fellelhető a történelem valamennyi vallási, politikai és társadalmi mozgalmában. Mai, 70-es évekbeli változatát a téma jeles magyar szakértői nem egyszerűen a régi eszme továbbélésének, megerősödésének tartják. [Durkó M. 1968b; Maróti A. 1983; Mihály O. 1982; Novák J. 1971.] Nem azonosítják a régi értelemben vett felnőttneveléssel, népműveléssel, ismeretterjesztéssel, sem az iskolarendszerű tanulásból kimaradt felnőttek iskolán kívüli oktatásával. Nem az ember spontán érdeklődésének kielégítéseként értelmezik, „ *hanem az iskola előtti, az iskolai és az azt követő, az élet végéig tartó nevelés szerves egysége, a születéstől a halálig tartó folytonos, állandó, megszakíthatatlan nevelés-ként*”. [Ágoston Gy. 1971: 21.]

Egyetértünk abban, hogy a gondolat és a társadalmi igény fejlődése szorosan összefonódott a tudományos-technikai előrehaladással és ehhez kapcsolódó új, a nevelésügyről való gondolkodást középpontba állító problémák megjelenésével. Ebben az összefüggésben a fogalom *“társadalmi-pedagógiai csodaszer”*⁵² egyszerre szintetizálója a haladó pedagógiai törekvéseknek⁵³ és a gazdasági-technikai és társadalmi fejlődés talaján kibontakozó új szükségleteknek, követelményeknek. [Mihály O. 1982: 160.]

Érdekes kissé részletesebben körüljárni a permanens nevelés, művelődés és az életen át tartó tanulás paradigmái közötti kapcsolatot. Sokan használják váltakozva, egyenlőségjelet téve a kettő közé, mintegy az életen át tartó tanulást (lifelong learning) a permanens nevelés-művelődés által lefedett tartalom modern, a 90-es évek végétől használt kifejezésének tartva. Az életen át tartó tanulás követelményének megfogalmazásakor a **középpontban** a kulturális esélyegyenlőség, a felnőttkori szakmaváltás fontossága, és az ehhez szükséges feltételek biztosítása, az úgynevezett **“második esély”** és **“rátanulás”** állt. [Fehér könyv, 1996.]

A hazai szakirodalom optimista álláspontja a közelmúltban leírt közoktatási-közművelődési rendszert a permanens nevelés-művelődés megvalósult rendszereként értelmezi. Számos vélekedés szerint a permanens nevelés-művelődés (és az életen át tartó tanulás) = iskolarendszer + felnőttoktatás + szabad közművelődés. Mihály Ottó érvelése ezt a képletet formálisan helyesnek, ugyanakkor félrevezetőnek tartja, a felfogást pedig egyoldalúnak és veszélyesnek ítéli. A permanens nevelés-művelődés **„több és lényegileg más, mint ezen elemek egyszerű összegződése”**. [Mihály O. 1982: 162.] Az ember kifejlődése nemcsak önfejlődés eredménye, hanem nevelést is feltételez. A tudomány már régen bizonyította, hogy pszichológiailag a felnőtt-, sőt időskorban is fennáll a tanulás, a nevelés lehetősége. [Thorndike, E.L. 1928; Leontyev, A.N.1964; Rubinstein, Sz. L. 1964; Szewczuk, W. 1964; Durkó M. 1981a.] A permanens nevelés-művelődés **sem pusztán az iskola**

meghosszabbítása, és nem a termeléstől elszakított művelődés kiterjesztése, hanem *„új nevelési-művelődési mód, új nevelési-művelődési viszonyok kibontakozása útján valósul meg”*. [Mihály O. 1982: 172.] Olyan **rendszer**, amely horizontális és vertikális irányban egyaránt átfogja a nevelési- képzési- művelődési tevékenységek valamennyi formáját és szintjét. [Durkó M. 1981a.] A permanens művelődés tehát nem intézmények, hanem **tevékenységek rendszere**. Kibontakoztatásához – idézte Kozma Tamást Mihály Ottó – *„azoknak a tevékenységét kell előre látnunk és terveznünk, akikért már a mai intézményeink is működnek, vagyis az egyének és társadalmi közösségek művelődését”*. [Mihály O. 1982: 173.]

2.3.1.2. A permanens nevelés-művelődés átfogó rendszerének jellemzői

A permanens művelődés az **informális és a formális művelődés egysége**. Az informális és formális tanulási források rendszerré szerveződése kétirányú mozgás eredménye:

a) A tudatos, szervezett nevelés funkció olyan intézményekben, a társadalmi élet olyan területein, amelyek alapvetően nem nevelési vagy művelődési intézmények, ahol társadalmi alakító – alkotó – szervező tevékenység zajlik.

b) A tradicionális oktatási-képzési rendszer nyitottabbá válik a termelés, a munka világa, a közművelődés és általában a társadalmi intézmények irányába.

A kettős irányú mozgás sajátos intézmények szerveződéséhez vezet. Olyan intézmények létrejöttéhez, ahol a **nevelés** nem pusztán a képzés és oktatás, hanem *az egyén teljes és mindenirányú tevékenysége és öntevékenysége* lehetőségeinek személyiségformáló megszervezését jelenti. A permanens nevelés-művelődés koncepciójának sajátossága a **dinamikus személyiség-felfogás**. A figyelem középpontjába a személyiségfejlődés folyamatát állítja.

Vitányi Iván – a népművelés hagyományos gyakorlatát, szokványos tevékenységét ostromozva – a szemléletváltozás szükségességét már 1971-ben felvetette: „... *a közművelődés statikus felfogását dinamikus szemléletnek kellene felváltania! Nem gyökeres átalakulásról, nem látványos fordulatról van szó. Csak olyan szemléletről, amely mindig a változásokat kutatja s hozzájuk kapcsolódik.*” [Vitányi I. 1971:13.]

Kiemelt jelentőséget kapott e szemléletmód alapján az **önálló tanulás, az önképzés, az önnevelés, az önművelés**, amelyet a permanens nevelés-művelődés elmélete az életmód szerves részének tekint. „A permanens nevelésnek – művelődésnek – önművelésnek az életmód szerves részeként történő kezelése vezet a *'tanuló társadalomba'*.” [Mihály O. 1982: 174.]

A *“tanuló társadalomban”* egyre jelentősebb helyet foglalnak el a tanulás – képzés - önképzés által kielégíthető társadalmi szükségletek, s ennek következtében fokozódik a tudás, a műveltség önértéke.

A permanens nevelés - művelődés - önművelés koncepciója – éppen a személyiségfejlesztés-fejlődés irányultságának változása miatt – minden életkorban a **speciális életszakasz által meghatározott** nevelési feladatokat állítja előtérbe.⁵⁴

A tevékeny- öntevékeny egyén középpontba állítása társadalmi-politikai értelemben is szükséglet. Működéséhez egyenlő esélyt csak az ember **valamennyi életszakaszát átfogó**, az életszakaszokra jellemző tanulási-művelődési igényeket kielégítő, a helyi, közösségi, egyéni törekvéseket egyszerre motiváló és toleráló **köznevelési-közművelődési rendszer** biztosíthat. Az ilyen rendszer létrejöttének gazdasági-politikai, strukturális, szervezési, pedagógiai- és közművelődés módszertani feltételeit Deme Tamás, Koncz Gábor és Mihály Ottó részletesen meghatározták.⁵⁵ [Deme T. et al. 1982: 28–29.]

2.3.1.3. Az iskola szerepének változása

Mihály Ottó – radikális, ugyanakkor fokozatosan és nemcsak szűk körben megvalósítható – elmélete szerint a fenti rendszerbe ágyazott **iskola** a képzés minden szintjén, eltérő módon és mértékben, **elveszti az ismeretközlésben** fennálló **monopóliumát**. Ezzel együtt fokozódnak feladatai mind a tanulás, mind a nevelés területén, s e kétirányú tendencia kikényszeríti az iskola *“különállásának”, “befelé forduló”* jellegének oldódását, majd felszámolását. Ez úgy lehetséges, ha művelődési intézmények rendszere szervezett formában a **társadalmi-egyéni gyakorlat valamennyi lényegi formáját képesek lesznek reprodukálni**. Ugyanakkor **nyitottnak mutatkoznak** a tevékenységek azon konkrét típusai (és az ezeket képviselő intézmények) irányába, amelyek az általánosan képző iskola szervezeti keretei között nem, vagy nehezen megvalósíthatók. Az iskola megváltozott szerepét hangsúlyozta az UNESCO dokumentumaiban Paul Lengrand is. [Lengrand, P. 1970.]

A permanens nevelés-művelődés teljes félreértése az iskolai nevelés, mint az iskolás koron túli nevelés *“előjátéknak”* tekintő értelmezése.⁵⁶ Az iskolának változatlanul leglényegesebb feladata a szisztematikusan megértetett általános műveltség kialakítása, a permanens önművelés megalapozása, az oktató intézményből **a társadalmi élet teljességére előkészítő – felkészítő intézménnyé** válás. Csoma Gyula szintézis kereső megfogalmazásával élve így jön létre *“a megszüntetve megtartott iskola”*. [Csoma Gy. 1990.] Ez a nézet rokonítható Mihály Ottó nézetével.

A permanens művelődés lehetőségeinek kínálatához nem elegendő a külső és belső nevelési tényezők egy mederbe terelése, **meg kell változnia** az iskola, a közművelődési intézmény egész tevékenységrendszerének, **belső működését szabályozó céljainak** is.

A személyiség *“mindenoldalú”* kiművelése azt kívánja, hogy az iskola, a közművelődés tevékenységének rendszerében szerves és azonos értékű helyet foglaljon el:

- a tényleges értéktermelő, kiszolgáló munka, a gazdálkodás,
- a tanulás-tanítás,
- a testi nevelés, a sport, az egészséges életmód tevékenysége,
- a közösség önirányító közéleti-politikai tevékenysége,
- a szabadon választható tevékenység.

A belső működést úgy kell alakítani, hogy hangsúlyt kapjanak: a tevékenységi, az inspiratív, a motiváló jellegű célok, valamint a megoldás folyamataira koncentráló és a kritikai magatartás kialakítására irányuló célok. Továbbá a fakultativitásra, a választásra, a döntésre, az alternativitásra építő és a kooperációra serkentő célok.

E követelményeknek csak külső és belső irányba nyitott, együttműködésre képes, **szervezetileg és funkcionálisan integrált intézmény** képes megfelelni.⁵⁷

Más alaphelyzetből kiindulva jutott el például Ágoston György új, az élet minden vonatkozásával szoros kapcsolatot tartó iskola kialakulása szükségességének felismeréséig, olyan intézmény kialakulásáig, amelyben az iskolai és az iskola utáni képzés összekapcsolódása, több nemzedék találkozása szükségképpen nyitottabbá és életszerűbbé teszi a gyerekek és a fiatalok képzését. „Ha az iskola és az utána következő nevelés szerves egységet fog alkotni, ha a nevelés iskolai szakasza az iskola utáni szakasz megalapozója lesz, akkor az is nyilvánvaló, hogy a *ma még különálló alsó fokú, középfokú és felsőfokú közoktatásügyi intézményeknek és a jelenlegi népművelési, továbbképzési, felnőttnevelési intézményeknek is egységes, szervesen összefüggő rendszerbe kell illeszkedniük.*” [Ágoston Gy. 1971: 99.]

2.3.2. Szakmai rásegítés – az intézmény, mint funkcionális tér

A 60-as, 70-es évek kiútkeresésének meghatározó, **kezdeményező, aktív** résztvevői voltak az **építészek**, akik arra a kérdésre kerestek választ, hogy „*miként lehet mindenki számára rendelkezésre bocsátani az olyan nevelési*

színtereket, amelyek képesek a személyiségfejlődést az egyéni különbözőségekhöz alkalmazkodva katalizálni”. [Vankó F. I. 1974: 64.] A kiindulás lehetőségeit meghatározta az „olajos padló,...kéz és lábnyomok a falakon, vaskályha a sarokban, alatta kopott, elhasznált bádoglemez, több generáció által agyonfaragott padok, valamikor összefüggő festékréteget látott tábla, viharvert ablak, kifakult állami címer a tábla fölött”. [Jeney L. 1992: 20.] Számokban kifejezve: „a 7550 oktatási-nevelési intézmény 13 704 épületben működött. Egy településre vetítve 8,3 épület szolgált az oktatási-nevelési funkciót.” [Vészi J. 1980: 53.] Szétaprózott, gazdaságtalan feltételrendszert mutatnak a számok. A művelődési otthonok helyzete sem volt sokkal jobb. Az 1952-55 között (újra) létesített 2002 művelődési otthon 83%-a 1945 előtt épült. Nem sokat javult az arány 1970-ig, amikor a statisztika szerint 3311 művelődési intézmény létezett.

Az extenzív fejlesztés olyan épületeket tudott csak biztosítani, amelyben anyagi és szellemi **energiák forgácsolódtak** szét.⁵⁸ „A nagyterem építési tendencia – tehát az építető tévedése – mellett sokszor falusi kőművesmesterek terveztek kultúrházat, előirányzati költségvetésük hiányos volt, és építés közben derült ki a hitelkeret elégtelensége: már nem tellett fűtésre, és világításra, vízellátásra, berendezésre, de nemegyszer még az épület lefedésére sem... .” [Zólyomi A. 1969: 6.]

A “beruházási túlfűtöttség” hibáinak tömegét a – sem telepítési, sem funkcionális változásokat meg nem engedő – **típusstervek** 1945-től 1968-ig **kötelező** alkalmazásával tudjuk magyarázni. Az örökölt közoktatásai intézményhálózat kettő, négy vagy nyolc tantermes iskolája és leginkább a tömegrendezvények megtartására alkalmas “nagytermes” művelődési otthona csak részben válthatta be a hozzáfűzött reményeket. Különösen az új kihívásokra volt alkalmatlan. A művelődési házak épületei, téri adottságai nem tudtak otthont adni az egyre nagyobb számú és egyre többféle igényű művelődési és szabadidő eltöltésére szerveződött közösségeknek.

A reformok kora a 60-as évek utolsó harmadában (az iskola és a művelődési intézmények építésében) a típustervek **egyeduralmának megszüntetésével** kezdődött. Az első, nem típusterv alapján épített művelődési otthont 1969-ben Orgoványban avatták.

A közoktatási és közművelődési célú korszerű építmények hazai honosításában meghatározó szerepe volt annak a **három építészmérnöknek**, akik az UNESCO 1964. évi Technikai Segítségnyújtási Programja keretében, korszerű iskolaépítési módszerek tanulmányozás céljából 1965-66-ban külföldi tanulmányúton vehettek részt.⁵⁹ [Iskolaépítés II. 1968.] **Jeney Lajos, Kiss István és Sztrogh György bekapcsolta Magyarországot egy világfolyamatba.** Angliában, a Skandináv-félszigeten, Finnországban és Norvégiában megtalálták azokat a tervezési módszereket, amelyek a kistelepülések, kistérségek művelődésének korszerű formáit lehetővé tették, s amelyek biztosították a művelődési alapintézmények komplex feladatainak megvalósítását. [Booth, C. 1973; Molloy, L. 1973; Kennedy, M.I. 1975; Community School Centers 1979.]

Megtapasztalták, hogy: “Az **NSZK**-ban ...az iskolában, mint “nyílt” házban a falu, a lakókörzet, a város életének a szolgálatában is állnak szükséges termek, berendezések, szabadtéri létesítmények.” [Iskolaépítés II: 5.] **Svédországban és Finnországban** “az iskolával közösen telepített könyvtár, uszoda, (szauna) a felnőttoktatást szolgáló s a legkülönbélebb helyiségek rendkívül fontos pedagógiai és kultúrpolitikai feladatot teljesítenek, kultúrcentrumává válnak a városrész vagy országrész társadalmának.” [I.m. 101.] “A finn **Lapföldön**...igen nagy gonddal, szinte egyedileg minden esetben egy-egy közösségi kultúr- és népművelő központot is szerveznek az iskola köré.” [I.m. 107.] “**Svájc** iskolatelepítési sajátossága.... a kultúrcentrumok telepítése és megoldása, amely különösen a vidéki településeken a helység kulturális, társadalmi életének valódi központjává válik.” [I.m. 135.] **Hollandiában** a neveléstudományi és az építészeti

szempontok jellegzetes térstruktúrát alkotnak. Alapelv, hogy az épület azoknak az ügye, akik benne élnek, s a változtatható terek változtatható tevékenységet eredményezhetnek.⁶⁰ [Nevelési Központok, 1981.] Az **USA**-ban a “nyitott ajtó” filozófiája szerint az „iskola magába foglaló és nem kizáró intézmény. Az iskola ajtaját nemcsak kinyitja, hanem kis is terjeszti falait közvetlen környezete és más intézmények számára”. [Minzey, Le Tarte, 1994: 81.]

Telepítési és funkcionális kérdésekben a sokszínű építészeti program több ponton egyezett. A magyar építészek közül is legtöbben – a korszerű városrendezési elvek figyelembevételével – a **vonzáskörzet központjában tervezték megépíteni** a közoktatási és közművelődési kultúrcentrum funkciót betöltő intézményeket, mely törekvések az oktatásra szánt terek és eszközök több célú hasznosításával az **oktatás, nevelés határait a művelődés irányába** bővítették.

Az eltérő fejlettségű és kultúrájú társadalmak szükségleteire épülő iskolarendszerek célkitűzései számos ponton különböztek, a tevékenység lényege, a tartalom azonban egyértelműen a térszerkezet és a pedagógiai, az andragógiai eszme **szerves összekapcsolódására** utalt. A holland iskolaépítési példa alapján közös állásponttá vált az iskolát a **“társadalom és az élet kombinációjaként”** értelmező nézet, a terek flexibilitását szükségszerűen megelőző rugalmas szemlélet. [Iskolaépítés II.] Ugyanez a **gondolati egység** volt a vezérlő elv Magyarország első, a külföldi és a hazai iskolaépítéssel fejlődési folyamatát **összehasonlító komplex iskolakutatásban**.⁶¹ Ez a program meghatározó módon segítette az iskolaépítés második – a tartalmi, funkcionális és az iparosított szerkezeti rendszerek kifejlesztését középpontba állító, 1968–1990-ig tartó – szakasz fejlődési folyamatát. A kutatási program hosszú évekre szeretne volna meghatározni a fejlesztés irányát. Nemcsak a kistélepülések, hanem a peremkerületek, a régi és az épülő lakótelepek, valamint az üdülőkörzetek kulturális intézményekkel való ellátása sem volt megoldott. *„Az intézményrendszer fejlesztését a hagyományos széttagolt*

*módon nem lehet tovább folytatni. Nem lehet, mert a hagyományosan szétagolt oktatási, nevelési, közösségi, művelődési, sport- és szabadidő-
létesítmények nem képesek követni a társadalmi igényben – egyre gyorsuló
ütemben – bekövetkező változásokat. ... a hagyományosan szétagolt
intézményrendszer (óvoda, általános iskola, művelődési ház, könyvtár, ifjúsági
ház stb.) az intézményenkénti korszerű fejlesztés (funkcionális, műszaki-
technikai, személyi stb.) hosszú távon meghaladja a magyar gazdaság
teherbíró képességét, és teljesen értelmetlen is. ... Szétdaraboltságánál fogva
nem lehet megvalósítani benne korszerű, szellemében egységes és általános
művelődési feladatokat.” [Jeney L. 1985: 1043.]*

Az összevont telepítés építészeti, tartalmi, funkcionális és gazdaságosság
szempontból egyaránt megvalósítható, a társadalmi igényekhez rugalmasan
alkalmazkodó, a területi egyenlőtlenségek mérséklésére is alkalmas **komplex
javaslata felbolygatta a szakmai közvéleményt.** A lelkes támogatás és a
harcos ellenvélemény sokaságának egyik ütközőpontjában a szakmai érdekek
azonos vagy eltérő voltának eldöntése állt. [Földiák A.– Vaikó É. 1981;
Horváth A.– Pöcze G. 1980; Jeney L. 1975., 1977; Kolics P. 1977.]

2.3.3. A kulturális irányítás jogi és szervezeti változásokat eredményező válaszai

A művelődési miniszter 178/1960. MM. számú utasítása a művelődési
otthonok tömegszervezetekkel és társintézményekkel (pl. a könyvtárakkal –
Kiemelés Sz.I.) való **együttműködését** határozta meg.

A művelődési otthonok és a közművelődési könyvtárak közös
fenntartásának egyes kérdéseiről szóló 4/1965. (VI.15.) MM. számú rendelet
lehetőséget adott arra, hogy egy településen üzemek, társadalmi szervezetek
közösen fedezzék a fenntartási költségeket, s a fenntartók **megrendelőként
lépjenek fel.**

A 201/1965. MM-PM számú együttes utasítás szerint „a gazdasági eszközök hatékonyabb felhasználása és a szakmai irányítás összhangjának fokozott biztosítása érdekében a tanácsok által ugyanazon városban (városi kerületben) illetőleg községben fenntartott több **művelődési otthont lehetőleg egy intézménnyé kell összevonni**”.

Az Országos Népművelési Tanács Gazdasági Bizottságának 1966-ban kelt javaslata is az **anyagi eszközök összehangolt tervezését és felhasználását szorgalmazta**: „A különböző szervezetek szorgalmazniuk kell a komplex szolgáltatások feltételeinek (művelődési otthonok, könyvtárak, mozik, színházak, kiállítási lehetőségek, büfék, stb.) együttes biztosítását is.” [Vészi J. 1980: 51.]

Az *“Irányelv a tanácsi művelődési otthonok fejlesztésére”* című, a Művelődési Minisztérium által a művelődési otthon-vezetők III. országos konferenciájának előkészítésére kiadott tervezetben **először jelent meg** – irányelvként – a közoktatási és közművelődési intézmények **egy fedél alá telepítésének** gondolata. „Az alsófokú központokban különös jelentőséggel bír a művelődési otthonnak és az általános iskolának egy épületkomplexumban történő elhelyezése. Ezeken a területeken közös iskola-klubkönyvtár (esetleg más célokra is alkalmas) épületek kialakítása is indokolt.” [Vészi J. i.m. 52.]

Az MSZMP KB 1972. január 15-i Az állami oktatás helyzetéről és korszerűsítésének feladatairól” szóló határozatában olvasható: „*ahol lehetséges és célszerű, az iskola és művelődési otthon építését közösen kell megoldani.*” Az 1974. évi közművelődési párthatározat nemcsak megerősítette ezt a javaslatot, hanem megnevezett egy új intézménytípust is, amelynek keretei között a tartós együttműködés megvalósulhat. „A fejlesztésben a meglévő adottságok mérlegelésével lehetőleg **komplex intézmények** (könyvtár, művelődési ház, iskola, filmszínház, sportlétesítmény) **együttesének létrehozása legyen a fő cél.**” [Közművelődési kézikönyv, 1977: 129–131.]

A *közművelődésről* szóló 1976. évi V. törvény alapintézményként definiálta a művelődési otthont; előtérbe állította az egyéni művelődési kezdeményezéseket; célként jelölte a személyes művelődési igény felkeltését és kielégítését, a **feladatok közé sorolta** a helyi lakosságnak nyújtandó **változatos művelődési szolgáltatásokat**. [Uo.]

Az 1997-ben kiadott *Irányelvek a kistelepülések kulturális ellátásának javítására és a komplex művelődési intézmények létesítésre* erősítette ezt az irányt.

A hivatkozott jogszabályok a **településfejlesztés szempontjait és az egyenlőtlenségek mérséklését** is célozták ugyanúgy, mint az ennek érdekében életbe léptetett 1006/1971. (III.16.) számú területfejlesztési kormányhatározat, valamint a 1007/1971. (III.16.) számú Országos Településfejlesztési Konceptió.

Ma már tudjuk, hogy a fenti rendelkezések nem csökkentették a kulturális-területi egyenlőtlenségeket. Csökkenés helyett növekedett a város és falu közötti kulturális ellátásbeli különbség, lelassult a kulturális infrastruktúra kiépülése. [Andor M.– Hidy P. 1981; Vita, 1981; Koncz G. 1985: 55–82.]

A **30/1986. MM rendelet** szövege **először a közoktatást és a közművelődést szolgáló összevont művelődési intézményekről**.

A XX. század utolsó évtizedében az országgyűlés több, a reformfolyamatokat betetőző, azoknak új minőséget adó olyan törvényt is elfogadott. Értékük és előremutatóan új vonásuk, hogy az **önkormányzati autonómia** és a társadalmi **szektorsemlegesség** csorbítása nélkül rendelkezik az oktatás, nevelés, a közművelődés kérdéseiről. Megvalósításuk feltételei gyakran hiányoznak.

A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény nem tette kötelezővé a közművelődési feladatellátást a települési önkormányzatoknak.⁶² Az 1991. évi XX. törvény – A helyi önkormányzatok és szerveik feladat- és hatásköréről – 107. §-a, azonban az önkormányzat művelődési és igazgatási

feladatai között, a település önkormányzatának **kötelező erővel** rendeli el a közművelődési tevékenység helyi irányítási és ellenőrzési feladatait.⁶³

A közművelődési feladatellátásban hatáskörrel és illetékességgel ruházza fel a helyi kisebbségi önkormányzatokat az *1993. évi LXXVII. törvény*, amely a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól – rendelkezik.⁶⁴

Az *1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról* új típusú **jogszabályi keretet adott** a gazdasági, szervezeti vagy mindkét területen **együttműködni szándékozó intézményeknek**. A törvény 33.§-a részletesen szabályozza a működés feltételeit. *„Az általános művelődési központ szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegység keretében a közoktatási feladatok, továbbá a kulturális, művészeti, közművelődési, sportfeladatok közül legalább egyet egyet ellát.”* (3) bekezdés. A (8) bekezdés az együttműködés alapját rögzíti: *„Az általános művelődési központban a pedagógiai-művelődési program alapján a különböző tevékenységet folytató intézményegységek egymással együttműködnek, tevékenységüket összehangolják.”*

Az állam és az önkormányzatok közművelődési feladatait *A muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről* szóló **1997. évi CXL. törvény** határozza meg. Garantálni kívánja a kulturális jogok és értékek biztosításának nyitott, többtényezős feladat-ellátási lehetőségét.

Az életen át tartó tanulás értelmezése körüli viták letisztulásának, a felnőttkori tanulás jelentősége fel- és elismerésének⁶⁵, az uniós csatlakozási folyamatnak⁶⁶ és e törvény hiányának⁶⁷ együttesen köszönhető a felnőttképzésről szóló **2001. évi CI. törvény** megalkotása. A jogszabály integrálja az elért eredményeket, kijelöli a fejlesztési irányokat, biztosítja a szükséges feltételek megteremtését. [Benedek A. 2000; Hinzen, H. et al. 1997; Halász G. 1998.]

A hivatkozott jogszabályok tükrözik az **iskolai és az iskolán kívüli művelődés** társadalmi és gazdasági fejlődésben betöltött helyének és szerepének **növekedését**. Kijelölik azokat a feladatokat, amelyek megoldása

hozzásegít a köz műveltségének folyamatos, kívánt irányú és mértékű emeléséhez. Deklarálják az állampolgári jogokat. **Hiányoznak** azonban belőlük sokszor a **jogszabályok érvényre jutásának**, az önállóság és a szakmai követelmény előírásának, **összhangjának garanciái**.

2.4. a fejezet összegzése

Az ember nem egyszerűen *“szellemi tőkeállomány”*,⁶⁸ melybe való beruházás gazdasági értékének hosszú távú növekedését jelenti, hanem olyan lény, *“aki tudja, hogy önmagát is, csak másokon át növesztheti”*. Aki *“...nemcsak utas és önmaga szobrása, de embertárs is, aki míg magát teremti, akármilyen kis körön, de az egész emberi életet valami magasabb lehetőség felé igyekszik terelni”*. [Németh L. 1980: 233.] **A társadalmi-gazdasági folyamatoktól nem függetleníthető sem a kultúra egésze, sem kulturális élet bármely szelete.** Fejlődésüket csak **szerves egységük** biztosíthatja. A társadalom előtt álló *„gazdasági feladatokhoz való alkalmassá válás csak az alkalmassághoz szükséges tudás és műveltség birtokában (elsajátítása révén) lehetséges”*. [Koncz G. 1985: 129.]

Az **embernevelés célja – egy korszerű felfogásban** – az egyén autonómiájának és egyéni képességének legteljesebb kibontakoztatása, **képessé tenni** őt boldogsága és **fejlődése optimumának elérésére** úgy, hogy a közösség és saját érdekében a társadalmi élet különböző területein alkotó módon tevékenykedjen.

Az intenzív gazdaságfejlesztés sürgette a nevelési rendszernek, mint *“állóeszközöket termelő iparágnak”* a fejlesztését. [Az oktatás tervezése, 1968.] Nevelési rendszeren az iskolai és iskolán kívüli képzés egészét, egységes rendszerét értjük, amely a permanens művelődési modell működésében valósul meg. Az e területen érintett számos szakma képviselői nemcsak **a nevelési rendszerek korszerűsítésének igényében** értenek egyet, hanem a folyamatos, **életen át tartó, önálló tanulás** ösztönzésében és lehetőségeinek elérhető megteremtésében is.

Ez a cél új nevelésfilozófia megalkotását, pedagógiai- andragógiai modell, irányítási-szervezeti rendszer kidolgozásának szükségességét vetette fel: **a teljes rendszer teljes forradalmát igényelte.** A feladat módjáról, mértékről és ütemről korántsem lehet egyetértésről beszélni. [Lewin, K. 1972; Kozma T. – Inkei P. 1977; Csepeli Gy. et al: 1976.] Kutatások sora már korábban is igazolta, hogy **a problémát a pedagógia önmagában nem,** csak más szakterületek tapasztalataival gazdagodva **oldhatja meg.** Vankó Ildikó megfogalmazásával élve: „számos tudománynak van több-kevesebb köze

ahhoz az alapvető kérdéshez, hogy **miként tehetők a születésükkor magatehetetlen egyedek tömegei cselekvő és gondolkozó aktív felnőtt tagjaivá a mai és holnapi társadalmaknak.**” [F. Vankó I. 1975: 64.]

3. Eszmék és gyakorlat – kis ÁMK-történet⁶⁹

3.1. Az ÁMK- eszme forrásvidékén

Az ÁMK ideológia keletkezéstörténetét kutatók kivétel nélkül **ugyanazokat a forrásokat** nevezik meg: a hetvenes évek radikális iskolakritikáját, a közművelődés megújulásának esélyeit, a konszolidált társadalmi fejlődés remélt kibontakozását. Nem vitatja senki az **építések kezdeményezését** sem. Eltéréseket a meghatározó erők sorrendjében fedezhetünk fel. [Eszik Z. et al. 1986; Trencsényi L. 1988; Csoma Gy. 1994.] Az intézménytípus első látványos megnyilvánulásának a Magyar Építőművészek Szövetsége által szervezett ankétot tekintjük 1974. november 25-26-án, Budapesten, a MÉSZ székházában.⁷⁰ [Jeney L. 1977a.] E fórum legfontosabb céljának tekintette „feltárni és megvitatni azokat a társadalmi igényeket, amelyek gyors ütemű fejlődése és változása következtében előírják, hogy az oktatás, nevelés, közművelődés intézményhálózatot együttesen olyan módon tervezzük, építsük, üzemeltessük, hogy az állandóan változó és fejlődő követelményeknek mindig meg tudjanak felelni”. [I.m. 2.] Benne volt ebben a törekvésben Szrogh György építész által kifejtett, és a gyakorlatban mindvégig szem előtt tartott alapelv – az „új iskola tervezése nem az épület tervezésével kezdődik, hanem a nevelés-oktatás elveinek, a pedagógiai elképzeléseknek a kialakításával” – érvényre juttatásának igénye. [Szrogh Gy. 1974: 87.] Jeney Lajos és munkacsoportja már 1971-ben elkészítette a korszerű nevelési központok pedagógiai, szociológiai és városrendezési elveket és követelményeket egyaránt figyelembevevő tervezetét.⁷¹ [Jeney L. (szerk.) 1971.] Erre az alapra épült az OM-KM Tárcaközi Munkabizottsága⁷² által

1977-ben elkészített A komplex művelődési intézmények /nevelési központok/ létesítésének, valamint működésének feltételei című tervezet.⁷³

„... a gyerek szempontjából az első olyan hely, az otthon és környéke után, ahol a világról elsődleges, maradandó tapasztalatait szerzi. Ennek nagyságrendje, világa, formái, kulturáltsága a gyermekkor legmélyebb benyomásainak forrása. Túl az ismeretekre – amelyet nevelőtől, könyvekből vagy egyéb eszközök segítségével kap –, a gyerekben felépülő világ műhelye, színtere a nevelési központ, amelynek ráhatásai közül nemcsak a tudatos, tanrend szerinti tárgyak bírnak fontossággal, de legalább ennyire azok a tényezők is, amelyek a rend- és tisztaság-érzésükre hatnak, a közösségi szellem, felelősségérzet kialakítását szolgálják. Amelyek jellemük fejlődését elősegítik, az iskolai társadalom tagjaként fogadják be őket, helyzetüket meghatározzák fiatalabb és idősebb társaikhoz, tudatosítják az otthon magán- és a központ közösségi szerepének különbségét.

A felnőttek szempontjából a nevelési centrum jelentősége abban a sokoldalúságban rejlik, hogy hogyan tudja a szülőket jobban bevonni a központ életébe úgy is, mint gyermekeik jövőjét a pedagógusokkal együtt alakító aktív erőt, továbbá abban, hogy a felnőttek saját életében jelentkező állandó tanulás, művelődés igényét milyen mértékben tudja szolgálni. Könyvtára (auditív és vizuális kínálata), sportlehetőségei a szakmai és általánosan továbbképző vagy ismeretterjesztő tanfolyamok és a kapcsolódó kulturális étkezési lehetőségek együttesen emelhetik olyan szintre az intézményt, amely állandó célpontja, találkozási helye lesz gyerekeknek és felnőtteknek egyaránt.

Egy kisebb egység, városrész (nagyobb vagy kisebb község) mindig is igényelt valamilyen központot, a társadalmi élet, a szellemi és szórakozási igények kielégítésének helyét, fórumát. Ez a központ architektonikus formában is jelet kíván. A nevelési központok e szerepkör betöltésére nagyságrendjük és tartalmuk szerint is alkalmasak. Szervezésük és formálásuk a helytől nagyon is függő, és ezért előre semmilyen recept nem adható. Talán csak egy elv: nagyszerűségük ne monumentalitásukban, hanem tartalmuknak megfelelő emberszabású, derűs és vonzó kialakításukban, példamutató kulturáltságukban, a ma emberéhez szóló formájukban és atmoszférájukban legyen fellelhető.”⁷⁴ [Jeney L. (szerk.) 1971: 13–14.]

Az iskolát a társadalom irányába nyitni szándékozó, a felnővekvő és a felnőtt nemzedékek nevelése-művelődése kölcsönhatásának egyre nagyobb szerepet tulajdonító **pedagógia** kereste a társadalmi változások dinamikus követésének lehetőségeit. A **közművelődés** paradigmaváltásra készült. Az ÁMK-forrásvidékén – e két terület és a “porosz istállókat”⁷⁵ megszüntetni kívánó, a

nevelési célkitűzésekre, az aktív tudásszerzésre minden életkorban alkalmas, a település szellemi központjaként szolgáló korszerű épület, tárgyi környezet kialakítását felajánló **építések egy irányba vezető törekvésein** túl – egyéb, olykor ellentétes jellegű tendenciák is megjelentek. Ezek egyike volt az 1970-es évek közepétől jelentkező **közigazgatási-településpolitikai centralizáció**, amely intézménytelenítette az aprófalvakat, körzeti iskolát teremtett, semmibe vette a helyi társadalom művelődési szándékait, a lakosság településhez kötődésének emberi, társadalmi tényezőit. A közigazgatási-településpolitikai centralizációval szinte egy időben indult és hatott a **helyi önkormányzat** kibontakoztatásának ellentétes koncepciója.

Ez a *“húzd meg, erezd meg”* váltakozó ingamozgása (Trencsényi L.) az ÁMK létének alakulásában napjainkban is tart. Dokumentumok utalnak a szakmai tanácsadó, koordinációs testület létrehozására, később elszórtására, kísérleti intézmények kijelölésére, majd cserbenhagyására, az intézmények létrehozásához és működésük megkönnyítéséhez szükséges jogszabályok, módosítások **bizonytalanságaira** és ellentmondásaira.⁷⁶ (L. további fejezetek.) Az *“angyali”* és *“ördögi”* kettősség megjelent helyi szinten is. Az irányítók számára

megváltást jelentett, ha a kultúra helyi konfliktusai egy szervezetbe kerültek, ugyanakkor az integrált szervezet hatalmat koncentrált, nehezebben volt átlátható és irányítható.

Az ÁMK keletkezésének forrásvidékén ellentmondó megítélésekbe is ütközünk. Volt olyan vélemény, amelyik a komplex intézményt a **szervetlen fejlődés** termékének, az észak, észak-nyugati tanulmányutak *“importjának”* tartotta. [Maróti A. 1980.] Ugyanakkor a többség a **szerves fejlődési folyamat** eredményét látta benne:⁷⁷ a protestáns **kollégiumi hagyományok** megújulását, **a néptanítói küldetéstudat** továbbélését, az **egységes kultúra intézményi megtestesülését**⁷⁸. [Vészi J. 1977a; Eszik Z. 1985b; Trencsényi L. 1993.] Azt minden méltató elismerte, hogy az ÁMK az oktatási és közművelődési intézmények hagyományos együttműködésen túlmutató együtt élése, részleges vagy teljes igazgatási, gazdálkodási és funkcionális összevonása, illetve integrálása – nem feltétlenül egy térben –, a nemzetközi gyakorlat megismerésével nagyobb lendületet kapott. [Komplex, 1982; Eszik Z. 1985ab.] Az ÁMK-gondolat, vagy ahogy mondják az eszme, maga is nagy ívű fejlődésen ment át. A célkitűzés tervszerű együttműködéssel kezdődött, azonban hamarosan a közoktatási és közművelődési funkciók, **tevékenységek integrációjáig jutott**. [Csoma Gy. 1994.]

A gyakorlat vezetett el az ÁMK-k *“bölcsőjét ringató sajátosan magyar dajkához”* a **hiányhoz**, a **szegénységhez**. (Manapság az intézmények közel háromnegyede vallja magáról, hogy alapításának elsődleges oka a pénztelenség.⁷⁹ Másfajta vélekedés szerint **a bőség, a gazdagság** éppúgy eredményezheti az ÁMK létrejöttét, mint a megtakarítás által kényszerített integráció. [Baráth Lné. 2002.]

3.1.1. Alfa-eszme

A különböző szakterületek (pedagógia, közművelődés, építészet) változtatási törekvéseit **Vészi János fogta össze és dolgozta egységes koncepcióvá, elméletté.**⁸⁰ Ez az

úgynevezett Alfa-eszme (teória, koncepció) szinte bibliája lett azoknak, akik az “oktatás – nevelés – közműveltség – rekreáció” gondjainak megoldását egységes művelődési alapintézmény kialakításában látták. [Vészi J. 1985: 573.] A fejlődés irányát benne megérzők e szövegeket sokáig bibliát megillető bánásmódban részesítették. Tehették, ugyanis az e kérdésben másként gondolkodók általában csak szóban fogalmazták meg ellenvéleményüket. **Nem is találunk** más, az Alfa-teóriát alapjában bíráló, helyette a közoktatás és a közművelődés

tevékenységeit összefogni képes, **országos mozgalmat indító intézményi modellt**, programot **egyet sem**. A teória több száz intézmény megalakulásához **adott elméleti alapot és gyakorlati útmutatót**. Megfogalmazásait az ÁMK-k munkaterveiben, illetve 1993-tól a pedagógiai-művelődési programokban az alapelvek között olvashatjuk.⁸¹ A legjobb megoldásokat egymástól veszik át és adják tovább, feledve az “*alpművet*”. Éppen ideje leporolni, és segítségével a mai helyzetből kiindulva át-és újragondolni a teóriát, majd a rajta nyugvó Alfa-típusú intézmények elképzelt, valóságos és a jövőben lehetséges szerepét.

Vészi alapvetéséből négy gondolatot tartok a legfontosabbnak ezen a helyen kifejtteni.

3.1.1.1. Nevelés, művelődés – köznevelés

Az “alfa-eszme” és intézménytípusának mássága a *nevelés, művelődés – köznevelés* tevékenységek társadalmilag intézményesült rendszerek kapcsolatának **újszerű értelmezésén** alapszik. [Csoma Gy. 1994.] Vészi János – a hazai szakmai gondolkodás legújabb kori történetében eszmeileg és a gyakorlatban is létező merev elkülönültségüket feloldhatatlannak vélt nézettel szemben – **egymásrautaságuk és természetes egymáshoz tartozásuk** mellett foglalt állást. A köznevelés reformját tartotta szükségesnek, nem pedig az egymástól egyre messzebb kerülő és önmagukban is differenciálódó közművelődését és a közoktatását.

„A korszerű tudat kifeformálásához a művelődési terület egész intézményrendszerének összehangolt munkamegosztása kell! Másképp aligha tehetünk eleget annak a követelménynek, hogy egyszerre emeljük a tudásszintet, csökkentsük a túlterhelést, adjuk meg a műveltség örömeit, tegyük egészségesebbé a fiatalságot, civilizáltabbá a civilizációt, formáljuk ki a magasabb rendű erkölcsiséget.” [Vészi J. 1980: 39.]

A **diszciplínák fogalmainak bizonytalanságát** jelezte a Pedagógiai Szemlében 1975-ben kezdődő, a nevelés és a művelődés viszonyát érintő elméleti vita. A disputát Ágh Attila a Mihály Ottó 1974-ben *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet* címen megjelent

könyvről írt recenziója váltotta ki. [Ágh A. 1975.] Az évekkel későbbi reagálások jól érzékeltetik az akkori vita jelentőségét és igazolják annak lezáratlanságát. Durkó Mátyás *A művelődés és a nevelés viszonya című tanulmányában* – öt évvel később is – erre a polémiaira tért vissza. [Durkó M. 1980a.] Szakmai konszenzust, a különböző területek minimális egyetértését – a feladat társadalmi fontossága ellenére – máig sem sikerült megtalálni. A probléma feldolgozatlan, tudományos elemzése megoldatlan. Ezt bizonyítja a Monoki István szerkesztésében 2003-ban megjelent *A művelődéstörténet problémái* című tanulmánykötet valamennyi írása. Nem véletlenül használt Trencsényi László két kérdőjelet a könyv recenziójának – Neveléstörténet? Művelődéstörténet? – címében.⁸² [Monoki I. (szerk.) 2003; Trencsényi L. 2003b.]

A **nevelés és művelődés fogalom** egymáshoz való viszonyáról folytatott vitához Ágh Attilának – értelmezésem szerint – már akkor is idejétmúlt pedagógiai felfogása adta az alapot. Szerinte a *nevelés a művelődés antagonistája*. [Ágh A. 1975: 170.] A nevelést – a *tanuló ellen elkövetett oktatási folyamatként* értelmező szemlélet ellenében – a Mihály Ottó által képviselt modern neveléstudományt tartom érvényes kiindulásnak, amely szerint a nevelés éppen nem antagonistája a művelődésnek. (Vö. 2.3.1.2. és 2.3.1.3.) Ez a felfogás alkalmas arra is, hogy megvilágítsa a **nevelés bipoláris** jellegét,⁸³ „a nevelő és növendék kölcsönös tevékenysége dialektikájának, arány- és minőségmódosulásainak a taglalásával az önálló művelődés képességének, szokásrendjének a kibontakozási folyamatát, és a nevelés viszonylag kiteljesedett önnevelés, művelés megvalósulásának belső és külső, művelődési feltételeit”. [Durkó M. 1980a: 388.] Egyetértek Durkó Mátyással abban, hogy a nevelés és művelődés szorosabbá, szervezettebbé váló kapcsolatainak – Mihály Ottó kifejtését meghaladva [Mihály O. 1974; 1975: 364.] – nemcsak azért kell jelentősebb szerepet biztosítani, „mert az elsajátítás mint élethosszig tartó feladat jelenik meg”, hanem a **nevelés ’előtt’ és ’mellett’** a nem céltudatos nevelési, de a személyiség formálódásban lényeges változások tudományos feltárása, megértése alapvető feladat. [Durkó M. i.m. 389.] Az alapkérdés az, hogy milyen kapcsolatban van egymással a művelődés és a nevelés. A művelődés kulturális javak elsajátítása és a személyiség formálódásának fejlődéseként értelmező felfogásába belefér a korszerűen értelmezett nevelés koncepciója. Úgy, mint annak egy minőségileg egészen sajátos, a művelődés többi területétől minőségileg eltérő, de azokkal is egységes folyamatba illeszkedő ága. Nem kell attól félni – mint tette a vitában Gáspár László [Gáspár L. 1975: 449.] –, hogy a nevelés az önállóságát adja fel, ha „**mint önálló minőségi jegyekkel rendelkező jelenség beleilleszkedik a permanens személyiségformálódás, művelődés egyetemesebb, szélesebb értelmű folyamatába**”. [Durkó M. uo.] A nevelés (fajfogalom) belefér a művelődés (nemfogalom) körébe, a neki tulajdonított minden lényegi vonásával.⁸⁴ Fontos ezzel együtt hangoztatni: a nevelés, az önnevelés **sohasem korlátozódik csak az iskolai nevelésre**. Történik iskolán kívüli szervezetekben, mindenütt, ahol valami érdek, vagy érték jelentősen hat a személyiségre. A nevelés alatt mindig a teljes emberi élet szakaszainak **permanens nevelését értem**.

Az együttműködési törekvések hagyományos formáit meghaladó, koncepció rangra emelt irányzatát a **közoktatás társadalmi tervezését** igénylő – Kozma Tamás és az általa irányított kutatások képviselik. E nézetrendszer alapja a **társadalom különböző alrendszereit összefüggésükben értelmező szemléletmód.**⁸⁵ [Forray R. K. - Kozma T. 1979.] Az erre épített kutatásra, fejlesztésre javasolt területek között kapott helyet a „*közművelődés és közoktatás intézményes integrálása*”, „*a tanulási – képzési – művelődési tevékenységeket egy integrált oktatási- képzési- művelődési központnak kell majd irányítania; az iskolák (esetünkben elsősorban a középiskolák) jövője az, hogy fokozatosan ilyen több funkciós intézményekké fejlődjenek*” megállapítás. [I.m. 88.] Vészi megfogalmazásában: „... **meg kell teremteni az együttműködés tartósan szervezett formáit.**” Ez a feladat vetette fel a „*komplex feladatok megoldására képes intézményfajta*” szükségességét – kifejezetten a nevelés összpontosítása érdekében –, ahol a „**közoktatási és közművelődési hozzáértés közneveléssé egyesül**”. [Vészi J. 1980: 40.] Ennek vált intézményi modelljévé az általános művelődési központ.

3.1.1.2. *Önszervező autonóm központ*

Csoma Gyula szerint Vészi János a köznevelést **kettős értelemben** használta, s ebben az értelemben állítja középpontba az Alfa-típusú intézményeket. Az eltömegesedés, amely a közoktatásban és a közművelődésben a '60-as évek végétől elkezdődött, magával hozta a minőség polarizálódását, az **elit és a tömegek képzésének fokozatos elkülönülését**. Ugyanakkor **lehetőséget** adott a központi irányítás ellenében a közoktatás és közművelődés **helyi igényeit figyelembevevő, valós érdekeit megtestesítő szerveződésére**. Ebben az értelemben természetes, hogy az általános művelődési központ a helyi közösségek társadalmi életének, helyi közoktatásának és közművelődésének autonóm központjaként képes ellátni integrált, komplex funkcióit. Több település a helyi innovációs küzdelem eredményének tekintette az ÁMK létrejöttét. [Kolics P. 1980; Zay B. 1984.] Egyre több településen ismerték fel, hogy helyi közösség művelődési, nevelési szükségleteire hasznosítható válaszokat nem a központi modulok adják. Több esélyük van erre az **önirányító demokrácia intézményeinek**, azoknak, amelyek együtt alakulnak az őket létrehívó helyi, közösségi igények változásaival.⁸⁶ [Bánlaky P. 1993.]

Az „Alfa” megítélését gyakran befolyásolta a keletkezéstörténet beágyazódása a létező szocializmus kontextusába. Sokan gondoltak arra, hogy talán ez a **szocialista művelődéspolitikai utolsó kísérlete, mások arra a következtetésre jutottak, hogy inkább az első volt az alternatív megoldások között.** Máig nincs minden kétségen felülálló bizonyíték egyik mellett sem. Ha summázni akarjuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a gondolatot – alternatív volta miatt – a hatalom nem fogadta el, a radikális alternatívoknak meg túl „szocialista” volt az elgondolás. Mindenesetre – mindezzel együtt – az **Alfa-eszme és intézmény** – a neveléstudomány és intézményfejlődés természetes eredményeként – az 1970-es évekre **modellezhető, alternatív gondolattá vált** (vö. 2. fejezet).

3.1.1.3. Az egyén és a közösség harmóniája – a művelődés egysége

Egy korszerű intézményi filozófiában az intézményi funkciók ellátásának **alapkövetelménye** az egyén és a közösség, a kollektív és az individuális értékek és érdekek **harmóniájának megteremtése.** Értelmeznie kell az integrált intézmény és az intézményegység viszonyát, az egyes ember és közösség kapcsolatát. A közművelődési és közoktatási hozzáértés csak úgy tud kiteljesedni, ha a partikuláris érdekeket félretéve nem „szomszédvárak” épülnek, hanem a **különböző intézményekben rejlő nevelőerők** „egy széles medrű, egységesen megkomponált folyamatban” **egységesülnek.** [Vészi J. 1980: 39.] Ennek hiányában nincs esély – vélték sokan – a korszerű műveltség kibontakozására, amit az intézmények lehetőségként – és legitimitációjuk esélyeként – magukban hordoznak (vö. 2.3.1.2. fejezet).

„Az ember a természet és a társadalom része, aki természeti és társadalmi törvények hatása alatt áll. Ez az axióma a korszerű művelődésszerkezetre vonatkoztatva azt jelenti, hogy a művelődés elsőrendű célja boldogulásában segíteni az embert. Segíteni a természet felhasználásában, formálásában, a társadalom és önmaga alakításában. Az ehhez szükséges akarat kifejlesztése és karbantartása, a tudás megszerzése, őrzése, növelése a teljes életpályára kiterjed. Ez a permanencia nem valósulhat meg csakis az emberi személyiség és az életút egészére és közösségi voltára tekintettel levő művelődésszerkezetben. ... a korszerű művelődésszerkezetnek a permanenciát felhasználnak, terhét elbírónak és lendületét szolgálnak, a folyamatosság jegyében kialakítottak kell lennie.” [Vészi J. 1977a: 93-94.]

Nem elég a szervezeti egyesítés, **szükséges megteremteni a funkcionális integrációt** is. Ismerjük **az egyéni és közösségi nevelés- művelődés** viszonyáról kialakult véleményeket. Azt is tudjuk, hogy a társadalom fejlődésének alapfeltétele a – napjainkra

egyre jobban felerősödő – individuum kibontakozásának szükségessége. A kettő **harmóniájának**

megteremtése időszerű feladat. Ez feltételezi az egymást alakító, ösztönző, segítő közösségeket. A sikeres önkibontakozás lényegében önnevelés. Ez annak a függvénye, mennyire volt hatékony előzetesen a céltudatos, képességet alakító oktató önnevelő-önművelő képességeket fejlesztő tevékenység. Eredmény akkor várható, ha a gyermek vagy a felnőtt maga is aktívan részt vett önmaga és képességének formálásában. A **társadalmi meghatározottság és a belső pszichikus feltételek egybeesése** szükséges ahhoz, hogy ebbe – az ellentmondásokat is tartalmazó körforgásba – az egyén, a személyiség által meghatározott motivációval belépjen. [Durkó M. 1998.] *„Demokratikus társadalmak közösségi formációk bonyolult hálózata nélkül, közösségek egyéniségek hiányában, individuum, közösségek nélkül aligha alakulhat ki”* – foglalta mindezt össze egy modern közösségi művelődéstudomány. [Tibori T. – T. Kiss T. 1996: 14.]

3.1.2. Alfa-modellek

Az **Alfa-fogalom nem egyenlő az ÁMK-val.** Az ÁMK belső fejlődési folyamatok eredménye volt (l. 3.2.1.), s mint ilyen – Vészi meghatározása szerint – *“az alfaprogresszió egyik megjelenési formája vagy inkább állapota”*. [Vészi J. 1985: 578.] A teória alkotója a fejlődési folyamatban három lehetséges fokozatot különböztetett meg (I. melléklet 1. ábra. Továbbiakban: I/1.). Az első fokozatot **Alfa-kumulációnak** nevezte. Ez közös tervezésű, szerződésekkel szabályozott működésű művelődési egyesülés. A tagintézmények önállóak. Irányításuk, gazdálkodásuk szerkezete sem változik. A működés anyagi bázisának kialakításában lehetőleg a közös fenntartás elve érvényesül. Ez az együttműködési, gazdálkodási irányítási modell már alkalmas arra, hogy a tagintézmények egyeztetett program szerint dolgozzanak, hogy ne csak használják egymás tereit, eszközeit, hanem megosszák egymással a munkát, vagy éppen együtt lássanak el bizonyos feladatokat.

A második fokozat az **Alfa-föderáció.** Ez már nem egyesülési modell, mert a tagintézmények egyesülésével egyetlen intézmény jön létre. A meghatározás szerint az alfa-föderáció közös tervezésű, igazgatású és gazdálkodású művelődési egyesülés. A tagintézmények, tagvállalkozások vezetői összevont igazgatóságot alkotnak (igazgató és -helyettesek). A költségvetés itt már egységes. Ezen belül az egyes tagintézmények önálló költséghelyekként szerepelnek. A költségvetést a fenntartók társulása biztosítja. A bevételeket az azokat származtató költséghelyek bontásában a fenntartók külön kezelik és

meghatározott célokra a bevételszerzőnek juttatják vissza. Látható, hogy a tagintézmények önállók, de föderációban egyesülnek. Ez a forma a kumulációnál gördülékenyebb, és jobban biztosítja az összehangolt feladatellátást.

Az **Alfa-integráció** – a harmadik fokozat – egységes művelődési intézmény (I/2.). Tervezésben, irányításban és gazdálkodásban egyaránt az általános és a helyi kulturális célok és feladatok szerint szabályozott osztatlan egész. Összköltségvetését a föderációnál ismertetett társulás biztosítja. A bevétel az egyesülésnél marad, és az intézmény vezetőtestületének döntése szerint szolgál a további munkához. Ebben a modellben a funkcionális területek nem őrzik meg autonómiájukat, hanem komplex és integrált egységet alkotnak a tervezéstől a lebonyolításig. Működési alakzataik átmennek egymásba. Úgy, ahogy Csoma Gyula látja: *„az iskola például elveszti falait, s nemcsak az épületi terek tekintetében, hanem programjai, szervezési formái és eljárásai tekintetében is. Nyitottá válik.”* [Csoma Gy. 1994: 28.]

Vészi János a keletkezőnek feltételezett második és harmadik fokozatú integrációban **több fenntartót** gondol. Olyan intézményeket, szervezeteket, amelyek a közösség érdekében a közösségnek magukat alárendelik, akik társulásban tömörülnek. Ezáltal az intézmény függése nem egyirányú, **szabadsága a lehető legnagyobb**, irányítása szakmailag a legfüggetlenebb. Így tud leginkább megfelelni az öt létrehozó közösségek szándékainak is. Az utóbbi két fokozat mutatói szerint egyesült intézmények kapták először a komplex, majd a nevelési központ, később az általános művelődési központ elnevezést. (Vö. 1. jegyzet.)

Egyértelmű célrendszer hiányában a modell harmadik fokozata működésképtelen – vélték a teoretikusok. Az Alfa-integrációban rejlő új lehetőségek csak abban az esetben tudnak kibontakozni, ha egyértelmű állásfoglalásokban megfogalmazódnak azok az **általános és helyi kulturális célok**, amelyekből le tudja bontani a megvalósításához szükséges feladatokat. **Hiányában** az integráció **alkotóelemeire esik szét**, ugyanis határozott intézményi célok hiányában az alkotórészek, az intézményegységek céljainak érvényesülése várható. Ekkor a föderatív állapotba, az egyesülés alacsonyabb fejlettségi fokára való visszatéréssel kell számolni – szólta a teoretikus prognózis.

A teória atyjának 1977. évi előrejelzése szerint az **alfa-kumuláció** megvalósulása a **napi szükségyszerűségből** következett; a **föderáció** fokozat kialakulását **közele távon megvalósuló** intézményfejlesztési állomásnak gondolta, míg az **alfa-integrációt** képviselő intézmények létrejöttét az **ezredfordulóra** – azaz napjainkra – **várta**. *„Mert az ámk mint szü-*

lető és mint megszületett organizmus is, belső folyamatok következménye.” [Vészi J. 1985:582.] Jól látta, hogy a jövő kulturális alapellátását biztosító intézményeket határozott célokkal, új tartalommal kell megtölteni és új módszerekkel kell működtetni. Tevékenységük a művelődés egészének szükséglete és a reform megvalósulásának eredményeként lehetséges. Az elterjesztés sikerét a kísérletek által kipróbált, megbízható működési gyakorlathoz kötötte.

3.1.3. Az ÁMK-k fejlődéstörténeti tipizálása

Jelen kutatás kereteit meghaladja annak elemzése, hogy a “nemzedékváltás” teoretikus hangsúlyaiban mekkora volt az intézménytípus “mainstream”-je organikus fejlődésének szerepe, s mennyi volt a művelődéspolitikai-oktatáspolitikai, igazgatáspolitikai “új divatjaihoz” való igazodás, mint túlélési (legitimációs) stratégia. Minthogy ezáltal azt sem vizsgáltuk, hogy ezen politikai hangsúlyváltások mennyire ideologikus eredetűek, vagy éppen mennyire támaszkodnak az élenjáró gyakorlat kihívásaira, nyomásaira (amennyiben ez utóbbi értelmezésnek van jogosultsága, úgy biztosan mondhatjuk, hogy ebben a “nyomásban” az ÁMK-knak volt szerepük).

Az **ÁMK** jelenség sokszínű, elemeiben igen jellegzetes egyedi vonásokat hordozó jelenség, éppen ezért **nehezen tűrte a kategóriákba sorolást**. Ennek ellenére többen megtették már. Amikor a kutatások, tanulmányok az intézménytípus létrehozásának körülményeiről szólnak, keletkezésük módját tipizálják, számukat kísérlik meg eltalálni, minden esetben az OPI két kutatására, illetve ezek rész és összegző tanulmányaira hivatkoznak. Az összegző tanulmányok megjelenési ideje: 1985 és 1990 volt. (Továbbiakban: O/1 és O/2) A Magyar Művelődési Intézet 2000-ben befejezett kutatása annyiban jelentett többletet, hogy az akkor létező ÁMK-k mennyiségét KSH gyűjtés alapján tette közé. Az általuk közölt információ nem is egyezik más adatokkal. Volt olyan év – például 1984 –, amikor 120 intézmény a különbség! Egyszerű okok indokolják e tények említését. Egyrészt ezzel kívánom elfogadtatni a **saját**, nem az alapítási motívum, és nem is a keletkezéstipológia szerinti **csoportosításomat**. Másrészt, ezekre a kutatásokra többször is utalnom szükséges, ugyanis nincs más. Végül el kell fogadni azt, hogy az intézmények pontos száma, gyarapodásának vagy csökkenésének aránya mindig a viszonylagosság szintjén maradt. Fogalmazhatnék ez

utóbbi esetben – dolgozat címére utalva – a következőképpen is: az ÁMK léte realitás; számukat pontosan megtudni azonban utópia.

Az intézményeket **történelmük egyes szakaszaiban** jellemző, a **környezet igényeinek változásai nyomán** önmeghatározásukban normaként elfogadott **ÁMK-filozófiák**, vezérlő eszmék **szerint csoportosítom és ÁMK- nemzedéknek nevezem.**

A generációs megközelítésnek **van előzménye** a szakirodalomban. Trencsényi László a maga idejében még két nemzedéket feltételezett. E gondolkodásmódot követve jelzem, hogy a nemzedék kifejezés jogosan utal arra, hogy az adott indikátorok egymást követően **hangsúlyosan csoportosultak** az időben, bár természetesen előfordul, hogy az egyenlőtlen fejlődés elve szerint egy időben egymás mellett létezik több, más- más nemzedék jegyeit mutató intézmény, hiszen **saját egyedi történetük** is íródik. Az O/1 kutatásban olvashatjuk azt az optimista prognózist, hogy az ÁMK – mint funkcionális integráció – a folyamatos társadalmi fejlődéshez szükséges műveltség és a művelődési feltételek folyamatos alkalmazkodásával felel. A hivatkozott kutatások és saját vizsgálataim egybevágóan abban, hogy az ÁMK-k fejlődéstörténetében **kimutatható bizonyos periodicitás**, egy-egy periódus sajátos hangsúlyokat adott a kihívásokra fogalmazott jellegzetes ÁMK-s válaszoknak. Az is igaz, hogy egy-egy periódusban különböző előképzettségű és előtörténetű ÁMK- szakemberek, illetve intézmények vették át a “vezető szerepet”. Ezért jogosnak tűnik egy-egy periódust **“nemzedéknek”** tekinteni. (Persze, a korszakhatárok nem keményen elkülönültek – akkor sem, ha bizonyos politikátörténeti eseményekre (is) támaszkodtak –, lágy átmenet van az ÁMK-mozgalom⁸⁷ egészére vonatkozóan, sőt vannak intézmények, melyek “megrekedtek” egy meghatározott nemzedéknek szóló kihívásokra keresett válaszoknál. Az egész jellemzésére mégis kutatás-módszertanilag is indokolt az alábbi felosztás.

Az első két nemzedék **komplex ill. környezetfüggő** jellegének minősítése nem saját, hanem a számomra etalonnak tekintett O/1 és O/2 kutatások eredménye. A harmadik nemzedék élcsapatának vezérlő elvét a **minőségközpontú gondolkodásban** találtam. A tapasztalatok elemzése alapján feltételezem, hogy az ÁMK negyedik nemzedéke az **elérhető tudás, az életen át tartó tanulás közösségi intézménye** lesz.

Az ÁMK-k nemzedékei szerinti áttekintése sem teszi lehetővé a szerteágazó szálak mindegyikének megjelenítését. Azokat a **főbb kérdéseket** emelem ki, amelyek – az intézményeken belül és azokon kívül – a szakmai és a szélesebb közvéleményt is foglalkoztatták.

2. Az ÁMK-K első nemzedéke

Vezérlő eszme: a *komplexitás*

Főbb értékei: *gazdaságosság, egyidejű integráció és differenciáció, flexibilitás.*

3.2.1. A fogalmak jelentéstartalma

A **művelődés** fogalmának kifejtése ismételtelen nem szükséges. (l. 3.1.1.1.) A komplexitással összefüggésben azonban Vészi János – az általam leírtakkal összhangban lévő – értelmezését idéznem kell. Vészi a művelődést **folyamatnak** tartja, a legszélesebb értelemben vett tanulás folyamatának, mely „feladathoz, objektív feltételekhez, személyhez, csoporthoz, helyzethez, korhoz igazodó, **szakadatlan és egységes**”. [Vészi J. 1979: 1.] A cselekvés valamennyi formájában – igaz változó mértékben – jelen van, bár nem mindig tudatosul. Ebben az összefüggésben a **komplexitás** alatt a művelődési folyamat összetevőinek összetartozását kell értenünk. „Az egész jogát a rész felett.” [Uo.]

Integrálódás a komplexitás érvényre jutása a művelődési folyamatban, tehát az összetevők együttműködésének fejlődése, a szerves egység keletkezése és kibontakozása. Az elv szerint a komplex hatás és az integrálódás egymást erősítik és egymásból következnek. A komplexitás integrálódást kíván és eredményez, az integrálódás viszont a komplexitást könnyíti meg, teljesebbé teszi azt. Ezzel elindítja az integrálódás magasabb fokának igényét. A kölcsönhatás innen folytatódik tovább, míg végül az egész folyamat átalakításával a folyamat tartalmában egy **új minőség létrejöttét eredményezi**. Ez az új minőség magával hozza a megjelenési formák, az intézményesült alakzatok megváltozását. Végző soron az adott időszak művelődés-szerkezetének megváltozását. A **komplex művelődési intézmény** a szakterületek – “melléktermékeként” fellépő – elkülönültség ellenébe ható törekvések „*egyik összegező megjelenése, mely egy intézményi 'szakadékoktól' mentes, folyamatos képzési, önképzési, felüdülési lehetőségrendszer megvalósulását célozza*”. [Vészi J. i.m.: 6.]

Ezt a folyamatot megismerve, elfogadva és ebből kiindulva vált normává, az ÁMK első nemzedéke megítélésének fokmérőjévé, hogy mennyire haladt előre az intézményi lét egyes területeiben, és önmagában az intézmény egészében, az egységesülési folyamat.

Gazdaságosság. Azokat, akik olyan intézmény illetve szervezeti forma kialakításán gondolkodtak, amely egy lakóterület, egy településrész művelődési folyamatait egységbe foglalja, nem csak az oktatási és művelődési tevékenység egymástól elkülönülő intézményrendszerben történő törvényszerűségének megkérdőjelezése vezette. Létrehozásuk terve együtt járt a többcélúságot, a bővíthetőséget, a rugalmas használatot érvényesítő **oktatás-és művelődés-gazdaságtani megfontolásokkal.** Ez magába foglalta a meglévő objektumok jobb kihasználását, vagy éppen kiegészítésüket olyan épületekkel, épületrészekkel, amelyek együttesen lehetővé teszik a szükséges eszköz-és funkciókoncentrációt. Ide sorolhatók a fejlesztési gondok, a szakember-ellátottság terén jelentkező problémák, de az okok között szerepelt a hatékonyabb munkavégzés lehetősége az anyagi és a szellemi erők koncentrálásával. Ezeket az elvi alapvetéseket tartalmazta Vészi teóriája, erre a megállapításra jutott a két OPI kutatás, továbbá ebben az értelemben vonatkoztathatjuk az ÁMK-ra a gazdaságosság értelmező kéziszótárban olvasható *“javakat, értékeket, időt stb. előnyösen felhasználó”* fogalommagyarázatát is. [Magyar értelmező kéziszótár, 1975: 475.] Az intézményeket létrehozó gazdaságosság értelmezésében a kezdetektől – elméleti síkon is – **két**, egymástól gyökeresen **eltérő szemléletet** különböztethetünk meg. Az egyik az egyszerű takarékosagra utal: az integrációval bért, dologi **kiadásokat csökkenthet** az intézmény fenntartója. A másik, tartalmilag is jelentős felismerés már tágabb szemléletre enged következtetni: itt nem egyszerűen megtakarítani akarnak, hanem a **rendelkezésre álló** térbeli, anyagi és szellemi **erőforrásokat hatékonyabban működtetni.** Az Alfa-integráció feltételezi ez utóbbi értelmezést. Hiányában az intézmények megmaradnak a formálisan összekapcsolt *“hibrid”* intézmény állapotában. [Mihály O. 1983: 36.]

Egyidejű integráció és differenciáció. Az egységes intézmény létének célja, tevékenységének lényege, hogy sokféle funkcióját *“integrált differenciáltsággal”* teljesítse. A felnövekvő és a felnőtt nemzedékek nevelésének, művelődésének feladatai együttes ellátására különböző szervezetek – óvoda, iskola, könyvtár, művelődési otthon, iskolai felnőttoktatás, testnevelés és sportlétesítmények, mozi, vendéglátó-ipari egységek – összevonásával létrehozott intézmény máshogy nem is képes a neki tulajdonított minőséget létrehozni. A komplex intézmény viszonyai között minden más intézménytípusnál jobb alkalom kínálkozik arra, hogy **tudatos tartalmi elhatárolódások** alakuljanak ki. Az **integráció teremti meg** – bármennyire is paradoxonnak tűnik – **a differenciálás reális lehetőségét** a klasszikus iskolai alapfunkció, a tanulás és az egész napos pedagógiai foglalkoztatás tanításon kívüli formái (iskolaotthon, klub, napközi, tanulószoba) között. Lehetőség nyílik arra is, hogy a szakkör – mint öntevékeny művelődési forma – elválasztódjon a korrepetálástól, s kialakuljanak a nevéhez méltó

sajátosságai. De bármilyen a szabadidő eltöltésére szerveződött **tevékenység-együttes** tartalmi-szervezeti elkülönülésére is optimálisabb lehetőség nyílik egy olyan felfogásban, miszerint a gyerekközösség – és minden más közösség – **egységét az ÁMK szintjén kell megteremteni.** [Javaslat, 1984.]

Flexibilitás. Elsősorban építészek által használt szakszóként vonult be a komplex intézmény alapszókincsébe, amikor a már megismert építészeti csoport (vö.: 2.3.2.) tagjai nevelési központ címén olyan korszerű és gazdaságos iskolaépületek telepítése, építése, berendezése és felszerelése érdekében emeltek szót, melyek **hajlékonyságuk**, tereik könnyű átalakítása és átrendezhetősége folytán az avulás veszélyét kivédve **rugalmasan** alkalmazkodhatnak a demográfiai hullámok oktatási következményeihez, a művelődési információk megszerzésének és felhasználásának, a tanításnak és a tanulásnak – a TTF hatására is – rohamos ütemben változó követelményeihez. (Vö. 2.3.1.2.) A nevelési központokkal összefüggésben **a kor követelményeihez való alkalmazkodás** azt jelenti, hogy a terek funkciógazdagsága sokrétűen teszi lehetővé a műveltség megszerzését és az egészséges testmozgást a gyermekek, az ifjak és a felnőttek számára. Feladatkörükbe természetes módon illeszkedik – helyi igényektől függően – az étkeztetés, a kereskedelmi ellátás és elszállásolás. Továbbá ezek között az építészeti keretek között teremthető meg „*a művelődési aktivitás önkéntes, szabadidős, úgynevezett közművelődési formáinak megvalósulási*” lehetősége is. [Vésci J. 1979: 4.]

Innováció. A köznapi „*újítás, fejlesztés*” jelentésnél az ÁMK-k esetében lényegesen bővebb tartalmat kell érteni: az **intézményi jellegű és folyamatjellegű** innovációt. Az intézmény létrejötte önmagában véve is innováció: eddig nem létező **új szervezeti kereteket**, illetve **új viszonyt** teremtett a helyi társadalom **művelődési folyamataiban.** Az ÁMK-szótár⁸⁸ az előbbi **bürokratikus innovációnak**, az utóbbit **organikus innovációnak** nevezi. Az ÁMK esetében legalább a létrehozás formai aktusában megjelenik a bürokratikus innováció, ugyanis nélküle nem válhatnak jogilag ÁMK-vá. Jellemzője, hogy a hierarchikus irányítási szervezet csúcsából induló mozgásforma – ellentétben az organikus innovációval, ahol a változás a helyiek által elhatározott és megvalósított újítás – rendeleteket, kutatásokat eredményez, de nem, ill. nem feltétlenül idéz elő az intézmény és a környezete kapcsolatában változást. Az **organikus, folyamatjellegű innovációnak a szervezet és környezet közötti összefüggés az alapeleme.** Jelenléte az ÁMK-k létrejöttében mindenekelőtt, mint helyi érvényességű válaszok a helyben tapasztalt alapellátási hiányokból illetve zavarokból mutatható ki. (Vö. 3.2.2.)

3.2.2. Az elmélet és gyakorlat ellentmondásai

Az ÁMK első nemzedéke – 1974–1982. között létrejött közel félezer intézményt jelent⁸⁹ –, az „*ÁMK-story*”, legalábbis a megelőző és a későbbi hivatkozási sűrűséggel való összehasonlításban, **a szakmai érdeklődés középpontjában került.** Érvek és ellenérvek csatáztak a Népművelés, a Könyvtáros, a Köznevelés, az Új Tükör folyóiratok egymást követő számaiban. [Csoma Gy. 1979; Vargha Z. 1980; Bors J. 1980; Kerékgyártó I. 1980.] A Kultúra és Közösség, a Köznevelés és a Pedagógiai Szemle igényes írásai mellett – pl. Jeney L. 1975; Kozma T. 1979a; Eszik Z. 1983a; – A Gyorsuló Időben, a Neveléstudomány és Iskolakutatás hasábjain és több

napilapban is teret kaptak a kérdéskörrel foglalkozó publikációk. [Barlahidai A. 1980; Szilágyi Menyhért, 1982; Szilágyi J. 1983.] Nemzetközi együttműködéssel széleskörű érdeklődést kiváltó tájékoztató film készült.⁹⁰ Megjelent az Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ (OSZK KMK) kiadásában a módszertani sorozat segítséget kínáló első négy füzet. [Alapelvek, 1–4.] A Népművelési Intézet speciális kiadványai egyszerre tájékoztatták és képezték tovább az intézmények munkatársait. [Vaikó É. 1981, 1982; Tovább, 1984.] Napirenden tartotta a témát a rádió művelődéspolitikai műsora, időnként a televízió is. Az élenjáró ÁMK-k nagy része jelentkezt munkájukat, kísérleteiket, törekvéseiket összefoglaló saját kiadvánnyal. [Lakatos J. 1982; Bokor B. 1980; Detre Pné (szerk.), 1981.] Ekkor kapott az **OPI hivatalos megbízást** az ÁMK-val kapcsolatos **tudományos kutatásra**, vizsgálatokra. A tárcaközi munkabizottság (1. 72. jegyzet) javaslatára az **MM kialakította** a kiemelten támogatott ún. **“kísérleti” intézmények körét.** (1. 3.2.7.) A teória megvalósulásának lépései és lehetőségei, a problémák és az eredmények a 80-as évek legelején három egymást követő ÁMK országos konferencián szemléletesen megmutakoztak. [Útkeresés, 1981; Útkeresés, 1983; Bakné (szerk.) 1984.] A közoktatás és közművelődés együttműködését választotta fő témakörének a Kazincbarcikán megtartott IV. Országos Pedagógiai Tanácskozás is 1983-ban.

A komplex intézménnyel kapcsolatos eltérő vélemények sajátosságait **két nagyobb egységbe** fogtam össze. Először a **teóriával összefüggő** leginkább felszínre került aggályokat vettem sorra. Ez után a már működő intézmények **gyakorlata által felvetett**, a komplexitás és annak értékeivel összefüggésbe hozható **ellentmondások** közül válogattam.⁹¹ Az áttekintés pontos értelmezése során figyelemmel kell lenni arra, hogy a komplex intézmények körül kialakult **vita tétje nem mindig a konkrét tárgy** volt, hanem az érvek mögött meghúzódó, alapvetően összebékíthetetlen **szemléleti és elvi különbségek érvényre juttatása**. Szabó Ferenc nem tartotta véletlennek, hogy ez a szembenállás éppen az integráció körül tetőződött, mivel gyakorlatilag ebben az időszakban ez volt az egyetlen olyan kérdés, amelynek kapcsán egyszerre lehetett felvetni – ha áttételekkel is – a művelődéspolitikai végrehajtásának hibáit és következetlenségeit.⁹² [Szabó F. 1980.]

Mint minden új vagy csak újnak vélt elképzelést, programot, így a művelődési folyamat együvé tartozásának teóriáját és az ezt megtestesítő komplex intézmény létrehozásának tervezetét **sem fogadta általános lelkesedés.**

„Csodálkozni ezen több volna naivitásnál” – írta a jelenségről Vészi János. [Vészi J. 1975: 59.] Hosszú évekig, egyes esetekben máig tartó, végére még most sem érő küzdelmet kellett vívniuk a programot elfogadó és – azt az Alfa-teória feladása nélkül – megvalósítani szándékozóknak. A sokféle változatban kifejezésre juttatott **ellenállás különböző forrásból táplálkozott** – és táplálkozik. Eredt ez magából az egyesíteni kívánt területek természetéből. Éreztették hatásukat presztízs szempontok, megjelentek eltérőnek gondolt szakmai érdekek és eltérő felfogások, felütötte fejét a szakmai féltékenység. Az intézmények létrehozásának körülményei is gyakran ürügyül szolgáltak. Az ellenállások részben elvi ellentétek miatt, másrészt az együttműködési formák gyakorlati megoldásainak ellentmondásaiból működtek, feszültek egymásnak.

Forray R. Katalin és Kozma Tamás a köznevelés távlati fejlesztési előrejelzésének véleményeztetése során kapott olyan visszajelzéseket a pedagógusoktól, melyek a közös munka legfőbb akadályát **a közoktatás és a közművelődés eltérő szervezetében** látták. „A közoktatás beszabályozottságával szemben a közművelődés lazasága áll, a kétféle típus egységes rendszerbe foglalása nehezen képzelhető el.” [Forray R. K.– Kozma T. 1979: 881.] „A közművelődési formák és intézmények a jövőben is csak segítséget adhatnak az iskolarendszerű képzéshez... .” [Uo.] Volt, aki a közvéleményre hivatkozott: „Nem valószínű, hogy a társadalom, a közvélemény elfogadná jogos szakképzésnek a felsorolt formákban szerzett ismereteket.” [Uo.] A negatív reakciókból a szerzők azt az általam teljes mértékű egyetértéssel fogadott következtetést vonták le, hogy **a pedagógus társadalom elutasítja a tanár hagyományos társadalmi rangját fenyegető fejlesztést.** (Mindannyiunk előtt ismert a népművelő, a művelődésszervező, a kulturális menedzser társadalmi megbecsülésének szintje.)⁹³ Nem minden ok nélkül féltette az oktatás önmagát, rendszerét, tartalmát és szervezetét a közművelődéstől. Az átszervezéseket, az ezzel járó státusznövelést kezdetben csak az oktatási költség terhére lehetett megvalósítani. Ugyanakkor a komplex

intézmények művelődési koncepciója az egész település művelődési alapellátását célozta, a feladat pedig – túlnyomórészt – az amúgy is jelentősen igénybevett pedagógusokra hárult. [Komplex, 1982.] Nemcsak a pedagógusokban fogalmazódott meg a “*távolságtartás*” igénye.

A közművelődési **könyvtárak legalább olyan hevesen tiltakoztak** önállóságuk feladása ellen.⁹⁴ Kamarás István gyakran hivatkozott arra, hogy a *Könyvtár a cethal gyomrában* cikkének ironikus címe a könyvtárosok véleményének lényegét fejezte ki. [Kamarás I. 1980.] Még Simon Zoltán is – aki módszertani könyvtárosként pótolhatatlan segítséget adott Hajdú-Bihar megye ÁMK könyvtárainak ahhoz, hogy sajátosságaikat megtartva váljanak részévé a komplex intézmény tevékenységének – amondó volt, hogy „*a funkció túlságosan bonyolult összekapcsolását nem szabad erőltetni, egy bizonyos határ fölött pedig nem szabad megcsinálni, mert abból nem előnyök, hanem hátrányok származnak*”.⁹⁵ [Simon Z. 1983: 91.] Somorjai Ildikó a ténylegesen meglévő távolságtartás objektív okának a könyvtár kialakult és megerősödött intézményi merevségét, sovinizmusát nevezte meg. Kutatásában megerősítette, hogy az előítélet a könyvtárosokban a legnagyobb, és a könyvtár a legnehezebben integrálható. [Somorjai I. 1984.] Ez a terület – ellentétben az iskolával és a művelődési házakkal – sohasem kényszerült megújulást elősegítő lépésekre, nem kellett küzdelmet folytatni a funkciózavarokkal. Ugyanakkor a nyilvánosság eszméje mindkét intézményhálózat szükséges követelményeként korábbi időkre nyúlik vissza. [Uo. 95.]

Ezek után már nem volt meglepő a közművelődési terület, a **népművelők** – akiknek aktivitása vitathatatlan az intézmények létrejöttében és működésének elindításában – **dilemmája**, hogy **miért kell alapintézmény** a művelődési folyamatok összetartozásának szervezeti keretet adó, az alkotó elemek egyenrangú, mellérendelt voltát alapelvének elfogadott komplex intézményben. A Hajdú-Bihar megyei elvi alapvetés, és maga az Alfa teória, választ adott erre. „*Az általános művelődési központ az általános iskola szervezetére, mint*

alapintézményre épül ... olyan új iskolának tekintjük, melyben az oktatási és képzési, a nevelési és művelődési folyamatok összehangoltsága az oktatás oldaláról nézve a nevelő iskola, a közművelődés szemszögéből tekintve pedig a jövő közművelődési intézménye megvalósulása felé mutat.” [Komplex, 1982: 4.] Sokan osztották Vitányi Iván véleményét. A neves szakember nem tartotta közeli valóságnak az új intézmények felépítését, ezért nem szentelt rá sok időt, és nem gondolt arra, hogy fejlesztésük **összefüggésbe hozható a művelődési házak tartalmi tevékenységének megújításával.** „Valahogy túlságosan előre, a 2000. évfordulóra függesztjük tekintetünket. ... Ragyogóak a tervek, következtetések, kemények. Most már csak e részleteket kell tisztázni. De ilyenkor arra a 2800 művelődési otthonra gondolok, amelyek jelenleg is működnek. Ők hogyan haladjanak jó irányba?” [Vitányi I. 1974: 7.] Balipap Ferenc többféle választ is felsorakoztatott a hetvenes évek művelődési otthonainak innovációs törekvéseit elemző tanulmányában. [Balipap F. 1988.] Az ÁMK mellőzését alátámasztó négy érve közül kettőt – azt, hogy az oktatási intézmények funkciója érvényesebb, művelődéseméleti beágyazottsága okán más megújítási törekvésekre terjedelmes irodalma van – még el tudom fogadni. A *“jogi szabályozást nyertek az évtized végére”* megállapítását már vitatni kényszerülök. A *„kiindulási alapjukat nem tekintjük a hetvenes évek legáltalánosabb (külső) inkább csak igazgatási, irányítási (belső) problémáira adekvát választ keresőnek”* érvelését pedig tévedésnek ítélem. [I.m. 128–129.] Kifejtésének mellőzése – úgy vélem, az Alfa-koncepció keletkezésének már ismert körülményei miatt – nem kelt hiányérzetet.

Az Alfa-eszme más-más közelítése miatt **magát a teóriát sem fogadta el** mindenki. A célok **értelmezésében tévedtek, leszűkítették** egy-két összetevőjére, vagy – kellő ismeret hiányában – lehetőségeit teljesen **félreértették.** Ez utóbbinak elrettentő, ugyanakkor tipikus példája Domján Annáé, aki a bakonyszombathelyi intézmény megalakulása fölött érzett – néhány ponton jogos – keserűségében az egész integrációs gondolatot

ostorozta. „Nem a közoktatásban és közművelődésben felmerülő problémákat próbálja megoldani” – indoklással igazgatási kérdésre szűkítette le. [Domján A. 1987: 285.] Nevezhetjük szakmai szűklátókörűségnek a már jelzett kérdésfeltevéseket és határozott, elutasító véleményeket. Tulajdoníthatjuk ugyanakkor a saját feladatkörükben legjobbat nyújtani kívánó szakemberek jövőt féltő aggodásának is.

3.2.2. Épület vagy szemlélet

A Mi kell a komplex intézményhez? – kérdés egyaránt foglalkoztatta az elmélet szintjén érdeklődőket és az *“érintettek”* körét: a nevelési központok, ÁMK-k dolgozóit. **Meg is osztotta** mindkét csoportot az építészek **“under one roof”** (mindent egy fedél alatt), közösségi központ gondolatából kiinduló elképzelésének módosulása **“elszórt telepítés is lehetséges”** irányban. Akadtak, akik magát Vészi Jánost is következetlenséggel, az egységes térszerkezet követelményének, mint teóriája fontos tartópillérének feladásával vádolták. Az alapkoncepció szerint – magyarázták – a komplex intézmény alapkövetelménye az erre a célra létrehozott, jól felszerelt, minden igényt kielégítő épületegyüttes, valamint a szemléletet elfogadó, azzal azonosulni tudó, annak megfelelően cselekvő, az integrációba vont intézmények megkövetelte szakmai összetételű testület. Bármelyik hiánya esélyt sem ad a komplex intézmény által megoldandó feladatok megvalósulására. Így Magyarországon nincs realitása a komplex intézmények kialakulására. [Domján A. i.m.] Ebből a nézőpontból következtetésük igaz is lehet, hiszen a létrejött intézményeknek alig 10%-a végezte tevékenységét komplex funkcióra tervezett, illetve kialakított épületben, épületegyüttesben. [L. 3.5.1.) „A funkciók egysége **nem valósulhat meg szétagolt intézményi és térkeretben, ugyanis a differenciált, egy szerepkörű intézmények létrehozzák a csak saját igényeiknek megfelelő teret, mely természetesen szintén monofunkcionális lesz**”

– érvelt nagy hévvel Horváth Attila és Pócze Gábor, miközben fontolva haladónak titulálta a művelődési *tartalom és módszer megújulását a régi épületben is lehetségesnek* tartó Csoma Gyulát. [Horváth A. et al. 1978: 18; Csoma Gy. 1979.] Társult egy harmadik nézőpont is ehhez a problémabokorhoz, a Vankó Ildikóé. Ez a **létrehozás szándéka** szerinti megkülönböztetés. *“...ha a komplexitás avagy többcélúság nem függvénye az építészeti megoldásnak, akkor van-e elvileg is értelmezhető funkcionális különbség a szervezeti intézkedésekkel kreált és az építészeti tervezés alapján létesített nevelési létesítmények között?”* [F. Vankó I.1978: 32.]

A viszonylagos tisztánlátáshoz nekünk elég itt két összetevőt felsorakoztatnunk. Az első. Vészi János **sohasem beszélt az egyetlen épületben minden funkció kizárólagosságáról.**

*„Az új típusú intézmény nem annyira az épület kérdése, mint sokan vélik, bár roppant nehéz és szép építészeti feladatot jelent. Elsősorban szemléleti változást igényel a közoktatásban és a közművelődésen belül, és együttes viszonylataik valamennyi vonatkozásában. A komplex művelődési intézmény (a nevelési központ) annak a neveléstudományi törekvésnek az intézményi megfelelője, amely a Magyar Tudományos Akadémia nagy, a nevelésügy egészét korszerűvé változtatni szándékozó reformprogramjában ölt testet.”*⁹⁶ [Vészi J. 1975: 59.]

Kialakításához több oldalról vezet az út. Az ország gazdasági és társadalmi átrendeződésének, a településstruktúrának, a közlekedésnek, stb., az egész életmód átalakulásának függvényében tervezhető meg reálisan. De *„csakis olyan szabályzókkal, amelyek a valóságos folyamatok kibontakozásának segítőkát- és terelőrendszerét alkotják, és **nem válhatnak** – még ideiglenesen sem – a fejlődés elrekesztőivé...”*. Nem tévesztendő össze ez az álláspont az 1972. január 15-i oktatási határozattal, sem az 1974. március 24-i közművelődési határozattal. [Vö. 2.3.3.] Bár ott is szerepel mindkettőben az *“ahol lehetséges”* a közös építés, az együvé telepítés és az *“adott lehetőségek és adottságok mérlegelése” megengedő jellegű kitétel.* Kétségtelen, célszerűbb, gazdaságosabb, és a tartalmi integráció folyamatának kialakulását is lerövidíti,

ha az alfák nemcsak egy intézményt, hanem egy épületet jelentenek. (Vö. 2.3.2. és 3.1.1.3.)

Második kifogásom, hogy Vankó Ildikó a mérleg két serpenyőjébe egymással nem összevethető dolgokat helyezett: a *“szervezeti intézkedésekkel kreált”* és az *“építészeti tervezés alapján létesített”* intézményeket. Ugyanis az erre a célra létrehozott épület is a különböző intézmények összevonásával válhat egy intézménnyé. A tényleges probléma lényegét teljes mélységében Trencsényi László megállapítása fejezi ki: „... **a komplexitásnak nevezett szervezeti összevonás szolgálhatja az adminisztráció, az irányítás koncentrációját. S szolgálhat célszerűbb szolgáltatást. S a kettő nem ugyanaz...**” [Eszik Z. et al. 1990a: 26.] Ennek értelmében a kérdés eldöntéséhez azt kell megnéznünk, hogy milyen okból és milyen céllal hozták létre az egyiket és a másikat.⁹⁷ Tudvalevő ugyanis, hogy egészen ellentétes indítékok eredményeként is létrejöttek. „*Olykor – mondhatnám élesen – , ha nem sorakozott volna véd-, és dacszövetségbe az ÁMK-val szembenálló erők “népfrontja” – az integráció zászlaja alatt olyan vasba öltözött lovascsapatok találkoztak inges-gubás szegénylegénycsapatokkal, melyek más csatatéren bizonyára egymás ellen fordítanák fegyvereiket. Az integráció jelszavát erőszakos, mindenáron való intézményesítésre is használták.*” [Trencsényi L. 1987b: 116.] Értelmezésem szerint ez utóbbi a *“kreált”* kategóriába tarozó intézményeket jelentette. A funkció egészének ellátására alkalmas épületben is hoztak létre ÁMK-t pusztán adminisztrációval. Jó példa erre Bakonyszombathely és Esztergom. Nem egy, a komplexek korában építészeti tervezés alapján létesített intézmény mára csak fizikai valójában magasodik a település vagy településrész központjában. Ezekre példa Kecel, Martonvásár, Debrecen ÁMK-ja. A szervezeti integrációba – a régi épületek kényszerű megtartásával – összevont intézményekben pedig elindult a tevékenységek tartalmi egységesülésének folyamata, és több helyen új, a gyakorlat által is kimunkált funkciónak megfelelő épület létrehozását is eredményezte. A

szakaszos építkezés, mint lehetőség, az alapkoncepció része.⁹⁸ Tengelic, Tiszaújváros, ill. Csorvás, Kehidakustány a példa rá. Ebből a szemszögből a funkcionális különbség nem elsősorban épület kérdése. Minden korosztály – az intézmény feladatkörében vont – minden tevékenységének otthont adó **új objektumok tömeges építése utópia**, a régi épületek hasznosítása, átalakítása, bővítése és a szakaszos építkezés inkább tartozik a realitások közé.⁹⁹

A gazdaságosabb működtetés és a flexibilitás – mint jellemző értékek megvalósulási lehetőségének – oldaláról nézve igazat kell adnunk az építészeti tervezés alapján létesített intézmények mellett állásfoglaló szakembereknek. (Vö. F. Vankó I. 1978; Horváth A. et al. 1978.) Egybehangzóan ezt támasztja alá az O/1 kutatás, több tanulmány, az országos szakmai tanácskozások írásos anyagai, az általam ismert intézmények gyakorlata is. [Eszik Z. 1985a; Szabó I. 2001b.] „...*minden szakszerűsége mellett gazdaságos-e? Könnyen írhatom, hogy igen, a legnagyobb mértékben, mert nemzetközi és most már hazai tapasztalatok alapján meg vagyok győződve erről.*” [F Vankó I. 1981: 6.]

Akár személyi, akár fenntartási-dologi, vagy beruházási pénzekről volt szó, szem előtt kellett tartani, hogy „*az integrált intézmény nem az iskola és nem a művelődési ház – de nem is a könyvtár, a mozi, a sportintézmény (közbevetés: Sz.I.) – alternatívája, hanem magasabb színvonalon kell, hogy ellássa mindazokat a feladatokat, amelyekkel az óvodák, az általános és középiskolák, a könyvtárak és a művelődési házak külön-külön birkóznak.*” [Uo.] Csak Így válik érthetővé, hogy jelentős beruházási - működési költségeket lehet megtakarítani, ezen belül a szakalkalmazottak foglalkoztatása ésszerűbben szervezhető, a gazdasági-gondnoksági, karbantartási-technikai személyzet eredményesebben támogathatja a pedagógus és népművelő munkatársakat, ugyanannak az épületnek a folyamatos fűtése megtakarítást eredményez a csak esténkénti, illetve esetenkénti felfűtésnél. A folyamatos, egész napos igénybevételre azonban csak a “*többfunkciós*” vagy “*polifunkcionális*” terek

alkalmasak. Vagy úgy, hogy egy fizikailag körülhatárolt térben egymástól eltérő csoportok végeznek egymáshoz közelálló tevékenységet – pl. a gyakorlati terem délelőtti tanóráknak, délután a gyerekek szakköreinek, szabadidős foglalkozásainak ad helyet, este pedig az ifjakat és felnőtteket szolgálja –, vagy úgy, hogy egyazon terület időben vagy térben elkülönítve, esetleg mindkettőben egybeesve, egyazon csoport számára többféle tevékenység folytatását is lehetővé teszi – pl. az aula, az öltöző, a büfé, az ebédlő, klubterem. Az O/1 kutatás adatai szerint egyértelműen az **épített ÁMK-k tudtak** ilyen működési megoldásra **lehetőséget biztosítani**, hiszen a *„szervezeti-pedagógiai- működési program alapján tervezett intézmények létrehozásakor a rendeltetésszerű használat hasonlóságainak elemzése meghatározó szempont volt”*. [Pöcze G. 1984a: 90–91.] Ugyanitt számolt be a kutató arról, hogy ezzel a komplex szemlélettel 10-20%-os beruházási és üzemeltetési költségmegtakarítást értek el. Pécsen, Debrecenben, Sarodot, Földest, Besenytelket, Mezőhegyest emelte ki példaként. Továbbá Dobszát, ahol 1932 óta “épülget az ÁMK”, de a közös, minden látogatót fogadni képes információs tere már az “összetömörülés” előnyét szemlélteti. [Uo.]

3.2.3. Kié az intézmény

A **kinek az intézménye** az integrált nevelési központ? – kérdést először **területi szempontból** értelmezem. Az ÁMK-k **településtipológiai** megközelítése a rossz helyzetben lévő kis települések és lakótelepek ellátottságának javítását célozta. Ebben az értelemben az integrált intézmények koncepciójában **a működési és fejlesztési elvek összefonódtak**. Az O/1 kutatás adatai szerint 209 ÁMK-ból 97,1% községekben található. Ezek közül mindössze 84 volt önálló település intézménye. A köztudat az iskolakörzetesítéseket az ÁMK létesítésével is összekapcsolta. Olyannyira

elterjedt ez a nézet, hogy a III. országos ÁMK konferencián Kelemen Elemér a kutatók keserű megjegyzésére hivatkozva szót is emelt ez ügyben. *„Világosan kell látni, hogy itt több (az ÁMK-mozgalomtól független) elképzelés, koncepció hatása érvényesült. ...az integrációs hullám csak “fodor” volt az intézményeket, kereskedelmi, orvosi, közigazgatási és más hálózatokat elsöprő hullámhegyeken. S az intézménytelenítési hullámot még pusztítóbb hullámverés: az emberek elvándorlása követte.”* [Kelemen E. 1984: 6.] A realitás talaján álló gondolatot egy utópia irányába elmozduló feladatmegjelöléskísérte: *„A falubokrok művelődését integráló ÁMK előtt tehát az a feladat áll: az integráció előnyeit a tagközségek autonómiájának, szellemi-közösségi identitásának megőrzésére – megmentésére? – továbbfejlesztésére kamatoztatni.”* [Uo. 8.] Utópisztikusnak tartom, hiszen – választási lehetőség hiányában – maga a körzetesítés ténye is sértette a társközség önállóságát. Kiss Erzsébet ki is fejtette az OPI- kutatás részét képező tanulmányában, hogy *„önálló és székhelyközségek esetében az integráció kedvező lehet, de nem valószínű, hogy a társközségekben a kívülről való irányítás a település autonómiájának a növekedését jelentősen elő tudná segíteni. A közösségi szükségleteket helyben kell biztosítani, nem lehet körzetesíteni”.* [Kiss E. 1984: 31–32.]

A statisztikai mutatók elemzését folytatva, a 209 intézmény 86,2%-át a lakónépesség szerint háromezer főnél kisebb népességű településen hozták létre. Ötszáz és ezer lakos közötti népességű területet ebből 40,9% (88 ÁMK) szolgáltat. Valamennyi 500 fő alatti település (46) társközség volt. A városok, így a lakótelepek kulturális alapellátásának fejlesztésében ez az intézménytípus nem sok lehetőséget kapott, továbbá a legelmaradottabb település megjelenési aránya sem teljesen a feltételezések szerint alakult.¹⁰⁰ [OPI, 1985.]

A Kinek az intézménye a **használók** szempontjából? – kérdésre *“... a lakosságé egész éven át reggeltől estig”* mindig naprakész válasz volt. [Vészi J. 1977a: 87.] Ha a kérdést kissé átalakítva – a kinek az érdekei határozzák meg

elsősorban létrehozását és működtetését formában – tesszük fel, az alapeszme szerinti felelet ez esetben is a **helyi lakosságé** lesz. 1986-ban az intézménytípus addigi fejlődéstörténetének áttekintésekor Vészi János a következő gondolatmenettel jutott erre a megállapításra: létrehozásáról az a helyi tanács (jelenleg a helyi önkormányzat) dönt, amelyet a helyi lakosság választott, így az ÁMK-t létrehozó döntésével az ő érdekeit fejezi ki. Az ÁMK oktató-nevelő munkáját – az állami és tanácsi/önkormányzati irányítás, a szakintézmények instrukciója alapján – saját testülete formálja meg. Az intézmény minden más irányú tevékenységének sikere egyaránt függ a testülettől, amelyik felkínálja, a helyi lakosoktól, akik igénylik, megteremtik a testülettel együtt, és igénybe veszi, vagy fordítva, nem igénylik, nem teremtik meg a művelődési alkalmakat, elutasítják a felkínált lehetőségeket. [Vészi J. 1986: 579.] Mint **tulajdont a helyi társadalom intézményeként határozta meg**, ugyanis a fenntartásban (lásd. Alfa-modellek) részes “társtulajdonosok” is többnyire helyi vagy helyben érdekelt szervezetek, *„melyek a támogatás fejében dolgozóiknak, tagjaiknak nyújtott és saját céljaikat közvetlenül vagy közvetve segítő szolgáltatásokat várnak”*. [Uo.] Ezeknek az érdekeknek – az alfa-eszme szerinti – kulcsa az intézmény vezetésében a társadalmi képviselő megteremtése, és az általa kifejezett akarat megvalósítása.

Vészi elképzelésének kivitelezésére – az intézmények társadalmazott fenntartására – egészen a 90-es évekig **jogszabályi lehetősége sem volt**. 1990-ben az önkormányzati törvény, 1993-ban a közoktatási törvény módosítása, s majd 1997-ben a CXL., a kulturális törvény oldotta a közoktatási és közművelődési intézmények fenntartásának állami monopóliumát.¹⁰¹ Ezek biztosították az elképzelt közös fenntartás lehetőségét. Széles társadalmi bázist biztosító, **többszektörű társulás** a gyakorlatban **az óta sem jött létre** – legalább annyira a szemléletmód, mint pénzügyi okok miatt. Csak néhány önkormányzat – Baranya megyében 4, Hevesben 2, Szabolcs, Tolna, Zala és Vas megyékben 1-1 társulás – vállalkozott az ÁMK, illetve egy-egy

intézményegységének közös működtetésére.¹⁰² 2003 szeptemberében Acsán (Pest megye) alakult meg az első, megyehatáron átnyúló önkormányzati társulás ÁMK fenntartására. Ezek ismeretében különösen nagy jelentőségű az **intézmények törekvése a társadalmi képviselet biztosítására** a vezetés szerkezetében, a döntési folyamat valamelyik szintjén. Ennek eredményessége a demokratikus intézményvezetés egyik mutatója. Saját tapasztalatom egybeesett az O/1 kutatás megállapításával. Az integrált intézmények nagyszerűen **tudták hasznosítani a művelődési házak társadalmi vezetőségének tapasztalatait**, s ez kétoldalú fejlesztő hatással bírt. Ez a kölcsönösség jelentette a társadalmi vezetőségek hatókörének kiteljesedését, ugyanis az integrált szervezet művelődési tevékenységének egészére kiterjedt, másrészt mozgósítani tudta az óvodai, iskolai szülői munkaközösségekben rejlő energiát, tetterekészséget az ifjú és felnőtt lakosság művelődése érdekében is. A kutatás szerint a társadalmi vezetőség és az igazgatói testület közös döntése kellett az intézmény éves rendezvénytervének, műsor- és programtervének elfogadásához az intézmények 40%-ában, a fegyelmi ügyek és kitiltások területén 22%-ban, az épület- és eszközfejlesztési terv elfogadásában pedig 10,4%-ban. A társadalmi vezetőség elnöke – az intézmények kibővített vezetői testületének tagjaként – szavazati joggal rendelkezett az éves költségvetés tervezésében és az éves munkaterv összeállításában. Az előbbinél 31%, az utóbbi esetben 58%-ban. A számok akkor kezdenek el beszélni, ha meg tudjuk: összehasonlítva a hagyományos szervezetekkel **a társadalmi vezetőségek aktívabbak voltak és demokratikusabban működhettek az ÁMK-ban.**¹⁰³ [Trencsényi L. 1984: 129–133; Szabó I. 1989b.]

A különböző kutatások, statisztikák alátámasztják, az ÁMK *“...a lakosságé egész éven át reggeltől estig”* előfeltételezést. [Vészi J. 1977: 87.] Természetesen a helyi körülmények által (l. előzőekben) meghatározott nagy

szóródással. Nézzük az adatokat az intézmény történetének különböző pontjaiban!

Az **1985. évi OPI kutatás (O/1) adatai** szerint a vizsgált intézmények 21%-ában átlagosnak tekinthető a művelődési közösségek (benne a tanulócsoporthok, napközis csoportok) száma; 43%-ban ennél kevesebb (Nagyút, Zámoly, Egyházashetény), 36%-ban az átlagot meghaladóan magas (Esztergom, Földes, Kecel, Mezőhegyes, Adony). Az iskolai közösségek 53%-ban túlsúlyban vannak; 23%-ban tapasztaltak egyensúlyt az iskolai és az iskolán kívüli csoportok számában, 24%-ban pedig meghaladják az utóbbiak az iskolai közösségek számát. Formájukat vizsgálva a szakkörök száma a legnagyobb, majd a művészeti csoportok, klubok és végül a tanfolyamok következnek. Az elemzésnek egy másik rétege a felnőttek, fiatalok és gyerekek részvételi arányát tudakolta. A hetvenkét intézmény közül nyolcban a 14 évnél idősebbeknek nem szerveződött semmiféle közösség; további négyben túlsúlyban voltak a gyermekcsoportok. Szintén négy volt azok száma, ahol az általános iskolások voltak kizárva a közművelődési közösségalkotás lehetőségéből. [Trencsényi L. 1984: 133–137.]

A **MMI 1999. évi 158 ÁMK-ra kiterjedt kutatása** megállapította, hogy nem bizonyultak helytállónak azok a feltételezések, mely szerint a felnőttek kiszorulnak az ÁMK-kból. Az **ellenkezője az igaz:** átlagosan a felnőtt- és a gyerekrendezvények aránya kiegyensúlyozott. Szignifikánsan nem különböznek, talán csak az 1000–1500 fő közötti falvakban, itt is a felnőttek javára. Még nyilvánvalóbb, hogy az ÁMK-k nemcsak gyermekintézmények, ha a programokból kivesszük a szorosabban vett iskolai rendezvényeket, amelyek az összes rendezvénynek átlagosan mindössze 15%-át jelentik.¹⁰⁴ Ha a közösségek számát bemutató táblázat adatait (l: 105. jegyzet 3. táblázat) a összevetjük a klasszikus művelődési házak adataival, csak a városokban találunk jobb mutatókat. A falusi csoportszám átlaga magasabb az ÁMK-kban, mint más típusú művelődési házakban.¹⁰⁵

3.2.5. Új feladatok

A jelenségről kialakult nézetkülönbségeket részben természetesnek tekintem, részben olyan ellentétes hatások következményeinek, melyek összefüggéseinek átlátásához, feldolgozásához **nagyobb időtávra, egyértelműbb szakmai állásfoglalásokra, támogatottságra és ágazati irányításra lett volna szükség.** A források szerint az integrációs törekvéseket a központi művelődésirányítás egy ideig csak tudomásul vette, az eseményeket követte, s ezeket utólag próbálta befolyásolni. [Eszik Z. et al. 1990a; Trencsényi L. 1987b.] A miértre nekem sem sikerült megtalálnom a minden kétséget kizáró választ. A minisztérium/ok vagy **nem ismerték fel**, hogy a komplex intézmény a nevelő iskola és a jövő közművelődési intézménye kialakításának egyik ígéretes modellje, **vagy** pedig **nem merték vállalni** a kötelező feladatok ellátását érintő kockázatot, ami egy-egy oktatási intézmény struktúrájának viszonylag gyors és totális átszervezése, valamint a közművelődés “bevonása” jelentett. Ez lehetett az oka annak, hogy Vaikó Éva, aki 1974-ben az ország első összevont művelődési intézmény kialakításának kísérletét a Heves megyei Sarudon munkatársaival megkezdte, keserű megállapításra kényszerült. „... *a mi kutatásunk és az ehhez kapcsolódó kísérleteink ... olyan nem várt akadályokba ütköztek, amelyek igencsak megnehezítették a munkánkat. Nevezetesen: a művelődési szervezetek vertikális, hierarchikus kiépítettsége – mindenekelőtt egzisztenciális okokból – megkérdőjelezte a hipotézisünket. Előbb megkérdőjelezte, majd bürokratikus eszközeivel akadályozta.*” [Vaikó É. 1979b: 17.] 1984-es összefoglalójában véleményét mások tapasztalatainak birtokában megerősítette, ugyanakkor ki is egészítette két új, általánosítható ellentmondással. Az ÁMK-k létrehozása, működése jogilag **szabályozatlan** volt, és a komplex intézményt létrehozókat **magukra hagyták a szakmák** is. Döntő fontosságúnak bizonyult e két tényező. Az ÁMK-k működésének első

szabályozását a 119/1981. (MK. 13.) MM. számú utasítás jelentette. Hivatalosan ekkor kapta máig használatos nevét is.

A **szakmai magárahagyatottság** kérdése más szempontból is felmerült. A debreceni tanácskozáson több hozzászóló is érintette. Tar Károly vádló kérdésének súlyát a jelenlévők egyetértése megsokszorozta. „*A gondok, a feszültségek ott vannak, hogy ezt a hatékonyabb nevelőmunkát hogyan tegyük meg. Ki mondja meg, amit minden népművelőtől várunk? Azt hogy kimunkálja azt a tartalmi integrációt, amit nem tudtak kimunkálni? Ez sokkal bonyolultabb, összetettebb, minthogy egy ilyen intézménybe cseppent pedagógus, aki ugyanolyan felkészültséggel rendelkezik, mint bármilyen másik, az most tudja, hogy hogyan is lehetne itt többet tenni.*” [Tar K. 1983: 93.] Eszik Zoltán egyetértett a kérdésfeltevés jogosságával. Hasonlóképpen vélekedett, „*mert nem tudjuk, mit kell csinálni*”. [Eszik Z. 1983b: 88.] Kérdései azonban továbbvezettek a **szemléletmód** problémaköréhez: „*hogyan kell az intézményben lévő eseményeket, folyamatokat szemlélni....*” [Uo. 87.] A megoldást a pedagógia megszokott gondolkodásrendszerének meghaladásában, Nagy Sándor és Mihály Ottó által már megfogalmazott **rendszer szemléleti elemzés tükrében vizsgálta**. Intézményen belül három nevelési színteret nevezett meg, amely kiindulópontját képezheti a gondolkodásmódnak és a fejlesztő cselekvésnek. A szemtől szembe kapcsolatok – az egyén szintje, a kiscsoportos kapcsolatok és a társadalmi formációkban való gondolkodás, „*tehát azt meglátni, hogy az intézményben a többrétegűség végső köre hova fut*”. [Eszik Z. i.m. 89.] A **tartalmi integráció megszületésének hogyanját** tartotta Váradi Géza a mindennapi gyakorlatban újra és újra jelentkező, feszültséget okozó általános problémának. Három kérdéskört emelt ki a megoldásra váró feladathalmaz közül: **ki készíti fel** az általános művelődési központban dolgozókat, **ki adja meg azt a technológiai tudást** a szemlélet mellé, amit a pedagógusképző nem adott meg; s **melyik technológia segít** a népművelőknek a felnőtteket rávezetni az intézmény kínálta lehetőségek

felhasználására. [Váradi G. 1983.] Ezeket a kérdéseket ma is jogosan tehetik fel az intézményekben, ugyanis az ÁMK vezetőinek és dolgozóinak a képzési, továbbképzési rendszere – szakmai intézmények többszöri próbálkozása, részleges eredményei ellenére – a mai napig sem alakult ki.¹⁰⁶

3.2 6. Az integrált működés jegyei

Mielőtt az integráció sok mutatója közül néhány megvalósulását nyomon követnénk, összefoglalom a funkcionális integráció és az ennek megvalósítását lehetővé tevő integrált szervezeti működés mibenlétét.

A funkcionális integráció a legszélesebb értelemben vett tanulási és művelődési tevékenységek végzése céljából, **magukban a tevékenységekben kialakított**, egyrészt horizontális (az iskola és a család, a lakóhely, az üzemek, a szervezetek, a szolgáltatások közötti), másrészt vertikális (az óvoda, az iskolafokok, a felnőttképzés, a felnőttművelődés közötti) **integráció**, mely egyben az intézmény nyitottságának, **a nyílt iskolának is lényegi alapja**. [Kozma T. (szerk.) 1979b.] Az **integrált szervezeti működés** teljes vezetési, szervezeti, eszmei és funkcionális egységet, ugyancsak teljes területi, térbeni és funkcionális koncentrációt feltételez. Ez az **együttműködés legmagasabb szintű formája**. A vezetés egységét az egyszemélyi felelős vezetőnek és az intézmény egyéb vezetőinek együttműködése, főként az összes vezető együttműködési készsége biztosítja. Az eszmei és cselekvésbeli egység azáltal biztosítható, ha az ÁMK fogalmát, funkcióját, működésének elveit és célkitűzéseit minden munkatárs **egységesen értelmezi**, a művelődési-nevelési folyamatok szervezésében és irányításában **cselekvési egységben jár el**. Az eszmei és cselekvésbeli egység lényeges eleme, hogy a testület az intézmény cél-, feladat- és tevékenységrendszerében **a gyermek és ifjúkorú, valamint a felnőtt lakosság művelődési ellátását tevékenysége szerves részeként alapfeladatnak tekintse**. Ugyanebben az összefüggésben a testület egyes tagjai szakmai látókörének bővítésére, szakértelmének komplexebb felfogására és kialakítására van szükség. [Szilágyi M. 1983.]

A gyakorló szakemberek, az intézmények vezetői, dolgozói hittek a **tartalmi egységesülés** lehetőségében, de bizonyosak voltak kialakulása hosszú fejlődési folyamatában. – „...*hosszú és áldozatos folyamat, ahol nem lehet lépcsőfokokat kikerülni*” – , és meggyőződésük volt, hogy ehhez a kibontakozáshoz az intézményeknek elméleti segítséget is kapniuk kell.¹⁰⁷ [Végh M. 1983: 107.] Azt is nagyon jól tudták, hogy „*a funkcionális integráció nem a tudós koponyákban és nem az íróasztal mellett bontakozik ki,*

hanem az intézmények gyakorlatában, azoknak tudós koponyáiban, akik megvalósítják”. [Csoma Gy. 1983: 130.] **Egybehangzóan fogalmaztak:** a tevékenységmódok struktúráját, integrációját kell megteremteniük, és kedvező környezetet a készségek fejlődésének és a kommunikációs tapasztalatok megszerzésének.

A pécsi tanácskozáson (1980) már a gyakorlati tapasztalatok mondatták, hogy az **intézményi integráció csupán feltétele a funkciók integrációjának.** Ennek ellenére – az ÁMK Tárcaközi Munkabizottság tagjai szerint – az intézmények megalakulásuk után több évvel még mindig az intézményi integráció nehézségeivel gyürkőztek, önmagukat szervezték, és **nagyon lassan találták meg azokat a nevelési-közművelődési tevékenységi formákat, amelyekben intézményük funkciói is integrálódnak.** [Csoma Gy. 1980.]

Vészi János 1983-as összegzésében is azt a problémát feszegette, hogy az intézmények **túlnyomó többsége** addig még miért **nem jutott el** az indulási helyzet méréséig, a települési és intézményi adatbázis összeállításáig; kísérleti, fejlesztési irányok és módszerek megválasztásáig; a szükséges kívánalmak meghatározásáig; a testületi, a felügyeleti szervek felkészítéséig; a gyermek, ifjak, felnőttek és idősek – az érintett lakosság – informálásáig. [Vészi J. 1983.]

Kellett hozzá néhány év, hogy Eszik Zoltán tetten érhesen a nagyobb múlttal rendelkező intézményekben (Pécs, Sarud, Földes) néhány **határozott törekvést és sikeres megoldást;** hogy láthatóvá válhasson, miképp tudja közös mederbe terelni – a közös tartalom rendezőelve szerint – az **egységes tervezés, irányítás és gazdálkodás** a tagintézményekben addig külön-külön haladó tevékenységformákat. [Eszik Z. 1985a.] A húsz kísérleti intézményről írt munkájában megállapította, hogy még csak néhány általános művelődési központban bukkantak elő a tagintézményeket felváltó, **a feladatok, funkciók szerint működő szervezeti elemek** is. Például már nemcsak a tisztán hagyományos tagozódás látható óvodára, iskolára,

könyvtárra és művelődési otthonra, hanem gyermek-, ifjúsági és felnőtt-művelődési részlegek is működtek. A különféle művelődési folyamatokat a kontinuitás és a zökkenőmentesség, a kölcsönhatás, a változatos testi és szellemi igénybevételek, az életkori sajátosságok szerint szervezték. Több helyütt **előbbre léptek a település, a csoport, a személyiség alapos megismerése irányába**, és kísérletileg vizsgálták az intézmény munkájának erre alapozó felépítését.¹⁰⁸ (Lásd: 3.2.8.) [Eszik Z. uo.] Tapasztalatai megegyeztek a már többször hivatkozott, az iskolakutatás szempontjait középpontba helyező O/1 kutatás összegző tanulmányával, melynek igazolt hipotézisében megfogalmazódott, hogy „*az ÁMK-k lényegében olyan intézmények, amelyek valamennyire (s közülük valamennyi) megindultak a folyamatként jellemzett úton*”. [Eszik Z. et al. 1985: 148.]

A “húszakon” kívül a több más intézményben is kezdtek kialakulni azok a **tevékenyszervezési elvek**, melyben megerősítést kaptak az életkori határokat túllépő művelődési közösségek; olyan kapcsolatrendszerek formálódtak, melyek szabályait a tevékenység valóságos szükségletei határoztak meg. A **szociális tanulásnak** a melegágyaivá lettek az ÁMK-ban működő három generációt magába foglaló énekkarok, tánccsoportok, színjátszó körök. Dinamizáló erőt jelentettek a gyerekeik, unokáik kedvéért intézményhasználóvá váló felnőttek. Egyre többen hitték, hogy *a gyermekkorban megszerzett készség birtokában az ifjú- és felnőttkorban sem lesz idegen a művelődési tevékenységek gyakorlása*. Az ÁMK-ban a **család válhatott** a művelődési **szolgáltatások igénybevevőjévé**. A fentiek mellett a játszóházi mozgalom kibontakozása (Sármellék, Berekböszörmény), a Mozdulj! családi sportvetélkedők (Földes, Tengelic) és a néphagyományok újjáélesztése (Zsombó, Vaja) a komplexintézmények legfőbb pedagógiai értékének csak egy-egy kiragadott példái. [Trencsényi L. (szerk.) 2001.]

A komplexitás **erőtöbbletét mutatta** az, hogy egy-egy ÁMK felvállalt – válaszul környezetének kihívásaira (lásd flexibilitás) – a kulturális ágazat

keretébe nem tartozó területet is. Voltak intézmények, melyek az integrációt a **szociális ellátás irányába szélesítették**. A sarudi óvoda családgondozó szerepet töltött be, Dobsza közétkeztetési tevékenységet végzett, a csepeli intézmény könyvtára hajnali melegedőként szolgált. [Vaikó É. szerk., 1981; Trencsény L. szerk., 2005.]

Az intézményi működés komplex-integráltságának további fontos fokmérője – egyebek mellett¹⁰⁹ – az is, hogy milyen mértékben foglalkoztatják az intézmény szakalkalmazottait **komplex tevékenységi körben**. A komplex intézmény testülete – az elvárások szerint legalábbis – nem a hagyományos intézmények struktúrája szerint dolgozik, hanem a különböző életszakokban jelentkező egymásra épülő, egymást kiegészítő művelődési folyamatokhoz igazodik. Minden szakmai forrás azt erősíti, hogy ennek megvalósítása elsősorban nem szándék kérdése volt. Útjában **munkaügyi korlátok** álltak,¹¹⁰ s ezek nem tették lehetővé az *„integrált nevelő-közművelő testületek szervezését, a pedagógiai és közművelődési munkát munkamegosztással végző, pedagógus besorolású tanárok és népművelők alkalmazását”*. [Kalóz A. 1984: 72.] Az intézményekben nem tudták – s az adott törvényi keretek között nem is lehetett – értelmezni az *“általános művelődési központ szakalkalmazottja”* megfogalmazást. (L. előző jegyzet.) Munkaidőkeret sem volt, amely elősegítette volna az intézmény széles értelmezett művelődési, közösségi funkcióinak ellátását. (Vö. Útkeresés, 1980. 1982.) Az O/1 kutatásba vont intézmények 75%-ban (54) – mindezek ellenére – **dolgoztak olyan kollégák, akik** legalább két intézményegységben, vagy szétválaszthatatlanul, **magában az integrációban láttak el feladatot**. A munkatársak egy része a központi infrastruktúrában dolgozott (titkárság, technikai csoport); 27%-ában (15) csak a vezetői pozíciókban jelent meg a komplexitás; 22%-ában (12) mindössze 1-2 munkatárs végzett ilyen jellegű feladatot. Tíz intézményben (19%) már jelentősebb volt a számuk (pl. Mernye, Szank, Vaja), és további tíz ÁMK-ban sok, több tagintézményre kiterjedő

komplex munkakört alakítottak ki (pl. Bakonycsernye, Báta, Kölesd, Pálháza). A komplex tevékenységek között manapság is ugyanazokat a területeket találjuk: tanít és művelődési közösséget vezet (szakkört, klubot); tanít és könyvtáros; tanít és népművelő; óvónő és szakkört vezet; népművelő és könyvtáros, óvónő és könyvtáros.¹¹¹ (L. 3.5.2.) Jellegzetes vonás, hogy az Alfa-integráció keretében nyílt objektíve mód arra, hogy a **pedagógusszerepek differenciálódjanak**. Másik lényeges jellemző – nem egyértelműen jónak értékelt vonás –, hogy **az integráció az iskolától, az iskola irányából, a kevesebb feladatot vállaló irányba mozdul**. Vészi alapvetésében ezt előfeltételezte, amikor az iskolát nevezte meg alapintézménynek, amely fokozatosan kiterjeszti hatókörét az intézmény egész tevékenységére, s fokozatosan válik nyitottá (l. 3.4.7.2.). Ahogy ez több fórumon is elhangzott: **az ÁMK nem iskolátlanítja a társadalmat, hanem társadalmasítja az iskolát**. [Munkácsy Gyné. 1980: 22.]

Szervezetelméleti tény, hogy minden szervezet akkor működik jól, ha alapfunkciók és azok gazdasági feltételei együtt és összhangban terveződnek és működnek. A tapasztalatok arra engednek következtetni, hogy a jogszabályok **nem adták meg az integrált működés feltételezte gazdálkodási szabadságot**. Ellenkezőleg: a “gúzsba kötve táncolni” állapotot eredményezték és állandósították azt napjainkig. [Münz A. 1980. Náfrádi S. 1982. Kovács L. 1986.] A problémák sorát – a csak “119-es”-nek emlegetett – 119/1981. (M.K.13.) MM. utasítás nyitotta, amely szerint az új **funkciókat az adott anyagi kondíciók keretein belül** kellett megvalósítani. Így az intézmények a tagintézmények “örökölt” költségvetésével voltak kénytelenek küszködni, hogy elláthassák az integrált intézménnyel szemben támasztott, jelentősen megnövekedett és költségigényes közművelődési funkciókat is. Néhány intézmény kivételt jelentő példája csak még inkább láthatóvá tette az “Achilles pontot”. Kovács László húsz intézmény költségvetését áttekintve állapította meg, hogy mindössze a mezőhegyesi és a bakonyszombathelyi ÁMK költségvetésébe épült bele a létrehozáskor kapott támogatás.¹¹² A többi esetben ez az “egyszeri támogatás” kategóriájába került. (L. 3.5. fejezet.) A “118-as” – 118/1993. (M.K. 17.) MM-PM számú együttes utasítás – **könnyített ugyan az intézményeken** abban a tekintetben, hogy a lakosság szükségleteit kielégítő, de a célrendszernek nem ellentmondó jövedelemmel járó szolgáltatásokat is nyújthassanak, ugyanakkor az ilyen szolgáltatásokat részletesen szabályozó utasítások ezeket már **nem engedélyezték**.¹¹³ Objektív mércével, kívülállóként mostanáig egyetlen gazdasági szakember vizsgálta – igaz csak érintőlegesen és csak az oktatás oldaláról –, hogy milyen következményekkel jár az ÁMK létrehozása a gazdálkodás területén. [Péteri G. 1990.] Péteri Gábor **előnyösnek tartotta** az oktatás számára, hogy a korábbi

elkülönült intézmények *költségvetési pozíciója az összevonással javult*. A nagyobb egységekben a részletező költségvetési tervezési, elszámolási rendszer kötöttségeihez jobban lehetett alkalmazkodni. Mindig arra a szakfeladatra terheltek a kiadásokat, amelynél elfogadható volt a többletkiadás. Még azokban az intézményekben is megnőtt az intézményvezetők mozgástere, ahol nem kaptak önálló gazdálkodási jogot. Tudniillik a gazdálkodó szervezet csak a teljes intézményi költségvetés teljesítését kérte számon, a részleteket nem. Rugalmasabbnak értékelte az ÁMK-kat a tagintézmények eszközeinek, terméinek felhasználásában, a különböző támogatási lehetőségek megpályázásában.¹¹⁴ Az intézmény igazgatója és az intézményegységek vezetői közül – kényszerűségből is – általában kitermelődött egy “menedzser” típusú vezető, aki a gazdálkodási ügyekben eredményesebb lehetett. az érintett intézmények vezetői sem vitatták ezeket a lehetőségeket. [Krizsán M. 1983.]

Költségvetési szempontból az előnyök mellett **hátrányos következményekkel** is járt az ÁMK-forma. Ezek egy része a **szervezeti összevonások következménye** volt: megszűnt a korábbi tagintézményi önállóság, s az érdekeltség csökkent azzal, hogy a többletbevétel feloldódott az ÁMK teljes költségvetésében. Ahol nem alakult ki új vezetési forma, ott a közművelődés háttérbe szorult. [Kovács L. 1986: 15.] A hátrányos jellemzők másik csoportja a **költségvetési szabályozás negatívumaiból** származott: a hagyományos költségvetési szakfeladati rendbe nem volt beilleszthető az ÁMK költségvetése, mert itt több kiadás van, mint az egyes korábbi tagintézményekben. Megjelentek olyan ÁMK-s többlet-feladatok – elsősorban szolgáltatási költségek –, amelyek az intézmény sajátos működéséből következtek. Ezeket a hagyományos költségvetési tervezés nem tudta követni, ezért itt az iskolai, művelődési költségvetési normák és tervezési módszerek alkalmazása nem vezetett eredményre. (Lásd még: 3.2.8.) Az ÁMK szakmai szervezete a megállapításokhoz konkrét **megoldási javaslatokat**¹¹⁵ is kidolgozott 1987-ban. [Kovács L. 1987.] Ezek között első helyen szerepelt – a két év múlva a 30/1989. (XI.19.) MM rendelettel lehetővé vált – önálló gazdálkodási jogkör szükségességének megfogalmazása. Ma a kulturális intézmények többségében gyakorlat, de a 80-as évek utolsó negyedében még új törekvésnek számított a “maradványérdekeltség” helyett az **eredményérdekeltségű gazdálkodás** bevezetésének sürgetése. [Uo.] Az ÁMK tipikusan olyan költségvetési intézmény, **ahol a feladatok elemzése alapján kell a költségvetés összegét kiszámítani, és nem lehet a korábbi, hasonló intézményi szakfeladatok költségeire építeni**. Nehezen voltak illeszthetők a költségvetési intézményi gazdálkodás a keretei közé azok a vállalkozásjellegű, szolgáltató tevékenységek (például családi események szervezése, személyszállítás, büfé), amelyek működtetése más formát kívánt, mint egy hagyományos önkormányzati intézmény. Péteri végső következtetése évtizedekig az intézményvezetők fő hivatkozási alapjául szolgált az önkormányzatokkal folytatott költségvetési csatározásokban.

3.2.7. A történelmi “húszak”

Az ÁMK történelem szerves része, ugyanakkor külön fejezete is az úgynevezett “húszak” története. Az a Művelődési Minisztérium által – a megyei szakigazgatási szervek

javaslatára az ÁMK Tárcaközi Munkabizottsága (továbbiakban: TKB) közreműködésével – kiválasztott intézménycsoport, amely 1981 és 1985 között az etalon szerepét lett volna / volt hivatott betölteni. Belőlük, az ő szakmai innovációjukból eredeztethető maga az ÁMK-mozgalom. Sorsuk **tipikusan példázza a komplex intézmények helyzetét**, és nem csak a 80-as években. Kutatásaim során végig ott “kísértett” a létükhöz kötődő történések sora. Így megkerülni az eszmefejlődés első állomásán ezt az ÁMK- jelenséget nem lehet. Példájukon jól nyomon követhető a központi művelődés- és a helyi irányítás magatartása, a szakmai háttérintézmények és a kutató, fejlesztő szakemberek hozzáállása, továbbá az intézménytípust legitimáló jogi szabályozás okozta ÁMK-fogalom jelentéstartalmának módosulása.

4. táblázat *A “húszak”*

megye	település	lakosság	alapítás éve
Bács-	<i>Kecel</i> *	8833	1981
Baranya	Dobsza	658	1977
	Pécs-Apáczai	161018	1981
Békés	Csorvás	5855	1971
	Mezőhegyes	6519	1982
Fejér	<i>Martonvásár</i>	4895	1981
Hajdú-	<i>Debrecen-Újkert</i>	208449	1979
	Földes	4529	1980
	<i>Sarud</i> ≈	1354	1975
Heves	Besenyőtelek	2962	1974
Komárom	<i>Esztergom</i>	28268	1982
	Bakonyszombath	1600	1980
Pest	Halásztelek	6249	1980
Somogy	<i>Mernye</i>	1548	1976
Szabolcs	<i>Vaja</i>	3595	1981
Tolna	<i>Kölesd</i>	1535	1974
	Tengelic	2470	1976
Vas	<i>Horvátzsidány</i>	854	1982
Veszprém	Mezőlak	1100	1977
Zala	<i>Kehidakustány</i>	1100	1981

*A dőltbetűvel szedett településeken a vizsgálat idejére már megszűntették az ÁMK-t.

≈ 2003. évtől újra ÁMK

A Tárcaközi Munkabizottság javasolta kiválasztásnak **nem voltak egységes szempontjai**. A “húszak” névsorát áttekintve megállapíthatjuk, hogy öt megye nem jelent meg a csoportban,

pedig 1981-ben már minden megyében működött komplex intézmény; hat megyéből két-két, nyolcból pedig egy-egy szerepelt a mintában.

A településtípusonkénti megoszlásból sem lehet általánosítható következtetéseket levonni, ugyanis nem reprezentálja az intézmények számát és megoszlását. Meglepő, hogy csak 54% tartozik 3000 alatti lakosú községek közé, 40% pedig városi/városrészi intézmény, holott az általános művelődési központok 75%-a falvakban működött (különösen a nyolcvanas években).¹¹⁶

Az O/1 kutatás ezeket az ÁMK-kat teljesítményüket tekintve heterogénnek minősítette: 8-10 határozottan innovatív, 5-6 egészséges aktíva, 3-4 korán lemorzsolódó. A “húszak”-nak **kísérleti körülményeket ígértek és feladatokat**. Egyfelől mindegyikőjüktől érvényes modellek kikristályosítását várták volna, másfelől elmélyült akciókutatást egy-egy sajátos témában. (L. 108. jegyzet.) A várt/ígért szellemi és anyagi segítség **hol késlekedett, hol elmaradt**. Nem volt felkészült kutatóbázis, mely a feladatot menedzselte volna. Volt azért egy igen fontos támogatás: **saját struktúrájuk legitimitást kapott. Hamarabb jutottak** az Országos Közoktatási Tanács támogatásához és egyéb **forrásokhoz**; a Népművelési Intézet Oktatási Osztálya folyamatosan és lelkesen **szervezett továbbképzései** tágították az intézményvezetők és legközvetlenebb munkatársaik látókörét, s a szakértők közvetlen szakmai segítséget is adtak. A “húszak” összejövetelein csiszolódott az “ÁMK ideológia”, erősödött a mozgalom innovatív tudata. **De nem volt kísérlet**. Speciális működési engedélyt is csak a földesi, a debreceni és a pécsi intézmény kapott. A minisztérium végül az elnevezést cserélte le: **kiemelt, kiszemelt intézményeknek** nevezte őket a ciklus végén, 1985-ben. A kiemelt mivolthoz tulajdonított funkció: az intézmények tapasztalatai **szolgálnak indukciós bázisul** a továbbfejlesztésről, vagy éppen a tovább nem fejlesztésről, szóló politikai döntéseknek. Ezek a döntések részben megszülettek, részben csak vita tárgyai maradtak.

A “húszak” önértékelését Kovács László tanulmánya rögzíti, és tapasztalataikat összegzi az ’ÁMK Magyarországon 1981-1984’ című kiadvány. [Kovács L. 1986; Eszik Z. 1985a.]

Az OPI munkacsoport a kiválasztás időpontját nem tekinthette korszakhatárnak az általános művelődési központok történetében, hiszen a kijelölt intézmények szerves fejlődésük más-más szakaszában érték meg az elsősorban bizonyos jogszabályok alóli felmentést hozó döntéseket. A kutatás megindulását, szervezettségét tekintve három csoportba sorolhatók. Az *elsőbe* olyan intézmények tartoztak, amelyek a vizsgálódást, felmérést már a kísérletre való kijelölés előtt megkezdtek: pl. Pécs, Sarud, Besenyőtelek. A *második* csoport tagjai – pl. Debrecen, Földes, Vaja – csak 1981 végén kezdték meg ez irányú tevékenységük szervezését. A harmadik csoport azokat a kísérleti helyeket tartalmazta, ahol jószerivel 1982-ben alakult ki a kutatás iránya és a szakemberek köre. Az országos irányításnak **nem volt ereje az egyidejű indításhoz**. Ezek a különbségek, az ebből adódó eltérő tapasztalatok változatossá, sokrétűvé tették, de gátolták is azoknak a kérdéseknek a tüzetesebb vizsgálatát, amelyeket az intézmények ügyét szolgáló elméleti és gyakorlati szakemberek fogalmaztak meg. Ilyen értelemben az 1981 előtti állapot nem volt alkalmas a közös “etalon” szerepére, amihez viszonyítottan megítélhették volna a “húszak” kiemelt státusza eredményezte állapotot. Számunkra most nem is ez fontos, hanem az **informatív jelleg**, az, hogy **tájékoztatnak** a magyar társadalom intézményi fejlődésének szerves következményeként létrejött intézménytípus egy kiválasztott csoportja **akkori fejlettségi szintjéről**, s a konkrét helyzeten túlmutató ismerethez **juttattak, kiindulópontot adtak** a következtetések levonásához, és **viszonyítási alapul szolgáltak**.

3.2.7.1. Fejlesztési koncepció

„Az ÁMK a művelődés helyi erőinek szervezett szövetsége” – olvashatjuk a már hivatkozott, az OPI Általános Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága által 1985 áprilisában készített Előterjesztésben. [Vészi J. – Trencsényi L. 1985:15.] Az eddigiekben megtett út elemző bemutatásán túl a Vészi János és Trencsényi László által készített tervezet **az intézménytípus fejlesztési koncepcióját** is tartalmazza, éppen a fentiekben ismertetett következtetésekből kiindulva. Felfogásuk szerint akkor fejlődik az ÁMK jó irányba, ha benne az intézményegységek **sajátos funkciója közül egyik sem kerül** a másik rovására **hátrányos helyzetbe**, hanem erősítik egymást. Így a jól működő ÁMK már a **kezdetben sem a tagintézmények összessége**, hanem több, más annál: **új minőség, új intézménytípus**. A továbbfejlesztés minden összetevő elemét az új intézmény születésének alárendelve fogalmazták meg.

- Kísérletező szabadság, s kellő idő a tapasztalatokhoz;
- rugalmas vezetési és irányítási struktúra kialakításának lehetősége, a társadalmi vezetés nagyobb fokú beleszólása;
- vegyes típusú munkakörök kialakítása, új típusú szakemberek felsőfokú képesítésének tervezése;
- az ÁMK-ban dolgozó és az igazgatásban, módszertanban velük kapcsolatban álló szakemberek szisztematikus, az intézménytípus kívánalmainak, lehetőségeinek megfelelő kiaknázására képesítő továbbképzés;
- komplex felügyeleti modell kidolgozása: az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálata;
- a sportszervezetek részleges vagy teljes integrációja;
- annak a felfogásnak erősítése, miszerint az ÁMK, mint a lakosság számára szolgáló szervezet, természetes tere a különböző nevelési- művelődési és szociális, közösségi célokat megvalósító zárt vagy nyitott kereteket kínáló formációknak;
- az alkalmazkodóképesség elvének mindenkori érvényesítése az új intézmények tervezésekor több funkcióra alkalmat adó térkialakítás, a mobil bútorzat stb.;
- központi médiatárak, az intézményt és lakóközterét közvetlenül szolgálni képes helyi stúdiók létesítése;
- az intézmények eredetiségét, helyi jellegét megőrző intenzív fejlesztés;

- az ÁMK jogi, szakmai rendezése, intézményi státuszának egyértelmű elfogadtatása.

A felvázolt fejlődési- fejlesztési elgondolás valóra váltását az ÁMK- kért felelős **valamennyi főhatóság és központi intézmény közös feladataként jelölte meg** a koncepció, s **az egyetemleges felelősségvállalás koordináltságának azonnali kialakítását** rögzítette. Ebben az OPI vállalta a kezdeményező szerepet. A stratégia megoldását egy **háromlépcsős támogatás** kialakításában látták: a kiemelt mintaintézmények képezték volna a belső kört, majd az emelt szerepkörűek, s a harmadikban belefért volna az összes ÁMK. Ez a hármas felosztás jelezte a központi támogatás koncentrikus köreit is, ugyanakkor a többközpontú – bár jól koordinált – fejlesztéssel számol, ideértve a TKB-ban érintett főhatóságok mellett a regionális központokat és az ÁMK-munkaközösségek fejlesztő aktivitását is.

3.2.7.2. A megvalósítás akadályai

A fejlesztési elképzelések **nagy része papíron maradt**, kisebb hányada pedig nem egészen a leírtaknak megfelelően valósult meg. Valójában – a bemutatott törekvéseken és néhány OPI kutatáson túl – **nem volt** az irányítás különböző szintjein **“gazdája”** ennek a sokszínű, elemeiben igen jellegzetes egyedi vonásokat hordozó **intézményfajtának**. A **központi művelődésirányítás** magatartása inkább **kiváronak, taktikázónak minősíthető**, mint szabályzónak, ugyanis nem voltak valóságos eszközei az elvi szinten sem kellő mélységig megfogalmazott egységes művelődésirányításhoz. **Célja** kimondatlanul is megmaradt a **feszültségeket az elfogadhatóság határain belül tartani** kereten.

A **megyei művelődésirányítás** sem tett lényegesen többet: **adminisztratív kérdésként kezelte** a problémákat. Először nem is látott problémát az oktatási-kulturális intézmények összevonásával kapcsolatban, később időszakonként megváltoztatta véleményét, majd a helyi döntésre hagyta

az intézmények szervezését ott, ahol a feltételei adottak voltak. A **szakmai intézetek** – bár 1985-től feladatuk lett volna az ÁMK-k szakmai segítése – **távol tartották magukat tőlük**. Akadt egy-két munkatárs, aki ellátta a neki szervezeti szinten kijelölt feladatokat, de ezek inkább egyéni “akciók” voltak. Sem a megyei művelődési központok, sem a megyei pedagógiai intézetek **nem váltak az új intézménytípus mentoraivá**. Néhány kivételtől eltekintve nem volt példa az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésüknek és gazdálkodásuknak egységben szerveződő vizsgálatára: a **komplex felügyeleti modell kidolgozása nem történt meg**.

A **helyi irányításnak** kezdetben csak akkor volt valóságos szerepe az ÁMK létesítésében, ha az beruházással járt. Ezen túl a **“lehető legkevésbé rosszul járni”** taktikával jellemezte őket az O/1 kutatás, ugyanis többletforráshoz jutni, csak azért, mert ÁMK alakult, egyáltalán nem lehetett. Így a több funkcióra alkalmat adó téralakítás, a mobil berendezés általában **csak az újonnan épült intézmények számára adatott meg**, s ott sem mindig megfelelő színvonalon és mértékben.

A **kutató, fejlesztő szakemberek** számára ez az intézmény az **önmegvalósulás és kommunikációs közeg** volt. Törekvésük – az érintettekkel együtt – beavatott lenni a történesekbe, s ha lehetőség nyílik, megvalósítani eszmei céljukat a legfontosabb ÁMK- s érték, a racionalitás, az észszerűség jegyében. Szándékuk ellenére **sem sikerült a programok, a kutatások** maradéktalan **véghezvitele**: jelentős hányaduk vagy félbe maradt, vagy el sem kezdődött. Különösen így volt ez a helyi kezdeményezésű fejlesztéseknél, ahol az intézmény egy-egy munkatársa volt a programgazda, és a költségkihatás is a helyieket terhelte.

Az úgynevezett **ÁMK- s képzés sem** az elképzelések szerint **valósult meg**. A róla szóló szak-és speciálkollégiumok, gyakorlatok csak kiegészítői voltak a tanár és népművelő képzésnek, így speciális szakképesítést nem adtak. Az **Állami Bér és Munkaügyi Hivatal sem jegyezte be** az “ÁMK-

szakalkalmazottat” **önálló kulcsszámú munkakörnek**. ÁMK- ban dolgozni **nem jelentett** – s ma sem jelent – **külön szakmai identitást**. Az ÁMK- szerű működés megkövetelte munkatevékenységet – túlmunkaként rájuk ruházódott – többletként fogadták a hagyományos szakmai szerepekhez képest. Legtöbbször – e felfogás alapján jogos igény ellenére – nem kaptak különmunkájukért ellenszolgáltatást.

A “húszak” intézményei minden gátló tényező ellenére **jelentős eredményeket** tudhatnak maguk mögött. Az a tíz integrált intézmény, amelyet közülük héttől tizenkilenc évig tartó működtetés után megszüntetett a település önkormányzata – (vö:1.sz. táblázat) –, nem tartalmi munkája elégtelensége folytán került feldarabolásra. Az ok hivatalos indoklás szerint elsősorban gazdasági jellegű, ugyanakkor 80%-uk mögött bevallottan is **személyi ellentétek** húzódtak meg. Az érdekellentétek az igazgató és a polgármester, valamint a tantestület és az önkormányzati testület között feszültek. Feloldásukra történt kísérlet a megszüntető határozattal. A “*profiltisztítás*”, az „*átláthatóbb tartalmi tevékenység*” három intézmény esetében szerepelt a kiváltó okok sorában.

A megszüntetett intézmények közművelődési feladatellátásával kapcsolatban csak egy településen – Mernyén – állapított meg az akkori szakfelügyeleti vizsgálat alapvető hiányosságokat. A többi **kilenc** általános művelődési központ **munkája hatékony volt**, közülük **hat intézmény** – Bakonyszombathely, Debrecen-Újkert, Kecel, Kölesd, Martonvásár, Vaja – tevékenysége **modell értékkel bírt** az adott nagyságrendű településen, illetve városrészen.

A **jogszabályi háttér** sohasem kedvezett az intézmény integrált működésének. A 30/1989. (XI. 19.) MM rendelet a többcélú művelődési intézményt úgy definiálta, amely „*a művelődési otthon és a nevelési-oktatási intézmény feladatait egységes intézményként látja el*”. Csak az ilyen összetételű intézményt nyilvánította általános művelődési központnak. Ezzel harmonizált a 9/1989 (IV.30.) MM rendelet, melyben a **többcélú intézmény** egyértelműen **ÁMK-t** jelentett. Mind a két rendelet megfelelt az intézménytípus működését

először szabályozó – bár néven azt nem nevező – 119/1981. (M.K. 13.) MM utasításban foglaltaknak, az ÁMK köztudatba átment, tartalmat azonosító fogalomhasználatnak, s az ÁMK működés elvi-elméleti alapvetésében megfogalmazottaknak is. [Lipp M. 1999.]

Az általános művelődési központok működését jelenleg a közoktatási törvény szabályozza. Az **1993. óta** hatályos rendelkezés – miközben formálisan legitimálta – **szemben áll az ÁMK eredeti és működése addigi jogszabályi háttérében deklarált elvekkel**, így a szervezetépítés és működtetés addigi gyakorlatával is. Rendelkezései nemcsak fogalmi zűrzavart, de tartalmi különbségű fogalomzavart is eredményeztek. Az egységes intézményt felváltja benne *“a szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegység”* megnevezés, s a névhasználat akkor is jogszerű, ha nem tartalmaz közművelődési egységet a közoktatási mellett, sőt ez utóbbi sem feltétlenül általános iskola kell hogy legyen. Az *1998. évi LXXXVI. törvény a miniszterek feladat-és hatáskörének változásával, valamint az Ifjúság és Sportminisztérium létrehozásával összefüggésben szükséges törvénymódosításokról* már ezt az irányvonalat erősíti, s Lipp Márta megfogalmazása szerint **“tovább távolítja az ÁMK- fogalmat az eredetitől”**, s a közművelődésben jelenleg is használatostól. [Lipp M. uo. 4.] Az “önálló” jelző megszüntetésével azt is egyértelművé teszi, hogy ezek az intézmények **közoktatási célokat szolgálnak**, s minden más oda integrált tevékenység annak alárendelve szerveződik.

3.2.8. A komplexitás jegyei az intézmények gyakorlatában

3.2.8.1. Intézmény vagy az intézményegységei szakfelügyelete

OPI Általános Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága által elkészített Fejlesztési koncepció (lásd előzőekben) egyik pontjaként a **komplex felügyeleti modell** kidolgozása szerepelt. Mai napig el nem fogadott, bár – közben az oktatási intézmények szakfelügyelete megszűnt – szükségesnek tartott javaslatról van szó. Helyét látom itt, a szakfelügyelettel kapcsolatos akkori általános vélemények és újszerű megoldási törekvés legjellemzőbb vonásai bemutatásának, jóllehet e munka kereti között nem vállalkozhatom a tanfelügyelet- szakfelügyelet- szaktanácsadás rendszere alakulási folyamatának nyomon követésére, elemzésére.

Az általános művelődési központok vezetőinek II. országos konferenciáján – Debrecenben, 1982-ben – már napirenden volt **az ÁMK vagy intézményegységei szakfelügyelete** napjainkig elhúzódó kérdése. [Szilágyi M. 1983; Pintye F. 1983.] Három évvel később az O/1 kutatás egyik **ajánlása** éppen a **komplex felügyeleti modell**

kidolgozása volt. Olyan modellé, melyben egységben szerveződik az intézmény tartalmi tevékenységének, szervezeti kérdéseinek, üzemeltetésének és gazdálkodásának vizsgálata. [Eszik Z. (szerk.) 1985.] Két év múlva a Magyar Népművelők Egyesülete ÁMK Szakmai Szervezete – az ÁMK törvénytervezet szakmai anyagához fogalmazott javaslatában – már megoldási tervet is adott. [Kovács L. 1987.] Mindössze ennyi a témában talált írásos anyag. Ugyanakkor a tanácskozások, konferenciák hozzászólásaiban akkut problémaként gyakran vetődött fel hiányként a komplex intézmények egységes ellenőrzése és a szakmai, módszertani segítségadás.

Szilágyi Miklós tanulmányi felügyelő (Hajdú-Bihar megye) a nyolcvanas évek legelején a művelődésirányítás ma is érvényes kritikáját fogalmazta meg, és a helyzetelemzésből kiindulva érvelt a különböző ellenőrzési rendszerek **munkamódszerének megváltoztatása és együttműködésük szükségessége** mellett. A rendszer modernizációját a fokozatosan kibontakozott intézményi önállóság, az ezzel párhuzamosan növekvő követelmények és a vezetői felelősség miatt tartotta sürgető feladatnak. Az általános művelődési központok esetében az intézményi tevékenység **megközelítésének módszerében** kívánt változtatást. Nagyon jól látta, hogy az intézmény pedagógiai munkájának értékelése mellett *„nagyobb hangsúlyt kell kapnia a szervezés- és vezetéselméleti, ill. a rendszerelvű, a rendszerszemléletű megközelítésnek”*.¹¹⁷ [Szilágyi M. i.m. 132.] A szemléletváltozásnak ezt az irányát két okból is nagy jelentőségűnek ítélte: egyrészt a vezető szempontjából – az iskola csak úgy tudja a társadalmi gyakorlat lehető legszélesebb körére felkészíteni a tanulókat, ha a tanórákon folyó munka mellett az azon kívüli tanulási és művelődési lehetőségek céltudatos megszervezése is része a vezető munkájának –, másrészt a szakfelügyelet szemszögéből. Csak a **vezetéselméleti-és rendszerelvű megközelítés** teremetheti meg a lehetőségét egy olyan egységes felügyeleti szemléletnek és gyakorlatnak, *„melyben természetes helyet foglalnak el az oktatás és a közművelődés intézményei, melyben a személyiség formálódása és az ezt segítő tevékenység kerül a felügyeleti munka középpontjába”*. [Uo. 133.] Bár látott lehetőséget, de nem fűzött túlzott

reményeket a szakfelügyelet központi integrációjának megvalósítására. Először az egyes ágazatok külön-külön működő rendszerének *“rendbetételét”* tartotta fontosnak, s csak azután vélte lehetségesnek az egységesítés kérdéskörének megvizsgálását.¹¹⁸

Kalóz András, a besenyőtelki ÁMK akkori igazgatója – egy évvel később, az Egerben tartott III. Országos ÁMK Konferenciára készített anyagában ugyanezzel a kérdéssel foglalkozva – megoldásként a **vonatkozó jogszabályok** (150/1972. évi (M.K. 24. sz.) és a 156/ 1973. évi MM. számú utasítások) **módosítása** mellett a szakfelügyelet **feltételrendszereinek korrekcióját** is szükségesnek látta.¹¹⁹ Szilágyival egyetértésben az általános szakfelügyelet komplexitásának kialakításához inkább a **szemléletváltozást**, mint a jogszabály-módosítást sürgette.¹²⁰ [Kalóz A. 1984.] Ő vetette fel a komplex intézmények módszertani felügyeletében – már akkor is – jelentkező sok bizonytalanságot. Az iskolák módszertani segítésére a pedagógus továbbképzési kabinetek, a művelődési otthonokéra a megyei művelődési központok, a könyvtáréra a megyei könyvtárak voltak hivatottak. A közeledést elősegítő **szemléletazonosság** alapozása érdekében javasolta a közös információrendszer kialakítását.

Pintye Ferenc a szakfeladatokra tagolt megyei művelődési osztályok szemszögéből értékelte a helyzetet. Nem volt optimista. A meglévő **hatásköri problémák** mellett **nem tartotta elég felkészültnek** sem az apparátus egészét, sem az ellenőrzést végző szakfelügyelőket az új típusú művelődési intézmények munkájának ellenőrzéséhez és segítéséhez.¹²¹ *„Szerintem mégiscsak új típusú ez az intézmény, ...de mindenképpen más: más, mert eltérő építésetileg, szervezeten, mert az abban dolgozóktól másfajta, teljesebb, az ember egész személyiségére kiterjedő gondolkodást követel.”* [Pintye F. 1983: 138.] Az integrált felügyelői hálózat kiépítése helyett ő is az együttműködést, a vizsgálat idejének összehangolását tartotta fokozatosan megvalósíthatónak.

Kovács László, (az ÁMK szakmai szervezetének akkori elnöke) által előterjesztett javaslat is megegyezett az előbbi elképzelésekkel.¹²² A szakmai szervezet nem gondolta célszerűnek – és főleg nem megvalósíthatónak – a megyei pedagógiai intézetektől független szervezetben létrehozott ÁMK- szaktanácsadói szolgálatot. Ehhez követelményként az

intézmény egész tevékenységrendszerét lefedő szaktanácsadói kompetenciát fogalmazta meg.

Ezek a javaslatok is papíron maradtak. Zay Béla¹²³ kezdeményezésére Füzesabony Járásban **kísérletet tettek az egységes felügyeleti rendszer kialakítására**. A különböző ágazati célú és általános ellenőrzéseket az oktatás, a közművelődés, a sporttevékenység egységének szellemében szervezték. Együttműködésben megvalósult **komplex ÁMK vizsgálatról kettőről** van tudomásunk: Bakonyszombathelyen 1982/83-ban, és Földesen 1984-ben.¹²⁴ [Bakonyszombathelyi, 1982/83; Jegyzőkönyv, 1985/86; Összegző látogatás, 1984.]

Az általános művelődési központ tevékenységének szakmai, módszertani ellenőrzése, a szakmai tanácsadás szempontjából még **ma sem egységes komplex intézményi feladat**. A működését legitimáló 1993. évi CXXIX tv. a közoktatásról 33.§ (12) bekezdése alapján *„az általános művelődési központban a nem közoktatási szolgáltatások körébe tartozó feladatok ellátására és irányítására a tevékenységre vonatkozó jogszabályokat kell alkalmazni”*. Ennek megfelelően az egyes intézményegységek ellenőrzését, a szaktanácsadást, a szakfelügyeletét **más-más jogszabály¹²⁵ határozza meg**.

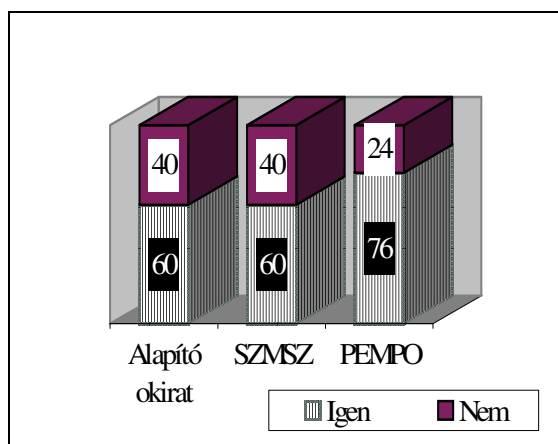
Ezért is nevezhetjük jellegét tekintve **újszerű próbálkozásnak** – az ÁMK-k és a szakfelügyelet történetében is – az **NKÖM** által 2000-ben indított, az intézménytípus sajátosságait figyelembe vevő, a minisztérium illetékességi körén és lehetősége határain azonban belül maradó **közművelődési szakfelügyelet vizsgálatát**.¹²⁶

3.2.8.2. A közművelődési szakfelügyeleti vizsgálat tapasztalatai¹²⁷

Az intézmények működéséhez szükséges alapidokumentumok – alapító okirat, szervezeti és működési szabályzat, pedagógiai és művelődési program, munkaterv komplex jellege – önmagukban még nem jelentik az integrált működés megvalósulását. Az intézmény fenntartójának szándékát, az intézmény vezetőinek és szakmai testületének intézményfilozófiáját azonban közvetítik.

A vizsgálat tapasztalata szerint a képviselő-testületek általában elkészítik (alapító okiratot), illetve jóváhagyják ezeket az alapidokumentumokat. A munkatervek jelentenek kivételt. Az **összes vizsgált település 1/6-ában** az intézmény a képviselő-testület által **jóvá nem hagyott éves munkaterv** alapján dolgozik, s beszámolási kötelezettségük sincs. Hasonló azon helységek aránya is, ahol 5-10 éve nem akarnak szembesülni lakóhelyük művelődési helyzetével. Pedig az **intézmények** néhány kivételtől (10%) eltekintve **készítenek éves munkatervet**; ezek szerkezetükben és tartalmukban is igen különböznek. Közös vonásuknak mondható, hogy **helyzetelemzésre épülnek**, s kiindulópontjuk az előző év teljesítményének mérlege. A külön közművelődési tervet 61% tartja szükségesnek; csak rendezvénytervet 20%-uk készíti. Ez *utóbbiba*, valamint az *egyáltalán nem készíti* kategóriába elsősorban azok tartoznak, ahol – s ez pozitív folyamatot is jelezhet – a közművelődési feladatellátásnak nincs külön intézményegysége, hanem mint tevékenység van jelen az intézmény nevelési-művelődési rendszerében. A közművelődési munkatervek egyik általánosítható vonása, hogy az iskolai terület mellett a **“kiegészítő” szerepet töltik be**, és legtöbbször a rendezvények felsorolására korlátozódnak. A másik sajátosság, hogy a **költségek hozzárendelése a programokhoz elmarad**, különösen ott, ahol nincs külön közművelődési szakfeladat. Jellemzőjük a tanulóifjúság részére biztosított igen **gazdag szabadidős programkínálat**. Ezek jó része a tanév kiemelt eseményeihez kapcsolódik, s az egész lakóterületre gyakorolt hatásuk révén **kiterjednek a lakosság különböző rétegeire**.

3. ábra *Komplex jelleg az intézményi dokumentumokban (%)*



Az **alapító okiratok 60%-a tartalmazza** az intézmények minden funkcióját, ÁMK esetében alaptevékenységek közé sorolta a **közművelődési feladatellátást** is.

A **szervezeti és működési szabályzatok (SzMSz)** közelítően hasonló arányban felelnek meg az ÁMK- jellegnek: **az intézmények 40%-a nem egységes elvek alapján működik**; a szabályzatokban az oktatási oldal alaposan kidolgozott, a közművelődési egységre néhány mondat – vagy még annyi sem – utal.

A **pedagógiai és művelődési programok (PEMPO) 76%-a egységesen szerkesztett**, tartalmában egymással szoros együttműködésben megvalósítandó oktató- nevelő- közművelődési tevékenységre utalnak. Mindhárom alapvető dokumentum 30–35%- a igényel különböző mértékű átdolgozást, kiegészítést, illetve az elfogadásuk óta eltelt időszakban hatályossá vált jogszabályokhoz való igazítást.

A valamikori “húszak” is **rendelkeznek** a működésükhöz szükséges **alapdokumentumokkal**: Ezek **színvonala** azonban igen **eltérő**. Földesen, Halásztelken, Nagydobszán egyes vonatkozásokban sértik a törvényességet, nem aktualizáltak és szakmailag sem a legmegfelelőbbek; Tengelicen és Sarudon a közművelődési vonatkozásuk igen csekély.

3.2.9. Részösszegzés

Mihály Ottó – a IV. Országos Pedagógiai Tanácskozáson – a komplexek által megtestesített intézményesülési folyamatról mondott értékelésében két szempontból is figyelemre méltónak tartotta a jelenséget. Meglátása szerint olyan folyamatról volt szó, amely **minden ellentmondásával is** reprezentálta és bizonyította, hogy **lehetséges fejlesztési folyamat** akkor is, ha az nem a centrumokból (az ágazati irányítás központjából) indul ki, hanem részben **helyi érdekből**, kezdeményezésből, részben formális és informális szakmai testületekből; s hogy meg lehet teremteni **az organikus innováció és a központi fejlesztési elképzelések egymást támogató folyamatát**. [Mihály O. 1983.]

Ugyanakkor az ÁMK első nemzedékének példája – kutatások és vizsgálataim szerint – azt is bizonyítja, hogy a következtelen és bizonytalan művelődéspolitikai, a szakfeladatok szerinti gondolkodásmódot tükröző, egymásnak is ellentmondó jogi szabályozás **lassította, olykor megakadályozta ezeket** az intézményeket az alapfunkciójuknak megfelelő tevékenységük teljes körű ellátásában. Mondhatjuk: **útjában állt a komplexitásnak**.

A jogi, szakmai és módszertani problémákkal való szembesülés **visszavetette** ugyan **az ÁMK testületeinek kezdeményezőképességét, de** ezzel párhuzamosan **szellemi, anyagi tartalékokat is mozgósított**. Előbb a **helyi közösség ügyévé érlelte a kulturális alapellátás problémáinak megoldását, majd** – a *“kísérleti intézmények”* igazgatóinak lendületével – **országos mozgalommá terebélyesítette**.¹²⁸

3.3. Az ÁMK-k második nemzedéke

Vezérlő eszme: *környezetfüggő működés*

Főbb értékei: *helyiség (lokalitás), megrendelhetőség, személyesség*

3.3.1. A fogalmak jelentéstartalma

Az ÁMK- jelenség fejlődésének ebben az új szakaszában a korábban célként értelmezett **integráció eszméje** a maga helyére, az **eszközi értékek körébe került**. Megtartotta ugyanakkor túl is lépte az előző korszak értékeit. [Trencsényi L. 1987c.] A fogalmak, a művelődéstudományi állásfoglalások „*A milyenek a művelődési folyamatok azokon a településeken, ahol a közösségi-kulturális alapellátó létesítményeket Általános Művelődési Központoknak nevezik?*” alapkérdésre választ kereső empirikus OPI-kutatás (O/2) „*melléktermékei*”. [Pöcze G. 1987: 31.] A kutatócsoport igazolt hipotézisének jelentőségét – „*az ÁMK működtetői kimutathatóan nagyobb tapasztalattal rendelkeznek a művelődési intézmények helyi társadalmukba való ágyazottságának tudatos vállalásáról, s jobb képességgel e vállalat sikeres teljesítésére, mint a magyar művelődési intézményrendszer hagyományos szervezeti széttagoltságban működő elemei*” – az időpont, 1987. még inkább emelte. Három év volt az önkormányzati törvényig, mely szellemében az intézmény elsősorban a *hely* intézménye, és tizenhárom az oktatási törvény „*partnerközpontú*” működést meghirdető módosításáig. A fejlődés kiérlelte új eszme, a **környezetfüggő működés** mindkettőt alapelveként foglalta magába. Az ÁMK első nemzedékének „*bölcsőtől a sírig*” tanulásfelfogása, **negyed századdal előzte meg** az *életéig tartó tanulás* gondolatának magyarországi térnyerését! (A környezetfüggő kifejezés az O/2 kutatás által bevezetett szakszó – SZ.I.)

A **helyi társadalom** – az ÁMK- szótár meghatározásában – a társadalom egészének tagoltságán belül térben elkülönült, sajátos minőségekkel, érdekszerkezetekkel és rétegtagoltsággal rendelkező társadalmi képződmény. [ÁMK-szótár. 1989.] Több meghatározó jegye közül itt azokat a tényezőket emelem ki, melyek életképességét, működésének feltételeit, fejlődési lehetőségeit meghatározzák. Ezek: más helyi társadalmaktól megkülönböztető **múltja és perspektívája**; az adott helyre jellemző **gazdasági környezete**, az anyagi és szellemi **javak megoszlásának rendszere** és funkcionalitása; a regionális és szűkebben a helyi feltételeken szerveződő **strukturáltsága** és a társadalom egészéhez fűződő **viszonya**; a különböző jellegű szükségletek, igények kielégíthetősége vagy ki nem elégíthetősége által inspirált térbeli és **társadalmi mozgások, közösségek, közösségsszerveződések**. [ÁMK- szótár: 10–11.]

A **környezetfüggőség, a művelődési folyamatok érvényességének helyi intézményesülése**. Természetes, hogy a környezet meghatározó befolyása – akár akarja az ÁMK, akár nem – érvényesül az intézmény gerjesztette művelődési folyamatokban, azok tartalmában, azok stílusában. Azt jelenti, hogy az **ÁMK hajlandó és képes felfogni a helyi társadalom azon igényeit és szükségleteit, melyekre művelődési válaszok fogalmazhatók meg**, és ezen igényekre és szükségletekre megfelelő **művelődési programokat készít és hozzásegít a megvalósításához**. Ebben a felfogásban az „országos művelődéspolitikai” jegyében

fogalmazott feladatok az ÁMK-t fenntartó és használó helyi társadalomtól is elnyerik azok legitimációját. Másrészt helyi társadalom (megbízottai, képviselői révén) az egyéni, extrém művelődési szükségletek és igények előbbre sorolásáról, a prioritásokról is dönthet. **Ismertetőjegyei, szakmai értékei:** a helyiség, a személyesség és a megrendelhetőség.

Helyi-ség alatt azt értjük – továbbra is az ÁMK-szótár fogalommagyarázatánál maradva –, hogy az ÁMK-ban kibontakozó műveltségi folyamatokban közvetített (elsajátított, újrateremtett, kidolgozott, megalkotott) **kultúraelemek** (műveltségtartalmak) a házigazdák (az intézmény dolgozói) tudatos elhatározásából – ideértve a látogatók megrendelésének elfogadását is – fakadnak, és **kifejezik az adott földrajzi- ökológiai- etikai- társadalmi-politikai- kulturális egység sajátosságait**, illetve összefüggésbe hozhatók ezekkel. Akár úgy, hogy a helyi hagyományok, sajátosságok jelennek meg az öntevékeny művelődő, pl. művészeti csoportok tevékenységének központjában, vagy úgy, hogy a tantervi követelmények törzsanyagának feldolgozása során megkülönböztetett figyelmet kapnak azon motívumok, amelyre a hely “szelleméből” rímél valami; a kiegészítő anyag kiválasztásában pedig elsőbbséget élveznek helyi jelleget tartalmazó műveltségelemek. Ez az **értékválasztás** azt jelzi, hogy az ÁMK-ban közvetített (elsajátított, újrateremtett, kidolgozott, megalkotott) kultúrát a művelődési folyamatok résztvevői számára **közvetlenül és felismerten érvényes, releváns kultúrának** (tudásnak) **kívánjuk**. A helyi-ség érvényesülése mellett nyilván a maga színességében érvényesülnek az ÁMK-ban is más (esetleg az adott helyi sajátosságot magába foglaló nagyobb) helyekhez fűződő – akár a nembeli, emberi teljességet kifejező – műveltségelemek.

A **személyesség** megjelenési formájának az tekinthetjük, ha az intézmény képes odafigyelni az egyes személyek szükségleteire, igényeinek sajátosságaira, a tanulók esetében önálló fejlesztési programmal bír, az önkéntes látogatók esetében – ez nem feltétlenül egyéni intézményhasználatot jelent – **egyenre szabott szolgáltatást képes nyújtani**.

Az ÁMK iskoláiban – esetleg más tagintézményeiben – az egyenlő esélyteremtés ebben a felfogásban a személyesség egyik megjelenési formája, hiszen az fejeződik ki benne, hogy az intézmény az adott gyermek esélyeinek és képességeinek valóságos mérlegelésével mint kiindulóponttal számolva határoz az egyéni fejlesztési programról.

Jól érvényesül tehát a személyesség, ha a házigazdák és a látogatók közt az **adott látogatás szerepeitől független kapcsolatok is kialakulnak**, vagy egyazon házigazda és egyazon látogató több szerep elvárásai szerint is találkozhat, akár egyazon tevékenységben.

A **megrendelhetőség** kritériuma esetében arról van szó, hogy a látogatók csoportjának vagy személyeknek **jogukban áll** nemcsak **véleményt nyilvánítaniuk** az egyes tevékenységekről, hanem **igénybejelentők is lehetnek**, s **ellenőrizhetik is** közvetett vagy közvetlen formában a **szolgáltatások színvonalát**.

Ez utóbbi elv nem lehet kétséges a közművelődés területén. Abban az értelemben **új kihívás**, hogy az ÁMK-ban **egy szervezetben valósul meg** a “megrendelhetőség elvét” nem különösen tisztelő, alkalmazó **iskolázással**. Így pedagógiai szempontból az eddiginél korrektebben kell végiggondolni ezt az

alapelve, ideértve a konkrét munkahelyek, családok, nem utolsósorban a tanulók, gyerekek konkrétan megfogalmazott megrendeléseit, nemkülönben a megrendelések közti demokratikus egyezkedés mechanizmusát.

A megrendelhetőség akkor is **működési norma** az ÁMK-ban, **ha érvényesülése nem kizárólagos**. A megrendelhetőség akkor érvényesül, ha az ÁMK házigazdái valamennyi hatókörükben lévő művelődési folyamat esetében bírják a látogatók konkrét felhatalmazását, egyetértését, megerősítését.

Valamennyi látogató, ill. látogatói közösség megrendelőként fejtheti ki befolyását függetlenül attól, hogy az adott tevékenység anyagi feltételeit állami költségvetés, piaci mechanizmusok vagy civil öntevékenység biztosítja-e, függetlenül attól, hogy a látogatókat a szolgáltatás igénybevételére törvény kötelezi-e, szüleik gondoskodása készíteti-e, vagy szabad akaratukból váltak látogatóvá.¹²⁹

3.3.2. A rendszerváltás sodrában

A helyi társadalom intézményeként nem csak a magyar művelődési intézményrendszer válságának igazi kihívásával a *“Kié az intézmény?”* kérdéssel szembesültek idejekorán ezek az intézmények. A *“Mi lesz veled ÁMK?”* kérdésfelvetés is megjelent már a 80-as évek legvégén. A létrejöttükhöz vezető út valamint működésük legjellemzőbb vonásainak ismeretében nem váratlan a rendszerváltás által kiváltott, bizonyítási kényszer dilemma. Kell-e és ki számára kell bizonyítani az intézménytípus létjogosultságát? Ez annak ellenére is felvetődött, hogy az intézmények legjobbjai az ÁMK és a rendszerváltás kapcsolódását szerves egymásra találásként élték meg.

A **kérdésfeltevés szükségszerűsége** – a források alapján – az intézmény valamint az állam, a művelődéspolitikai, a laikus hatalom és az intézményhasználó mindenkori viszonyában található. [Állásfoglalás, 1989; Útkeresés, 1990; Trencsényi, 1991.] A fenti kérdéseket leginkább kiváltó jellemzők felsorakoztatása a válaszok teljes értékű helyettesítői.

Az **állam és az intézmény** közti relációt leginkább a keresztként cipelt *“államinak túl alternatív, alternatívának meg túl államosított”* megítélés fejezte ki. Vészi János szerint megérezték, hogy alakít, építkezni szándékozik, hogy demokratikus művelődési alternatívát kínál, és **nem illeszkedik az irányíthatóság kialakított rendszerébe**. [Vészi J. 1986.] A késői Kádár-kor ellenállását, szelídítési, olykor megsemmisítési törekvéseit erre vezette vissza. Hasonlóan vélekedett erről Sente Ferenc is. Véleménye szerint a hatalom megsejtette benne a szocialista iskola, szocialista népművelés, szocialista könyvtár közelgő “lejárta”. Ezért a “féllegitim” helyzet miatt volt szükség szerinte a reformot *“szocialista mimikrivel belemaszkirozni”* az ÁMK-gondolatba. [Sente F. 1990: 28.] Elfogadta a szimuláció szükségességét az Országos Széchényi Könyvtár akkori főigazgató-helyettese, része volt benne, ugyanakkor a kísérlet legnagyobb buktatóját is ennek tulajdonította. Ugyanis nem kis kockázattal járt az eszme lényegét megőrizve rosszat szimulálni, mert mások – értsük ezalatt a változást sürgetőket – szemében már felért annak elkövetésével. Feltételezzük, hogy ebben a napvilágot látott kettősségben **megtaláltuk az állam távolságtartó, be nem avatkozó politikájának okát**. Ez utóbbi megítélést olykor felváltotta az “ártó nem-gondoskodó” jelző. Nem jelenthet nehézséget ezt a minősítést összekapcsolni az előző részek hivatkozásaival. A rendszerváltáshoz közeli évek példái megértetik a megítélést: az ÁMK-kat mint sajátos nevelési-oktatási intézményeket az 1985. évi I. törvény meg sem említi; a normatív finanszírozás bevezetése az intézményi funkciók teljes körének ellátását lehetetlenné tették, s a havonkénti átutalás a rendszerelvű gazdálkodás megvalósítását is megakadályozta.

A *“Mi lesz veled ÁMK?”* kérdés az állam **intézmény-fenntartási monopóliumának megszüntetésével** is összefüggésbe hozható. Nem lehetett tudni, milyen mértékben hat az integráció ellenében. S azt sem, hogy utat nyit-e a társadalmi szervezetek előtt a Vészi által modellezett közös fenntartásra. (Vö. 3.1. fejezet.) Lesz-e a helyi társadalomnak, a helyi társadalmaknak (több település esetében) joguk önmaguk eldönteni viszonyukat az intézménnyel. Ez esetben is

lehetett számolni buktatókkal, pl. a még kialakulatlan helyi önkormányzat, az érdekérvényesítési képesség és nem a demokratizmus alapján elosztódott helyi hatalom. Az állami beavatkozás legfőbb csapdája mégis az lenne – fejtette ki véleményét erről Trencsényi László –, ha a modellvitát hatalmi szóval kívánná eldönteni, s nem engedne teret az alternatív mozgásokat is feltételező organikus fejlődésnek. [Trencsényi L. 1990.]

A helyi hatalom és az intézmény kapcsolatában feltételezhető volt a negatív irányú módosulás, a degresszivitás. Az erőteljes politikai legitimitással és a tanács apparátusnál jóval nagyobb hatalommal felruházott, ugyanakkor üres kasszával útnak indított önkormányzatok sokhelyütt féltették alig megszerzett jogosítványukat. Az **intézmény nyilvánossága**, kiépültebb **helyi kapcsolatai**, s a benne koncentrálódott jelentős **szakmai és gazdasági erő** – település költségvetésének meghatározó hányadát jelentő támogatás – **hatalmat jelentett**. Ezt még erősítette a 30/1989. MM sz. rendelet biztosította önálló gazdálkodási jogkör, az igazgatótanács és az intézményszék demokratikus vezetést érvényre juttató intézménye. Az önkormányzat szerepét – véleményem szerint – helytelenül értelmező felfogásnak látványos megnyilvánulása volt, amikor Wekler Ferenc, a Parlament önkormányzati bizottságának akkori elnöke interpellációjában a rendelet felfüggesztését kérte. Kinek az érdekében? Az önkormányzatot akarta megvédeni az államtól, vagy az önkormányzatot az intézmény használóitól, vagy a szakmától? Esetleg az állammal akart kiegyezni a szakma javára? Ezek a kérdések vetődtek fel a rendszerváltás évében megrendezett ÁMK konferencián.¹³⁰ [Útkeresés, 1990: 15.] Válasz akkor és azóta sem született, de a jelenség igen fontos lépésre hívta fel a figyelmet. A **helyi érdekalkuk megkötésének** fontosságára az intézmény szakmai, gazdasági önállóságának megőrzése érdekében.

A megmaradás egyik stratégiája volt részt venni a választási kampányban: ÁMK-szakemberből *“csinálni”* polgármestert, képviselőt, időben orientálni az új önkormányzatot. *„Törekedjen az ÁMK megtalálni a jövőbeni képviselőinek személyi garanciáit. Az ÁMK-k létét erősítő további tény, hogy ez az intézmény komplexitásával a kliensek szociokulturális környezetében meglévő és mindinkább fokozódó különbségeket, lényeges esélyegyenlőtlenségeket leginkább képes mérsékelni, illetve kompenzálni.”* [Borbélyné, 1990: 41.] Az utóbbi gondolatot erősítette Bényei Sándor, amikor a **helyi programok megtartó és elismertető erejére** hívta fel a figyelmet, és egyetértett Füzesné Schmidt Ilona és Kolics Pál véleményével abban, hogy a biztos kapaszkodót az **intézmények értékeinek stabilitása** jelenti. [Bényei S. 1990: 46; Kolics P. 1990: 39.] *„A lakótelep minden ügye-baja ott csapódik le nálunk. ...azt kell bebizonyítanunk, hogy igenis szükség van ránk.”* [Füzesné 1990: 42–43.] A szakma képviselői nem kerülhették meg azt a nyilvánvaló helyzetet, *“hogy a helyi önkormányzat tud igazán beleszólni az intézmények sorsába, a többi a Parlament törvényi szabályozásától függ”*. [Udvaros K. 1990: 47.] Ezért is tartották fontosnak a régi/új vezetőkkel és a nyilvánossággal egyaránt megértetni és hitelt érdemlően az intézmény **eddigi gyakorlatával bizonyítani**, *„hogy azt a valós társadalmi igényt, ami ... abban a lakóközvetben van, azt ez az intézmény ki tudja szolgálni. Nem azért, mert új zászlót húztunk fel, ...hanem azért mert ezt a házat arra építettük kezdettől fogva, hogy a lakásajton*

kívüli funkciót, amit az emberek, a társadalom közösen, lehetőség szerint fiatalok és öregek is közösen akarnak csinálni, annak legyen tere". [Jeney L. 1990: 99.]

Egy másik stratégiai fontosságú kérdésre, az előbbihez kapcsolódva, Kolics Pál hívta fel az együttgondolkodók figyelmét. Ez a **helyi önkormányzat és a helyi társadalom összefüggésének** értelmezését kívánta. Azt a nagyon fontos igazságot világította meg, hogy a kettő **nem ugyanaz**, bár az előbbi képviseli az utóbbit. Mivel az intézmény eddigi tevékenysége, múltja a helyi társadalom fejlődésével van összefüggésben, azzal áll kölcsönhatásban, **kapcsolatba kell kerülni a benne lévő autonóm szervezetekkel**, akik nem szétszedni akarják az ÁMK-t, hanem *"lakni, abban tevékenykedni, dolgozni"*. [Kolics P. 1990: 40.] Ebből a megközelítésből tanácsolta Varga János az ÁMK-k szükségszerű megújulásának kiindulópontjául párbeszédet kialakítani arról, *"hogyan épüljön általa is a helyi társadalom"*. [Varga J. 1990: 40.] Ugyanis csak olyan intézmény életképes, amely a helyi társadalom **újraszerveződéséhez** egészséges **alternatívákat tud felajánlani**. Egyes intézmények szervezeti fejlesztéssel válaszoltak, míg mások a tartalom megújításával. A nehézséget a környezetfüggő működés újragondolása és a szakmai önállóság megtartása – az új helyzetből adódó – egyidejűségében látták.

Az intézmény és az önkormányzat összefüggésében sem volt megkerülhető a rendszerváltás alapproblémájának, a **szakmai kompetencia** (hozzáértés) és a **legitimitás** (elfogadottság) kettősének kérdése. **Melyik kap elsőséget**, ha a kettő nem esik egybe? S erre nagy esélyt láttak a szakma képviselői: *"Attól, hogy új önkormányzati vezetőket választunk, attól nem lesz mind korszerűen gondolkodó, messze tekintő vezető."* [Jeney L. 1990: 100.] Az új helyzetben feltételezhetőnek vélték az intézményhasználók és önkormányzatok közötti azonosság esélyeinek javulását. *"Az lenne az igazán jó és optimális, ha az önkormányzat valóban a lakosság nagy részét maga mögött tudná, és valódi igényeket képviselne, valódi értékeket követelne az ÁMK-n."* [Bényei S. 1990: 45.]

A kliensek, a szolgáltatást igénybevevők és az **intézmény** kapcsolatának problémája lényegében az előzőekben is benne foglaltatott. Részint azért, mert az intézmény használóinak megelégedése alapvető kritériuma az intézmény megítélésének. Másrészt pedig a hatalom minden szintje felelős az egyes ember boldogulásáért. Magát az intézményeket is a személyiségfejlesztés és személyiségfejlődés lehetőségének minél teljesebb körű biztosítására hozza létre. Az intézmény-használók akkor lehetnek és lesznek **szövetségesei az ÁMK-nak**, ha az **megfelel igényeiknek, szükségleteiknek**. A szolgáltatásszemlélet erősítését, a **partnerközpontú működést** nevezték meg zálogaként.

Alapkérdésként fogalmazódott meg az **ÁMK személyfüggő jellege**. Számunkra itt a "szövetségkeresés" szempontjából fontos. Az egyéni képességét kibontakoztató ember intézményi segítése differenciált szolgáltatási rendszert feltételező program. Döntő jelentősége van annak, hogy az intézmény programja **tud-e válaszolni az egyéni életutakban megfogalmazódott gondokra**, kihívásokra. Egyáltalán az intézmény, az ÁMK életében, a rendezőelvek között az egyéni erőt kibontakoztatni akaró autonóm személyiségek bekalkulálhatók-e? [Eszik Z. 1990: 57.] Az e kérdést (is) megvitató zalaegerszegi konferencia résztvevői egyetértettek abban, hogy ennek, az egyéni bánásmód elvét igénylő intézményi képességnek a kialakítása

szükségszerű, ugyanakkor a legbonyolultabb is, és csak távlatokban megvalósítható. Folyamatos fejlesztése egyaránt növelné az intézményi látogatók körét, és a szakmai hitel erősítésében jelentősége meghatározó. Nem mellékes szempont az sem, hogy az **Alfa-integráció feltételezte ezt a képességet.** [Vö. 3.1.]

A rendszerváltással összefüggésben a leírtaknál jóval szélesebb problémacsoporttal szembesült az **ÁMK-szakma**.¹³¹ A szakma, amely egységesen önmagáról sem tudta megállapítani, vajon létezik-e ilyen. A „...*munkánkat szakmaként ismerjük el, s gyakoroljuk, hivatásnak tekintjük*” – hittel dolgozók is egyet kellett hogy értsenek az „*ÁMK-szakma a fizetetlen túlmunka fedőneve*” szellemes, ugyanakkor a valóságot hűen tükröző elnevezésével. [Vargha J. 1990: 48.] Az „*áemkázás*” nem kínált – akkor sem – szakmai karriert, s az utánpótlás, az új értelmiségi nemzedék már nem csak a „*lámpás*” szerepre vágyott. Az ÁMK-k mozgásirányát követve egy olyan **új minőségű szakmaiság** nyomait fedezte fel Trencsényi László, melyben folyamatosan jelen van a szakember fluenciája, képességének, hozzáértésének a humán szolgáltatások különböző típusaiban való átválthatósága, mondhatjuk komplexitása.¹³² [Trencsényi L. 1990: 19.]

A rendszerváltozáshoz közeli évek történéseire visszatekintve csak megerősíteni tudjuk a „Mi lesz veled ÁMK? kérdés megalapozottságát. Pankucsi Márta politikatörténeti összefüggésben vizsgálva – a 2003. évi Borsod megyei kutatás¹³³ kapcsán tért ki erre a szempontra – egy be nem fejeződött társadalmi átalakulási folyamat közepette különösen **kockázatos vállalkozásnak** látta az oktatási intézmények integrációjának elindítását, illetve továbbvitelét.¹³⁴ [Pankucsi M. 2003.] Nincs okunk megkérdőjelezni megállapítása érvényességét, ugyanis tapasztalatból is tudjuk, milyen nagy várakozás előzte meg a társadalom különböző alrendszerének az önállósodását. Az általános művelődési központok közül azonban csak a bürokratikus innovációval létrehozott, illetve létrehozandó, és abban az állapotban megtartott intézményekre tarthatjuk érvényesnek. Az organikus innovációval létrejött ÁMK-kban, ahol a fejlesztés a művelődési folyamatokból indult ki, az egyes funkciók ellátására differenciálódott alrendszerek önállósága alapfeltétel. Az **integráció ugyanis nem tevékenységben, hanem szervezet szintjén van jelen.** (Vö. 3.2.) Ez alapján azt is mondhatjuk, hogy rendszerelméleti szempontból modernebb volt, mint az államszocializmus, amelyben létrejött, s ebben az értelemben **a rendszerváltás „előőrsének” is nevezhetjük.** Adataink azt már nem bizonyítják, hogy ezek az ÁMK-k „*védettebbek*” is voltak-e a rendszerváltás sodrában.

3.3.3. A környezetfüggő működés jegyei az intézmények gyakorlatában

Az innovatív ÁMK-k tíz bajai találkozájának legfontosabb eseményeit tartalmazó *10évkönyv* olyan körképet vázol fel, mely igazolja az integrált intézmények **sokoldalú válaszadó képességét.** Az élenjáró ÁMK-k gyakorlata bizonyítja, hogy képesek a „bölcsőtől a sírig” tartó művelődési folyamat szervezésére, s hogy mindezt környezetük szükségleteivel összehangoltan, a helyi **társadalomszervezés jelentős tényezőjeként** teszik. Néhány példa ismertetésére nyílik módunk. [10évkönyv, 2005.]

Az intézmények gyakorlatában egyértelműen megmutatkozott, hogy a környezet kihívásaira kétfajta megközelítésből készülhet fejlesztő stratégia: a **szükségletekből**, annak elemzéséből, felismeréséből **kiinduló**, úgynevezett problémamegoldó stratégia, és a **kompetenciákból kiinduló**, mondhatni a *“húzóágazatra”* építő innovációs stratégia. Ez utóbbi esetben arról van szó, hogy az intézmény legjobb, legsikeresebb teljesítményét elérő elhivatott, hozzáértő, ambiciózus szakembere mellé támogatónan felzárkózik az intézmény vezetése. Mindkét stratégiában benne rejlik az esély, hogy a kitörési ponton bekövetkező fejlesztés magával ragadja az intézmény egész működését. Valójában – az ÁMK-mozgalom több évtizedes tapasztalata szerint – ott értek el tartós eredményt, ahol a **két irány szervesen egymáshoz kapcsolódott**, s a szükségszerűségből kiinduló elemzések felvetette problémákat jól képzett, kreatív, a feladatra vállalkozó szakemberre, szakembercsoportra bízta.

A példatár környezetfüggő működést bizonyító gazdagságát nem áll módunkban felsorakoztatni. Válogató áttekintésünk két logikai szálát követ: a szervezet vertikumát – az életkori grádicsokat –, illetve a műveltségi tartalmak, művelődési tevékenységek horizontális szálát.

Az **óvodai innovációk** körében kiemelkedett a *káposztásmegyeri* ÁMK kezdeményezése a Montessori-pedagógia honosítására. A lakótelepi viszonyok közt élő nagycsaládok nevelési problémái, e viszonyok közepette gyarapodó mozgássérült, retardált, speciális fejlődési ütemű gyerekek különös fejlesztési igénye vezette az óvónőket az új módszertani kultúra elsajátításához. *Sátorhelyen* arra voltak büszkék, hogy a Mihály Ottó irányításával Pécsen kikísérletezett *óvodaiskola-modellt* ők valósítják meg a leghitelesebben. A komplex intézmény feltételei közt természetes volt a szakalkalmazottak kettős képzettsége. A negyedikesei tanítónőjének munkarendjébe – és munkaidejébe – illeszkedett az óvoda nagycsoportosai, leendő tanítványai körében töltött heti egy nap. Az intézmény eredménnyel hasznosította a *Freinet-pedagógia* elveit és eszköztárát. *Martonvásárott* a zeneóvodások körében az Orff-módszert alkalmazták. Az egészséges életmód kialakításának területén az *istenkúti* ÁMK óvodájában a mozgásfejlődés és az értelmi fejlesztés harmóniájára ügyeltek, *Csepelen* úszni tanították az óvodásokat. Földesen létrejött az *“Egészséges szemekért”* Alapítvány, ugyanis ott az országos átlagnál több a látásproblémával élő gyerek. *Debrecenben* a *“mammutiskola humanizációja”* jegyében sokszínű egyéni és társas tevékenység segítette a lakótelepi, a kollégista, a hátrányos helyzetű gyereksereg iskolai szocializációját. Ugyanott óvodára adaptálták a Nyelvi–Irodalmi Képességfejlesztő Programot.

A **“klasszikus iskoláskor”** (10-14 évesek) tantárgy-pedagógiájában kiemelkedett a debreceniek idegen nyelvi programja; a *sátorhelyiek* kétnyelvű képzése (a németoktatás itt az óvodában kezdődött, mert a felsőtagozatos tanulók a szomszédos németajkú község iskolájában folytatták tanulmányaikat); *Hosszúhetényben* kétnyelvű tankönyvből tanították a földrajzot. *Darányban* a hátrányos helyzetű településbokor intézményében a cigánygyerekek számára a *technika* bírt nagy jelentőséggel – a mezőgazdasági fakultáció során fóliázást, nyúltartást, kosárfonást, gombatermesztést, gilisztatenyésztést tanultak. De volt számíttástechnikai és tömegkommunikációs fakultáció is. *Debrecenben* fontosnak tartották a családszervezési és háztartási ismeretek tanítását. *Martonvásárott* a

művészeti iskola intézményegység vizuális tanszakkal bővült, indult a népi hangszerek oktatása. A néptáncoktatás sikerei túlnőttek az ország határain (560 tanulóból egyébként 277 gyerek iratkozott be a művészeti iskolába is). *Zsombón* helyi tanterv gyanánt jelentős, a viszonyokhoz alkalmazkodó tananyagcsökkentést hajtottak végre. A helyi tantervek készítésénél jól hasznosították a Pécsi Nyári Egyetemen tanultakat, segítséget kapnak a szegedi Vizsgaközponttól is. Kísérletként bevezették az önkéntes vizsga intézményét. A 4. és 8. osztály végén önkéntesen, saját tanáraik, esetleg szüleik előtt szóbeli vizsgát tehetnek. A vizsga fontos szabályának fogadták el, hogy csak *a jobb* eredményt tekintik osztályzatnak. Az egykor közlekedésben iskolát építő *zsombói* szülők energiáját jól teljesítő iskolával tudták mozgásban tartani. *Zalaegerszegen* is az iskola és az intézményhasználók új viszonyára, a *beavatottságra* válaszolni tudó pedagógiai működést keresték: az egyes gyerekig ható figyelem megvalósíthatóságát segítő szabályzást igényeltek az oktatási rendszer központi döntéshozóitól.

A művelődési intézmények – így az ÁMK-k – legproblematiszabb célcsoportjának, az **ifjúságnak** a segítésére *Sátorhely* tini-klub megalakítását választotta. *Földes* története tanulságos: mire a társastáncklub megkapta a megérdemelt pályázati támogatást, addigra jóformán fel is oszlott. *Martonvásár* szerencsésebbnek bizonyult: nagyhagyományú néptánc együttese az iskolás évek szerves folytatását biztosította. *Adonyban* az önszerveződést tartották fontosnak, az intézmény csak technikai segítséget nyújtott.

A **hátrányos helyzet** komplex kezelésében több ÁMK hívta fel magára a figyelmet. *Sarudon* öt elemű komplex innovációs program szorgalmazta a cigány-magyar együttélés segítését – óvodától a felnőttekig. Az ének-zene, irodalom tantárgyakhoz az osztályfőnöki órákhoz saját fejlesztésű taneszközöket alkalmaztak. E füzetekben a cigány etnikum kulturális örökségét integrálták a tananyaghoz. *Istenkúton* a “kimaradtak” speciális szakiskolája működött – kertész-parkgondozók, szociális gondozók betanítása kezdődött a 9. Osztályban. *Földesen* e célt a népfőiskolai szervezet szolgálta; *Debrecenben* hat pedagógust képeztek át a lakótelepi humán segítő szolgálatra. *Baján* különös előnyhöz juttatták a fiatalokat: szabadidejükben kerékpár- és motorszerelést tanulhattak az intézmény műhelyét és gépparkját használva.

A **nemzetiségek, etnikai csoportok** kulturális identitását is segítették az ÁMK-k. *Berekböszörményben* népfőiskola próbálta eredményesebbé tenni a cigányság integrációját. *Lánycsók és Mecseknádasd* intézményei a német kisebbséggel való törődésnek voltak élenjáró példái.

Az **idősek** kulturális ellátását jól példázta Istenkút. Forrás hiányában az egyik közművelődési épületét adta bérbe, és a bevételből segítette az öregek napközi otthonát. *Sarudon, Görcsönyben, Sátorhelyen, Lánycsók*on idősek, nyugdíjasok klubja működött. *Berekböszörményben* a fűthetetlen szociális intézményt pótolták télen, *Martonvásáron* e körben is nagy hangsúlyt helyeztek az önszerveződésre.

A **társadalmi részvétel, a nyilvánosság** fokozása érdekében a **helyi információ** “áramoltatására” egyre több ÁMK-ban figyelnek. *Hosszúhetényben* a helyi kábeltévé megteremtéséig a hagyományos információhordozókat újra életre hívták. *Adonyban*, a helyi telefonkönyv s más közhasznú helyi kiadványok gazdagították e repertoárt: megjelentették *Dunadonyt*, az iskolaújságból kifejlődött

helyi orgánusot. *Berekböszörményben* évkönyv készült, rendre kérdőíven gyűjtötték az igényeket. *Baján* újságot szerkesztettek – *Bajai Honpolgárt*, az *Újvárosi Diákszót* –, évkönyvet adtak ki, képűség működött (ez utóbbi *Istenkúton* is). A bajai diákönkormányzat változatlanul az osztályt tekintette alegységnek, választott diáktanács közvetítette a tanulói érdekeket. A gyerekek egyre inkább magukénak érezték az iskolát, megannyi új tevékenység juttatott egyre több tanulót sikerélményhez. *Sátorhelyen* “Unokáid is olvasni fogják” címmel szerveztek értékmentő gyűjtést a könyvtár számára, megannyi ritkaság vált közkinccs és egyben az ügy mozgósította az időseket. Kunszentmiklóson a *Kunkalap c. újság* keltette fel a nyilvánosság figyelmét.

A **közösségfejlesztésnek** hagyományos eszköze a *folklórizmus*, hagyományápolás. *Földesen* tárgyalkotó szakkör, kertmúzeum, határnévgyűjtés, népi gyógy módok gyűjtése, a népi színjátszás emlékeinek feltárása, falusi ünnepek felelevenítése jellemezte e programot. Felelevenítették az 1956-ban először játszott népszínművet, nem kis részben az egykori szereplőkkel. Folytatódott a hagyományörző csoport egyesületté szervezése. *Berekböszörményben* Pávakör működött, falumúzeumot szerveztek, eredeti hímzésre akadtak, melynek néprajzi hitelesítését is elkezdtek. *Hosszúhetényben* dalosfüzetben adták ki a hely dalait, a gyerekek dűlőneveket gyűjtöttek; *Nagyvarsányban* tájház, néprajzi fakultáció, kiadvány sorolható e körbe. *Sarudon* a nagy múltú Pávakör mellett húsvéti passióval, karácsonyi hangversennyel próbálkoztak nagy sikerrel. *Kunszentmiklóson* a Dömötörözés szokását elevenítették fel. *Zsombó* is a közös falusi ünnepekről vált nevezetessé.

A **tartalmi fejlesztések** közül talán a legismertebbé *Martonvásár* büszkesége, az intézményegységgé alakult Művészeti Alapiskola vált. Tíz év alatt növendékek száma 81-ről 395-ra emelkedett. A három tagozat: zenei, néptánc és képzőművész békés együttműködésben fejlődött. A szakirányú továbbtanulás a tehetség gondozás sikere, de siker volt az is, hogy a nemzedékek egymásra épültek a munkában. A táncos alsó tagozatos gyerekek előtt nyitva állt az út a világjáró népi együtteshez. A *győri* Kovács Margit Általános Művelődési Központ és Kézműves Szakiskola innovációja a két stratégia szerves összefonódásának példája. A város várta azokat az ifjú mestereket, akik életpályát választottak a kismesterségek tanulásával. A továbbtanulási rendszer – miközben a legkisebb eséllyel indulóknak is képzési lehetőséget nyújtott – a szelekciót a lehetséges legkésőbbi időpontra halasztotta. *Baján* is tagintézménnyé, iskolává szerveződtek a képzőművészeti szakkörök, érdeklődési körök.

Az **egészséges életmód**, a sport műveltségi területen is igen sok fejlesztő, kezdeményező ÁMK-t találhattunk. *Földesen* az asztmás gyerekek, a reumás idősök szűréséhez, gondozásához segített hozzá az ÁMK. *Kunszentmiklóson* nagyon sokat vártak a *sakktól* és a *birkózástól*, az újra várossá lett település két hagyományosan sikeres sportjától. Mindkét sportág a nevelőmunka szerves részét képezte, az intellektuális nevelés, a jellemnevelés eszközeként tartották számon és tisztelték ezeket. Az egykori gyereksportolók, úttörő-bajnokok ma már országos hírességek. A *győri* Balázs Béla ÁMK egészségnevelési programjának része volt az óvodás gyermektorna, a könyvtár tematikus felfejlesztése, jazzbalett, rajzversenyek. Amikor felfedezték, hogy a lakótelep gyerekei és felnőttjei körében milyen sok az esésből

adódó baleset, akkor beindították a karate-klubot. A drogellenes küzdelemben együttműködtek a rendőrséggel. A Tini-klubban reformétrendet tanultak a fiatalok, környezetvédő klub alakult. Belső pályázattal gyűjtöttek ötleteket az egészségnevelés hatékonysága javítására.

A **környezetvédelmi nevelés, a gazdálkodási kultúra** környezetkultúra tárgykörében *Berekböszörményben* gyerektáborozást szerveztek, *Zalaegerszege*n a lakótelep fái dicsérték a gyerekeket, a megyei környezetvédelmi verseny hagyományos helyszínét adták. *Pusztamérgesen* impozáns program bontakozott ki a minőségi szőlőtermesztés, korszerű növényvédelem, biokultúra érdekében. Stájerországi tanulmányút, iskolaszövetkezet – mind-mind egy komplex falufejlesztés elemei voltak. *Nézsza és Bernecebaráti* a bogyós gyümölcsök jegyében voltak érintettek. Programjuk – 3 további iskolával társulva – a “Börzsönyi gyümölcsprojekt”. *Adonyban* is sikeres kezdeményezések indultak. “Kertben termett” elnevezéssel kiállítás, biokultúra-tanfolyam, kézműves alkotótábor, kenyérsütés szerepelt a programok között. A település és a település lakóinak önfenntartó képességét őrző tevékenység állt az ÁMK működésének középpontjában. Népfőiskola e célra *Földesen és Zsombón* működött. A személyiségfejlesztés és közösségfejlesztés nagyhagyományú eszközrendszerét korszerű műveltség közvetítésével ötvözték. A magyarságismereti kurzusok mellett így került sor itt is biogazdaság, a reformétrend, reforméletmód megismertetésére.

A környezetfüggő működés mutatója az előbbieken túl, hogy **a mennyire és hogyan segíti a helyi közösségeket, civil szerveződéseket** az intézmény, s **milyen mértékig haladt előre a társadalmi részvétel** az integrált oktatási-művelődési intézményben. Ha csak a harmadik Bajai öszön nyilvánosság elé tárt intézményi példák közül emelünk ki néhányat, akkor is igen széles és sokféle civil-szakmai szerveződések kapcsolata bontakozik ki előttünk. [Trencsényi L. (szerk.) i.m.]

A **helyi művelődő közösségek** és a *csepeli ÁMK kapcsolatáról* Baranyai Zoltánné beszámolójából tudunk. A városrészben megszűnt a munkahelyi közösségek zöme, s e helyzetre válaszolt az intézmény klubok létrehozásával, a gyerekeket befogadó hajnali ügyletével, drogellenes megmozdulásaival. Jellemző, hogy a főváros XXI. kerületében bezárt az utolsó mozi, pótlására az ÁMK vállalkozott. Ugyanitt a Kincskereső-program a Freinet-pedagógia és a gyermeki jogok alkalmazásából született. A kisiskolások intenzív kulturális élményei magától értetődően avatták igazi művelődő közösséggé a szülőket is. Az Elsős Szülők Baráti Köre fontos intézménye lett az ÁMK-nak. Hajnal Imre *Tiszaőrsről* arról a szervezetfejlesztésről számolt be, melyben szakiskola és zeneiskola gazdagította az intézményhez kötődő fiatalok körét. Érdekes tapasztalata, hogy a szakiskola kilencedik osztályos leányai zökkenőmentesen illeszkedtek az általános iskolások diákönkormányzatába. Nemes Gábor arról adott tájékoztatást, hogy a *bajai ÁMK* több bejegyzett egyesülettel tartott kapcsolatot, és a már említett Bajai Honpolgár című lap kiadása mellett újságot is szerkesztettek diákújságírók bevonásával. A közösségek egy részét befogadta, másokat támogatott, megint csak másokkal közös programokat szervezett (például Pro Musica Egyesület, Galambtenyésztők, Csillagász Klub, Városvédő Egyesület stb.). Az intézmény vállalkozott a kis egyesületek pénzügyeinek kezelésére is. Például a Játszóházi Közösség esetében ennek tagjai továbbtanulása segítését valóságos “befektetésnek” fogták fel. *Ajakon*

nagy szerepe tulajdonítottak a helyi társadalom szervezettségében a néphagyománynak, a honismereti, helytörténeti mozgalomnak: őrizte hírnevét a népszokásokat megelevenítő bábcsoport, 350 tanuló rendelkezett koncertbérlettel, az egész iskola évente egy ízben színházba utazott, többnyire a megyeszékhelyre. Idetartozónak gondoljuk a Közösségfejlesztés és társadalmasítás, helyi nyilvánosság címszó alá – néhány bekezdéssel feljebb – sorolt intézményi gyakorlatot is.

Az **Országos, regionális** jellegű ÁMK-s civil kapcsolatok köre is igen széles: Magyar Népművelők Egyesülete, a Budapesti Népművelők Egyesülete, a Magyar Pedagógiai Társaság, a Tájak Korok Múzeumok Egyesülete, a népfőiskolai mozgalom, az Örökség Gyermek Népművészeti Egyesület, a Gyermekbarátok Mozgalma, az úttörők, a cserkészlet, a Tégy a gyűlölet ellen-mozgalom, a Freinet-mozgalom, a Montessori-pedagógia, a Hundidac Egyesület, a komprehenzív iskolák mozgalma; más szempontból az Észak-szabolcsi Iskolaszövetség, a Baranyai Kulturális Kamara, a Dunamenti Települések Kulturális Szövetsége, a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége, a Német Iskolaegylet. A káposztásmegyeri Homoktövis Környezetvédelmi Oktató Központ révén az ÁMK-mozgalom az ökológiai mozgalmakkal is érintkezésben volt.

A felsorolás mindössze csak betekintés jellegű. Érdeemes lenne egy másik munka keretében feltárni, hogy mennyire sikerült, illetve sikerült-e a modern kultúra-közvetítő eszközök segítségével a fiatalságot szélesebb körben bekapcsolni az adott települések életének áramkörébe.

3.3.4. A szakfelügyeleti vizsgálat tapasztalatai

3.3.4.1. Az intézményfenntartó önkormányzatok közművelődési feladatellátásának helyzete¹³⁵

A közösségi művelődés helyi feltételeit meghatározó **helyi közművelődési rendeletét** az önkormányzatok 61%-a nem alkotta meg, de a meglévő több mint egyharmada is a szakfelügyeleti vizsgálat során a szakértő segítségével készült el. Néhány önkormányzat egy középtávúnak tekinthető rendelet-tervezetet állított össze. Két településen nem tartották fontosnak ill. kötelezőnek, egy községben pedig sem a jegyző, sem a közművelődési munkatárs nem ismerte az elkészítéséről rendelkező jogszabályt.¹³⁶

A valamikori „húszak”-ból jelenleg is működő tíz intézmény – Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Halásztelek, Mezőhegyes, Mezőlak, Nagydobsza, Pécs-Apáczai, Sarud, Tengelic – fenntartó önkormányzata közül a vizsgálat befejezéséig hét alkotta meg a helyi társadalom számára fontos dokumentumot. A pécsi, a sarudi, a halásztelki nem. Négy rendelet nem kötődik eléggé a helyi valósághoz, s nem képezi részét a település társadalmi, gazdasági életének, a településfejlesztési elképzeléseknek. Egy rendelet – Nagydobsza – nem említi meg az intézményt, mint közművelődési feladatellátásért felelős szervezetet.

A szakfelügyelt települések közül negyvenkilenc településen összesen hatvannégy ÁMK működik egyik funkciójaként közművelődési feladat-ellátási kötelezettséggel, illetve a tíz intézmény a valamikori „húszakból”.

Tizenegy vizsgált önkormányzat szüntette meg ezt az intézménytípust. (A megszüntetés ideje: 1991-ben és 1998-ban 2-2 ÁMK; 1999-ben 5; 2000-ben 2) Az esetek többségében átgondolatlanul, s minden alkalommal gazdasági okokra hivatkozva. **A megszüntetést követően kilenc település közművelődési feladatellátása jelentősen visszaesett.** A városokban nem az általános művelődési központ az egyetlen, alapító okiratban rögzítetten közművelődési funkciót ellátó intézmény; a falvakban azonban igen. Néhány helytörténeti gyűjtemény, teleház¹³⁷ és egy-két tájház jelent ez alól kivételt.

Az önkormányzatok fele hozott létre **művelődéssel is foglalkozó bizottságot**. A városokban és néhány nagyobb településen átruházott jogkörrel irányítják és évente több alkalommal ellenőrzik a helyi feladatellátás színvonalát. Kétharmaduk – pl. Csorváson és Mezőhegyesen – folyamatosan figyelemmel is kíséri a terület feladatellátásának helyzetét. Van arra is példa, hogy a képviselőtestület – mások mellett a mezőlaki és a tengelici – bizottság nélkül is ellátja ebbéli kötelezettségét. Sajátos helyzet alakult ki néhány nagyvárosban, így Pécsen, ahol kulturális és közoktatási bizottság is működik, s az ÁMK hovatartozása a téma jellegétől függ. A képviselő- testületek 20 %-a – pl. Földes, Halásztelek, Nagydobsza, Sarud – **nem igazán döntötte el**, hogy a település közművelődési feladatellátásában milyen mélységben és hatókörben ad szerepet az intézményének.

Valószínűsíthető, hogy a képviselő-testületek kétharmad része **két évenként legalább egyszer** önálló vagy kapcsolt napirendi pontként **foglalkozik a közművelődési feladatot ellátó intézmény munkájával**. A témákat áttekintve

láttuk, főleg az intézmények működéséhez szükséges dokumentumok módosítása, személyi kérdések, egy-egy pályázat és a település egészét érintő, úgynevezett nagyrendezvények, falunapok, a millenniumi programok elkészítése szerepelt legtöbbször.

A képviselő-testületek az általuk fenntartott közművelődési intézmény/ek **elemi költségvetését megállapítják**. Kevés az önálló költségvetési szervként gazdálkodó közoktatási/közművelődési intézmény. A gazdasági megszorítások az önállóság megszüntetését is jelentik. A közművelődési feladatellátás anyagi hátterének megteremtése érdekében az önkormányzatok **alacsony százaléka igényelt támogatást**. A lehetségesnél jóval kevesebben adtak be pályázatot érdekeltségnövelő támogatásra; gyakrabban fordulnak a Nemzeti Kulturális Alapprogram Közművelődési és a Népművészeti Szakkollégiumaihoz. [3/2002. NKÖM-rendelet; 1993. évi XXIII. törvény; 13/1999. NKÖM rendelet]

A valamikori *“húszakból”* is csak öt intézmény tarthatta meg gazdasági önállóságát – Besenyőtelek, Csorvás, Halásztelek, Mezőhegyes, Pécs-Apáczai –; **a művelődési házak szakfeladat nyolc intézmény költségvetésében jelenik meg**. Mezőlakon és Nagydobszán még szakfeladat sem jelzi a közművelődési egységet. Az utóbbi esetben az intézmény költségvetésében nem terveznek egyetlen fillért sem közművelődési feladatellátásra. Az önkormányzatok fenntartói támogatása a többi helyen is elég szűkös: Mezőhegyesen, Halásztelken, Sarudon, Tengelicen az anyagi ellehetetlenülés határán állnak. A tartalmi munka kizárólagos forrása a folyamatosan írt pályázatok kisebb-nagyobb nyereményei.

Az intézményeknek biztosított költségvetésen kívül az önkormányzatok jelentős része támogatja – tízezer forinttól több százezres nagyságrend között – a civil szervezeteket. Nem jellemző ugyanakkor, hogy szervezeti és működési szabályzatukban a képviselő-testületek meghatároznák, mely önszerveződő, közművelődési közösségek képviselőit illeti meg tanácskozási jog a testületi és a bizottsági üléseken a közművelődési tárgyú napirendi pontok tárgyalásakor.

Egy jelentésben sem olvashatunk a nemzeti és *etnikai kisebbségek jogainak* érvényesülését megakadályozó, ÁMK-t működtető települési önkormányzatról. [1993. évi LXXVII. törvény] Ezzel együtt is mindössze néhány település volt, ahol a joggyakorlás igényét a közművelődés területén a kisebbségi önkormányzat, ennek hiányában közösségek vagy egyének megfogalmazták.

3.3.4.2. A működés körülményei

A létesítményi és tárgyi feltételekről megállapítható, hogy az általános művelődési központok zöme nem az összetett iskolai és közművelődési funkcióra épült. Összevonással keletkezett, így a közművelődési feladatellátásra elsődlegesen a szervezeti átalakítás előtti művelődési ház épülete szolgál.

A rendeltetésszerű használhatóságban **óriási minőségi különbségek** vannak. Megmutatkozik ez az eltérés a közművelődési tevékenységek végzésére való megfelelésben, az épületek állagában, a berendezés, bútorzat célszerűségében és állapotában valamint a technikai-műszaki felszereltség mértékében, korszerűségében.

5. táblázat

Létesítményi és tárgyi feltételek (%)

<i>megnevezés</i>	kiváló	jó	átlagos	gyenge	nincs
épületek	15	33	24	24	4
helyiségek	15	34	26	25	--
berendezések	15	31	26	26	2
technikai feltételek	20	12	32	28	8

Közelítően az intézmények **egyharmada van méltatlan helyzetben**: nem vagy alig alkalmas háttérrel rendelkezik a tartalmi feladatok ellátásához. Ennél **alacsonyabb a kiválónak, korszerűnek minősítettek** köre. E kategóriában a szervezeti és épület-egységben egyaránt gondolkodó, a tevékenység oldaláról megközelítve létrehozott és felépített intézmények tartoznak.

A táblázatban feltüntetett adatok értelmezésekor akkor kapunk közelítően helyes tájékoztatást, ha tudjuk, hogy a helyiségek, berendezések és technikai felszerelések mutatói nem csak a művelődési házban vagy az elsődlegesen közművelődési színtérnek tartott helyre illetve az ott található tárgyi ellátottságra vonatkoznak. Ezek a százalékos arányok az általános művelődési központok esetében a **közművelődési célra vagy arra is** rendelkezésre álló létesítményi és tárgyi feltételeket tükrözik.

A valamikori “húszak” esetében a **feladatellátás épületbeli feltételei** összességében **átlagosak**, alapszinten biztosítanak háttérrel a tevékenységeknek. Elsődlegesen közművelődési funkciót szolgáló térrel a földesi és a nagydobszai intézmény nem is rendelkezik. Az előbbi településen még a kilencvenes évek elején két “lelkes” testnevelő tanár, önkormányzati képviselő kezdeményezésére a többfunkciós színházterem megszüntetésével a tornatermet bővítették. Halásztelken az épület terei csak tömegrendezvényekre alkalmasak; a mezőlaki felújításra szorul; Csorváson minőségi eltérés van az intézmény régi és új épülete és annak terei között; az Apáczai Nevelési Központ Művelődési Háza egészségtelen, s helyiségei méltatlanok és művelődési programok elhelyezésére; Tengelicen a jobb sorsra érdemes művelődési ház helyett – főleg az őszi és a téli hónapokban – a könyvtár olvasóterme és az ebédlő ad helyet a programoknak.

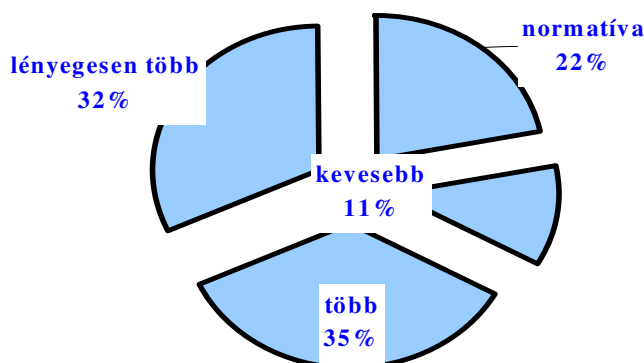
A **berendezések és a technikai eszközök** használtak, de **használhatók**, pótlásra, felújításra és javításra szorulnak. **Sehol sem a legkorszerűbbek**. Az általános iskoláik felszereltek számítógépekkel, a nyilvános hozzáférés lehetőségét azonban csak Besenyőtelken, Csorváson és Mezőhegyesen tudták vagy akarták megteremteni. Az intézmények a helyiségeket, berendezést és a technikai eszközöket **felváltva**, egymással **egyeztetve használják**. Az iskola szükségletéhez egyeztetnek, az a terület elsőbbséget élvez. Az állandó igénybevétellel járó gyorsabb elhasználódást a költségvetésben **sehol nem tudják ellensúlyozni**.

Pénzügyi feltételeiket tekintve az ÁMK-k nincsenek kedvező helyzetben. A települési önkormányzatok gyakran nem veszik figyelembe intézményeik komplex

funkcióját. Csak a normatív állami hozzájárulást fordítja a közművelődési területre az önkormányzatok 22%-a, azt sem teljes egészében 11% (4. ábra).

Következésképpen az önkormányzatok egyharmada más forrásból származó bevétellel nem vállal szerepet a helyi közművelődési tevékenység pénzügyi feltételének megteremtésében

4. ábra Az intézmények önkormányzati finanszírozása



. Valamennyivel – általában az infláció mértékével – többet biztosít a testületek 35%-a. Lényegesen magasabb, a normatíva duplájától annak ötszöröséig is terjedő, összeggel járul hozzá a dokumentumokban rögzített célok eléréséhez, a kitűzött feladatok minél eredményesebb elvégzéséhez a fenntartók 33%-a. Gyakorlatilag csak **az utóbbi** kategóriába tartozó településeken **van esély** arra, hogy a közművelődés **hatékonyan töltsen be társadalmi hivatását**: hogy javítsa a lakóterületén élők életesélyeit, emelje az életminőséget.

Csak állami normatívával, vagy annak töredékével rendelkező intézmények – önrészként szolgáló fedezet hiányában – nehezen képesek élni a pályázati lehetőségekkel. E nélkül és előnyös szponzori kapcsolatok kiépítése nélkül a feladatellátás egy-egy területre korlátozódik.

Az állammegóvás és az intézményfenntartás igényelte **kiadások** a költségvetési támogatás emelkedésénél **magasabb százalékban növekszenek**. Így a tartalmi oldal, s annak személyi vonatkozásai háttérbe szorulnak. Részben ez a kényszerű helyzet is az oka, hogy a köz művelődéséért szerepet vállalók az esetek legalább felében **ellenszolgáltatás nélkül**, vagy megszegyenítően alacsony tiszteletdíjért állnak a gyermekek vagy felnőttek részére szerveződött művelődési közösség élére.

Az ÁMK-kat 73%-ban bevallottan gazdasági vagy – olykor rosszul értelmezett – gazdaságossági okok miatt hozták létre. Ez egyebek mellett azt is jelenti, hogy a törvényes keretek közé **alig vagy már be sem férő egyszerűsítések, összevonások** útján képesek csak az összes, így a közművelődési funkciójuknak is megfelelő, legalább átlagos szintű feladatellátásra. Többek között ez is az oka, hogy a létesítményi, a személyi és a tárgyi feltételek biztosítására fordított **kiadások legtöbbször nem a közművelődési szakfeladaton** – az intézmények 35%-ban nincs is ilyen szakfeladat – **jelentkeznek**, így azok mértékéről **még megközelítő tájékoztatást sem lehet adni**. Elfogadott gyakorlat – de törvény által nem szentesített –, hogy a pedagógusok a kötelező óraszámuk terhére vagy túlórában gazdái a közművelődés egy bizonyos területének. Az is általános, hogy az intézmény

közművelődésért is felelős igazgatója, vagy közművelődési helyettese pedagógus kulcsszámon van. A munkavállaló szempontjából ez az állapot kétségkívül előnyösebb, **s a tevékenység** – bár költségvonzata nem a megfelelő szakfeladat kiadási oldalát terheli – **a közművelődési területet gyarapítja**. Évtizedekig feszültségforrás volt az *ugyanazon feladatellátásért különböző besorolás, eltérő mértékű díjazás* integráció ellenébe ható kettőse. Tény azonban az is, hogy több ÁMK gyakorlatában már jelen volt az azonos mértékű anyagi elismerés a 2003 őszétől életbelépett, a díjazást egységesítő szabályozás előtt is.

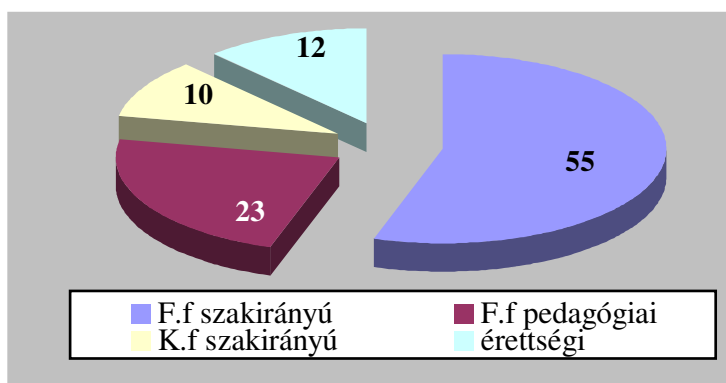
3.3.4.3. Személyi és képesítési feltételek

A jegyzőkönyvek adatai szerint a polgármesteri hivatalokban – a nagyvárosok kivételével – nem általános a közművelődés ügyével önálló munkakörben foglalkozó köztisztviselő/k alkalmazása. Szakirányú végzettséggel dolgozó pedig nincs. Az érintett intézményekben, közösségi színterekben öt település kivételével **van a közművelődési tevékenység koordinálásával ill. annak végzésével megbízott dolgozó**, s 90%-ban főállású munkakörben. Ez azonban nem jelenti, hogy teljes munkaidejében e területen dolgozik. Ez az arány az országos mutatót lényegesen meghaladja. (l. 3.5.2.)

Felsőfokú végzettséggel a foglalkoztatottak **78%-a rendelkezik**, vagy jelenleg szerzi ez irányú diplomáját; ebből 52% szakirányú végzettségű, 22% pedig pedagógus. (Igazgató vagy igazgatóhelyettesi beosztásban 35%-uk van, s nincs közművelődési álláshelyen közművelődési tevékenységet munkaköri kötelességként ellátó dolgozók 29%-a. Ők általában könyvtárosi teendőket is ellátnak. (Gyakori a művelődési ház és a könyvtár összevonása egy intézményegységgé egy vezetővel – integráció az integrációban –, a kistélepüléseken pedig egy dolgozóval.)

Mindössze két százalék különbség van az érettségivel és a középfokú szakirányú végzettséggel népművelői munkakörben alkalmazottak száma között. A közművelődési szakalkalmazottak és az egyéb területen foglalkoztatottak **ideálisnak elfogadott egyharmad-kétharmad aránya igen kis százalékban jellemző**.

5. ábra Személyi, képesítési feltételek (%)



Sajátos és negatív hozadéka a vizsgált általános művelődési központoknak, hogy közművelődési dolgozóik a **szakmától elszigetelődtek**; túlnyomó többségük nem vesz részt a megyei szakszolgálatok által szervezett – igaz csökkenő számú – szakmai fórumokon, s szakmai kapcsolataik is igen szűk körűek. Általánosan is megfogalmazható, hogy az intézmények eredményesebb **feladatellátásának** egyik **akadálya nem a szakirányú végzettség terén jelentkezik** – sőt az magasabb az országos átlagnál –, hanem a létszámában nem elegendő közművelődési dolgozó alkalmazásában. Másik ÁMK-sajátosság, hogy ahol az egységes szemlélet kialakult, ott **a népművelő munkáját megsokszorozza a tantestület**. „A lehetőségeiket jelentősen meghaladó eredményeik az ÁMK közművelődési végzettséggel nem rendelkező pedagógusai személyiségének köszönhető” – és ehhez hasonló vélemény a jegyzőkönyvek közel felében megtalálható. [Jgyk. Sármellék 2001: 38.]

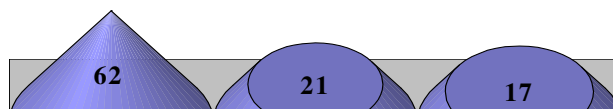
A valamikori “húszak” megmaradt tíz intézménye közül kettő rendelkezik a Köznevelési törvény és a 150/1992. Kormányrendelet vonatkozó előírásainak **minden szempontból megfelelő közművelődési egységvezetővel**: a mezőhegyesi és a pécsi. Öt másik intézményben van még igazgatóhelyettesi beosztású, közművelődési tevékenységért felelős vezető – Besenyőtelek, Csorvás, Földes, Sarud, Tengelic –, de vagy nincs a képesítési előírásnak megfelelő végzettségük, vagy nem közművelődési kulcsszámon vannak. Egy esetben előfordul (Tengelicen), hogy pályázat nélkül kapta meg kinevezését a vezető, s öt példa van arra, hogy egyidejűleg több terület vezetését is ellátják. Mezőlakon az általános iskola helyettes vezetője koordinálja a közművelődési feladatellátást, Nagydobszán pedig túlóradíjért egy tanítónő. Közművelődési szakalkalmazottat – Mezőhegyes kivételével, ahol heten is dolgoznak – csak szakképzetlent alkalmaznak, s őket is csak Földesen és Tengelicen. Ez utóbbi esetben alig heti 20 óra jut a nevezett tevékenységre a tanulókíséréssel, felügyelettel összekapcsolt munkakörben. Halásztelken se vezető, se munkatárs nincs az intézményben e területen; a feladatokat pedagógusok látják el *szíveségből*.

3.3.4. Működésük környezetfüggő jellege

A szakértők jelentős része az ÁMK-kat környezetfüggőnek tartja, olyan intézményeknek, melyek hajlandóak és képesek felfogni a helyi társadalom azon igényeit és szükségleteit, amelyre művelődési válaszok fogalmazhatók meg. Ezekre az igényekre és szükségletekre megfelelő művelődési programot készítenek és hozzásegítenek a megvalósításhoz.

Az intézmények 62 %-a ezt optimum, 17 % az optimum és zéró állapot – 1. melléklet: III/3/3. – közötti szinten teljesíti (6. ábra). Az intézmények közművelődési tevékenysége a települések 21%-ban nem kapcsolódik az adott vonzáskörzet gazdaságához, termelési módjához, társadalmi rendszeréhez és a helyi életformához.

6. ábra A működés környezetfüggő jellege (%)



A valamikori “húszak” megmaradt tíz intézménye a **80-as évek legismertebb ÁMK-i**; azok az intézmények, ahol az integrált működés egy bizonyos szintre már eljutott, ahol a település/rész **közművelődési feladatellátása** nemcsak megjelent az alapfeladatok sorában, hanem szerves egységet képezett az oktatási-nevelési célkitűzésekkel, s az intézmény **környezetfüggő működésének meghatározó, fejlesztő elemévé vált.**

Ezek az intézmények a művelődési folyamataiban a környezetfüggőség összetevői – *a helyi jelleg, a személyesség és a megrendelhetőség* – **bizonyos szinten ma is jelen vannak.**

A skála kiindulópontján lévő intézményben a közművelődési feladatellátásnak csak **minimális kapcsolata van a településsel**, az általa közvetített műveltség tartalom nem tükrözi a helyi sajátosságokat, s a közvetítés módja, stílusa nem nyeri el magyarázatát a helyi társadalomban felismert, felismerni szándékozott folyamatokból. Az intézmény látogatói csak az adott intézményhasználat szempontjából részesülnek egyéni bánásmódban, s az intézmény csak olyan művelődési folyamatok kezelésére vállalkozik, melyek tartalmát és közvetítésének módját ő határozza meg, illetve magasabb szintű művelődéspolitikai, igazgatási parancs a folyamatszervezés hivatkozási alapja. Az **ÁMK nem működik szolgáltatásként. Négy** – a földesi, a halásztelki, a nagydobszai, a tengelici – **intézményre** főképpen ezek a megállapítások vonatkoznak; a mezőlakiak, a pécsiek és a sarudiak környezetfüggősége meghaladja ezt a szintet. **Három intézmény** (Besenyőtelek, Csorvás és Mezőhegyes) az **optimumhoz közelít**, sőt az összetevők egyes területein eléri az optimumot. Ebben az állapotban a kultúra tartalmáról már jól kimutatható, hogy elemei összefüggésben állnak, **összefüggésbe hozhatók a helyi társadalom művelődési folyamataival**, konkrét helyi szükségletekkel, problémákkal, tradíciókkal és perspektívákkal. Az intézmények házigazdái tudatosan keresik a fenti megoldásokat. Az optimum vagy ahhoz közeli helyzet feltételezi, hogy a fentiek jól kimutathatók az iskolázást végzett és az iskolázáson innen levő látogatók számára **szervezett programjain**, valamint az iskolások tanításon kívüli ún. **szabadidős programjain egyaránt**. Megjelenik a fenti mutató az iskolázás kiegészítő anyagaiban, s a tanítás törzsanyagának a hely szempontjából releváns elemeinek feldolgozása során. A házigazdák és a szolgáltatásokat igénybe vevő látogatók között **viszonylag tartós személyközi kapcsolatok** is kialakulnak, s az intézmények az általuk kezelt művelődési folyamatok túlnyomó többségében **bírják látogatóik felhatalmazását**, egyetértését, megerősítését. Ezen túl – függetlenül az adott folyamat költségeinek forrásától és az abban való részvétel okától – valamennyi látogató, illetve a látogatók közössége **megrendelőként fejtheti ki befolyását**. A megrendelői szabadságot, a vizsgált intézmények gyakorlatában nem is oly ritkán,

azonban az intézmények feltételrendszerének hiányosságai korlátozzák. A korlátozott kapacitás az iskolázással összefüggő szolgáltatás során is visszaveti a választás mindenre érvényes szabadsági fokot.

3.3.5. Részösszegzés

Az általános művelődési központok **nyitottak egy kliensközpontú intézményi működés irányába**, s az intézmény házigazdáinak beállítódása alapján véve alkalmas arra, hogy a lokalitásra jobban figyelő közintézményi működést valósítsanak meg. Használói és fenntartói, valamint szakmai testülete nem egyszerűen egy művelődési szféra, az oktatás dolgában cserélik ki tapasztalataikat, hanem vonzáskörzetük, helyi **társadalmuk művelődési folyamatainak teljességét képesek egyben áttekinteni**, ideértve az iskolázás előtti, az iskolázást közvetlenül követő kritikus csoportok helyzetét, nemkülönben a felnőtt és idősebb korosztály képzési, továbbképzési szükségleteit.

Talán nem véletlen, hogy azokon a településeken, ahol ÁMK működik a lakosság **önszerveződő közösségeinek** közművelődési tevékenysége **igen jelentős**.

Az intézmények környezetfüggő működésének jelenlegi szintje egymástól nagyon eltérő. Elemzésünk igazolja az O/1 kutatás megállapításának mai érvényességét. *„Azokat az intézményeket tekinthetjük legfejlettebbeknek, melyek a társadalmi feltételek és társadalmi érdekek ütköztetési folyamatában elősegítik az érdekek argumentálását, és az érdekötköztetés konfliktusaiban olyan stratégiát alakítanak ki, melyek lehetővé teszik, hogy tényleges társadalmi szükségletekre válaszoljanak.”* [Eszik Z. et al. 1985: 148.]

3.4. Az ÁMK-k harmadik nemzedéke

Vezérlő eszme: *minőségközpontúság*.

Főbb értékei: *partnerközpontúság, nyitottság, szolgáltatásszemlélet*.

3.4.1. A fogalmak jelentéstartalma

A minőségközpontú gondolkodás térnyerése a '80-as, '90-es évek hozománya; korunk, az ezredforduló kora pedig a minőségbiztosítási teóriák és tevékenységi rendszerek kidolgozásával, ill. kiépítésével jellemezhető a szervezett, intézményes nevelés és művelődés területén is. Egyébként az autonómia nevében fogalmazó, 1985-tel induló oktatáspolitikák konzekvenciáit követően (Vö. Báthory Maratoni reform, illetve az 1996 óta sorjázó szakirodalmat.)¹³⁸ 1999-ben a kormányzati oktatáspolitikai alapvető célkitűzései közé sorolta a minőségfejlesztést.¹³⁹ Alapvető értékeként a **partnerközpontúságot** jelölte meg, amely segíti az intézmény és partnerei köre közötti kölcsönös elkötelezettség kialakulását. Arra ösztönzött, hogy az intézmény **ismerje meg partnereinek igényeit, dolgozza össze azokat szakmai küldetéssé**, folyamatosan **tájékozódjon annak teljesüléséről**, és a partneri visszajelzések alapján **végezze el** a szükséges **korrekciókat**. [Comenius 2000, 1999.]

A közoktatás e programja – több mértékadó elemző szerint – negyedszázados késéssel fogalmazta meg azokat az alapelveket, melyeket az ÁMK alapvetése már a hetvenes évek elején tartalmazott. [F. Vankó I. 1975.]

Szolgáltatásszemléletük megalakulásukig visszavezethető. Ezek az intézmények arra szerveződtek, hogy környezetük igényéhez alakítsák működésüket, hogy **nyitottan fogadják minden intézményhasználó kezdeményezését**, s szakmailag segítsék annak megvalósítását. Mindez együtt eredményezi a munka ésszerűbb és célszerűbb szervezését, így a felesleges tevékenységek elkerülését.

A közoktatási program szerint a minőségfejlesztés, mint szemléletmód és technika gyakorlatában elsősorban egyetlen újdonság lelhető föl: „*az, hogy ezt a fejlesztő tevékenységet nem külön-külön az egyes pedagógusoknak, hanem szervezetként, közösen kell végezni. ...szoros, állandó együttműködésre kell építeni, ... az együttműködésnek önismereten, közös célokon és értékeken, összehangolt módszereken kell alapulnia.*” [Comenius 2000, 1999:11.] **Együtt – magasabb szinten** – olvashattuk. Ugyanez a cél áll minden általános művelődési központ előtt, amikor a fenntartó létrehozza, s nemcsak az utóbbi években, de már az elsők között megalakultak esetében is.

Az általános művelődési központok működésének alapja – az intézménytípus klasszikus teoretikus, koncepcionális leírása szerint – a viszonylag egységes szemléletű művelődési testület, s a szakirányú képzés, ill. a többfajta munkaterület miatt a **többszárnyú szakmai megközelítés** minőségi többlete. Az egyes intézményegységekben dolgozók szoros munkakapcsolatban vannak nemcsak egymással, hanem a többi intézményegység dolgozóival is; az intézmény egésze programjának kialakításában pedig teljes egységet képeznek.

Az általános művelődési központok – mint oly sokszor az eltelt harminc évben – a minőségbiztosítási program kidolgozásakor is **kihívást jelentő döntés** előtt

álltak. Egyrésztől tudták, hogy több funkciót egységes szervezetben ellátó intézmények lévén a már kidolgozott és ezután elkészülő modellek egyike sem használható majd változatlan formában.¹⁴⁰ Az is átgondolást igényelt számukra, hogy rendszerükben mekkora teret adnak az egyes intézményegységekre jellemző sajátosságoknak. Ezt megelőzően el kellett dönteniük, **akarnak-e, tudnak-e egyáltalán egységes minőségfejlesztési rendszert létrehozni**, vagy inkább önálló rendszereket, esetleg alrendszereket dolgoznak ki és működtetnek.¹⁴¹ Nehezítette döntésüket a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának lépéshátránya. Nemhogy törvénybe nem foglalta a minőségi teljesítményekre irányuló törekvését, de még egy erre utaló állásfoglalást sem adott ki.¹⁴²

3.4.2. A minőség és az általános művelődési központ összefüggései

Az általános művelődési központ és a minőség kapcsolata sajátos: egyidős elméletének kidolgozásával. Úgy is fogalmazhatunk, hogy **az ÁMK a minőségfejlesztés előőrse**. [Trencsényi L. 2003a.] Több neves szakember tartotta az általános művelődési központ nagy ígéretének az új minőség kifejlődésének lehetőségét – pl. Mihály O. 1999a: 186.] –, és a nyolcvanas évek végén már olyan kiadvány is megjelent, amely, egyebek mellett, részletesen bemutat egy “iskolai klíma tesztet”¹⁴³ az ÁMK-k körében végzett felmérések összehasonlítására is alkalmas adataival. [Eszik Z. et al. 1990b.] Pócze Gábor pedig az OPI ÁMK-kutatócsoportjának tagjaként egy ÁMK-kutatás során “Zérótól optimumig” elnevezéssel leírta az **ÁMK-fejlődés általános fejlődési szakaszait 1990-ben**. [I. III/3/3.] Joggal nevezte Eszik Zoltán ezt az anyagot az intézményes **minőségbiztosítás első kézikönyvének**. [ÁMK-szótár, 1989: 31-33.] Az intézmény **jellegeből adódó lépéselőny**t csak megerősítette Jeney Lajos, aki több alkalommal is bebizonyította, hogy az intézményeket létrehozó princípium (vezérelv), „*a jól szervezett, többfunkciós terek kialakítása a minőségbiztosítás conditio sine qua non-ja*” (elengedhetetlen feltétele).¹⁴⁴ [Jeney L. 2000; Trencsényi L. 2002:5.]

Nem feladatunk a minőség fogalmának teljes körű ismertetése, sem a minőségfejlesztés, valamint egyik eszközének a minőségbiztosításnak részletes kifejtése. Mindössze a többcélú intézmények minőségbiztosítási problémáinak megértéséhez feltétlenül szükséges ismeretek érdekében teszünk egy rövid kitérőt ebben az irányban.

A **minőséget** legáltalánosabban a színvonallal, az eredményességgel azonosítják – vö. Setényi J. 1999; Horváth A. 1999.] –, Crosby, Ph. B. a minőségbiztosítás atyja szerint pedig nem más, mint a **követelményeknek való megfelelés**. [Szabó K. 1999: 20.] Az általános művelődési központokban különösen fontos a filozófiai megközelítés, a **célnek való megfelelés**. E szerint a minőség az egész jellemzője, lényegi meghatározottsága, magával a tárgy - jelen esetben az intézmény - létevel kapcsolódik össze, teszi azt egyedivé, különbözteti meg másától. (Vö. Filozófiai kislexikon, 1976: 229.) E megközelítés az ÁMK alapvetése szemszögéből könnyen értelmezhető. Az **ÁMK minőségében tér el a közoktatás és a közművelődés más intézményeitől**: lehetőség van benne a személyiség és az életút egészére és közösségi voltára tekintettel lévő művelődésszerkezet kialakítására. Ennek feltétele az ÁMK sajátossága: a pedagógiai és a közművelődési funkció egymást felvételezve,

funkciórendszerként működve teljesezhetnek ki. A minőség fogalmának értelmezése közben eljutunk a **minőségellenőrzés, a minőségértékelés és a minőségbiztosítás** kulcsfogalmaihoz,¹⁴⁵ a Murgatroyd és C. Morgan-féle minőség-meghatározást tanulmányozva pedig a **minőség belső arányai** ÁMK szempontjából nagy fontosságú felismeréséhez.¹⁴⁶ [Murgatroyd, S. et al. 1998.] A Halász Gábor vezette munkacsoport a **helyi szinten elérhető minőségfogalommal** ismertetett meg, s azt a decentralizált rendszer sajátosságának nevezte. [Péteri G. 1990.] Problémaként értelmezte a környezetfüggőség miatt létrejövő különbségeket. A helyi igényeknek és szükségleteknek eltérő funkciókat eredményező jellegét az egyes településeken én természetesnek tartom. Ez lesz az a minőség, amit egy intézmény hozzá tud tenni a biztosított minőséget jelentő Nemzeti Alaptantervben (NAT) meghatározott, a pedagógiai és művelődési programban rögzített követelményekhez, vagy éppen a kulturális törvényben leírt kötelező feladatellátáshoz. Ez lesz Murgatroyd és C. Morgan megfogalmazása szerint a **fogyasztó és a szolgáltató megegyezésén alapuló, ill. a fogyasztó által irányított minőség** (l. 146. jegyzet). [Szabó I. 2000.]

3.4.3. Az új minőség tartalma az általános művelődési központban

Az új minőség létrejöttét a szakemberek különböző nézőpontból közelítették meg. Kiindulási pontjuk azonban az ÁMK alapvetése volt, mely szerint az általános művelődési központot olyan új iskolának tekintjük – fogalmazta meg az egyik megyei alapvetés –, melyben az oktatási és képzési, a nevelési és művelődési folyamatok összehangoltsága az oktatás oldaláról nézve a nevelő iskola, a közművelődés szemszögéből tekintve pedig a jövő közművelődési intézménye megvalósulása felé mutat. [Komplex, 1980.] A **homogén funkció** mint minőségileg új funkció, úgy jön létre, hogy az általános iskola – társadalmi funkciójának teljesítése közben – hatókörét fokozatosan kiterjeszti egyfelől a szervezetében működő közművelődési intézményekre és azok tevékenységére, másfelől pedig az ifjúság és a felnőtt korú lakosságra. **Ebben az értelemben** az általános művelődési központ funkciója a **teljes személyiségnek egész életén át tartó, az állami követelményeknek és a társadalom változó és fejlődő igényeinek megfelelő differenciált fejlesztése**. Ez a permanencia nem valósulhat meg másként, csakis az emberi személyiség és életút egészére és közösségi voltára tekintettel lévő művelődésszerkezetben. A művelődésszerkezet akkor korszerű, ha megfelel a korszak művelődési alapkövetelményének. Ebből következik, hogy az általános művelődési központnak – mint az új művelődésszerkezet kialakítására hivatott intézményformának – a **pedagógiai és közművelődési funkciói egymást feltételezve funkciórendszerként működve kell, hogy kiteljesedjenek**. Részterületei egységes egészszé összeálló cél- és feladatrendszer részfeladatait valósítják meg; ezek fokozatai egymásra épülnek, egymást megalapozzák, folytatják; formái a céltudatos, bipoláris rendszeres nevelési tevékenységformáitól a teljes önművelési formákig a fokozatok gazdag tárházát biztosítják. A **rendszer pedig mindig több a rendszert képező összetevő elemek** - az ÁMK helyzetében - az intézményegységek pusztá együttesénél. [Lewin, K. 1972.] Ez az egyik biztosítéka az új minőség megjelenésének.

Vészi János az általános művelődési központ minőségét meghatározó közös célnak és egyben közös tevékenységnek a **megismerést, a művelést és a**

szolgáltatást tartotta. [Vézi J. 1980:148.] Sajátosságát pedig annak tulajdonította, hogy az alapértékek megtalálhatók valamennyi intézményegységben. Loránd Ferenc három dologban látta az új minőséget: ez az intézménytípus **megkísérli a gyereket egységben látni**. Szinkron és diakron értelemben egyaránt. Az egyidejűségben úgy, hogy a gyereket nem szedi részekre, nem választja el különböző szerepei szerint – a szülők gyereke, könyvtárlátogató, szakköri tag, iskolai tanuló –, hanem igyekszik ezt az egységet számára megteremteni. Az utóbbi szerint pedig *“ugyanúgy története van és jövője lesz, ahogy az anyaméhben is volt”*. A második dolog ebből következik: **integrálja ez az intézmény az időt**. Az ÁMK képes a kisgyerekkortól kezdve folyamatosan az érdeklődés szervezett megfigyelésére, a hajlam fölfedezésére, a változások nyomon követésére, s tevékenységek köre kiterjed a “bölcsőtől a sírig”. A harmadik tényező a kapcsolatok szférája, az hogy közösségen belül gondolkodik, csoportokban - kisebbekben és nagyobbakban. S a **közösségben tartás**, ahonnan *“kisugárzik különböző közösségekbe”* alapvető fontossággal bír. [Loránd F. 1983. 109–111.] Számunkra különös jelentőséggel bír Tar Károly álláspontja – a *„közoktatás-közművelődés egysége – az új minőség – az iskola célnak való megfelelésében keresendő, abban, hogy az iskola valóban elindít-e”* – ugyanis a későbbiekben ismertetett kutatásomban **erre a kérdésre kerestem a választ** (l. 4. fejezet). [Tar K. 1983: 93.] Eszik Zoltán szerint sem önmagában az integráció jelenti az értéket. *„Az új minőség megfogalmazását nem tudja a pedagógia, a művelődéspolitikai, a művelődéstudomány hagyományos fogalomrendszere megadni.”* Túl kell lépni ezeken a tudományokon? – tette fel ugyanakkor a kérdést. [Eszi Z. 1983b: 88.]

Az előzőekkel összefüggésben én a **tartalmi integrációt** tartom az új minőség egyik megjelenési formájának. [Szabó I. 1999b.] Ez a tartalmi integráció a helyi nevelési rendszer kialakításának kulcskérdése. Az ÁMK-szótár alapján

“A helyi nevelési rendszer sajátos minőség, amely az adott intézmény tudatos törekvéseiből születhet meg, úgy, hogy a különböző nevelési-oktatási tartalmakat, a különböző szervezeti formákat, a különböző nevelési célú eljárásokat – vagyis az intézményen belüli folyamatokat, a folyamatok közti kölcsönhatásokat tervezze, átgondolt, határozottan megfogalmazott pedagógiai eszméknek alárendelt, a meghatározott történelmi-, társadalmi – és helyi viszonyok között ható helyi nevelési rendszerre, egészébe olvassza össze. A helyi nevelési rendszer fogalmát A. Lewin és hazai interpretálói (Vastagh Zoltán, Loránd Ferenc) nyomán értelmezzük. Az intézmény csak akkor működik rendszerként, ha elemei, vagy alrendszerei célszerűek, az intézmény céljaitól determináltak működnek együtt, s akkor helyi nevelési rendszerként, ha működése a környezet kihívásainak megfelelően (környezetfüggően) történik, annak a közvetlen környezetnek megfelelően, mely a rendszer mozgásterét és fejlődési hatásait kijelöli (organikus innováció). Minél inkább integrált a nevelő hatás, annál hatékonyabban megy végbe az ifjúság társadalmi, szakmai, kulturális, személyes érésének folyamata.” [ÁMK-szótár, 1987: 10.]

Lényegesnek tartom annak megjelenítését, hogy az ÁMK nem tekinthető csak (kizárólag) helyi nevelési rendszernek, hiszen több általa ’kezelt’ művelődési

folyamat természetétől a helyi nevelési rendszerre jellemző (fogalmi tartományába beleférfő) zártság, akár átgondoltság is idegen.

3.4.4. A pedagógiai–művelődési program és a partnerközpontú működés

A partnerközpontú működés célja, hogy az intézmények alkalmassá váljanak arra, hogy a társadalmi és a **helyi igényeknek egyre inkább megfelelő szolgáltatást nyújtsanak**, elsősorban az alaptevékenységük területén. E szerint az ÁMK-k az oktatási, nevelési, képzési és a közművelődési tevékenységükben egyaránt.

A Comenius-program I. intézményi modellje egyértelműen a pedagógiai és művelődési programok¹⁴⁷ (továbbiakban PEMPO) készítésekor **megkezdett munkára épít**, s annak **folytatását célozza**, melynek végeredménye annak a szervezeti kultúrának a kialakítása, mely a partnerközpontúsághoz szükséges. A Comenius I. intézményi partnerközpontú működés modell logikai folyamatának elemzése alátámasztja a fenti megállapítást. Emellett azt is láttatja, hogy azok **az általános művelődési központok**, amelyek gondosan, az egész intézményre vonatkozó PEMPO-t készítettek – akár nyertes pályázóként külső segítséggel, akár egyedül csak a helyi szellemi energiákra támaszkodva, sőt, ha nem kapcsolódtak be az I. modell kialakításába, akkor is¹⁴⁸ –, **a program megjelenésekor a gyakorlatban már a logikai folyamatnak legalább a közepén jártak**. Ez lehet az egyik magyarázata annak, hogy a pályázó közoktatási intézmények között a számukat felülreprezentálva találtuk az ÁMK-kat, de annak is, hogy a beadott 21 pályázatból tizenhetet el is fogadtak.¹⁴⁹ [Alfa, 2000.]

A PEMPO elkészítése ugyanis helyzetfelméréssel kezdődött – Comenius 0. –, majd a fogyasztók, az érdekeltek számbavétele után – Comenius 1. – egy széleskörű igényfelméréssel folytatódott – Comenius 2. Az így rendelkezésre álló igények és vélemények elemzése a következő lépcsőfok – Comenius 3. –, s annak alapján kerültek meghatározásra a célok és alakult ki a sorrendiség közöttük – Comenius 4. A PEMPO-ban a tennivalók ütemezése, a hozzá szükséges anyagi, személyi, tárgyi feltételek és felelősök, valamint a teljesítés ütemezése a Comenius program 5. lépcsőfoka. Az első szakasz, a Tervezés tehát már minden intézményben meg kellett hogy történjen az akkor érvényben lévő – még nem módosított – Köznevelési törvény szerint is. **Következésképpen az OM minőségfejlesztési programja megismerésekor** már az ÁMK többségének – fejlettségi szintjének megfelelő mértékben – **a megvalósítás szakaszában kellett járnia**. Ennek tényleges voltáról vannak forrásaink. Több intézmény képviselője is csatlakozott a besenyőtelki ÁMK igazgatóhoz, amikor 2002-ben Ménfőcsanakon a minőségbiztosítás jegyében megrendezett országos tanácskozáson elmondta, hogy *„már korábban is végeztünk méréseket, különösen az óvodások és az általános iskolai tanulók körében. Igaz nem volt tudatos, nem volt írásban rögzítve az eljárásrend, de megtörtént a partnerek azonosítása is. 1997-től elfogadott belső vizsgarendszerünk van. ...megtörtént az ÁMK működésének törvényességi vizsgálata, munkaerő-gazdálkodások, intézményi klíma mérése...”*. [Nagy L. 2002: 58.]

3.4.5. Az általános művelődési központok minőségbiztosítási rendszere kiépítésének néhány sajátos szempontja¹⁵⁰

Az eddig megismert ÁMK-filozófiák **egységes szervezetet** feltételeznek. Függetlenül attól, hogy az intézmények életében milyen mélységig jutott el az integráció, létüket meghatározó alapgondolat az egységes szervezeti célokra, az egységes környezeti reagálásra való törekvés, s ezzel a **minőségbiztosítási folyamat tervezése során is számolni kell**. Folyamat alatt az erőforrások és tevékenységek kölcsönös kapcsolatát értjük, amelynek során a bemenetet kimenetté alakítják, közben eredmények, értéknövekedés (hozzáadott érték) következik be. A **folyamatszabályozás** célja a folyamat változékonyságának csökkentése a követelmények teljesítésével, vagyis az okok feltárása, megszüntetése, a folyamat lépéseinek, szereplőinek, felelőseinek azonosítása a munkatársak bevonásával. A PDCA-SDCA¹⁵¹ ciklus alkalmazása, a bevált gyakorlat standardizálása, tehát folyamatos fejlesztés elvének megvalósítása. [Baráth Lné. 2002.]

A minőségbiztosítás **három kulskérdése**: hogyan tudja leírni az intézmény pontosan a pedagógiai-művelődési folyamatait, hogyan tudja ezeket szabályozni, és milyen mélységig történjen ez a szabályozás. Az **ÁMK-ban összetettebb feladat** azonosítani a folyamatokat, majd kiválasztani a fő vagy kulcsfolyamatot és megkülönböztetni a mellék és a kiegészítő folyamatoktól. Az ÁMK-s **folyamatok modelljének pontos felvázolása nem is lehetséges**, ugyanis ahány intézmény van, annyi intézményi összetétel, annyi célrendszer, s annak megfelelő tevékenységstruktúra létezik. Erről tanúskodnak a minőségbiztosítási modell kiépítéséről megkérdezett ÁMK-k válaszai is. Tiszaburán nehézséget jelentett „*a kérdőívek összeállításában, hogy rákérdezzem mindegyik intézményegység munkájára, összehasonlítható és mérhető legyen.*” (Válasz: 14.) Szandaszőlősen – bár ott is kiterjesztették az intézmény egészére a minőségbiztosítást – a teljes körű folyamatazonosítás nem járt sikerrel.

„*A hármas intézményegyüttes valamennyi részében, így a nyolc évfolyamos általános iskolában, az alapfokú művészetoktatásban és a művelődési házban is érvényesülnek a minőségirányítási alapelvek, bár nem egyenlő arányban. A hármas intézményt koherens módon kezeljük, jövőképiünk, küldetésnyilatkozatunk, alapelveinek egységes egészet alkotnak, megőrizve a szakmai specialitásokat és az önállóságot. A rendszerépítés valamennyi elemét 'végigfuttattuk' a művelődési házban. Az azonosított folyamatok a folyamat jellegéből adódóan kiterjesztettek a művelődési házra is, saját azonosított folyamattal azonban nem rendelkezünk.*” (Válasz: 12.)

Mielőtt az intézménytípus speciális minőségbiztosítási problémáinak megoldását egy „*mértéktartó szemlélettel*” – [Csoma Gy. 2002: 6.] – segíteni igyekvő javaslat legjellemzőbb vonásait megismerjük, nézzük meg mi is az a művelődési intézmény specifikumai alapján értelmezett és biztosítani szándékozott minőség. „*Minőségnek nevezzük az oktatási-művelődési intézmények olyan szervezeti és működési jellemzőinek együttesét, amelyek alkalmassá teszik az intézmény használóinak kifejezett és rejtett igényeire épülő célrendszer teljesítését.*” [Kovács L. – Tarcsa Z. 2002: 37.]

Az ÁMK működését belülről ismerő Kovács–Tarcza szerzőpáros egy lehetséges ÁMK-modell felvázolásakor körültekintő hozzáértéssel különítette el ezeket a folyamatokat egymástól és egyben össze is kapcsolta azokat a működés dialektikája szerint (I/31. ábra). A fő folyamatok az intézmény alaptevékenységét jelentik. **Egyik intézményegység tevékenységét sem rendelték alá a másiknak**, ezt az egymásmellé helyezésük mutatja: személyiségfejlesztés – kultúraközvetítés – szociális ellátás, mentálhigiéné. Az első sorban a legáltalánosabb folyamatok, alattuk a konkrétabb szabályozást igénylő folyamatok – tanítási- tanulási; egyéb tevékenységek; kultúra fogyasztás – helyezkedik el, míg a harmadik sorban a még részletesebb szabályozást megengedő tevékenységtípusokat – tanóra; szakkör, tanfolyam, alkotókör; kiállítás, színház, múzeum, hangverseny; napközi – találjuk. E logikai struktúrában vázolták fel a részletes szabályozást megkövetelő kiegészítő-folyamatokat. Azokat, amelyek nélkül az alapfolyamatok nem működnek, ugyanakkor a fő folyamatokat nem korlátozhatják, de segíteni kötelesek. Pl.: gazdálkodás, költségvetés; humán erőforrás gazdálkodás; étkeztetés. A mellékfolyamatok – biztonsági rendszerek – csak látszólag nincsenek kapcsolatban az alapfunkciókkal, ugyanakkor ott dolgozók és a szolgáltatást igénybe vevők érdekében elengedhetetlenek és szabályozásuk nagy részletességet kíván.

A többcélú intézmények minőségbiztosítási kérdésével foglalkozó szakemberek egyetértenek abban, hogy a rendszer kiépítésének lépései **csak megközelítően azonosak** az egyéb típusú oktatási-művelődési intézményekben kívánatos sorrenddel, más megközelítési módot igényelnek (lásd a pedagógiai és művelődési folyamatok leírását, modellezését), továbbá **vannak** bizonyos, a rendszer kiépítése előtt elvégzendő **sajátos**, csak erre **az intézménytípusra jellemző feladatok**. [Baráth Lné i.m.; Kovács L.–Tarcza Z. i.m. 37–43; Nemes F. 2001.] Ahhoz ugyanis, hogy az intézmény saját célrendszerét megalkossa, rendelkeznie kell egy értékrendszerrel, amelyből levezethető egész tevékenységrendszer, és az a kultúra, amelyet működése során az ott dolgozók kinyilvánítanak és közvetítenek. A célrendszert a kliensek (az intézmény szolgáltatását igénybevevők) igényeinek felmérése és saját értékrendjével történő összevetése után kell és lehet csak kialakítani. Az ÁMK intézményegységei olyan relatíve elkülönült szervezeti egységek, amelyek egymással bonyolult, de nem feltérképezhetetlen kapcsolatban állnak. Szolgáltatásokat nyújtanak egymásnak, miközben igénybe veszik egymás szolgáltatásait.¹⁵² Ezért első lépésben az intézményen *belüli kapcsolatok* minőségbiztosított működését kell (javasolt) megvalósítani. Egyik nagy értéke a **szervezeti integráció erősítése**: segítheti a meglévő szervezeti eredetű problémák megoldását. E felfogás szerint az egyes egységek csak második lépésben alakítják ki minőségbiztosítási eljárásaikat. Az ún. kétlépcsős folyamat másik eredménye, az ÁMK működés lényegi vonása: az intézmény **kifelé már nem egy-egy szervezeti egységként jelenik meg, hanem intézményegységként**. Egyetérthetünk abban, hogy a szervezeti kérdések megoldását egy intézmény kollektívája várhatja magától a minőségbiztosítási folyamatától is. A szervezeti funkcióelemzés azonban más technikát követel, mint az intézmény partnerközpontúvá alakítása. A feltárt igények kielégítésére szolgáló szervezeti forma létrehozásában az értékelemzés technikájának megismerése lehet az intézmények segítségére.¹⁵³

A belső partnerazonosítás sajátos voltán túl a **külső partnerek és igényeik felmérése is bonyolultabb feladatot ad**, mint pl. az iskoláknak, könyvtáraknak. Az ÁMK-k célcsoportjai ugyanis kortól, érdeklődéstől, érdekektől, tevékenységtől függően különböznek egymástól. Az ÁMK óvodája, iskolája esetében partnerek a gyerekek és szüleik; a kettős funkciójú könyvtár, művelődési ház/közművelődés, a sport esetében a különböző korú olvasók, ill. az egész lakóterület célcsoport. Ugyanis az ÁMK-k sajátos feladata a szűkebb társadalmi folyamatok rendszeres figyelemmel kísérése. *„Ez azt jelenti, hogy minden réteget, csoportot potenciális partnernek tekint, mert küldetéséből nemcsak az artikulált csoportigények kielégítése következik, hanem a feltárt problémák művelődési, képzési eszközökkel történő kezelése is.”* [Kovács L.–Tarcza Z. i.m. 112.]

Más stratégia kialakítását kíván meg egy ÁMK-tól a különböző partnercsoportok – köztük az intézmény fenntartója – eltérő igényei **közötti érdekellentétek folyamatos kezelése** is. Intézményes kerete ennek az oktatási törvényben is megnevezett ÁMK-tanács vagy ÁMK-szék is lehet, mely keretében viszonylag partneri helyzetbe kerülhetnek az intézményhasználók, a szakemberek és a fenntartó. Megkönnyítheti az alkupozíció kialakítását az, hogy a fenntartó egy társadalmi csoport igényeivel szembesülhet.

3.4.6. Egységes minőségfejlesztési rendszer, vagy önálló rendszerek

Térjünk vissza a fejezetünk elején felvetett, a törvényi előírás hatályosságának többféle értelmezhetősége miatt az intézmények jelentős részét gondolkodásra készítő – *akarnak-e, tudnak-e egyáltalán egységes minőségfejlesztési rendszert létrehozni, vagy inkább önálló rendszereket, esetleg alrendszereket dolgoznak ki és működtetnek* – kérdésre (l: 139. jegyzet). Általánosítható helyzetkép felvázolásával kívánok választ adni egymás mellé helyezve a teóriákat, állásfoglalásokat, konferenciákon elhangzott tájékoztatókat és a minőségbiztosítási modell valamelyike bevezetésére vállalkozott ÁMK-k megkeresésünkre adott gyakorlati tapasztalatait.¹⁵⁴

Egyik válaszadónk szerint az ellentmondásos állapot nem elsősorban a többfunkciós intézmények létében gyökerezik. Nem egyedi véleményt takar az alábbi idézet.

„Átgondolatlanul szabadították rá a minőségbiztosítási rendszert az iskolákra, anélkül, hogy az önkormányzatoktól ezen a téren követeltek volna valamit. Árgus szemekkel figyelte a munkánkat. Szervezkedést, ellenállást érzett velünk szemben, főleg amikor megalakult az intézmény és az önkormányzat kapcsolattartását segítő egyeztető minőségi csoport. Az sem igazán tetszett neki, hogy a minőségbiztosítási rendszer építése alatt nem indíthat átszervezést. ...Nem voltunk felkészülve a megnövekedett adminisztrációra, papírozásra. (jelenleg sem vagyunk.) Az alkalmazottak többsége nem ért a számítógéphez, ez is hátráltatja a munkát. Amiben nem éreznek anyagi hasznot, a felé a kollégák nem szívesen mozdulnak. ... A nyertes pályázat eredményeként mi gyakorlatilag “megfogható” dolgot nem kaptunk. ... A minőségbiztosító cégek és szakértők számára jó üzlet volt mindez, elvitték az összes pénzt, az intézmények számára pedig plusz kiadásokat jelentett. ... A másfél év alatt mi folyamatosan úgy szerepeltünk a Munkajelentésekben a Gallup felé, hogy az ÁMK Iskolai Tagintézményben építjük a minőségbiztosítási rendszert. Mindez azonban nem

zavarta a minőségbiztosított céget, hogy a minőségbiztosítási tanúsítványt az ÁMK egészére adják ki.” (Csépany–Somsály).

Ezt a bonyodalmakkal terhes helyzetet tetézte a salgótarjáni vélemény szerint, hogy *„bár egyre elterjedtebb szervezeti forma az általános művelődési központ, meglátásom szerint működésük és működtetésük körül még igen sok a bizonytalanság”.*

Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete szakmai érvekkel alátámasztott választmányi **állásfoglalást** tett közé az intézmények döntésének megkönnyítésére és orientálására. A minőségbiztosítás feladatát csakis **az intézményfejlesztés szerves folyamatába illesztve tartotta érdemesnek** megközelíteni. A továbbépítés **alapjának** az intézmények “minőségképét”, a korábbi években már legitim módon meghatározni hivatott és közmegelegedésre elfogadott pedagógiai programokat, nevelési programokat, **pedagógiai-művelődési programokat** nevezte meg.¹⁵⁵ [Alfa, 2001; ÁMK OE 2001.]

„Javaslatunk szerint – függetlenül attól, hogy pl. a közművelődési minőségbiztosításra nemhogy jogszabályi kötelezettség, de még szakmai állásfoglalás sincs – 2001. szeptember 1-jére a teljes ÁMK rendelkezze e tervvel, s e szerint érvényesítse a minőségbiztosítás elveit és gyakorlatát. Indokolja ezt az intézmények közti együttműködés és munkamegosztás elve, az a tény, hogy az ÁMK-k (éppen szervezeti sajátosságaiknak megfelelően) a családokat tekintik legfontosabb intézményhasználói célcsoportjuknak. E felfogásban kifejeződik az, hogy elképzelhetetlen helyzet: az iskolás gyerekekkel összefüggő szolgáltatásokban érvényesülnek a minőségügyi eljárások, míg óvodás testvéreik, könyvtárhasználó, művelődési közösségbe tartozó idősebb testvéreik, szülei, nagyszülei intézményhasználatát pedig nem kíséri a minőségbiztosítás elve! Egyúttal kifejeződik az az elv is, hogy a többcélú intézmény céljait csak korlátozottan valósítja meg autonóm intézményegységeiben, valójában az intézmény teljessége egészében járul hozzá a célok teljesítéséhez.” [Uo. 4; ill. 112.]

A szakmai állásfoglalás egyértelmű: helyi döntéssel a pedagógiai-művelődési program hatálya alá vont valamennyi intézményegységben **egy ritmusban kell** (intézményegységekre és intézményegészre vonatkoztatva) **elvégezni** e munkát. Az integráció és a koordináció egyaránt indokolta a határozott véleményalkotást, hiszen így nyílhat mód – folytatódott az érvelés – az intézményegységek egymást segítő feladatainak korrigálására, újrafogalmazására, értékelésére. A **fejlesztés nagy lehetősége** a Ktv. 48. §-ába foglalt funkciók megosztása.¹⁵⁶ Pl.: a közösségfejlesztés, személyiségfejlesztés feladataiból átvesz a könyvtár, a közművelődés, vagy egyesítik kompetenciáikat.

Hasonlóképpen gondolkodott és ezekre a szempontokra hivatkozott pályamunkájában a “Közoktatás Minőségért Díj 2002” Partnerközpontúság kategóriában oklevéllel jutalmazott Bátai ÁMK.

„Nálunk, falun, fontos szerephez, mondhatni kulcsszerephez jutnak a családok, hiszen egyszerre több partneri körben is érintettek. A gyermekek a helyi óvodába, iskolába járnak, a szülők igénybe veszik a falu könyvtárát, látogatják, gyűjtő munkájukkal gyarapítják a tájházat. A pedagógiai-művelődési program hatálya alá

tartozó intézményegységeinkben ezért egy ritmusban fogtunk a minőségfejlesztő munkánkhoz. Intézményhasználói elégedettség vizsgálatot és adatgyűjtést az integrált intézményegész közös céljaira, értékeire végeztünk, s ezt követték az intézményegységek speciális céljaira vonatkozó kérdések.”

Az állásfoglalás nemcsak elvek és érvek felsorakoztatásából állt; **gyakorlati útmutatásul** is szolgált a minőségbiztosítási program megfogalmazásához. A meglévő pedagógiai-művelődési program eredeti célkitűzésein alapuló intézményhasználói elégedettségvizsgálattal kezdődően **tartalmazta a lehetséges lépéseket** a minőségbiztosítás elemi szabályaira épülő (mérhető, időben ütemezett, releváns, elérhető, jól meghatározott) célmeghatározáson és a belső partnerek közti együttműködés szabályrendszerének megfogalmazásán át a tervszerű koordináltságot követelő ellenőrzések, mérések ütemezési tervének elkészítéséig.¹⁵⁷ Nem került el az egyesület választmányának figyelmét a kisgyermekkorú mérések hatékonyságát erősen vitató óvodapedagógiai szakmai vélemény, továbbá a laikus ifjú, felnőtt “lekérdezése” bonyolultságának előre jelzése.¹⁵⁸

Tekintettel a **közművelődésre**, illetve az egyéb **nem oktatási-nevelési intézményekre** vonatkozó minőségbiztosítási előírás hiányára, ezeken a területeken az állásfoglalás az **analóg minta szerinti** tervezést javasolta. A minőségbiztosítási szempontok érvényesítése érdekében szorgalmazta továbbá – a PEMPO korrekcióját várhatóan érintő Felnőttoktatási törvény kiadására történő utaláson túl – a helyi Közművelődési Tanácsok alakítását.¹⁵⁹

Bármilyen gondosan is felsorakoztatta a lehetséges nehézségeket az Egyesület, a gyakorlat azt mutatta, hogy **állásfoglalása túlzott optimizmusra épült**. Az OM a pályázatot az óvodák, iskolák minőségbiztosítási rendszerének támogatására írta ki, így **szakértői sem voltak felkészülve a többfunkciós intézmények minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére**. „*Sablonokat, típuszövegeket ajánlottak, nem helyi segítséget*” – fogalmazta meg keserűen tapasztalatait egy általunk megkérdezett igazgató Salgótarjánban. A nemesnádudvari ÁMK vezetője kifogásolta a „*közművelődés területén is jártassággal rendelkező, központilag finanszírozott minőségbiztosítási szakértő*” hiányát, és ennek tulajdonította a csak az általános iskolára vonatkozó modell kiépítésének okát. Lehetségesnek és szükségesnek tartotta a minőségbiztosítás kiterjesztését az egész ÁMK-ra. (Válasz: 10.) Több intézmény igazgatója osztja ez utóbbi véleményt. “*A mai eszünkkel eleve az egész intézményre építenénk ki.*” [Bököny] Felvetődött az *akkor miért nem ennek megfelelően cselekedtek* kérdés, s a válaszok egybehangzóak: “*szinte semmit sem tudtunk a minőségbiztosításról, a kapott írásbeli anyagok igazítottak el minket. ...voltak csillogó-villogó konferenciák, amelyeknek csak egy részén tudtunk részt venni.*” (Válasz: 05.)

Az Egyesület ez alkalommal sem mulasztotta el felhívni a figyelmet az **ágazatközi ÁMK-jogszabály kidolgozására**. Csak ez esetben látja kezelhetőnek a joghézagok feloldását, és elkerülhetőnek a különböző ágazatokhoz tartozó munkahelyek és munkakörök közt meglévő - kialakuló, a hatékonyságot és minőséget gátló feszültséget és diszkriminációt.

Az állásfoglalás orientált ugyan, de nem pótolta azokat az alapfeltételeket, amelyek hiányában a minőségbiztosítás bevezetésére vállalkozó ÁMK-knak –

adataink szerint – közelítően 25%-a kezdett hozzá az intézmény egészére kiterjedő modell kiépítéséhez. Legfőbb értékét – a kiépítés folyamatában – a közös célok mozgósító erejében és a belső munkakapcsolat erősítésében látják. „...*elindult az intézményegységek között egyfajta együttgondolkodás. Nőtt a könyvtár és a faluház szerepe az iskola-óvoda munkájában.*” (Báta) A tiszaburai Recsky Klára ÁMK figyelemreméltó eredménynek azt tartja, „*hogy az intézmény egységei a közös munka folyamán mélyebb betekintést nyertek egymás munkájába és hatékonyabb munkakapcsolatok alakultak ki az intézményen belül*”. A megkérdezettek jelentős hányada az **intézmény jellegének tulajdonítja a külső partnerek közötti kapcsolat fokozatos javulását**, és igényeik beépülését az intézmény célrendszerébe. Ezek fontosságára a minőségbiztosítás *“iszonyú belső munkát és adminisztrációt igényére”* csak ismételten felhívta a figyelmet (Nemesnádudvar).

A 2003 őszén módosított Köznevelési törvény 29. § (11) bekezdése kötelezően elkészítendő minőségirányítási program kidolgozását írja elő. Azok az ÁMK-k, akiknek minőségbiztosítási rendszerük az intézményegységet foglalja magába – a *“feladat tisztánlátása”* érdekében, továbbá azért, mert „*a nehézségek ellenére is a tervezhetőség, a folyamatos működtetés, valamint a hatékonyság és az eredményesség mérése ... csak releváns módon kiépített, a szervezet minden egységét figyelembe vevő, s azzal számoló rendszer igénybe vételével lehetséges*” – e feladat kapcsán is az egész intézményben gondolkodnak (Balástya, Bököny, Zalaegerszeg-Apáczai). Kisebb hányaduk reméli, hogy *“a fenntartónak nem jut eszébe minden egységre kiterjeszteni”* (Nemesnádudvar). Az intézmények többsége azonban megvárja az Önkormányzati Minőségirányítási Program (ÖMIP) elkészültét. Mivel a kettőnek illeszkednie kell, annak függvényében határozza meg, hogy programja intézményegység/ek/re vagy egységes intézményre szóljon.

3.4.7. A minőség-ellenőrzés egy lehetséges eszköze

3.4.7.1. A közművelődési szakfelügyelet új vonásai

A szakfelügyeleti vizsgálatról szakági törvényen alapuló miniszteri rendelet intézkedik. A vizsgálatnak **a jogszabályok szerinti működés minőségének feltárása a feladata**. A Közművelődési Főosztály a szakfelügyeleti vizsgálat tervezésekor figyelemmel volt arra, hogy **nincs jogosítványa** hatás- és jogkörébe nem tartozó tevékenységek ellenőrzésére, adott esetben a **köznevelési feladatellátás vizsgálatára**. Az általános művelődési központokat fenntartó önkormányzatok közművelődési feladatellátása szakfelügyeleti vizsgálatának tervezésekor egyértelműnek látszott, hogy az ÁMK művelődési háza, illetve ebben az intézménytípusban folyó közművelődési tevékenység szerves része az intézmény egészének, s kölcsönösen meghatározzák egymást az ugyanazon szervezeti keretbe tartozó többi intézményegységgel. (Még abban az esetben is, ha ezek az egységek funkciójuk és önállóságuk értelmezésében szó szerinti ragaszkodnak az oktatási törvény vonatkozó paragrafusaihoz.)¹⁶⁰ Mindebből az következett, hogy **az ÁMK-k közművelődési tevékenysége, kapcsolatrendszere nem vagy csak nehezen** s a lényeges mutatókig nem eljutva **írható le ugyanazokkal a paraméterekkel**, mint a tőlük szervezeti jellegükben eltérő művelődési otthonoké, központoké.

Szükség volt egy olyan **sajátosnak is nevezhető szempontrendszer kialakítására**, mely egyrészt eleget tett a területen belül maradás kívánalmának, ugyanakkor **nem engedte elfedni az általános művelődési központok értékét**: az anyagi, tárgyi, szellemi energiák koncentrált működtetéséből származtatható **hatékonyságot**, a rendszerként való felfogásból és a művelődési folyamatok szintjén való gondolkodásból következő **átjárhatóságot** tartalmak, formák, eszközök, terek és munkakörök között.

Az OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály ÁMK kutatócsoportja a '80-as évek végén tizenöt ÁMK-ra kiterjedő empirikus vizsgálatának (O/2) záró tanulmányában két területen körvonalazta az ÁMK-fejlődés jól leírható általános fejlődési szakaszait. [Eszik Z. et al. 1990a.] Az egyik az **intézmények problémamegoldó képességének** tulajdonított **jellemzőit** sorakoztatta fel, a másik a **környezetfüggőségük ismertetőjegyeit**. (Ez utóbbi eredményét a II. nemzedéknél már bemutattam.) Tették ezt a zéróval jelölt kezdeti állapottól az optimummal jelölt, meghatározott fejlettségi állapotig terjedő skálán. Az NKÖM értelmezése szerint e két szempontból való megközelítés egyrészt **szervesen beleilleszthető** a települési önkormányzatok közművelődési feladatellátása szakfelügyelete **meglévő vizsgálati szempontjai közé**, másrészt az ÁMK-ra is érvényessé teszi azokat. (Vizsgálati szempontsor: III/3. melléklet)

3.4.7.2. A feladatellátás hatékonysága és az intézményfejlettség

Az intézmények minőségi mutatója, hogy feladatellátásuk mennyire hatékony, vagyis mennyire sikerül **a kitűzött célt elérni**, ki tudják-e elégíteni a létező szükségleteket, s a személyi, tárgyi és anyagi **ráfordítás arányban áll-e az eredményekkel**.

A szakértők 64 ÁMK feladatellátásának hatékonyságát összességében **57%-ban optimum szintűnek értékelték** (más megközelítés szerint **értékesesnek**): a kitűzött célt sikerült elérni, létező szükséglet nyert kielégítést, és a személyi, tárgyi, anyagi ráfordítás arányban állt az elért eredményekkel. Az intézmények 16%-ában ez a mutató az optimum és a zéro skála közepére esik. **Kezdeti állapottal** jellemezhető **12%**, s **nem értékelhető**, mert meg sem próbál ÁMK-szerűen működni ill. a követelményeknek eleget tenni, a vizsgáltak **15%-a**.¹⁶¹

A feladatellátás **legerősebb láncszemének** a tanulóközösség- gyermekközösség fejlődésének bizonyítottan gazdagabb lehetőségét, a kötelező és választható tevékenységek arányának kedvező irányba történő elmozdulását, valamint a közművelődési feladatvállalásokkal gazdagodó pedagógusszerepeket nevezték meg.

A permanens nevelés-művelődés integrált intézményeként az általános művelődési központok fele működik. Ezekben az intézményekben a látogatók – életkortól és a művelődés formáitól függetlenül – rendelkezésére állnak az ismeretszerzésükhöz, az önkifejezésükhöz és a mindennapi életükhöz szükséges szolgáltatásokban megnyilvánuló feltételek.

A "húszak" ma is működő tíz intézményének (vö. 1. táblázat) hatékonyságát az ÁMK-fejlettség fokát is jelző **hét terület** elemzésével kísérelte meg feltárni a szakfelügyeleti vizsgálat.

A köznevelési intézményhálózat szervezeti problémáit az ÁMK – mint intézményi innováció – nem tudta egyik helyen sem az optimálishoz közelítő szinten megoldani. A merev **ágazati elkülönülés** – amit az alapidokumentumok is alátámasztanak – **alkalmanként oldódik** fel egy-egy esemény, nagyobb rendezvény során. A tanteremben tanítanak, a művelődési házban ill. színtérben mások “népművelnek”; a tanár “csak” tanít, a népművelő – ha van – szervez. Egyik sem alacsony színvonalon, csak **egymástól elkülönülve. Nem általánosítható** az egy szervezethez tartozó **személyek és terek funkcionális foglalkoztatása, illetve használata**, hacsak nem nevezzük annak a helyszűke miatt kényszerűségből egy térbe kerülő, egymástól eltérő jellegű foglalkozásokat.

Nem olyan mértékben váltak ezek az ÁMK-k a *permanens művelődés-nevelés* integrált intézményeivé, mint **amilyen mértékben** ennek **lehetősége objektíven bennük rejlik**. Jelentős életkori csoportok – különösen az ifjúság, a fiatal felnőttek és a középkorosztály – nem tartoznak folyamatosan – vagy egyáltalán – a kliensek körébe. Több településen az **intézmény fogalma az iskolát** jelenti – Besenyőtelek, Dobsza, Földes, Halásztelek, Mezőlak, Sarud –, holott vannak a kötelező oktatásban nem résztvevők számára is alkalmankénti szolgáltatások. Ugyanakkor az említett intézményekben is megfigyelhető, hogy jó néhány hagyományosan iskolai rendezvény a közművelődés által megújult, és átvette annak eszközrendszerét.

Nem közelít az optimálishoz a **tanóra és a tanórán kívüli tevékenység** – a kötelező és a szabad sáv – egymásra épülésének, egymás erőit felerősítő hatásának felhasználása sem. Tetten érhető a hiányosság már a pedagógiai és művelődési programok, továbbá az intézményi munkatervek elemzésekor, és a gyakorlatban is **inkább csak alkalomszülte**, nem tudatosan megtervezett jó példákkal találkozhatunk. Feltételezhetően az egymás melletti tervezésben keresendő az ok, s ezért „*a pedagógus szubjektuma, aktivitása dönti el a viszony minőségét, és nem a szervezeti formával járó művelődési filozófia szakmai törvényszerűségei*”.

Nem jöttek létre a **pedagógus szerepek gazdagodására, a pálya nyitottságának és alkotó jellegének** újrateremtésére szolgáló feltételek. A dolgozók munkaköri leírásai hagyományosak. **Nincsenek** – az egy-két rövid időszakra terjedő kivétellel – olyan **komplex munkakörök**, amelyek kötelező munkaidőben ellátandó oktatási és közművelődési feladatokat egyaránt tartalmaznak. A tartalmi integráció hiányán kívül ennek munkajogi és pénzügyi feltételei sem teremthetnek meg. Minden intézményben vannak olyan pedagógusok – az óvodapedagógusok is e fogalomkörbe tartoznak –, akik önmegvalósítás gyanánt változó szerepben képesek és akarnak is megjelenni a klasszikus tanári szerep mellett. Arányuk azonban alacsony; általában a közművelődési tevékenységüket is a 3–16 éves korosztály körében végzik, s gyakran nem az intézményük megbízásából.

Az intézmény **társadalmasítása** kezdetben az intézménybe lépő nem pedagógus hivatások, és nem hivatásos szakértők aktivitása okán mozdult el mind a tíz intézményben a kezdeti állapotról, majd jó ideig – igaz nem egyforma mértékben – stagnált. Az utóbbi években a közoktatásban a minőségbiztosítás során előtérbe került érdek-és igénynyilvánítás legitim fórumainak, csatornáinak megjelenésével **újra lendületet kapott**. A társadalmi ellenőrzés azonban nem mutatható ki valamennyi, az intézménnyel kapcsolatba kerülő nemzedék, tagintézmény, tevékenység működtetésében. Az adott lakóhelyi társadalom

szükségletmegfogalmazó illetve érdekképviselési jogának alkalmazására ott nem nyílt megnövekedett lehetőség, ahol az intézményegységek nem mellérendelt viszonyban állnak egymással, ahol ezek az érdekképviselési fórumok vagy nem intézményi szinten működnek, vagy ha ÁMK-fórumok is, de nem intézményegység, hanem azok létszamarányos képviselésével szerveződtek.

A legjobb, az optimálishoz közelítő eredményt az intézmények egyöntetűen a **tanulóközösség-gyermekeközösség fejlődésének** gazdagabb lehetőségének biztosítása terén érték el. Egyaránt így van az intézményen belül, de a társadalmi környezethez való kapcsolódás függvényében is. Az intézménytípusnak ez az erőssége, értéke. Jó arányban teremődtek meg azok a feltételek, amelyek keretében a gyermekek tanulási készségei is jól fejlődnek, és a gyermekek közvetítésével a szülők, a felnőttek is bekapcsolódnak az intézmény és a település kulturális, szabad idős programjaiba. Egy új minőség megteremtése – hogy a felnőttek ne csak szülői szerepben legyenek jelen – már nem sikerült az elméleti alapvetésekben feltételezett mélységben.

A jelenlegi helyzetkép meghatározó eleme a művelődési ellátásban kulcspozíciót elfoglaló **intézményvezetés szakmai és társadalmi kompetenciája**, képessége a művelődési stratégia megújítására. Az intézményekben – a közművelődési feladatellátás vizsgálatának során – tett látogatások, a dokumentumok elemzése, a beszélgetések tapasztalatai arra engedtek következtetni, hogy a vezetők **látják a társadalmi környezet leglényegesebb változásait**. Nehézséget számukra a tendenciák értelmezése jelenti, valamint az intézményi stratégia szükségletekhez igazodó folyamatos megújítása. A másik, a mindennapok feladatellátását és a művelődési stratégia készítését egyaránt akadályozó problémájuk az általános művelődési központ fogalomértelmezésében bekövetkező, de nem egységesen értelmezett változás.

3.4.8. Részösszegezés

A “Partnerközpontú működés”-t meghirdető oktatáspolitikai az ezredfordulón alapfogalmát tette a minőséget, a minőség fejlesztését, s ennek egyik eszközeként a minőség biztosítását. Az “ÁMK- ideológia” szerint e célkitűzés évtizedek óta szorosan kapcsolódik az általános művelődési központok működési elveiről szóló szakmai és művelődéspolitikai elvárásokhoz. Nem másról van itt szó, mint arról, hogy az ÁMK kultúrák közvetítő minőségének legfontosabb mércéje, mértékegysége a szolgáltatásokat igénybevevők elégedettsége. Az ÁMK- szakma ezt a normát – mint bemutattuk – korábban a “környezetfüggőség” elnevezéssel illette. A minőség ÁMK-specifikus érték, ugyanis “az általános művelődési központ voltaképpen a művelődési intézményrendszer új minősége.”¹⁶² **Új minőség** az általános művelődési központokba szervezett **helyi művelődési alapellátó intézményrendszer**, mert keretei között lehetőség nyílt, nyílik

- a széles értelemben vett művelődési folyamatok integritásának érvényesítésére;
- a kapacitások és a kompetenciák hatékony kihasználására a merev, és az önkiszolgálóvá fejlődő intézményhasználók körében egyaránt;

- a művelődési- tanulási- rekreációs folyamatok és az épített tér szoros összefüggésének érvényesítésére;
- az intézményhasználók meghatározó szerepének érvényesítésére, az intézményeknek a *helyi kultúrát* segítő tételezésére;
- az intézmény működésében szóhoz jutó szakmaiságok innovatív újrafogalmazására, az innovációs "*lelkület*" érvényesülésére. [Trencsényi L. 1999.]

A Comenius, a TQM és az OKAIM minőségfejlesztési-minőségbiztosítási program mellett több más (pl. Japán, Nyugat-európai) ország pedagógiai minőségfejlesztési gyakorlatából és tapasztalataiból megalkotott hazai eljárás létezik, mely **alkalmassá tehető** az általános művelődési központok minőségfejlesztési, benne a minőségbiztosítási rendszerének kiépítésére. Ugyanakkor az is egyértelművé vált, hogy **a többfunkció ellátása sajátos rendszerképző elem**, így vannak olyan szempontok, melyek figyelembevétele szükségszerű. A legfontosabb: az **ÁMK egységes intézményként történő értelmezése** az intézmények egysége helyett. Az általános művelődési központok közül a Comenius I. és II. programba bekapcsolódott 43 intézmény példája azt bizonyítja, hogy a minőségbiztosítási modelljüket egész intézményre kidolgozó ÁMK-k aránya a gyakorlatban mindössze **25–30 %-ra tehető**. Ebben közrejátszott az intézmények integráltságának különböző mértéke, de legalább ennyire hátráltató tényező a nem oktatási intézmények lépéshátránya és a szaktárcák eltérő viszonyulása, a hiányos szakértői felkészültség, és az anyagi támogatás hiánya. Lezárásként csak ismételni lehet az okok eredőjének megnevezését: az ÁMK közoktatási intézmény ugyan, de **nem egységes intézményként**, hanem intézmény egységeként vonatkoznak rá a különböző jogszabályok, **így fejlesztésük is ennek megfelelően differenciálódik**.

Valószínűsíthető az a tény, mely szerint a minőségközpontú gondolkodás, a partnerközpontúság, a szolgáltatásszemlélet és a nyitottság mértékét **nem a minőségbiztosítási rendszer kiépítésének léte vagy nem léte határozza meg**. Inkább hozható összefüggésbe a komplex műveltségfelfogással, a tartalmi integráció megvalósulásának mutatóival és az intézmények környezetfüggő működésével.

Milyen is akkor a partnerközpontú, "településbarát" általános művelődési központot fenntartó önkormányzat? Az összetevők felsorakoztatásához nem elvi megfontolások, feltételezések útján jutottunk. Az e célból alakított kuratórium olyan ÁMK-k és fenntartó önkormányzataik pályamunkáiból illesztette össze a mozaikokat, akik közösen pályáztak az ÁMK OE által első ízben meghirdetett "*Általános művelődési központokat pártoló önkormányzat-2003*" címre.¹⁶³ [Pályázatok, 2003.]

- Ismeri, követi a helyi társadalom folyamatait; minden nemzedék, minden társadalmi csoport, minden etnikum problémájára érzékeny.

- Tudja, hogy a helyi társadalmi folyamatokra lehet jó választ adni kulturális eszközökkel (személyiségfejlesztés, kompetenciafejlesztés, közösségfejlesztés, kultúrafejlesztés).
- Konceptiókat, terveket készít, vitat, ezeket követi (ebben épít szakértelmiségi kompetenciákra).
- Gondoskodik az egyeztetett feladatokhoz társított feltételekről; még ha takarékos is, tudja, hogy feladatbővüléshez forrást kell előteremtenie.
- Elismeri a szakembereket és (el)ismerteti magát velük. Prioritás a teljesítménynek jut; az intézményhasználók elégedettsége a mérce.
- Gondot fordít arra, hogy a kapcsolat és az elismertség, az elégedettség kölcsönös legyen.

Összegezve: minőségfejlesztési modellt épít ki és működtet.

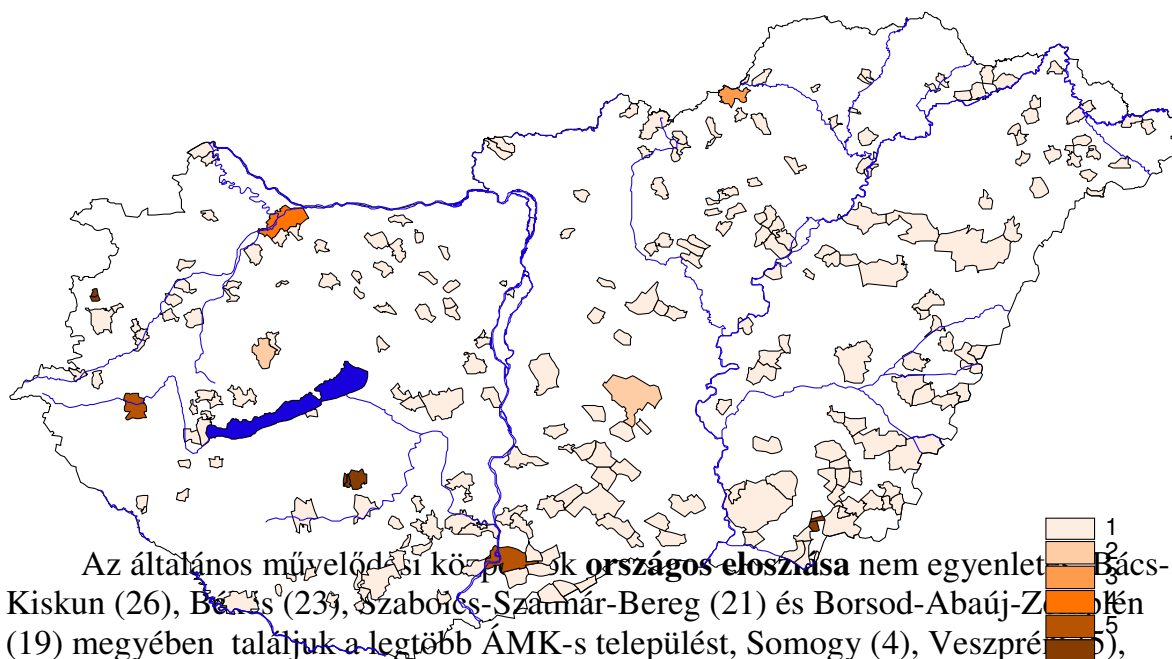
3.5. ÁMK - térkép

3.5.1. Általános helyzetkép

Vészi János 1978-ban az Alfa-kutatás szempontjából 65 települést tartott számon (1. térkép és településjegyzék I. melléklet). 2004. január eleji állapot szerint 255 székhelytelepülésen 270 ÁMK-ról van tudomásunk (1. térkép és településjegyzék u.o.). Az adatokhoz a 2002–2003. évi közoktatási és közművelődési statisztikai jelentések alapján, továbbá egy rövid kérdőíves kikérdezés segítségével jutottam. ¹⁶⁴

2. térkép

ÁMK-térkép 2004.



Az általános művelődési központok országos eloszlása nem egyenletes. Bács-Kiskun (26), Baranya (23), Szabolcs-Szatmár-Bereg (21) és Borsod-Abaúj-Zemplén (19) megyében találjuk a legtöbb ÁMK-s települést, Somogy (4), Veszprém (5), Nógrád (6), Komárom (7), és Győr-Moson-Sopron megyében (9) pedig a legkevesebbet (l. I/3. térkép). Ez utóbbiban található az egyik legtöbb ÁMK-t működtető város: Győr. Négy intézménye van. Baját és Zalaegerszeget öt – öt intézménnyel nevezik az ÁMK-k városának is.

Ózd önkormányzata hármat, Kecskemété kettőt tart fent. A többi helyen egy-egy alakult. Az ÁMK-t **fenntartó települések** 86,7%-a község, 13,3%-a város (l. 6. táblázat). A települések 53,3%-ának a **lakónépessége** 1001-3000 fő közötti, 16,4%-ának 501-1000 fő, 12,1%-ának 3001-5000 fő. Négy intézmény székhelye 500 fő alatti település (1,5%) és egy van százötvenezer főt meghaladó nagyvárosban (Pécs). (A két fővárosi intézményt a kerületekhez soroltam.) Az öt- és százötvenezer lakos közötti települések aránya 2,7% és 6,2% között oszlik meg (II. melléklet 6. táblázat). Továbbiakban: II/6. táblázat).

7. táblázat Az ÁMK-k megoszlása népességnagyság szerinti

Lakosság (fő)	Községi ÁMK-k		Városi ÁMK-k		Vizsgált ÁMK-k összesen	
	db	%	db	%	db	%
-500	4	1,4	-	-	4	1,5
501-1000	42	19,1	-	-	42	16,4
1001-3000	136	61,5	-	-	136	53,3
3001-5000	30	14,0	1	1,9	31	12,1
5001-10000	9	4,0	7	20,5	16	6,2
10001-20000	-	-	7	20,5	7	2,7
20001-50000	-	-	9	29,5	9	3,5
50001-150000	-	-	9	28,5	9	3,5
1500001-	-	-	1	1,9	1	0,8
összesen	221	100,0	34	100,0	255	100,0

Kérésemre adatot szolgáltató 132 intézmény (az összes ÁMK 47,4%-a) 28,%-át 1981–1985 között, 23,5%-át 1996–2000 között **alapították**. Tíz éves intervallumot nézve az intézmények 45,5%-a 1981–1990 között, 34,1%-a 1991-2000 között jött létre. Közel azonos a legkorábban – 1971–1980. – ÁMK-vá lett és a legújabban – 2001–2003. – azzá vált intézmények aránya: az előbbi 11,4%, az utóbbi 9,0% (II/8. táblázat).

Az ÁMK-k 43%-a alapítása **legfőbb okának** első helyen jelölte meg a **pénzügyi** terveket, ezt követte (39%) a szakmai indíttatás (9. táblázat). Második helyen is az anyagi érdekeltséget említették többen (35%), és mindössze 1%-kal előzte meg az igazgatási szempontot a szakmai (33%).

9. táblázat Az intézmények alapítási okának megoszlása az említett okok százalékában

Sorrend	Igazgatási %	Szakmai %	Pénzügyi %	Egyéb %	Összes db
I. helyen említve	16	39	43	2	132
II. helyen említve	32	33	35	0	116
III. helyen említve	45	29	25	1	90

Amikor az **integrációban tapasztalt előnyökről** – mert 87,9%-uk igennel válaszolt erre a kérdésre – nyilatkoztak, az előző sorrend megfordult. Annak ellenére, hogy az alapítás oka elsősorban pénzügyi jellegű volt, tehát ebből a szempontból vártak eredményt, a választ adók 59,4%-a első helyen mégis a működés jelentette **szakmai előnyt** jelölte meg (4/b kérdés), 20%-kal többen, mint a pénzügyi hasznot, és 40%-kal maradt el az igazgatási előny (10. táblázat; részletesebb kimutatás: II/11.táblázat).

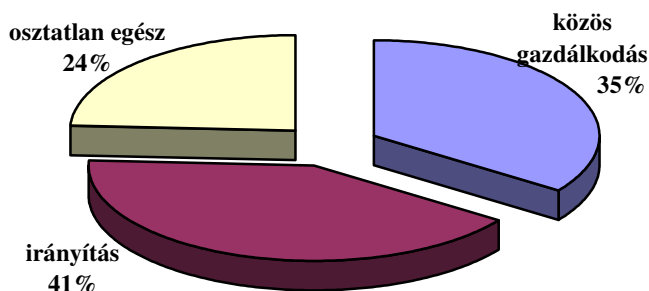
10. táblázat Az integrált működés előnyei az összes említés százalékában

Sorrend	Igazgatási %	Szakmai %	Pénzügyi %	Egyéb %	Összes db
I. helyen említve	18,6	47,0	31,3	3,1	132
II. helyen említve	30,3	33,3	35,2	1,2	102
III. helyen említve	39,1	11,2	40,0	3,8	80

Az **integráció jellegéről**, az egységesülés fokozatáról is 132 adatunk van (12. táblázat). Közös gazdálkodás, tervezés szakfeladatonként és az intézményegységek alkalmi együttműködése jellemző az intézmények **35%-ban** (46). Az alfa-modellek közül ez a **kumulációnak** felel meg (7. ábra). Az intézmények **41%-a** (54) a **föderációhoz** hasonlítható állapotában létezik. Bizonyos tevékenységet közösen végeznek. Így a gazdálkodás mellett közös ügy a tervezés, az irányítás, de az intézményegységek önálló költséghelyek.

7. ábra

Az integráció típusai a vizsgált ÁMK-k százalékában



Az elemek legmagasabb fokozat – ez a tényleges **integráció** –, amely a meglévő elemek egyesítésével a magasabb minőség létrehozását jelenti, 31 ÁMK (24%) **működésére jellemző**.¹⁶⁵ Ennek 19,2%-a, hat intézmény Zala megyében van (12. táblázat). Ez a megye ÁMK-inak háromnegyedét jelenti. Baranya, Csongrád, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye intézményeinek egyharmadában teljes az egységesülés. Hat megyében nincs olyan ÁMK, amely elérte volna az egységesülésnek ezt a magas szintjét. Több intézményével mintánkban szereplő megyék között Jász-Nagykun-Szolnok, Fejér, Hajdú-Bihar és Heves megye az, ahol az ÁMK-k túlnyomó többségben az integráció az irányítás-tervezés területén is jelen van. Komárom megyében minden intézményt ez a fejlődési fok jellemez. Nincs olyan megye, ahol az összes intézmény megmaradt volna az ÁMK-fejlődés első fokán, a közös gazdálkodásnál. Három megyében azonban ez a meghatározóbb: Bács-Kiskun (58,3%), Borsod-Abaúj-Zemplén (55,5%) és Vas (60%). Négy megye – Hajdú-Bihar, Komárom-Esztergom, Tolna és Zala – valamint Budapest intézményei mindegyikében az egységesülés foka meghaladja a közös gazdálkodás fontos, az Alfa-szerű működés kibontakozásához önmagában nem elegendő állapotot. Vészi János listáján szereplő 65 település közül 32 helyen alakult ÁMK (vö. 1.térkép). A jelenleg is működő 25 intézményből egyre, a pécsi Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központra jellemző a teljes integráltság.

12. táblázat

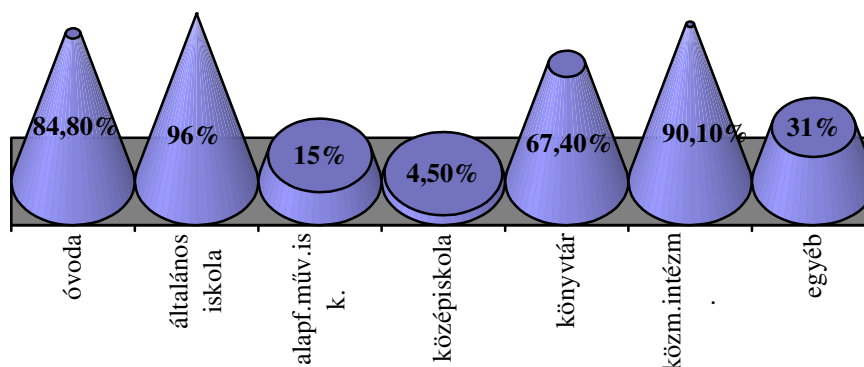
Az intézményi integráció jellege a megyénkénti említés százalékában

Megye	Közös gazdálkodás	Irányítás/tervezés	Osztatlan egész	Összesen
-------	-------------------	--------------------	-----------------	----------

	%	%	%	100%
<i>Bács-Kiskun</i>	58,0	34,0	7,0	
<i>Baranya</i>	50,0	16,0	34,0	
<i>Békés</i>	41,0	41,0	18,0	
<i>Borsod-A.Z.</i>	55,0	45,0	-	
<i>Csongrád</i>	33,0	33,5	33,5	
<i>Fejér</i>	22,5	55,0	22,5	
<i>Győr-M.-S.</i>	60,0	20,0	20,0	
<i>Hajdú-Bihar</i>	-	62,0	38,0	
<i>Heves</i>	42,0	58,0	-	
<i>Jász-N-Sz.</i>	20,0	70,0	10,0	
<i>Komárom-E</i>	-	100,0	-	
<i>Nógrád</i>	24,0	76,0	-	
<i>Pest</i>	50,0	34,0	16,0	
<i>Somogy</i>	50,0	50,0	-	
<i>Szabolcs-Sz.</i>	33,4	33,4	33,2	
<i>Tolna</i>	-	40,0	60,0	
<i>Vas</i>	60,0	10,0	30,0	
<i>Veszprém</i>	100,0	-	-	
<i>Zala</i>	-	25,0	75,0	
<i>Budapest</i>	-	-	100,0	
összesen	35,0	41,0	24,0	100%

A 270 ÁMK **intézményegységeinek számát** a szakfeladatonkénti eltérő nyilvántartás, a statisztikai adatszolgáltatások ellentmondó adatai miatt **pontosan nem lehet** megállapítani (II/13. táblázat). Az általános iskola az ÁMK-k 85-90%-nak része. Közművelődési feladatot ellát mind a 270, de a jelentések szerint 209–247 intézményben van erre külön egység. Az NKÖM Könyvtári Főosztálya 120 ÁMK szervezeti egységeként működő könyvtárat tart nyilván. A közművelődési statisztikai adatlapra pedig 139 esetben jelölték be az ÁMK-k a könyvtárat is. Így arányuk 40-50% közé tehető. Az óvodák száma körül teljes a bizonytalanság, ugyanis a közoktatási statisztika 118-at jelez, míg a 132 visszaküldött kérdőív 85%-ában – 1. II/14. táblázat – megnevezték az óvodát intézményegységként. Az eltérés olyan nagy, hogy tényleges számukat még megbecsülni is nehéz. Kevés, mindössze 15 integráció részeként jelent meg a középiskola. Számuk valószínűleg nem is fog jelentősen emelkedni, ugyanis az intézmények nagy százaléka olyan településen működik, ahol a lakosság száma miatt sincs középfokú oktatás.

8. ábra Az ÁMK-ban előforduló intézményegységek aránya az összes ÁMK százalékában



Az 1993. évi közoktatási törvény megjelenése előtt ez az intézményi összetétel jelentette a "klasszikus" ÁMK-t. A 33. § (5) bekezdése értelmében többféle intézmény is részévé válhatott az integrációnak. Ekkortól alapíthattak az intézmények (helyesebben az önkormányzatok) alapfokú művészeti iskolákat is. Az országos kimutatásban számuk 62, s ez a lehetőség kihasználását jelenti. Az utóbbi évek tendenciája a megyei közművelődési intézetek és a megyei pedagógiai szolgáltató intézetek integrálása. Bács-Kiskun, Szabolcs és legújabbban Tolna megyében történt meg az integráció. Ezek csak a leggyakrabban előforduló összetételek. Van tudomásunk nevelési tanácsadó, sportkombinát, népművészeti alkotóház, falumúzeum, teleház, gyermekvédelmi központ, idősök napközi otthona társulásáról is. A visszaküldött 132 kérdőív szolgáltatta ezeket az információkat, s a 8. ábra is ezt, a biztos forrásból érkező adatok alapján ábrázolja az integrációban vont egységek lehetséges arányát. A 132 intézményhez 514 egység tartozik. Az általános iskola az ÁMK-k 96,2%-nak része; magas a közművelődési egységek aránya is (90,1%). Könyvtár néhány százalékkal több van a mintánkban az országos adatokat jelző statisztikában olvashatónál (67,4%). Az alapfokú művészeti iskoláé pedig kevesebb. A változásokat, az intézmények sajátos arculatát jelzi a 31% "egyéb" kategóriába tartozó intézményegység. Jellegük annyira eltérő, hogy 2-3% az azonos típusú egység.

Az ÁMK-k egységesített nyilvántartása segítené ennek az érzékelhetően jelen lévő – most a különféle adatszolgáltatók kimutatásainak összehasonlításával napvilágra került – "körülbelüli" állapotnak a pontosítását.

Az ÁMK-k **épületbeli adottságairól**, az intézményegységek elhelyezésének **körülményeiről** a 132 intézmény adatainak segítségével megközelítően pontos képet kapunk.

A 132 intézményhez 514 intézményegység tartozik (II/15. táblázat). **Közös épületben** kapott helyet 37,7%-uk. Győr-Moson-Sopron és Hajdú-Bihar megye az, ahol a szétszabdaltság a legkisebb mértékű: 81,2%, illetve 66,6%. (Budapesten mind a két intézmény erre a célra épült.) Leginkább jellemzi az **épületbeli széttagság** Jász-Nagykun-Szolnok (83,8%), Fejér (76,5), Heves (73,5%) és Vas megye (66,4%) ÁMK-ait. Mintánkban 21 olyan intézmény van, amelynek minden egysége egyetlen, erre a célra épített vagy átalakított épületben működik.¹⁶⁶

Háromszázharminc **épület építésének éve** azt mutatja, hogy az intézmények jelentős része régi: 28,2%-ban még 1950 előtt épült (II/16. táblázat). Egyharmaduk (34,8%) 1970 előtti, 27,9%-uk ezt követően, de még 1990 előtt. Harminc intézményt, illetve valamelyik intézményegységének helyet adó épületet nevezhetünk újnak. Ez

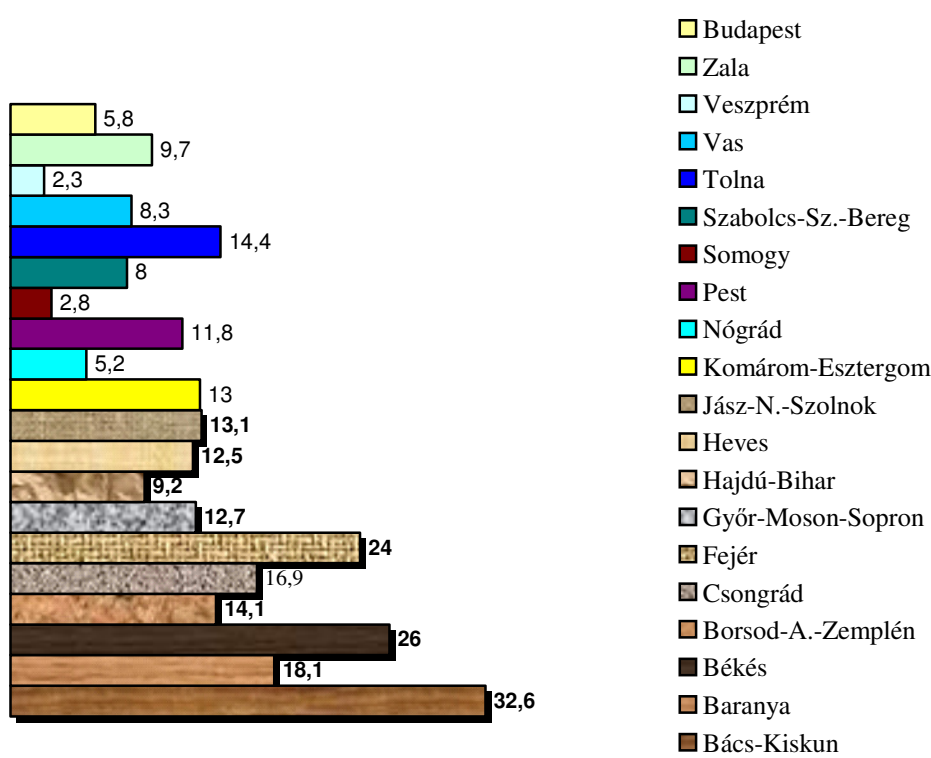
mindössze 9,1%. Ebből négy-négy Borsod, Jász-Nagykun, Somogy és Zala, három-három pedig Baranya és Szabolcs megyében van.

Négyszáz épület **minőségéről, állagáról** rendelkezünk információval. Országos összesítésben jónak ítéltető 31,25%, átlagos szintű 55,25%, leromlott, felújítás nélkül rövid időn belül veszélyessé válik az épületek 13,5%-a (II/17. táblázat). Az átlagnál magasabb arányban tíz megyében találunk jó minőségű épületeket, ezekből Somogy (80%), Heves (60%) és Csongrád (53,8%) megyében a legtöbbet. Nyolc megyében az átlagosnál több közepes szintűnek minősített épület található. Pest (76,4%), Baranya (75,9%), Tolna (75,0%) és Bács-Kiskun (73,9%) megyében fordulnak elő leginkább.

3.5.2. A közművelődési tevékenység számszerű mutatói

2002. évi közművelődési tevékenységéről 267 ÁMK, illetve “annak látszó” intézmény küldött be statisztikai jelentést.¹⁶⁷ Ez utóbbi elnevezés a statisztikai jelentőlap 7. pontjában magukat ÁMK-nak valló feladatellátókat takarja.¹⁶⁸ Ez a mennyiség azt jelenti, hogy az **ország közművelődési feladatát ellátó intézményeinek 12,1%-a általános művelődési központ** (II/18. táblázat). Vannak olyan megyék, ahol ez az arány jóval meghaladja az átlagot. (9. ábra). Bács-Kiskun megyében közel egyharmad (32,6%); Fejér megyében is magas: 24%; Baranya megyében 18,1%, Tolna és Csongrád megyében 14,4%, illetve 14,1%. Legkevesebb intézmény Somogy és Veszprém megyében működik, így a közművelődési tevékenységük az országosnak 2%-át jelenti.

9. ábra Közművelődési feladatát ellátó ÁMK-k megyék szerinti megoszlása az összes ÁMK-nak minősített intézmény százalékában (N=267)



A közművelődési intézményrendszer 12,1 %-a jelentős hányad, és széleskörű feladatellátást feltételez. Az intézménytípus közművelődési feladatellátásának helyzetéről pontosabban lehet véleményt alkotni, ha néhány területen összehasonlítjuk az országos feladat-ellátási mutatókkal.

A szakfelügyeleti vizsgálat megállapította, hogy a vizsgált településeken a közművelődési **szakmai feladatot ellátó közalkalmazottak** száma és a felsőfokú szakmai végzettségük aránya is **meghaladja** az országos átlagot (vö. 5. ábra). A teljesebb körű statisztikai adatszolgáltatás igazolja ezt. Az ország 2187 közművelődési intézményében közművelődési szakmai feladatot ellátó 2688 közalkalmazott 57%-a rendelkezik felsőfokú szakirányú végzettséggel (l. 19. táblázat).

19. táblázat *A szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkező száma és aránya a közművelődési intézményekben és az ÁMK-ban (fő/%)*

Közalkalmazottak	Közművelődési intézményben dolgozók	ÁMK-ban dolgozók
Szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkezők	1552 fő 57%	267 fő 72,5%
Szakirányú felsőfokú végzettséggel nem rendelkezők	1136 fő 43%	101 fő 26,5%
Összesen	2688 fő 100%	368 fő 100%

A 267 ÁMK 368 népművelőjének (művelődésszervező, kulturális menedzser) pedig 72,5%-a. Míg országos viszonylatban egy feladatellátó 1,22 főt foglalkoztat ebben a munkakörben, addig az ÁMK-knál ez 1,37 fő. A megye népművelőinek több mint egyharmada ÁMK-ban dolgozik Békés (46,2%) és Zala (34,3%) megyében (l. II/20. táblázat). A felsőfokú végzettségük még ennél is magasabb arányban vannak jelen e két megyében. Békés megyében kiemelkedő a mutató: 55,5%. Zalában is magas 36,5%, de Bács-Kiskun, Baranya, Győr-Moson-Sopron és Heves megyében is 20% fölötti.

Az intézmények 37%-a (98) lát el **nemzeti és etnikai kisebbségi** közművelődési feladatokat. Ebből a meghatározó többség (51%) a roma kisebbség körében ajánlja fel szolgáltatásait. Különösen Baranya és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében hangsúlyosabb ez a tevékenység. Az 1-2%-ot jelentő szlovák, bolgár, görög, szerb nemzetiség mellett a német nemzeti kisebbség közművelődési tevékenységének felkarolása 24%-os; a szlovák 8%-os, a horvát 6%-os arányt képvisel.

21. táblázat *Klubok, körök, szakkörök (összesített adat)*

Klubok, (szak) körök,	Országos	ÁMK	%
Csoportok száma	7 913	1 081	13,6
Tagok száma	253 243	25 902	10,2

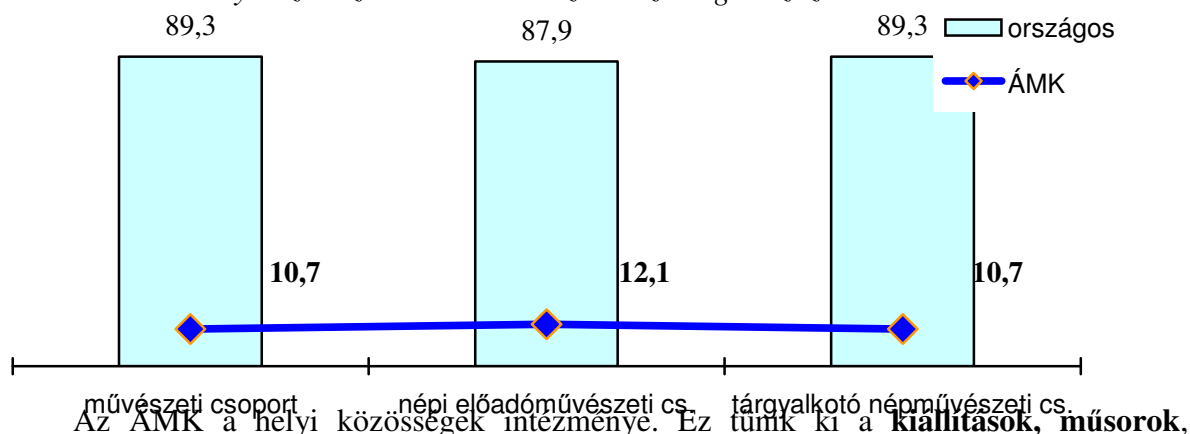
Az intézmények 1081 **klubot, szakkört, kört** működtetnek, az ország 250 ezret meghaladó állandó közművelődési közösségeinek 13,6%-át (l. 21. táblázat). Kicsivel többet, mint a feladatellátók közötti 12,1%-os arányuk. A tagok száma majdcsak 26 ezer fő; százalékos aránya alatta marad az előbbi mutatónak. Megyék közötti arányokat nézve Békés megyében a legmagasabb: 43,2%. (Megyei bontásban l. II/22. táblázat.) Az ÁMK-k számához viszonyítva eredményes ezen a területen Hajdú-Bihar, Somogy és Nógrád megye. Hajdú-Biharban a statisztikában jelzett 7 intézmény 67 (22,2%), Somogyban 3 ÁMK 32 (11,3%), Nógrád megyében 4 intézmény 27 (15%) közösség működési feltételét biztosítja.

23. táblázat *Alkotó művelődési közösségek - művészeti csoportok*

		Művészeti csoportok	Népi előadó-művészeti csoportok	Tárgyalkotó népművészeti csoportok	Összesen
ORSZÁGOS	Csoportok száma	4 390	2 543	1 327	8 260
	Tagok száma	88 636	54 056	21 432	164 124
	ebből: 15 év alatti tagok	41 053	23 325	12 445	76 823
ÁMK	Csoportok száma	470	310	143	923
	Aránya az összes művészeti csoport százalékában	10,7	12,1	10,7	11,1
	Tagok száma	8 432	5 815	1 955	16 202
	Aránya az összes csoporttag százalékában	9,5	10,7	9,1	9,7
	ebből: 15 év alatt	6 063	2 772	1 093	9 928
	aránya (%)	14,7	11,8	8,7	11,7

Az ország **alkotó művelődési közösségeinek**, művészeti csoportjainak **11,1%-a** az ÁMK-kban dolgozik (l. 23. táblázat és 10. ábra). A 923 közösség megoszlása a következő: 470 művészeti, 310 népi előadó-művészeti és 143 tárgyalkotó népművészeti csoport. Összesen 16 202 gyermek és felnőtt. Ezekben a közösségekben az általános iskolások aránya 14,4%-kal felette van az országos átlagnak. Ez utóbbiban a 15 éven aluli korosztály aránya 46,8%. Ez az ÁMK sajátossága. A gyerekek az iskolai és az iskolán kívüli tevékenységek bizonyos fokú együttműködése hatására is jobban aktivizálhatók. A felnőttek 38,8%-os részvétele azonban cáfolni látszik az *“eliskolásított”* intézmény sommás megnyilatkozások igazságtartalmát (II/24.táblázat).

10. ábra Az ÁMK-ban működő alkotó művelődési közösségek aránya az összes alkotó művészeti közösségek százalékában



Az ÁMK a helyi közösségek intézménye. Ez tünik ki a **kiállítások, műsorok, rendezvények** összefoglaló táblázat számsoraiból (25. táblázat). Az alkalmak számát érdemes összehasonlítani, ugyanis a látogatók száma, a rendezvények jellegénél fogva, a legtöbb intézményben csak becsült adat. Az e kategóriába sorolt események 11,3%-át jelentik az országban megrendezett

25. táblázat Kiállítások, műsorok, rendezvények (országos összehasonlítás)

Program megnevezése	ORSZÁGOS		Á M K az országos összes százalékában			
	alkalmak száma	látogatók összesen	alkalmak száma	aránya %	látogatók összesen	aránya %
Kiállítások	12 328	7 108 918	1 600	12,9	384 762	5,4
Művészeti események	29 696	4 707 354	2394	8	246 680	5,2
Szórakoztató rendezvények	21 072	5 301 799	2 115	10	489 083	9,2
Népművészeti rendezvények	7 981	3 786 151	639	8	179 121	4,7
Közösségi rendezvények	34 987	9 374 401	4 795	13,7	844 289	9,0
Vetélkedők, versenyek	7 629	1 104 748	1 310	17,1	117 921	10,6
Mindösszesen	113 693	31 383 371	12 853	11,3	2 261 856	7,2

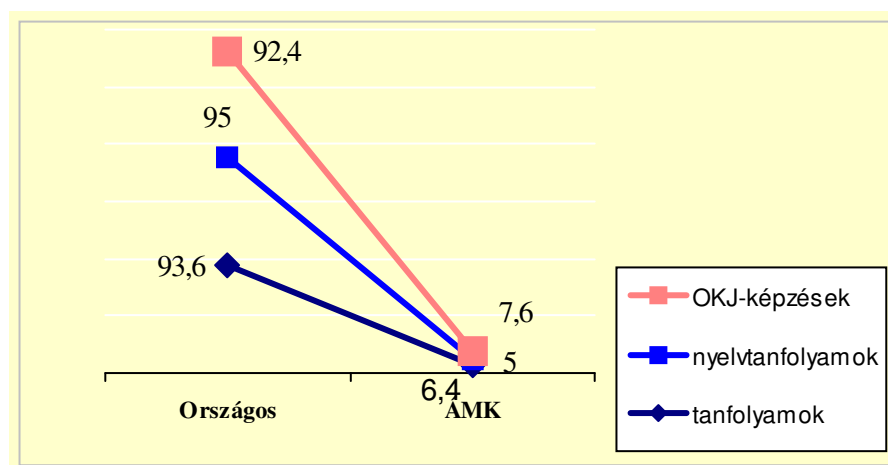
Az e kategóriába sorolt események 11,3%-át jelentik az országban megrendezett programoknak. A vetélkedők, versenyek (17,1%) és közösségi rendezvények (13,7%) aránya a legmagasabb. A közművelődési intézményekben megrendezett 12328 kiállításból

az ÁMK 1600-nak adott otthont, s ez 12,9%-os részesedést jelent. A szórakoztató rendezvények 2%-kal előtte állnak a művészeti események és népművészeti rendezvények arányát mutató 8%-nak.

A **tanfolyamok, képzések** megszervezése, lebonyolítása az arányokat nézve alatta marad az előbbi tevékenységcsoportnak. Országos viszonylatban 6,2%-ot jelentenek (11. ábra). Mélyebb összefüggések – e dolgozat keretében nem vállalt – feltárására lenne szükség ahhoz, hogy pontosan meg lehessen mondani erről az arányról, hogy sok-e vagy kevés. A mindennapi kultúrában való jobb eligazodást segítő képzések jórészt az oktatási vállalkozások tudják magukénak, akik olyan tevékenységgel bírnak, amit egy vidéki ÁMK (54,8%-uk 3000 fő alatti településen működik) önerőből nem tud kialakítani.

Az **OKJ-képzések** – 11. ábra – százalékos részesedése 1,2%-kal magasabb általában a tanfolyamok és 2,6%-kal a nyelvtanfolyamok 6,4%-os, illetve 5,0%-os arányánál. Ez az ÁMK kezdeti szerepvállalását mutatja az alap-közép- és felsőfokú szakképesítést adó felnőttoktatási formákban. A megyei megoszlás jelzi a kezdeti lépéseket és a feladatellátás nehézségeit (II/26. táblázat).

11. ábra Az ÁMK-ban működő tanfolyamok, képzések az összes tanfolyam, képzés százalékában



A fenti eredmény ugyanis hét megye intézményeinek adataiból adódott össze. Közöttük Békés a meghatározó: a megyei OKJ-s tanfolyamok 47,5%-át ÁMK-ban szervezték. Jelentős szerepe van ebben a kiemelkedő eredményben a megyei művelődési központ és kézműves szakiskola integrációjával létrejött ÁMK-nak.

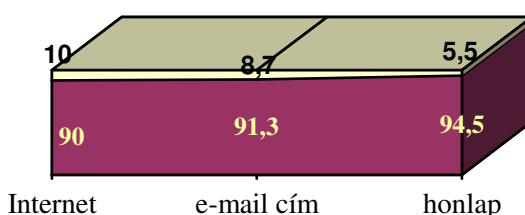
Tanfolyamok szervezésében Győr-Moson-Sopron megye ÁMK-i képviselnek legnagyobb erőt 30,8%-os megyei részesedéssel Zala (24,9%) és Heves megye (21,8%) előtt. Somogy megyében nem vállalták fel az ismeretterjesztésnek ezt a fontos formáját. Alacsony az intenzitás a két fővárosi (0,7%), a Bács-Kiskun (1,8%) és a Baranya (3,1%) megyei intézményekben (II/27. táblázat). **Nyelvtanfolyamot** az ország keleti és nyugati megyéjében, Hajdú-Biharban (36,3%) és Zala (35,7%) megyében az átlagot jelentősen meghaladó arányban szerveznek. Négy olyan megye

van, ahol nincs ilyen tevékenységi köre az ÁMK-knak: Baranya, Somogy, Szabolcs-Szatmár és Vas (II/28. táblázat).

Az **ismeretterjesztő előadások** aránya is a tanfolyamokéhoz közelít. Az erre létrehívott alkalmak száma az országos adat 5,6%-át, a résztvevőké a 6,0%-át jelentik (II/29. táblázat). A megyei eloszlás ezen a területen sem egyenletes. Közelebb van a húsz százalékhöz Győr-Moson-Sopron (19,2%) és Békés (16,7%) megyében, tíz százalékot meghaladja Zalában (12%), de több helyen nem éri el az 5%-os részesedést.

Az információ birtoklását hatalomnak tartó felfogással egyetértve néztem utána az ÁMK-k **Internet ellátottságának** (II/29. táblázat). A 12. ábra a közművelődési intézmények összességében elfoglalt arányát mutatja három területen. Internet kapcsolat (10%), e-mail cím (8,7%) és saját honlap (5,5%). Különösen az utóbbi két vonatkozásban marad alatta az intézmény a 12,2%-os részarányának. Egy másik szempontból vizsgálva azt láthatjuk (30. táblázat), hogy az **ÁMK-k felében** (49,8%) épült ki a hálózat.

12. ábra Internet ellátottság az ÁMK-ban az országos összes százalékában



30. táblázat

Az ÁMK Internet ellátottsága az összes intézmény százalékában

	Országos N=2187	ÁMK N=267	ÁMK-k aránya
Internet kapcsolattal rendelkezik	60,4	49,8	10,0
e-mail címmel rendelkezik	57,1	40,8	8,7
saját honlappal rendelkezik	22,9	10,5	5,5

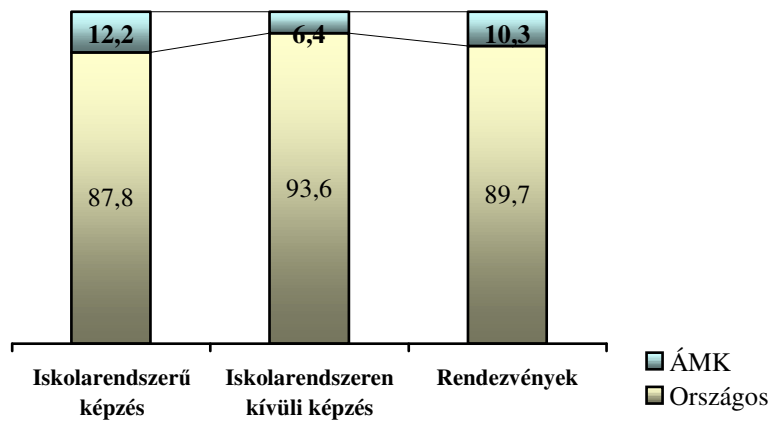
Az okok keresésében ismételten az ÁMK-s települések típusára kell utalnunk. Ha arra gondolunk, hogy az intézmények meghatározó többségében általános iskola működik, felvetődik a két szakterület összehangolt cselekvésének sürgető szükségessége a hozzáférés lehetősége biztosítása érdekében.

A közművelődési intézmények Internet kapcsolata országos viszonylatban 10,5%-kal kiépítettebb. Elektronikus üzenetek küldésére-fogadására az ÁMK-k 40,8%-a képes; a különbség itt magasabb: 16,3%. Saját honlapot a közművelődési intézmények 22,9%-a készített, az ÁMK-kból 10,5%. Ez a szám azt jelzi, hogy a

honlappal rendelkező ÁMK-k aránya – figyelembe véve a 10,5%-kal kisebb Internet hozzáférési lehetőségüket – **megegyezik** az országos átlaggal.

Az intézmények címén, **székhelyként bejegyzett társadalmi szervek, gazdasági szervezetek 6,9%-a** az ÁMK-ban van. Az alapítványok, egyesületek, egyéb társadalmi szervezetek részesedése ebből közel azonos, 7%–7,4% közötti, a gazdasági szervezet aránya pedig 3,5% (II/31.táblázat). Az ÁMK-k 72,2%-ban dolgozik bejegyzett egyesület, 50%-ban alapítvány és 20%-ban egyéb társadalmi szervezet. Ez átlagosan 1,47 civil közösséget jelent. Az országos átlag 2,58. Az általános művelődési központ számával közel azonos arányban (10,2%) ad helyet külső szervek tevékenységének. A képzések aránya 9,8% (II/32. táblázat). Leggyakrabban iskolarendszerű képzés céljára veszik igénybe (12,2%) az intézmény biztosította feltételeket.

13. ábra Külső szervek tevékenysége (%)



So
iskolarendszeren kívüli képzések (6,4%). Számokkai nyitva ez azt jelenti, hogy átlagosan minden ÁMK évente 97 alkalommal fogad más szervezet által rendezett programot. Az országos átlag 110 alkalom.

3.6. A FEJEZET ÖSSZEGZÉSE

Az értékes hagyomány mentése, őrzése, újrafelfedezése mellett *számtalan kezdeményezés indult, sérült vagy éppen erősödött meg* a 70-s évek Magyarországon. A legéletképesebbnek bizonyult **művelődési kezdeményezések egybeestek** a társadalmi **önigazgatás, a gazdálkodási, az építészeti racionalizmus törekvéseivel**, s szakmai tartalmakon túl, illetve vele összeforrva, szakmai megjelenítésében új etikai, esztétikai, magatartási normák, új szokásrendszerek megfogalmazását, gyakorlását és érvényre juttatását kísérelték meg és kísérik meg azóta is. **Létrehozták** a közoktatás, a közművelődés, a sport, a rekreáció **közeledését, együttműködési akcióit, föderációit**, melyek mozgatták az új tartalmi, metodikai, technikai, vezetés-és szervezéselméleti, igazgatási, pénzügyi, építészeti stb. kezdeményezésekre vagy ezek átvételére érzékenységet és bátorságot mutató áramlatokat.

A modern művelődésügy követelményeiként jelentkező több tudományágra kiterjedő (interdiszciplináris) szükségletek és tartalmak – az objektivált kötöttségek miatt a józan ész, sőt gyakran a jó szándék ellenére is –, **szembekerülnek** a diszciplinákat **egymástól elválasztó szabályozással**. Mindez úgy is kifejeződik, mint a differenciáció (elkülönítés) és az integráció (egységesítés) látszatkonfliktusa.

Az ÁMK-ra levetítve: az a struktúra, amely az integráció tartalmi érvényesülése esetén valamennyi intézményegység funkcionális egyesülésével egy egységes **“megismerő – művelő – szolgáltató”** rendszer kialakulását eredményezte volna, **nem jöhetett létre egészében**, csak töredékesen. Az intézményegyüttest megbonthatatlan egységgé integráló rendszerrel szemben a **tudományági megrögzöttség** – megkötöttség a teljesítésben, tartalomban, formában – éppúgy közbelépett, mint a **jogszabályok szövevénye**.

Az általános /tartalmi, funkcionális / integráció, az egységes új típusú intézmény irányába csak a fentieket figyelembe véve és megkerülve lehetett eljutni. Mindez indokolatlanabb kockázatvállalással, a szükségesnél nagyobb idegfeszültséggel, hallgatólagosan tudomásul vett **“törvényenkívüliséggel”** járt, s ezzel együtt sem hozta meg a **legitim működési feltételek megléte esetén** elérhető eredményt.

A hetvenes évek elejétől igen gyors ütemben alakultak a településeken a művelődési alapellátó intézmények összevonásával, integrációjával a **komplex intézmények** a helyi hatalom, olykor közakarat döntése eredményeként. A létrejöttükben több forrásból táplálkozó, feltételrendszerükben egymástól hangsúlyosan eltérő, s elnevezésükben is különbözhető intézmények mindegyikében ott volt a **közös szándék, az innovatív gondolat**. Az ÁMK-k a közoktatás és a közművelődési rendszer működési problémái, a fejlődést akadályozó szemléletmód, a változást nehezítő, tradicionálishoz való ragaszkodás egyik **lehetséges alternatívájaként** jelentek meg. Egyszerre munkált bennük – mint az 1984-ben készült Országos Pedagógiai Intézet tanulmányában olvashatjuk – a létező működés meghaladásának a centralizáció irányába mutató modellje, valamint egy decentralizáló modell, mely *a művelődés intézményét a helyi közösség terévé próbálta alakítani*. Egyszerre érhető tetten a XX. század második felét meghatározó építészeti - technológiai alapeszme, és egy, a XIX. század végének és a XX. század elejének tulajdonított néptanítói magatartás, a *“falak hiányát lélekkel betapasztani szorgalmazó”* gondolat. Az ÁMK tervezetében munkált a tökéletesebb szervezetben tökéletesebb irányítás gondolata, s ebben a mozgalomban jelent meg – minden más pedagógiai innovációs törekvésnél szélesebben – **az önirányító, demokratikus művelődési-közművelődés intézmény** kihívása. [OPI. 1987.]

Az elemző tanulmányok azt mutatták, hogy elsősorban a **helyi értelmezéstől függött** az intézménytípus **támogatása**, vagy a vele szemben kialakuló **ellenző magatartás** az egyes megyékben, településeken. Az is tény, hogy a vélemény gyakori, igen szűk időintervallumon belüli változásához elég volt egy-egy személycsere a tanácsai vezetésben, a megyei pedagógiai intézetben, illetve a megyei művelődési központban. De ugyanígy bizonyíthatók **a központi oktatás- és művelődéspolitikai ritmusváltásai** is, s tagadhatatlan ösztönző elem volt az innovatív cselekvésért vagy akár ennek

szándékáért remélt fejlesztési forrásokhoz való jutás, az ÁMK elemi működéséhez szükséges feltételhiány pótlására remélt támogatás.

Tény az általános művelődési központok **léte**, ugyanúgy, mint magának az ÁMK egészének **újító, fejlesztő jellege**, függetlenül a különböző innovációs motívumok értékétől és jelentőségétől. A kétkedők tábora elismerte, a kutatások adatai bizonyították, hogy ez az intézmény **védőernyőt tartott** többféle művelődési - pedagógiai fejlesztés, újító törekvés és innovatív szakember fölé.

Kevés olyan intézményrendszere van a magyar oktatás- és művelődéspolitikának, melynek **értéke** az egyes intézmények környezetük által meghatározott **egyediségében rejlik**. S ez, az ÁMK-kra jellemző eklektikusság, tág teret adott a kritikai megnyilvánulásokra. Ebből táplálkozott a közművelődés élcsapatának a bürokratikus újraintézményesülés veszélyétől tartó nézete, s ez volt az alapja az egyenirányító igazgatás és közoktatáspolitikai saját hagyományos értékei féltésének is.¹⁶⁹ „Az *elképzelhető és reménylett, valamint a kiszámíthatóan lehetséges jövőre*” egyaránt utaló, Vészi János által Alfa megnevezéssel illetett intézménytípust létrehozó **eszme nagy ívű fejlődésen ment keresztül**. [Csoma Gy. 2003: 3.]

Az első fejlődési szakaszban az ÁMK lényegeként működésének integrált voltát, **integrált komplex** jellegét neveztük. Az integrált kifejezésen itt azt kell érteni, hogy az adott helyi társadalom alapellátó intézményei **egységes szervezetben** oldják meg feladataikat, s ezek a szervezetek rugalmasabban tudják követni a valóságos feladatok teljesítését és annak szolgálatát. A látogatók felől megfogalmazva az ÁMK lényege a **helyi társadalom művelődési folyamatait egységbe fogó működés**. Mint ilyen, tagadja a művelődési folyamatok intézményenkénti, generációkénti tagolásának abszolút érvényét, és a folyamatok között átjárhatóságot valósít meg.

A második szakasz szerint markánsabban **“környezetfüggő központja a helyi társadalom művelődési folyamatainak”**, mint a hagyományosan tagolt helyi művelődési ellátó hálózat.

Az ÁMK harmadik nemzedékénél a szolgáltatás-szemléletű, **“partnerközpontú”** működés jelenti az alapértéket.

A Vészi János modellezte **Alfa** intézménytípus **nem valósult meg**. Ugyanakkor az elmúlt közel négy évtized alatt létrejött, folyamatosan alakuló, olykor meg is szűnő, számukat kétszázötven–háromszáz közé tehető általános művelődési központ szervezetében és tevékenységében – különböző mértékben – **de kimutathatóan jelen van az embert egységben látó nevelés eszméje, az Alfa-eszme.**

4. empirikus kutatások AZ ÁMK ÉRTÉKEIRŐL
Az OKTATÁS-NEVELÉS- Közművelődés területén

4. 1. kutatáselméleti és módszertani megjegyzések

4.1.1. Szubjektív háttér

Mint szakképzett pedagógus és népművelési szakember kerültem kapcsolatba először az általános művelődési központokkal, ugyanis lakóhelyemen, Földesen 1980-ban hozták létre a **“Karácsony Sándor Általános Művelődési Központot”**, amelynek igazgató-helyettese lettem. Személyes művelődési életútamban is érvényesült az **objektív életkörülmények, hivatásbeli feladatok mint külső motiváló hatás** és – a felismert életproblémák jobb megoldása érdekében – valami **szubjektív válaszlépés** kiváltódásának szükségszerűsége. Válaszként **egyetemi posztgraduális közművelődési továbbképzésre** jelentkeztem.

Mind a KLTE-n (1985), mind az ELTE-n (1998) folytatott tanulásom az **ÁMK-problémák elméleti-tudományos kutatása felé sarkallt** a földesi ÁMK-ban végzett empirikus adatgyűjtésem alapján.

Az objektív – szubjektív bipoláris kölcsönhatása (l. Durkó M: Művelődési gondolkodásmód dialektikája” című tanulmánya) **permanens életen át tartó**. [Durkó M. 2003.] A gyakorlat egyre mélyebb problémákat érlelt meg bennem az általános művelődési központokban folyó személyiségfejlesztési, fejlődési és az embernevelési folyamatokról, és ezek egyre inkább követelték **e problémák tudományos általánosítását, elhelyezését a humánfejlesztéssel foglalkozó kutatások rendszerében**. Ezért 1998-ban ezzel a kutatási témával jelentkeztem és nyertem felvételt a **Debreceni Egyetem** (akkor KLTE) **“Ph.D.” képzésére**.

4.1.2. Kutatásméleti- és módszertani kérdések

Ilyen előzmények után került sor az általános művelődési központokban folyó, életen át tartó művelési-művelődési, tanítási-tanulási, képzési-önképzési, nevelési-önnevelési folyamatokról szóló, általánosítható törvényszerűségekig eljutó **kutatás** végzésére (2003). A **kiválasztott kutatásméleti és módszertani stratégia** – a fent bemutatott objektív-szubjektív kölcsönhatás – **az előzetes részkutatói eredményeiből következett**. Minden felsőfokú tanulási “szakasz” (1985., 1998., 2003.) az ÁMK témakörben nagyjából ugyanazon kérdőíves és (mély)interjú szempontok szerinti, de mindig új szempontokkal is bővülő empirikus kikérdezésre épült, és **tudományos célú diplomamunkával zárult**.

Az **első** (1985.) a pedagógiai kísérletként működő földesi ÁMK objektív-szubjektív feltételeit a tanár–diák, – szakdolgozók (**ÁMK művelődési-nevelési rendszer** alapján működő) **kölcsönhatásos tevékenységét**, illetve ezek személyiségfejlesztő, embernevelő hatását **tekintette a vizsgált kísérleti folyamatnak**. Ennek kontroll-csoportjaként a létavérsi általános iskola, általában megszokott oktatási rend szerint működő, nagyjából a földesihez hasonló személyi feltételekkel rendelkező művelődési-nevelési tevékenységét, illetve ennek személyiségfejlesztő eredményeit vizsgáltam a földesivel azonos kutatási módszerekkel.

A kikérdezéses vizsgálat kiterjedt az ÁMK-ban folyó teljes művelődési, képzési, nevelési munka részleteire, ahogy azt az ÁMK- eszme megálmodói kigondolták, s ahogy azt az előző részekben már ismertettem. Tehát a motivációs, aktív, öntevékeny magatartási folyamatokra, a kulturális szokások kialakulására és funkcionálására a meghatározó szubjektum: a gyermek életére. Külön nyomatékkan vizsgáltam az iskolában (**közoktatás**) és azon kívüli művelődési (**közművelődési**) **tevékenység kölcsönhatását**, azon belül az objektív szintézis és ez objektív-szubjektív feltételek tanár–diák, diákközösség, család, közművelődési intézményi dolgozók sokdimenziós, kölcsönhatásos együttműködési formáit, módszereit, s főleg mindennek összhatására kialakult gyermeki és általában emberi **személyiségfejlődés eredményességét**.

Mindezt kettős dimenzióban végeztem: egyrészt a kísérleti és kontroll-csoportok összevetésében, másrészt a vizsgálati szakaszok közötti társadalom-történeti változások összhatása eredményeként.

4.1.3. Az összehasonlító vizsgálat kiterjesztése a felnőttkorra

Már az eddigiekből is kitűnt, hogy az első vizsgálati csoportokkal folytatott kísérletben (elővizsgálatban) **benne rejtett a longitudinális és keresztirányú** kutatás-módszertani elmélet és stratégia csirája. A 2003-as vizsgálat – a Földesen és Létavértesen, a kontroll csoportnál – fiatal felnőttek körében végzett önkitaltós kérdőíves összehasonlításánál mindkét irányban ki is teljesedett ez a longitudinális és keresztirányú kutatás-módszertani stratégia. **Hipotézisem is teljessé vált**. Amennyiben az elővizsgálatban részt vett fiatalokkal elvégzett kutatás eredményei a

permanens művelődésre való felkészítést, motiválást, koordinálást, s minőségi személyiség-fejlesztő eredményességét mutató ÁMK stratégia **kedvezőbb eredményeit ismételi meg** a 18 évvel idősebb korosztály (30-34 éves) csoportjánál, úgy az **bizonyítja** az ÁMK művelődési–nevelési–önművelési stratégia értékét és eredményességét.

Ezért ezt a kutatómódszertant választottam annak ellenére, hogy sokkal **nehezebbé vált** általa a kísérleti **vizsgálat megszervezése** – már-már országos mozgósítás kellett az elszármazott fiatalból lett felnőtt dolgozók felkutatásához és vizsgálatra aktivizálásához –, és csak arra a **két iskolára szűkítette** a reprezentált tanulói sokaságot, **ahol az eredeti vizsgálatok zajlottak**. Másrészt gondoskodnom kellett az olyan “végigfutó” kérdések megtalálásáról, amelyek a vizsgált három időszakaszban azonosak voltak, így alapot nyújtottak az összevetésre.

Az 1985-ös földesi 343 ÁMK-s fiatalból – háromszázat találtam és kerestem meg – 136 felnőttől érkezett vissza értékelhető válasz. Ez az 1985. évi alapminta 39,6%-a, a most “megtaláltak” 45,3%-a. A létavértesi kontroll-csoport 108 fiataljából 100-at értem utol. Közülük 30 válaszolt. Ennek megfelelően az arány 27,7%, illetve 30%.

A feldolgozó munkát SPSS rendszerrel Sebestény István, a KSH (Budapest) szociológus-közgazdász munkatársa végezte. Az alapsokaság kicsisége miatt csak **kevés esetben történhetett meg a rétegekre bontás**, legtöbbször csak az alapadatok mentén dolgoztunk, bár mód nyíltott keresztátlák elkészítésére is. Következésképpen különösen gondos feladatunkká vált annak pontos megállapítása, hogy az eredmények **milyen részsokaságra nézve érvényesek**.

Így azonban viszonylag több “*töredék*” eredményt kaptam. A nagy tudósok, Karácsony Sándor és Kosáry Domokos (l. utóbbi 2004. január 5-i interjút az MTV 1. csatorna “A szólás szabadsága” vitaműsorában) megerősítettek benne, hogy még ezek a **nem reprezentatív eredmények**, sőt még a tanulmányíró szubjektív következtetései is az embernevelési tudományterületen **tudományos értéket képviselhetnek**, ha a kutató előre figyelmezteti az olvasót, hogy csak milyen egyénre, típusra, rétegre van érvénye a nyert mutatóknak. (Többször éltem én is ezzel a szűkítő módszerrel, hogy a “*maradék*” statisztikai “*töredékből*” is hasznót lehessen meríteni.) Az általános embernevelés-tudományban ugyanis olyan nagy jelentősége van a kultúraközvetítésben és az elsajátításában is az **egyén pszichikus struktúrájának és az interperszonális kölcsönhatásnak**, hogy még az így nyert egyéni, különös tipikus összefüggéseknek is fontos tanulsága lehet a sajátos szubjektív struktúrájú ember különös típusú fejlődésében. Tudományelméletileg ehhez hasonló indoklással használtam fel az egyéni, szubjektív élettapasztalatokat, szakirodalom jól általánosított szerzői általánosításait, mélyinterjúk egyéni véleményeket, amennyiben sajátos-különös szubjektumokra, csoportokra érvényes általános igazságmagot véltem feltűnni külön egyéneken, lelki struktúrákban.

4.2. ELŐVIZSGÁLATOK

A tanítási – tanulási folyamat és a közművelődési tevékenység integrációja a földesi általános művelődési központban (1985-ben és 1998-ban)

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja (továbbiakban: PKCS) középtávú kutatási tervébe (1976-1980) iktatta *“A tanulóifjúság szabadidő-szokásai alakításának főbb tényezői, az iskolák szerepe és feladatai”* című kutatási témát. Vizsgálatukat két területen végezték: az iskolai szabadidő-közösségek (1976–1977), az iskola és a közművelődési intézmények együttműködése (1977–1980).¹⁷⁰ [Sántha P. 1982.]

A Sántha Pál vezette kutatócsoport országos viszonylatú, többretű metodikával, részlegesen visszatérő, folyamatjelleggel végzett, 10–18 éves korosztályra kiterjedő **vizsgálata** a kiinduló **alaphipotézist** – hogy a diákok *„...művelődési szokásainak megalapozásában az iskoláé a vezető szerep, de ez csak az osztályszociális nevelési tényezőkkel együtt, különösen a közművelődési intézményekkel való szoros együttműködésben valósítható meg”* – csak részlegesen, meglehetősen ellentmondásosan és **korántsem befejezett tényként igazolta.**¹⁷¹ [Sántha P. i.m. 174.] A következtetések szerint az iskola ösztönző, érték közvetítő szerepéről ezen a területen – az adott időszakban – jószerint, mint lehetőségről lehet beszélni, mert a szabadidő-orientáció, és ezen belül különösen a **közművelődési intézményekkel való együttműködés, még korántsem épült be eléggé az iskolai oktató-nevelőmunka egész tevékenységrendszerébe.** A számottevő eredményes kezdeményezés mellett is szűkösek a korszerű feltételek, hiányzik a kellő pedagógiai megalapozottság, akadályozóak a meglévő objektív és szubjektív ellentétek, hiányzik az egységes fejlesztési koncepció érvényesítése. [Uo. 180.]

A **kutatás** nem szándékozott átfogni az intézmények teljességét: az iskola és a közvetlen közelében működő könyvtárak, művelődési otthonok, mozik, színházak és múzeumok kooperációjára koncentrált. **Nem vizsgálta a közoktatási és közművelődési intézmények** *“lehetséges eggyé olvadásának jövőbeli modellvariánsait”* sem, hanem csakis az akkori, általában önállóan működő intézmények közötti együttműködés fejlődési folyamatát és fejlesztési tennivalóit.¹⁷² Ez utóbbi tény nemcsak magában hordozta s időszerűvé tette a **vizsgálat elvégzésének lehetőségét egy általános művelődési központban**, hanem az eltérő intézménytípus tevékenysége **eredményének összehasonlításra is módot adott.** [Szabó I. 1985.] E terület alaposabb megismerését az intézmény egész tevékenységrendszerét meghatározó alapvetés is indokolta, miszerint az általános művelődési központ alapintézménye az általános iskola, s a **tanórának meghatározó feladata van a tanulók közművelődési aktivitásának alapozásában.** A permanens művelődés kialakításához a tanulás klasszikus szakaszában kell hozzákezdeni. A nevelőmunka egész folyamatában az ismeretanyag elsajátítása és a nevelési célok teljesítése közben a tanulóknak jártasságot kell szerezniük az egyéni tanulás, művelődés eszközeinek és intézményeinek használatában. Ki kell alakítani az önművelődés képességét, **ki kell építeni a fiatalokban az iskolán kívüli művelődés folyamatának teljes modelljét.**

Az **1984/85-ben** lefolytatott, a földesi Általános Művelődési Központ¹⁷³ felső tagozatos, 10-14 éves tanulóinak teljes körére,¹⁷⁴ kontroll iskolaként pedig a létavértesi Arany János Általános Iskola¹⁷⁵ azonos korosztályára kiterjedt **kérdőíves kutatás célja** volt: megtudni, tetten érhető-e a komplex intézmény tanulói magatartásában, szokásaiban az egységes művelődéstervezés eredménye. Az **egy szervezeti kereten** belül rendelkezésre álló tárgyi és személyi feltétel, a közös alapelvek,¹⁷⁶ **az iskolai és a szabadidős tevékenységek szerves összekapcsolására** törekvő művelődési testület¹⁷⁷ **hozzásegít-e a tanulók permanens művelődésének eredményesebb megalapozásához**, a tanulók művelődési jellegű szabadidő-szokásainak kialakításához.

A kézi adatfeldolgozással készült összesítés a két konkrét intézményi minta válaszainak összevetésével **általános jellegű, de többoldalú képet** rajzolt meg a feltárni kívánt területekről.¹⁷⁸ [Szabó I. 1989.]

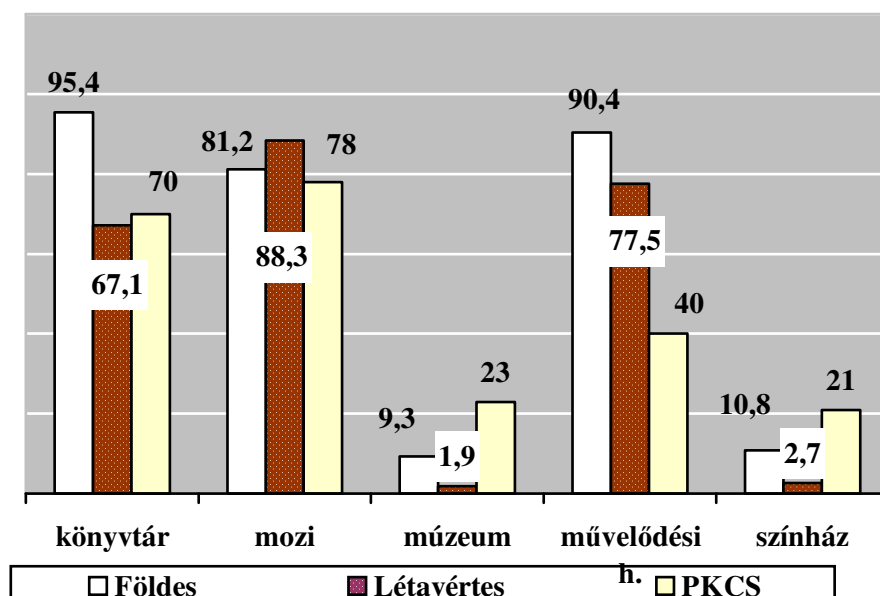
1998-ban, csak Földesen, annak érdekében **ismételtem meg** a vizsgálatot, hogy megtudjam, a szűkebb és tágabb intézményi környezetben, s magában az általános művelődési központban végbement **változások mennyire befolyásolják a tanulók szabadidő-szokásait**. [Szabó I. 1998.] Feltételezésem szerint az intézmény – működési dokumentumaiban¹⁷⁹ is követhető – tartalmi integráció ellenében ható, a közös igazgatású intézmény¹⁸⁰ ismérveinek megfelelő szemléletváltása és 1993-tól ennek alapján végzett gyakorlata, továbbá a személyi feltételek romlása negatívan befolyásolja a tanulók magatartását, szabadidős szokásait.¹⁸¹ Továbbiakban e két vizsgálat a 2003. évi kutatás szempontjából leginkább **szükséges részeit ismertetem**. Részletesebben és nagyobb hangsúllyal az 1985. évi eredményeket. Ezeket – elemzésem akkori hiányosságait pótolva – a lehetséges területeken **összehasonlítom** az MTA Pedagógiai Kutatócsoportja által végzett **országos felmérés adataival**. Az 1998-as megismételt vizsgálat eredményeit pedig Földes nagyközség közművelődési feladatellátása helyzetéről 2000-ben készített szakfelügyeleti vizsgálat megállapításaival támasztom alá.¹⁸² [Suszter L. 2000.] (Kutatás háttéranyagát l. III/1. melléklet.)

4.2.1. A tanulók aktivitása a közművelődési intézményekben

4.2.1.1. Rendszeres tevékenységek¹⁸³

Azt, hogy a közművelődési intézmények látogatása mennyire része a tanulók életvitelének, életmódjának, szokásrendszerének, először azon mértem, hogy milyen a diákok **jelenlétének, részvételének, tevékenységének gyakorisága** a közművelődési intézményekben (14. ábra).

14. ábra *Közművelődési intézmények rendszeres látogatása (%)*



A rendszeres diáklátogatások szempontjából az általános művelődési központ addigi tevékenységének eredménye szemléletesen megmutatkozott. Az intézmény tanulói a mozi **kivételével mindegyik közművelődési intézményben gyakrabban megfordultak.**¹⁸⁴ Az országos adatokkal összehasonlítva is fenntartható ez a megállapítás, amennyiben figyelemmel vagyunk arra a fontos tényre, hogy múzeumot és színházat Földestől

legközelebb 40 km távolságra találunk. A **földesi** diákok mindennapi **szokásrendszerébe leginkább a könyvtár és művelődési ház rendszeres látogatása épült** be. Nemcsak a havi (legalább egy) könyvtárlátogatás 95,4 %-os, illetve a művelődési otthon 94,8%-os aránya jelzi ezt, hanem a heti gyakoriság is: a könyvtárba a földesi tanulók 54,6%-a, a művelődési házba pedig 87,2%-a legalább hetente egyszer elmegy Létavértesen ez az arány 64,8, ill. 42,4% (33. táblázat).¹⁸⁵

Az ÁMK tanulói a PKCS mintájában lévő 10-14 éves, hasonló korú fiatalokhoz képest havonta több mint **kétszer gyakrabban mentek el a művelődési otthonba**.¹⁸⁶ Ennek a magatartásnak az értéke abban rejlik, hogy a permanens művelődést elsőrendűen szolgáló olyan művelődési kisközösségek élete, mint a tanfolyamoké, szakköröké, művészeti csoportoké, kluboké általában gyakori, legalább kéthetenkénti jelenlétet, részvételt, tevékenységet igényel a művelődési otthonokban. Az általános művelődési központban **nagyobb volt azoknak a diákoknak a száma, akik ilyen művelődési közösségekben vettek részt** nemcsak a kontroll csoporthoz, hanem az országos adathoz viszonyítva is.

Ezt a megállapítást igazolta, hogy Földesen a felső tagozatos tanulók 84,3%-a volt tagja a felsorolt közösségek valamelyikének.¹⁸⁷ Létavértesen ez az arány 72,2% (III./1. melléklet).

Az 1998-as vizsgálat az intézményhasználat jelentős **visszaesését mutatta**. **Kirívó** a művelődési ház látogatásának 62,8%-os visszaesése és a könyvtárlátogatás mutatószáma: míg 1985-ben nem volt olyan tanuló, aki nem lett volna könyvtárban, ez alkalommal 28,3% jelölte meg a “soha” választ. Az előbbivel összefüggésben kevesebben tartoznak (52,2%) művelődési közösségekbe is. A diákok választát **hitelesítik** az intézmény közművelődési tevékenységének statisztikai mutatói: az ÁMK nem teremtette meg a szabadidős tevékenységek gyakorlásának feltételeit; nem kínált lehetőséget a közösségi művelődésre. A szakkörök, klubok, tanfolyamok csaknem

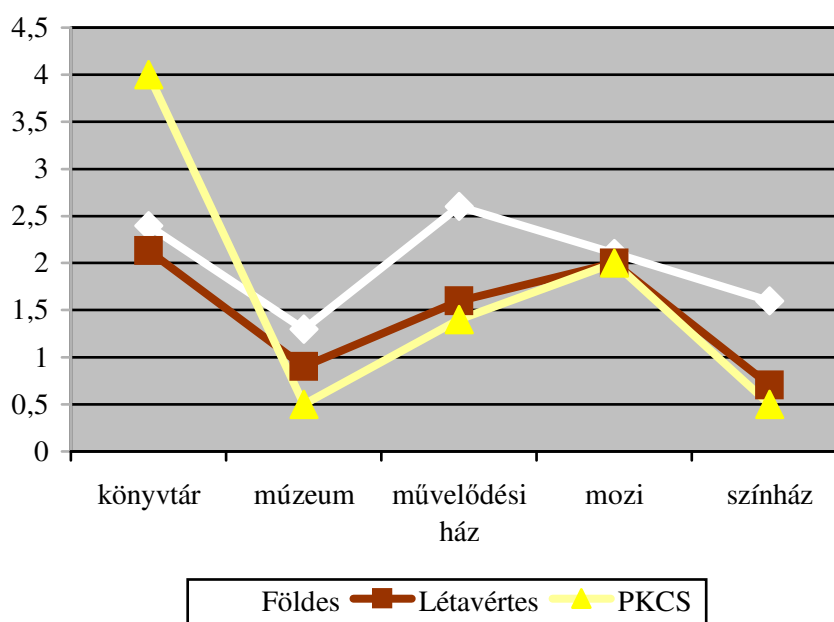
megszűntek, a kötetlenebb szabadidős programok választéka és száma töredéke volt a 13 évvel előttinek (III/1. melléklet).

„...már az intézményi SzMSz (szervezeti és működési szabályzat) sem tisztázza megnyugtatóan az intézmény szervezeti felépítését, rendjét; s bár nevesít intézményegységeket, szervezeti egységeket; de a vezetésre és más lényegi tartalmi kérdésre vonatkozóan sem tartalmaz részletes szabályozást. Ez az anyag sem szervezeti, sem pedig működési tekintetben nem szabályozza az integrált művelődési egység (könyvtár, művelődési otthon, mozi) munkáját, felállítását, feladatellátását, kapcsolatát az iskolával.” [Suszter L. i.m. 26.]

4.2.1.2. Az intézménylátogatások helye a diákok szabadidő-szokásai között

Az összehasonlítás szerint a diákok közel hasonló arányban töltöttek többkevesebb időt az egyes közművelődési intézményekben, mint amennyiben a kérdőíves vizsgálat alapján rendszeres intézmény-látogatónak minősültek. Az időmérleg-adatok – 34. táblázat¹⁸⁸ – hitelesítették a közművelődési tevékenységek szokássá válását, és utaltak arra is, hogy a **diákok szabadidő-gazdálkodásában milyen helyet foglalnak el** a vizsgált közművelődési tevékenységek.

15. ábra Közművelődési intézményekben töltött heti időmennyiség (óra)



Ahogy a grafikon is mutatja – 15. ábra –, az általános művelődési központ tanulói létavértesi társaiknál **több időt töltöttek el közművelődési intézményben.**¹⁸⁹ Ez az időmennyiség – a könyvtár kivételével – a 10–18 éves korúakra jellemző országos átlagnál is magasabb.¹⁹⁰

A két intézmény tanulóinak szabadidő megoszlását,¹⁹¹ azt követően a szabadidő-gazdálkodását megismerve¹⁹² állapítottam meg, hogy mind a két iskola tanulóinak szabadidő háztartásában, ha nem is döntő, de **meghatározó szerepe volt** a közművelődési tevékenységnek. Ezen a területen is megmutatkozott a komplex intézmény egységesebb szabadidő-orientációja, ugyanis a földesi gyerekek **szabadidejük csaknem felében** (44,4%-ában) közművelődési tevékenységet végeztek.¹⁹³

1998-ban a tanulók két órával több (24,5) heti szabadidőt jeleztek, az érintett közművelődési tevékenységekkel – bevallásuk szerint – ennek 30,4%-át töltötték. Ez 14%-kal alatta maradt a tizenhárom évvel azelőtt kapott adatoknak.

A közművelődési tevékenységre fordított idő csökkenésének egyik magyarázatát a kínálati oldalon találtam meg. A statisztikai adatok azt mutatták – 1. III/1. mellékleteit –, hogy lényegesen kevesebb szakkör, kevesebb tanfolyam és egyéb rendezvény szerveződött az intézményben, és nem helyettesítette semmi a 13 évvel azelőtti gazdag választékot kínáló, kedvelt közösségi formát, az úttörőcsapatot sem. A másik magyarázatot is az intézményi oldalon találtam. A fenntartási költség emelkedése miatt eladták az ÁMK autóbuszát, amivel néhány évvel azelőtt kedvezményes áron, gyakran térítés nélkül utazhattak a tanulók színházba, múzeumba, különböző találkozókra, hangversenyekre, országjáró kirándulásokra. Továbbá az életkörülmények romlása a gyerekeket is érintette: a szülőktől a családi munkamegosztásban több feladatot kaptak.

Szabadidő preferenciaskála elkészítésével – 35. táblázat – képet alkothattam az egyes közművelődési intézménytípusok látogatásának kedveltségi fokáról, s ennek viszonyulásáról a többi szabadidőszokás népszerűségéhez.¹⁹⁴

A vizsgált két intézmény tanulói szabadidő-kedvtelésének összképe az országos mintához hasonlóan változatos volt. [Sántha P. i.m. 29–32.] Ezek a tevékenységek egyaránt szolgálták a rekreációt, a testi megújulást, a kompenzációt, a tanulási, munka utáni kifáradást kompenzáló szórakozást, valamint az önfejlesztést, az önművelést. Az egymástól jól elhatárolható (10-10% intervallumú) zónákra bontható rangsor elejére a rekreációs, illetve a szórakozási tevékenység került (sport, televízió ill. a zene, tánc) mind a három vizsgált csoportban. Lényeges különbség, hogy az ÁMK tanulói körében rögtön ezután az **olvasás és a művelődési otthon** következett 40,8% ill. 30,2% kedvtelési fokkal, majd a mozi (28,9%). A kontroll csoportban az olvasás 3,8%-kal kevesebbel állt a harmadik helyen (37%), a művelődési otthon csak a hatodik zónába kapott helyett (3,7%). Az országos adatok alapján a második zónában szereplő mozi minden harmadik diák kedvelt szórakozása, a könyvolvasást kb. minden ötödik diák nevezte annak, a művelődési házat pedig csak minden ötvenedik megkérdezett választotta.¹⁹⁵ Az úgynevezett magasabb társadalmi presztízsű közművelődési intézmények a földesi tanulók szabadidős programjában kitüntetettebb helyet foglaltak el.

1998-ban a szabadidős tevékenységek kedveltségi foka **átrendeződött**. A televízióé lett a vezető szerep Földesen is. Ezt a sporttevékenység követi. Az olvasás közel 10%-kal kevesebb választással a II. zónából a III.-ba került. A tanulás maradt az V.-ben, de néhány százalékkal kevesebbszer említették, mint 1985-ben. **A legnagyobb változást a művelődési otthon és a vele kapcsolatos tevékenységek népszerűségében figyelhattunk meg.** A III.-ból a VI. zónába pontosan 30%-kal kevesebb választással került. Azt jelenti ez a vélemény, hogy csak minden 35. tanulónak jelent kedvelt időtöltést az intézmény szolgáltatása.

35. táblázat *A közművelődési tevékenység helye a szabadidő-preferencia skálán (%)*

	Földes	Létavértes	PKCS
	53,4	53,7	46,7
ízió	43,1	47,1	34,9
ás	40,8	37,0	30,9
lődési ház	30,3	32,3	30,4
	28,9	31,5	24,6
	21,9	29,7	24,4
dulás	21,8	26,8	22,6
csolás, unka	17,6	12,0	12,6
ás	16,0	5,5	8,0
	7,6	4,7	7,8
lgetés	5,2	4,6	7,4
s élet	3,8	3,8	7,0
tás	2,9	3,7	6,6
glalkozás	2,0	2,7	6,3
szet	1,4	4,8	6,2
és	0,6	1,0	6,0
	-		3,6
	-	-	3,3
	-	-	2,6
	-	-	2,2
	-	-	1,7
p	2,7	2,1	0,7

A PKCS adatok forrása: Sántha Pál i.m: 30.

Az 1985-ös vizsgálat eredményeiből kiemelve a két intézmény tanulói közművelődési tevékenységének legfőbb jelenségeit, összegzésként a következőket hangsúlyoztam:

- A rendszeres intézménylátogatás mércéjével mérve, a létavértesi tanulókhöz viszonyítva, **az általános művelődési központ tanulóinak közművelődési aktivitása intenzívebb volt.**
- Az intézménytípusok közül a földesi tanulók lényegesen **rendszeresebben látogatták a művelődési otthont,** s a színház és a múzeum (kiállítás) látogatottsági aránya is magasabb volt a kontroll csoporténál.
- Az időmérleg-vizsgálatok **hitelesítették a látogatási gyakoriság adatainak valódiságát.** A földesi általános művelődési központban közművelődési tevékenységgel töltött heti 10 óra a nevelési lehetőségét tekintetve is jelentősnek.
- A preferenciaskála adatai bizonyították, hogy az egyes közművelődési tevékenységek kedveltségi foka között a különbségek igen jelentősek, valamint azt is, hogy a két intézmény diákjai szabadidő-szokásainak rendszerébe ezek a tevékenységek nem egyforma helyet foglaltak el. **A különbségeket elegendőnek véltem ahhoz, hogy a szabadidő-szokások alakításában tetten érhetőnek tartsam az általános művelődési központ négy éve elkezdett, integráció irányába ható sajátos tevékenységét.** Sántha Pál vezette országos hatókörű vizsgálat vonatkozó eredményeivel történt összehasonlítás akkori feltevésém igazoltságát csak megerősítette.

4.2.2. Az iskola közművelődési nevelőmunkájának fő tendenciái

Vizsgálatom adatai alátámasztották a művelődés elméletének azt a – 70-es évektől közismert megállapítását –, mely szerint a különböző közművelődési intézmények munkájához az alapokat a legszélesebb körben mindenekelőtt az iskolának a diákok körében kifejtett nevelő-ösztönző tevékenysége teremtheti meg.¹⁹⁶ Ezen túl azt is bizonyítottam, hogy az általános művelődési központ értékorientációs feladatát eredményesebben tudja teljesíteni a szellemi és anyagi bázis koncentrált megteremtésével.

4.2.2.1. Az iskola ösztönző szerepe¹⁹⁷

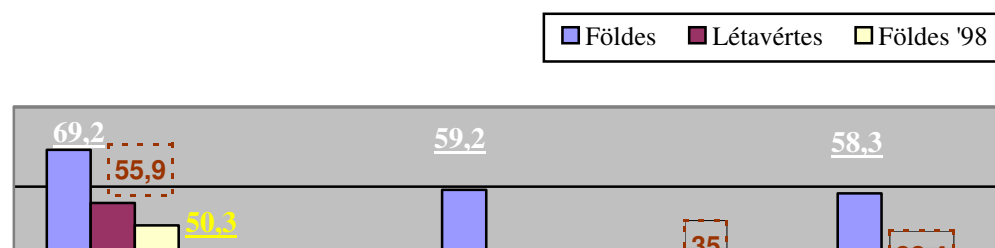
A szerep minőségét és hatékonyságát a szabadidő-szokások kialakításában eltérően véleményezte a két közösség: **Földesen** a megkérdezettek közel fele (45,5%) **jelentős szerepet tulajdonított ebben iskolájának**. Ez magasabb mind a létavértesi tanulók (25,9%), mind a PKCS vizsgálat által bemutatott tanulói értékelés (31%) arányánál. Földesen minden tizenötödik (6,1%), Létavértesen pedig minden hetedik (13,9%) megkérdezett közművelődési tevékenységében semmi szerepét nem látta iskolájának.

1998-ban 20,4%-kal **kisebb** arányban tartották meghatározónak az iskola szerepét a szabadidő-szokásaik alakításában, és közel **háromszorosára növekedett** (16,8%) a **“semmi”** választ megjelölők száma.

Az iskola orientáló szerepének **csökkenését** jelző véleményeket vele összefüggésbe hozható tények is alátámasztották: bár a tanulók szabadideje növekedett, a közművelődési tevékenységgel kevesebb időt töltöttek el. Az igen fontos nevelési feladat ellátásának hiányosságaira utaló vélemények okát a kérdőív feldolgozásával nem tudtuk feltárni. Következtetésünket az intézmény tevékenységének ismeretében vontuk le. Az ÁMK integrált működésének 1993-ig alapját képező, az Alfa-integráció komplexitás elvét megtestesítő **hét intézményi szintű munkaközösség megszüntetése elindíthatta** a feladat hiányos ellátásához vezető folyamatot.¹⁹⁸ Igazoltnak véltük ezáltal azt a feltételezésünket is, mely szerint az iskolának tulajdonított szerep megítélésének mértéke szoros összefüggésben van az intézményben megvalósított gyakorlattal.

„Az ÁMK közművelődési igazgatóhelyettesével beszélünk az integrált közművelődési intézményegység korántsem ideális helyzetéről – amit ő maga sem cáfol –, illetve a személyes problémájáról beszélt, legalább is arról, hogy legőszintébb szándéka mellett sem képes sokkal többet és hatékonyabban foglalkozni a közművelődéssel.” [Suszter L. 15.]

16. ábra Az iskola szerepe a közművelődési intézmények látogatásban (%)



A 16. ábra szemléletesen mutatja, hogy az általános művelődési központ tanulói az egyes közművelődési intézmények – kivétel a mozi – látogatásában igen jelentős szerepet tulajdonítottak az iskolának.¹⁹⁹ A kontroll csoporthoz viszonyított legkisebb pozitív irányú eltérés is meghaladta a 10%-ot; a művelődési otthon esetében pedig elérte 40%-ot, s ez kétségtelenül az ÁMK két intézményegysége az **iskola és a művelődési otthon tervszerűen kiépített kapcsolatának az eredménye volt.**²⁰⁰ Az iskola szerepének növelésére a közművelődési intézmények látogatásában megfogalmazott diákigények arra engedtek következtetni – saját és a PKCS elemzésében is –, hogy azokra az intézményekre jelentkezett nagyobb igény, amelyek rendezvényein, programjain már addig is rendszeresebben résztvettek a tanulók.²⁰¹ Az a tevékenység már **beépült a tanulók szabadidős szokásrendszerébe**, és mint szükséglet is megjelent.

1998-ban is a könyvtárlátogatás ösztönzésében tulajdonítottak legtöbb szerepet az iskolának, de már 18,9%-kal kevesebben. **Visszaesést mutatott** az összesítés a többi intézmény esetében is. A művelődési ház (48,8%) és a múzeum/kiállítás (23,2%) látogatásának ösztönzésében volt 1985. évihez viszonyítva legnagyobb különbség; a moziban, filmvetítésen való részvétel indíttatásáról megegyezett mind a két populáció véleménye.

„...alapvetően az intézmény szelektál az általa felvállalt és ellátott művelődési tevékenységek és folyamatok tekintetében; csak kevésbé érzékelhető a közösségi megrendelés.”

[Suszter L. 34.]

„...az intézményvezetés részéről kevésbé érzékelem a komoly elszánást a változtatásra, a művelődési stratégia megújítására, ... hisz jelentős generációk és művelődési tartalmak nem jelennek meg az ÁMK- ban.”
[Uo. 33.]

„...a szabad sáv ...az intézményben szekunder jelentőségű.”[Uo.]

(Az intézmény igazgatója) „problémásnak látta azt, hogy az iskolakönyvtári feladatokat is ellátó Községi könyvtár – illetve a feladatot ellátó konkrét személy felett semmilyen szervezeti jogköre nincs.” [Uo. 16.]

4.2.2.2. A szabadidős foglalkoztatás feltételei.²⁰²

Előzetes vizsgálataim e részterületének rövid összefoglalása elsősorban nem a 4. fejezetben ismertetésre kerülő kutatásom szempontjából fontos, hanem annak **bizonyítására**, hogy önmagában az ÁMK, mint új **szervezeti forma** nem **jelentí a feladatok hatékonyabb megvalósítását**. (Vö. 3.1.1.3.) Szükség van a szellemi, anyagi, és technikai feltételek az ellátandó feladatokkal adekvát megteremtésére, azok folyamatos karbantartására, a változó követelményekhez való igazítására. Az összehasonlítás megkönnyítése érdekében a 36. táblázat mutatja be az 1985. évi és az 1998. évi eredményeket.

Az első (1985-ös) vizsgálatkor a személyi feltételeket – a gyermek- és felnőtt vezetők hozzáértését – a létavértesi általános iskolások tartották jobbnak. Összességében 68% jónak, 24,3% közepesnek és csak 7,7% ítélte gyengének.

Földesen a “jó” válasz 8,1%-kal kevesebb (59,9%). Közepes minősítést adott a tanulók 36,3%-a, és mindössze 3,8%-uk adott ennél gyengébb minősítést.

A tárgyi feltételeket a földesiek ítélték jobbnak, ugyanakkor a létavértesi tanulók is – a pénzellátás kivételével – nagyobb százalékban jelölték meg a “jó” választ, a közepesnél.

36. táblázat Vélemények a szabadidős foglalkoztatás tárgyi és személyi feltételeiről (%)

	jó			közepes			gyenge		
	F	L	F	F	L	F	F	L	F
	1985		1998	1985		1998	1985		1998
Pénzellátás	49,3	38,0	25,0	49,3	47,2	31,3	1,4	14,8	43,7

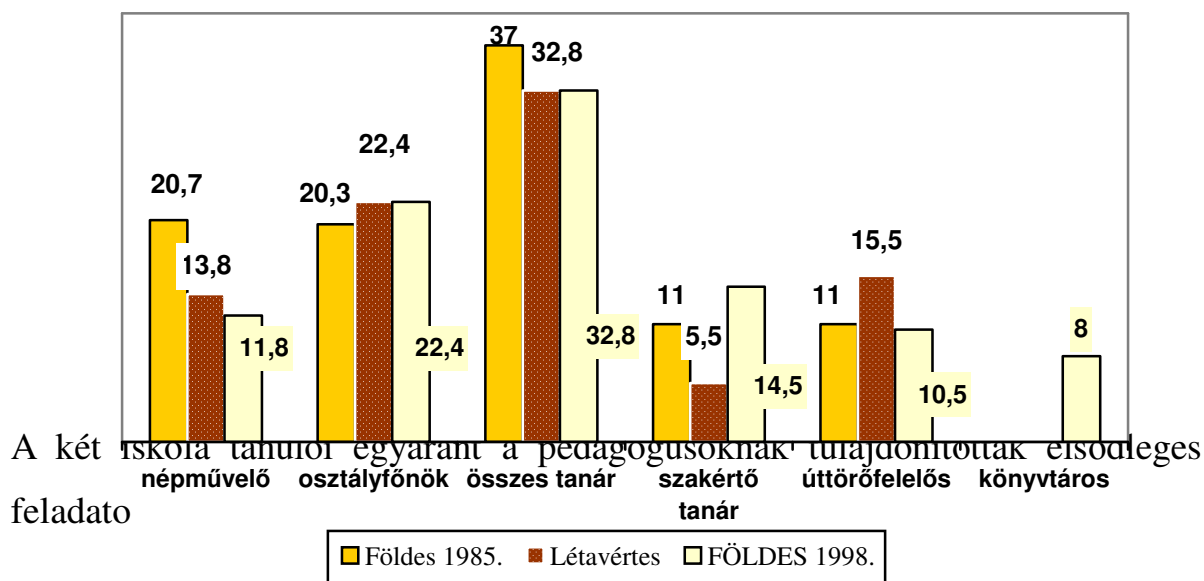
Helyiség	74,3	61,1	32,4	24,8	36,1	40,6	0,9	2,8	27,0
Felszereltség	64,4	55,6	36,5	33,8	40,7	52,3	1,8	3,7	11,2
Gyermek vezetők hozzáértése	51,6	61,0	43,7	42,3	31,0	27,8	6,1	8,0	28,5
Felnőtt vezetők hozzáértése	68,2	75,0	56,1	30,4	17,6	24,6	1,4	7,4	19,3
Szervezettség	61,0	58,1	48,0	33,2	31,0	38,0	5,8	10,0	14,0

F: Földes; L: Létavértes

Eltérések csak a belső arányokban vannak. A helyiségekről, pénzellátásról, a felszerelésről alkotott véleményük összesítése után az alábbi eredményt kapjuk.

Földesen a megkérdezettek 62,6%-a jónak, 35,9%-a közepesnek és 2,5%-a gyengének, Létavértesen a válaszadók 51,5%-a jónak, 41,3%-a közepesnek és 7,2%-a gyengének értékelte a tárgyi feltételeket.

17. ábra A szabadidős foglalkozások fejlesztésének személyi feltételeivel kapcsolatos diákgigények (%) ²⁰³



A két intézmény tanulói egyaránt a pedagógusoknak tulajdonítottak elsődleges feladatot a szabadidős foglalkozás fejlesztésében (17. ábra). Az elvárásuk abban is megegyezett, hogy közel ugyanolyan százalékban jelölték meg az összes tanárt, az osztályfőnököt és a szakértő tanárt.

Különbség az ÁMK tanulóinak rangsorolásában az, hogy a pedagógusok után a **népművelő következett**. Százalékos arányban (20,7%) – ha a pedagógusok belső rétegződésével hasonlítottuk össze – megelőzte az osztályfőnököt 0,4%-kal, s a szakértő tanárt pedig 9,7%-kal. Ez az eredmény a népművelő **aktív jelenlétére utalt**.

A kontroll csoport a népművelő előtt az úttörőfelelőst (15,5%) nevezte meg, mint a szabadidős foglalkozás fejlesztésére hivatott személyt.

A két iskola feltételrendszerének ismeretében reális eredménynek tartottuk a kontroll csoport válaszát. Igaz, iskolájuk régen épült, de a testület igen nagy gondot fordított korszerűsítésére, a szaktantermek kialakítására és modern oktatástechnikai eszközök biztosítására.

Az általános művelődési központ tanulói kritikusabban értékelték. A több mint egyharmad “közepes” válasz elgondolkodtató volt még akkor is, ha nem rendelkeztek udvarméretű tornateremmel, és az intézménynek voltak anyagi gondjai. Igényszintjük fejlődött volna a jó feltételek és az esztétikus környezet hatására? S mennyi szerepe volt abban a családok életkörülményének? Megalapozott választ a dolgozat keretében nem tudtunk adni. A vizsgálat adatai azt bizonyították, **hogy tanáraiktól sokat vártak**, és a tanórai munkához is segítséget adó, a kötetlenebb programokat szervező **népművelők munkájára is számítottak**.

A tanulói vélemények alapján 1998-ban az ÁMK szabadidős foglalkoztatáshoz szükséges feltételeinek **romlására lehetett** következtetni (36. táblázat). Ez a negatív tendencia vonatkozik a terület egészére és a belső arányaira egyaránt. A tárgyi feltételek 30%-os romlása ellenére ekkor is több “jó” minősítést kaptak, mint amennyivel a gyermek és felnőtt vezetők hozzáértését értékelték. Igen beszédes a pénzellátásról alkotott véleményük: 1998-ban közelítően hasonló

arányban foglaltak állást “gyenge” minősítéssel, mint 1985-ben “jó”-val (49,3, ill. 43,7%).

A személyi feltételekkel közelítően 20%-kal **kevesebben voltak megelégedve**. A “jó” válasz 18,1%-kal kevesebb (49,9 %); közepes minősítést adott a tanulók 26,2%-a, és 23,9%-uk szerint nem megfelelő a vezetőik száma és a feladatellátásuk minősége.

Következetesnek fogadtuk el megítélésüket, ugyanis a tárgyi és a személyi feltételekkel szoros összefüggésben lévő “szervezettség”-ről alkotott álláspont is visszaeső tendenciát jelzett. Mértéke nem érte el az előbbiek szintjét, de jelentős különbséget mutatott (13% a “jó” válasz csökkenése; a “gyenge” jelző pedig két és félszeresére, 14%-ra emelkedett).

A **kinek kellene fejleszteni a szabadidős foglalkoztatást** kérdésre mindkét alkalommal elsősorban a pedagógusoknak (37%) tulajdonították a feladatot. (Vö. 17. ábra.)

1985-ben a tanulók rangsorában tanáraik után a népművelő és a könyvtáros következett (31,7%). Az eredmény a közművelődési szakemberek aktív jelenlétét mutatta. 1998-ban a népművelőre és könyvtárosra már kevesebben (19,8%) gondoltak; az úttörővezető helyét pedig átvette a diákönkormányzat.

A tanulók véleményének alapja az **ÁMK folyamatosan romló személyi és tárgyi feltételrendszere** volt. A “romló” személyi feltétel a népművelők számának csökkenését takarta. 1985-ben három felsőfokú szakirányú végzettségű népművelő szervezte az intézmény programjait technikus segítségével. 1993-ban a könyvtárosnak kitűnő, de a közművelődési terület vezetésére kényszerűségből vállalkozó könyvtárvezető kapta a feladatot egyetlen népművelő munkatárssal. Az intézmény egységeinek, így a különböző egységek munkatársainak együttműködése néhány **ünnepi alkalomra korlátozódott**.

Az ÁMK-t átadása óta (1980.) nem újították fel; elavult, elhasználódott berendezésének, felszereltségének megújítására, kicserélésére nem nyílt lehetőség. A színháztermet átalakították tornateremmé, a klub és előadóterem tanítási órák állandó színhelye lett: szabadidős célra csak az esti órákban tudták használni. Az előtér kényszerűségből hetente több alkalommal “túrkálóvá” alakult, elfoglalta a helyet a játszani, beszélgetni akaró fiataloktól, felnőttektől. A kérdőívet kitöltő tanulók tapasztalatukat írták le. Ezeket hitelesíti a szakfelügyeleti jegyzőkönyv néhány kiragadott megállapítása.

„...az leszűrhető, hogy míg 1995-ben a közművelődési tevékenységre fordított összegek az ÁMK. összköltségvetésének alig 3%-át tették ki, 1997-ben már csak 0.7% és 1998-ben is csak 1.4 % ez az arány. Míg az ÁMK. összköltségvetése a '90–'99. év viszonylatában 43 millió Ft emelkedést mutat, addig ez a közművelődés vonatkozásában abszolút értékében is 300 ezer Ft csökkenést mutat.” [Suszter L. i.m. 37.]

„...a legkomolyabb problémának azt látom, hogy a közművelődési tevékenységek ellátásának biztosítására az intézménynek gyakorlatilag nincs megfelelő szakképesítéssel rendelkező közművelődési szakembere.” [Uo.]

„Az ÁMK-án belül a közművelődés nem rendelkezik önálló foglalkoztatókkal, erre a célra az iskolai tereket, az aulát és a tornacsarnokot veszik igénybe.” [I.m. 36.]

4.2.3. A tanítási óra és a közművelődés

A tanulók számára az általános művelődési központ **iskola és szabadidős program színhelye** egyaránt. A személyiségfejlesztő nevelőmunka szerves része a tanulók szabadidő-tevékenységének orientálása. Ennek legeredményesebb módja, ha ez az **orientáció beépül a nevelési folyamatba**, még pontosabban a tanítási órába. Ez a vizsgálat során a tanulók igényeként is jelentkezett mind a két iskolában és a PKCS által vizsgált iskolatípusokban.²⁰⁴

Az összkép azt mutatta, hogy a diákok **közművelődési jellegű elvárásai érintik a tanóra egész folyamatát**, és ezen belül minden lényeges mozzanatát, bár különböző mértékben (204. jgyt. 37. táblázat). **Az önművelési ajánlásokra egyaránt magas** volt az igény. Az országos hatókörű vizsgálat a könyvtárnál jelezte leginkább (98%). Földesen a művelődési otthonban elérhető programok: ismeretterjesztő és műsoros előadások, bemutatók, szakköri foglalkozások, tanfolyamok iránti érdeklődés haladta meg a 90%-ot.

Az önkéntes művelődés élményeinek visszacsatolása terén jelentős arányú eltérést a három csoport igénye között a múzeumnál mutatkozott: a PKCS adatai nem érték el az 50%-ot, míg Létavértesen megközelítette a 70%-ot, Földesen pedig meg is haladta (74%). A könyvtáraknál is igen magas diáki igény jelentkezett (F: 76%, L: 75%, PKCS: 68%) összhangban azzal a követelménnyel, hogy az ajánláson túl – az olvasóvá nevelés érdekében – a tanulóknak lehetőséget kell kapniuk olvasmányélményeik visszajelzésére.

A kötelező tananyag feldolgozásának élményszerűbbé tételét várták a tanulók, mint ahogy a táblázatban is megfigyelhető. A PKCS diákjai a múzeumban tartott órákat szerették volna leginkább (58%), a földesi tanulók elvárása a tananyaggal kapcsolatos filmek vetítésére és a televíziós filmadások beiktatására volt a legnagyobb (70%), valamint a közművelődési egység lehetőségei kihasználásának igényét jelölték meg (44%). A létavértesi iskolások pedig a könyvtárban tartott órákat kérték az ÁMK tanulóinál néhány százalékkal többen (70%).

A házi feladatokkal összefüggésben a könyvtárat és múzeumot tartották leginkább fontosnak. A PKCS mintája várja a legtöbb olyan feladatot, amelyek megoldásához a könyvtári (61%), a földesi tanulók pedig, amelyekhez a múzeumi munka szükséges (35%).²⁰⁵

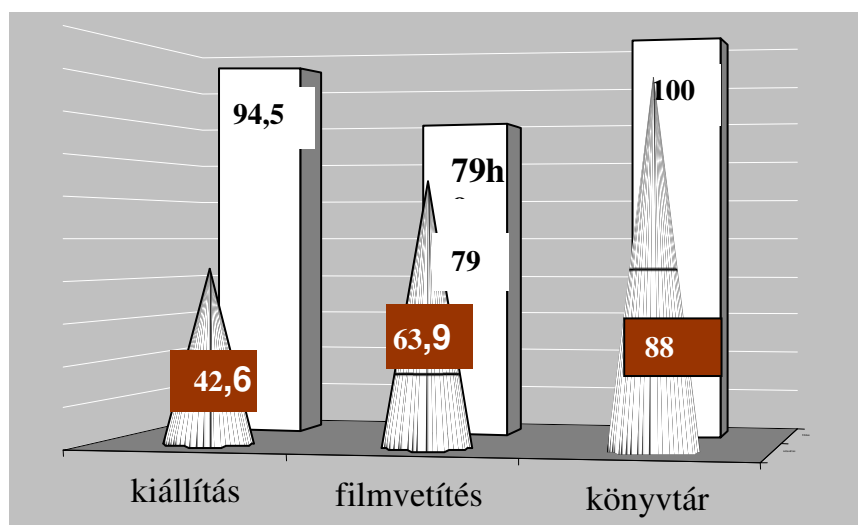
Az értékelés, osztályozás mozzanatával kapcsolatban – szintén egyöntetűen – csak a könyvtárra és a múzeumra gondoltak. Figyelmet érdemelt, hogy az ÁMK 10–14 éves tanulói – a PKCS által vizsgált diákcsoportéhoz képest mindkét intézmény esetében, a létavértesi tanulókat nézve pedig a múzeumnál – kétszer többen (42% és 23%) jelölték meg az erre vonatkozó igényüket. Feltételezhetően hozzájárulhatott a földesi diákgigények magasabb arányához – az általánosan még nem elterjedt – gyakorlat, mely szerint a pedagógusok olyan házi feladatot adtak fel, amelynek megoldásához valamelyik közművelődési intézményben juthattak a tanulók, valamint az olyan – elterjedtnek szintén nem mondható – pedagógiai értékelés, amely honorálta az iskolán kívüli önművelés során szerzett ismereteket. E következtetésünket a már hivatkozott szakfelügyeleti vizsgálatban leírtak ismeretében fogalmaztuk meg.

A tanóra és a közművelődés kapcsolatának elemzésekor kitértünk a tanórai **közművelődési tevékenységekkel kapcsolatos** diákgigények tantárgystruktúrájára is. Itt három közművelődési intézményt vizsgáltunk: a könyvtárat, a múzeumot és a mozit (38. táblázat).²⁰⁶ Kutatásunk szempontjából

különösen jelentős ennek a területnek a vizsgálata. Teljes egészében egyetértettünk Sántha Pálnak a Durkó Mátyás tudományos munkássága jelentős eredményén, a *“nevelés-önnevelés dialektikus kölcsönhatása elméletén”*²⁰⁷ nyugvó megállapításával: „A tanórai közművelődési tevékenység távlatokat nyitó legfőbb lényegi jellemzője – a kötelező tanulás és az önkéntes önművelés viszonylagos elkülönülése mellett – az eddiginél szorosabb összekapcsolásuk, **kölcsönhatásuk**, azaz a *permanens művelődés megalapozása, gyakorlati megvalósítása az iskolai nevelés e fő területén.*” [Durkó M. 1983: 134.] **A közművelődési tevékenység beépülése a tanítási órákba nyitottabbá teheti az iskolát.** Elősegíti, hogy a tanulás, művelődés folyamatai ne torpanjanak meg az iskola kapujában, hanem rajta keresztül ki- és beáramoljanak. (Vö. 198. jegyzet.)

Ennek megvalósítása nemcsak az általános művelődési központok kiváltsága és feladata volt, hanem előírta az általános iskolai Rendtartás és Nevelési Terv is. A diákigényeket ismertettem a hivatkozott 205. jegyzetnél található 37. táblázatban. Ami már realizálódott a tanóra és a közművelődési intézmények kapcsolatában, azt indokoltnak tartom itt bemutatni.²⁰⁸

18.ábra A tanulók részvétele közművelődési intézményekben tanórán ²⁰⁹

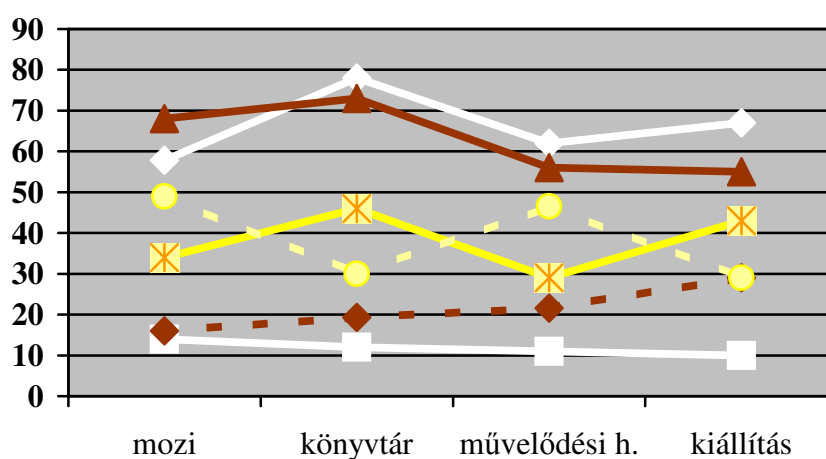


Az eredménnyel **bizonyítottanak véltem a komplex intézmény előnyét**, s azt is, hogy a nevelőtestület jelentős százalékban élt a jó feltételekkel (18. ábra). Könyvtári órán minden tanuló részt vehetett. A kiállítások tanórai látogatására, az ott tartott foglalkozásra csak az intézmény átadása után nyílhatott lehetőség. Eredmény, hogy a tanulók a rajzórakon kívül földrajz, osztályfőnöki, magyar, testnevelés és a kémia órákat is megemlézték. A többirányú felhasználás nyomán születhetett meg **94,5 %-os** eredmény. Az ismeretterjesztő filmek tanórai vetítésének megszokottságát jelezte a majdnem 80%-os visszajelzés. Előnyt jelentett a létavértesi iskolával szemben az, hogy az ÁMK rendelkezett filmvetítővel, arra alkalmas helyiséggel, továbbá a tantermekben is mód volt vetítésre, így szervesen be tudták illeszteni az oktatás folyamatába. Igen jó módja annak, hogy a tanulók ösztönzést kapjanak szabad idejükben is elmenni az ezeket a szolgáltatásokat nyújtani tudó közművelődési intézményekbe.²¹⁰

Az 1998-as vizsgálati eredmények a tanórai közművelődési tevékenység (könyvtári és rendhagyó órák, szemléltető- és játékfilm vetítések, tárlatlátogatások) erőteljes – átlagban **30 %-os – visszaszorulását jelezték**.

A tanulói válaszokat alátámasztják a közművelődési és könyvtári statisztikai jelentések (III/1. mellékletek).

19. ábra A tanóra szerepe a közművelődési intézmények látogatásában²¹¹



A grafikonon jól látszik, hogy a tanulók igen **magas százalékban kaptak ösztönzést** a tanórán a közművelődési intézmények látogatására. Földesen kevesebb azok száma is, akik egyáltalán nem tulajdonítottak ebben szerepet a tanórának (39. táblázat) ^{2/2}. A könyvtárnál az arány az általános művelődési központban 7,3 %-kal, a művelődési otthon terén 10,6 %-kal, a kiállítást nézve 19%-kal jobb. A mozi az a közművelődési intézmény, amelynek látogatásához a létavértesi tanulók kaptak több ösztönzést. (Vö: 199. jegyzet.)

1998-ban a tanóra szerepét átlagosan 20%-kal kevesebben ismerték el „igen” válasz adásával a közművelődési intézmény látogatásában. Hasonló mértékben emelkedett a nem-mel válaszolók aránya is (211. jegyzet. 39. táblázat).

4.2.4. Következtetések

4.2.4.1. Az 1985. évi vizsgálat következtetései

Az eredmények bemutatásának lezárásaként válaszoltunk a vizsgálat hipotézisében megfogalmazott kérdésre: tetten érhető-e a földesi Általános Művelődési Központ tanulóinak magatartásában, szokásaiban az egységes művelődéstervezés eredménye; hozzásegít-e a tanulók permanens művelődésének eredményesebb megalapozásához, a művelődési jellegű szabadidő-szokásaik kialakításához az egy szervezeti kereten belül koncentrált szellemi és anyagi erőforrás.

A helyzetfeltáró eredménymérés adatai alapján **bizonyítotttnak tartottam** az alábbiakat:

- ✓ **Az ÁMK tanulóinak közművelődési aktivitása magasabb a kontroll iskola tanulóinál.** A közművelődési intézmények közül rendszeresebben látogatták az iskolával egy fedél alatt lévő könyvtárat, művelődési otthont, és rendszeresen vettek részt kiállításokon, filmvetítéseken is. Szabadidő-szokásaikba beépülni látszott a művelődési tevékenység: heti szabad idejük közel ötven százalékában szívesen vettek részt művelődésüket-önművelésüket elősegítő közművelődési formákon.
- ✓ Az intézmény általános iskolájának nevelőmunkájában **központi helyet foglalt el a tanulók szabadidő-tevékenységének orientálása,** s ez elősegítette személyiségük sokoldalú kibontakoztatását, a permanens művelődés megalapozását.
- ✓ Az iskolának a szabadidő eltöltést orientáló szerepét a tanulók kritikusan értékelték, elismerték és igényelték is; a feltételeket ehhez többségében jónak, de fejleszthetőnek tartották.
- ✓ **Gyakorlati visszaigazolást nyert a tanóra közművelődési aktivitásokat megismertető feladatának szükségessége.** Gyakoriak és rendszeresek voltak a tárlatlátogatások, a könyvtári órák, a filmvetítések, az ismeretterjesztő előadások humán-, reál- és készségtárgyak óráin egyaránt. Ezzel nagymértékű ösztönzést kaptak a tanulók az órán kívüli közművelődési tevékenységben való aktív bekapcsolódásra. Egységes igényként fogalmazták meg az ajánlást az önművelődésre, és az így szerzett ismeretek, élmények visszacsatolását, beépítését a tanórai munkába. Magas volt (82,2%) a rendszeres művelődési közösségekben résztvevők aránya is.
- ✓ **Kapcsolataik bővültek.** Maga az intézmény térszerkezeti adottsága (belső tere viszonylag könnyen átalakítható az egymástól jellegében eltérő tevékenységek és a különböző életkorú látogatók igényeinek megfelelően) és a közművelődési szakemberek jelenléte hozzájárult az iskola nyitottabbá tételéhez.

- ✓ A két iskola tanulói körében végzett kérdőíves vizsgálat eredményéből arra következtettem, hogy a tanulók – a tanórán megalapozott, órán kívüli formákban gyakoroltatott szabadidős szokások kialakításával – **jó alapot kaptak az egész életen át tartó művelődéshez**, a társadalmi fejlődés szempontjából is fontos önmegvalósításhoz.

Akkori megállapításaimat – a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Kutató Csoportja által *az iskola és a közművelődési intézmények együttműködése* (1977–1980) területén végzett vizsgálata eredményeivel összehasonlítva – jelenleg is érvényesnek tartom.

4.2.4.2. Az 1998. évi vizsgálat következtetései

Az 1998-ban, csak Földesen, közel azonos mintavétel után és kérdőívvel megismételt vizsgálat eredményeként **igazolni láttam** akkori hipotézisemet: az ÁMK mint intézménytípus önmagában még **nem jelenti a feladatok hatékonyabb megvalósítását**. Szükség van a szervezet kiépítésére, a szellemi, anyagi, és technikai feltételek feladatokkal adekvát megteremtésére, azok folyamatos karbantartására, a változó követelményekhez való igazítására. **Feltételezésem helyességét megerősítették** az 1985. és az 1998. évi vizsgálatok összehasonlításával kapott eredmények.

A szűkebb és tágabb intézményi környezetben, s magában az általános művelődési központban végbement változások nyomon követhetők voltak a tanulók szabadidő-szokásaiban és regresszív módon befolyásolták azt. A településstatistikai mutatók jelezte munkanélküliség, a reálértékében folyamatosan csökkenő intézményi költségvetés, annak következtében az ÁMK működési feltételeinek romlása (I. fejezet mellékletei) már önmagában is érintette a tanulóifjúság mindennapi életét: hetente egy-két órával kevesebb közművelődési tevékenységet engedélyezett. Az általános művelődési központ “intézmény-filozófiájában” történt változás – melyben szerepe volt az 1993. évi közoktatási törvény vonatkozó (33.§) rendelkezésének is – először az intézmény sajátos minőségét hordozó, az integrált működést biztosító alapelveket rendítette meg. **Megbontotta a tanóra és a szabadidős**

tevékenységek integrációjának országos mintaként szolgáló, értéket hordozó gyakorlatát is. Az intézmény a problémamegoldás nem megfelelő módját választotta. Az utóbbi, a nevelés-művelődés folyamatára befolyással lévő körülmény csak **felerősítette** a társadalmi, gazdasági változások **negatív hatásait**, azok ellensúlyozása helyett. A kérdőíves vizsgálatban 1998-ban részvett 110 tanuló válaszainak tartalmát alátámasztotta és általánosíthatóvá tette az a szakfelületei vizsgálat, amelyet a kutatás után alig egy évvel – országos vizsgálat részeként – indított az NKÖM Közművelődési Főosztálya.

„A Karácsony Sándor Általános Művelődési Központ, mint az egykori “húszak” tagja, az ÁMK-mozgalom és szakmaiság egyik méltán elismert és sok tekintetben etalonnak számító intézménye volt.

Akkor, mintegy kísérletképpen, az intézmény felvállalta, hogy mintaértékűen igyekszik kidolgozni és a gyakorlatban megvalósítani a funkció- adekvát munkaközösségek létrehozását és működtetését, az új típusú és hatékony vezetési szerkezet kialakítását és a tanóra és a szabadidő integrációját, az intézmény mind teljesebb beágyazódását a település életébe. Ennek a kétségtől jelentős, nem csak az adott intézmény szempontjából fontos szakmai innovációnak a helyzetéről, a megvalósulás érdekében tett lépéseiről, hosszabb ideig pozitív jelzések érkeztek mind a személyes tapasztalatot szerzett kollégák, mint a szakmai kiadványok révén. A jelen állapotot és a közeljövő szakmai céljait rögzítő dokumentumokban erre az innovációra való törekvésnek már kevés jelét fedezni fel. Az intézményi PEMPO-ban van ugyan utalás a tanóra és a szabadidő integrációját illetően (A NAT és a szabadidős tevékenységek kapcsolódási pontjai); de a funkció-adekvát munkaközösségek helyett klasszikus iskolai munkaközösségeket találunk; a vezetési szerkezet pedig már szinte nem is szerkezet.”

[Suszter L. i.m. 29.]

4.3. Utóvizsgálat

4.3.1. A kutatás hipotézise, elméleti, módszertani vonatkozásai

Alaptézisem kiindulópontja a személyiség szabadidő felhasználási szokásai és az olvasásmegértés témakörben egy húsz évvel ezelőtti, Durkó Mátyás vezette kutatás nagyon fontos pedagógiai-közművelődési eredménye: a felnövekvő nemzedék **iskolarendszerű nevelése alapvető formálója a fiatalok szabadidő-struktúrájának, s ezzel megalapozója a felnőttek szabadidő felhasználási szokásainak, magatartásának is.**²¹² [Durkó M.–Harangi B. L. 1984: II/226.] Én azt vizsgálom, hogy a **földesi ÁMK megalapozó munkájának vannak-e mérhető és a 18 évvel ezelőtti vizsgálat megállapításával összefüggésbe hozható eredményei.** Milyen eredményességgel alapozta meg az intézmény 1980–1985 között a felnőttek szabadidő felhasználási szokásait, magatartását.

Feltételeztem, hogy földesi ÁMK alapozó munkájának – az előbbi tudományos tétel nyomán – vannak mérhető és a 18 évvel ezelőtti vizsgálat megállapításával összefüggésbe hozható eredményei. Ezek alapján meg tudom válaszolni, hogy a gyermekkorban kialakított egyes szabadidő felhasználási szokások miként befolyásolják a felnőttek magatartását az adott területen. Továbbá képet alkothatunk arról is, hogy **mennyire vannak hatással a felnőttek szabadidő-struktúrájára az általános művelődési központ integrált nevelési-művelődési közegében töltött gyermekévek.**

Azt vártam, hogy utóvizsgálatom az 1985. évi kutatás permanens művelődésre való felkészítést, motiválást, koordinálást, s minőségi személyiség-fejlesztő eredményességét mutató ÁMK stratégia kedvezőbb eredményeit megismétli, és ezáltal bizonyító tényezője lesz az ÁMK művelődési – nevelési – önművelési stratégia értékének, eredményességének.

A minta alapján – a 4.1.3. pontban ismertetett okok miatt – nem kaphatok reprezentatív adatokat a társadalom 30–34 éves tagjainak szabadidő-felhasználásáról, s nem lehet általánosítanom a mutatókat az ország ÁMK-iban tanult fiatal felnőtt magatartására sem. A kutatásom célja – ahogy azt kifejtettem – nem is ez volt. Adatokat annak a 136 Földesen, illetve kontrollként 30 Létavértesen tanult szabadidő-tevékenységéről nyertem, akik kérésünkre újbóli adatszolgáltatásra vállalkozva lehetővé tették az utóvizsgálatot.

Kutatásom ugyanakkor **beilleszkedik** a 40–50-es évek amerikai, német fejlődés és tudás, ifjúkor és felnőttkor összefüggéseinek problémáit vizsgáló **longitudinális kísérletek sorába.**²¹³ Irving Lorge 1941-ben ugyanazoknak a személyeknek az intelligenciáját tesztelte, akiknek húsz évvel azelőtt. A kapott eredményt Owens egy kísérlete igazolta 1949-ben és 1950-ben. Ő 30 év elteltével vizsgálta ugyanazt a 127 embert, megállapítva az iskolai végzettség és a teljesítményjavulás kapcsolódási pontjait.²¹⁴ [Lorge, I. 1945; Owens, W.A. 1953; Maróti A. 1997.] Az én kutatásom egy **másik területre, a kulturális szokások, a szabadidő-kultúra területére** terjed ki, ebben hoz új eredményeket. Vizsgálatom közvetlen gyakorlati eredménye elsősorban annak megválaszolása, hogy **a gyermekkorban kialakított egyes szabadidő felhasználási szokások miként befolyásolják a felnőttek magatartását e téren,** másrészt képet kaphatunk arról, hogy **mennyiben vannak hatással a felnőttek szabadidő-struktúrájára az általános művelődési központ integrált nevelési-**

művelődési közegében töltött gyermekévek. Mivel vizsgálatom fő módszertani elve, hogy a felosztás alapja a két eltérő iskolatípus, az adatok, következtetések is e szerint jelentkeznek, kiegészítve a longitudinális vizsgálat időbeli aspektusával. Ismételten megerősítem, hogy e kutatás a közoktatás és köznevelés mai égető problémáira nem adhat választ. Nem feladata. A vizsgálatok ugyanakkor tartalmaznak olyan részadatokat, amelyek **felhasználhatók a köznevelés továbbfejlesztése érdekében.**

Nem foglalkozom részletesen a szabadidő általános elméleti kérdéseivel. Vizsgálatom elméleti, módszertani alapjának az előző fejezetekben leírtakat tekintem. Ehhez képest csak két vonatkozásban teszek egy rövid elméleti kiegészítést. Szólni kívánok a szokások természetéről és jelentőségéről a szabadidő-felhasználásában, valamint szabadidős szokások napjainkra bekövetkezett változásairól.

4.3.1.1. Szokások lényege és szerepe a szabadidő-felhasználásában

Maga a szokás pszichológiában használt fogalom, de az ember “második természete” is, hiszen egész életünk alaptípusát szokásosan ismétlődő cselekvések határozzák meg. Megismerését a magatartás fogalmának értelmezésén keresztül tartjuk elérhetőnek. Durkó Mátyás gondolatmenetét és megállapításait elfogadva „A magatartás a személyiségnek egy ismétlődő külső ingerhatásra állandósult viselkedésmóddal való reagálása. A **kulturális magatartás** az előzetes élmények, mint érzelmi- logikai értékelés hatására kialakult **beállítódás**, amelyre az érdeklődés meghatározott szintje s egy ennek megfelelő, állandósult cselekvési, viselkedési mód jellemző. Ez a viselkedésmód, cselekvésmód olyan mértékben rögződhet, állandósulhat, sztereotipizálódhat, hogy az ez irányú cselekvés motivációja is automatizálódik, spontán módon kiváltódik... . Ekkor az **állandósult viselkedés szokássá érett.** A kulturális magatartásnak és szokásnak ez a jelentősége, értéke, de együtt ugyanez lehet az 'átka' is... . nevelési szempontból komoly hátrány, ha negatív magatartás ... rögzült, lett szokássá.” [Durkó M. 1980: 9.] Ez alapján határozottan állíthatjuk, hogy nem lehet mindegy, milyen és milyen fejlettségű **orientációs minták szabályozzák** az ember cselekvését, magatartását. Az orientáció ugyanis az egyén rögzítődött törekvéseinek rendszere, magatartásának tartós szabályozója. Ebből kiindulva mondhatjuk, hogy az ember életvezetése „közvetlenül a személyiség egészére jellemző értéktudatra, az léttel szembeni elvárások, igények és a társadalom által megszabott követelmények rendszerébe épül”. [I.m. 8.] A szubjektív beállítódások elsősorban a szabadidő-aktivitások tartalmát befolyásolhatják. A szokás a bonyolult lelki mozzanatok mellett értelmi, érzelmi és akaratalkotókból álló lelki folyamat. Kialakulásában – a tudományos eredmény máig érvényes állapota miatt hivatkozhatunk Komoly Judit negyven évvel ezelőtti összefoglalására is – az állandó sorrendben és azonos időben rendszeresen egymás után ismétlődő cselekvéseknek van nagy szerepük, ugyanis az emberi idegrendszerben feltételes, időleges kapcsolatokat hoznak létre a különböző központok között. Ezek az ún. feltételes reflexek alkotják a szokás láncolatát. [Komoly J. 1965.] Kialakítható

tudatosan, utánzással és ismétlés útján. Az ismétlés a szokás mechanikus eleme. A **művelődési szokásnak is legfőbb értéke**, hogy a **megszokott tevékenységet állandósítja**. Az embernek hiányérzete keletkezik, ha nem a megszokott módon cselekszik. A család szerepe meghatározó mindhárom formában. Az intézményes oktatás-nevelés feladata egyfelől megerősíteni, szükség esetén kiigazítani a család szabadidő-eltöltésre vonatkozó, sokszor egész életre kiható mintaadását, másfelől formálni, kiegészíteni azt, alternatívát mutatni, illetve a feltételek megteremtésével lehetőséget nyújtani művelődésre, kikapcsolódásra, szórakozásra. Nincs hely részletesen szólni róla, így csak jelzésszerűen utalok a szokás – szokássá vált cselekvés spontán kiváltódása eredményezte – tudatmentesítő és az emberi cselekvés gazdaságosabbá, könnyedebbé tévő jellegzetességére.

A szokás – mint pszichikus jelenség – ezen sajátosságai alapján érthetjük meg a **művelődési szokás jelentőségét a szabadidő-felhasználás szerkezetének kialakulásában s folyamata mechanizmusában**. A művelődési szokások – mind minden más szokás – lehetnek értékesek, értéktelenek, sőt károsak is, attól függően, hogy a tevékenység tartalma milyen jelentőségű az ember testi-lelki kibontakozása, kiteljesedése folyamatában.

Értékes a művelődési szokás akkor, ha tartalmát az **emberi lényeg kibontakozását segítő tevékenységi formák alkotják**, ha ezeket állandósítja, ha a pozitív tartalmakat átviszi az ember mindennapi tevékenységébe, állandósult magatartásává változtatja. Amikor az ember szükségletévé válik a cselekvés. A szabadidő-eltöltés folyamatában van a szokásoknak **negatív, merevítő szerepe** is. Lényegében természetes velejárója, mondhatjuk, az érem másik oldala, hiszen egy meghatározott időkeretben az ember az egyik cselekvést csak a másik rovására végezheti. *“A napi időmérleg felvevőképessége korlátozott”* – idézte Durkó Mátyás Edmund Wnuk-Lipinskit. [I.m. 11.] Vele ellentétben Vitányi Iván – aki a szabadidő-megnövekedésével még lehetőséget látott új szabadidő-struktúrák kialakulására – inkább a szokások megkötő szerepét hangsúlyozta. *„A szabadidő-szokásoknak iszonyatosan nagy a tehetetlenségi nyomatóka. A felnőtt embernél 20-30 éves korára kialakul, hogy mivel szereti és mivel tudja idejét eltölteni. Később ezen többnyire csak keveset tud változtatni.”* [Vitányi I.1976: 167.] A szabadidő szerkezete a rendelkezésre álló idő korlátozott volta miatt is meghatározó jelentőségű. Az egyik legújabb – **az időfelhasználás és a felnőttoktatás** összefüggéseit feltároló – időmérleg kutatás adatai szerint egy 18–39 éves ember 1440 percéből (1 nap) legkevesebb 213 (14,8%) és legfeljebb 288 (20,0%) percet fordít szabadon végzett tevékenységre.²¹⁵ [Mayer J. (szerk.) 2003: 22–26.]

Durkó Mátyás és Vitányi Iván értékelési szempontjait átvéve, mely szerint a szabadidő-tevékenységek értéke attól is függ, mennyire nyújtanak az ember regenerálódására lehetőséget, kiemelhetjük, hogy mi is kerestünk összefüggéseket a **szabadidőszokások és a tanulás**, mint a felnőttkori önművelés igen **értékes folyamata között**. [Durkó M. i.m. 12; Vitányi I. 1982.] A felnőttkori munka melletti tanulás kérdéskörének egy másik nézőpontból is nagy fontosságot tulajdonítunk. Értekezésem 2. és 4. fejezetében leírtak egyértelművé teszik a *“tanuló társadalom”* létrehozásának szükségességét, s azt is, hogy a lifelong learning paradigmája a **rendszer egészét érintő pedagógiai** (tartalmi-módszertani) **megújulás, megújítás** feladata elé állítja az érintett országok, így Magyarország oktatási rendszerét is.

Mivel hazánkban – az időfelhasználás társadalmi változásainak hazai felnőttoktatási tanulságait összegző, előbbiekben hivatkozott kutatás szerint – a felnőttek iskoláiban életkor és szocio-kulturális háttér szempontjából rendkívül heterogén összetételű tanulókkal kell számolni, a rendszer megújításának kiemelt feladata lesz áthelyezni a hangsúlyt a hagyományos, a tanári tevékenységet előtérbe állító pedagógiai megközelítésekről egy tanulóközpontú, az egyéni képességeket, készségeket, az ezekben megmutatkozó különbségeket jobban figyelembe vevő gyakorlatra és új munkaformák kialakítására. [Mayer J. uo.] A változtatás időigényes jellege folytán munkaerő-piaci szempontból még hosszú ideig lényegesen **előnyösebb helyzetben** lesznek azok a felnőttek, akiknek önnevelési, önművelési szintjük – éppen a hatékonyabb alapfokú iskolai *“elindítás”* eredményeként is – fejlettebb. Rugalmasabban és gyorsabban, **magát növelve tud alkalmazkodni** a megváltozott élethelyzetekhez.

4.3.1.2. Szabadidő-felhasználási szokások változásai

Bauer Béla és Tibori Tímea az *Ifjúság viszonya a kultúrához* című – a kulturális magatartásformák átalakulását középpontba helyező – közös tanulmányában bemutatott néhány, a kulturális fogyasztással összefüggő vizsgálatot is. [Bauer B.–Tibori T. 2002.] Az itt kapott tapasztalatok alapján összegezem a magyar társadalom felnőtteinek művelődési, szabadidős szokásaiban az utóbbi tíz évben bekövetkezett módosulásait.

A változásfolyamatokra lehet magyarázatot találni **a szocializációs folyamatokban**, a nevelésben, oktatásban, az iskolarendszerekben. Közismert az a nézet, mely szerint az iskola a társadalmi mobilitás elősegítése helyett a régi struktúra újratermelését erősítő meggyőződés, mint a szélsőséges megítélések – analfabéták és Nobel-díjasok, hagyomány és mcworldizáció – lehetséges gyökere. [Bourdieu, P. 2001.] A kultúrák közvetítés és a befogadói magatartás átalakulását **nem függetleníthetjük a kultúrpolitikában történt változástól és az iskolarendszer új alapelveitől**. Az előbbi jellemzője a centralizáció helyett megjelent pluralitás, az utóbbi esetben a NAT-ban érvényre jutott két új vezérgondolatra – a közgazdasági, jogi, menedzseri ismeretek és képességek fejlesztése, illetve a kommunikációs és idegen nyelvi tudás – utalnak a hivatkozott tanulmány szerzői. Az Ifjúság 2000[©] kutatásai jelzik, hogy Magyarországon is jellemző a kultúra modernizációja és digitalizációja; kialakult a tudatipar és az információs monopólium. A kulturális életben többfajta akarat és szempont érvényesül, hatása, erőssége gyorsan változik és ellentmondásos. [I.m. 184.] Ezek az elemek befolyásolták a kutatók véleményét akkor, amikor különböző módszerekkel – időmérleg, listás, attitűd) végzett felvételek eredményeit összehasonlították.²¹⁶

Falussy Béla a **jelentős eltérések** mellett egy dologban **azonosságot** mutatott ki. Megállapította, hogy a szabadidő eltöltését, a kulturális fogyasztást a kutatások két csoportra bontják. [Falussy B. 1993.] Az egyikbe a több mint 90%-os gyakoriságú tévézés tartozik, a másik csoportba az összes többi.²¹⁷ (Vö. szokás 4.3.1.1.) Az *“összes többi”* kategória jelenti a kulturális intézmények látogatását, a művelődést, a hobby tevékenységet, a sportolást, a rekreációt. Az MTA 1996-os vizsgálata alapján

öt csoportba lehetett besorolni a válaszadókat: *passzív* (43%), *otthonülő, olvasó* (15%), *fiatalos* (24%), *kultúra-orientált* (15%), *magaskultúra-fogyasztó* (3%).

[Vitányi I. 1997.] Vitányi Iván felosztása utal a **magatartásformákra** is.

Füstös László sokváltozós matematikai elemzései nyomán a fürt elemzések azt mutatják, hogy a **kulturális intézmények látogatásában is jól elkülöníthető** az öt csoport. [Füstös L. 1998.] Az *elsőbe* azok tartoznak, akik a könyvesbolton kívül sehova sem járnak el. Ők az otthonülők. A *második* csoportba tartozók néha moziba, olykor társaságba mennek el. Többféle jövedelemkiegészítő és hobby tevékenységük is van, és nem igénylik a klasszikus művelődést, szórakozást nyújtó tevékenységet. A *harmadik* csoport már aktívabb, de 5–6 kulturális intézménynél többet nem neveznek meg. A *negyedik* csoportba tartozók szabadidejüket változatosan, dinamikusan töltik, míg az *ötödik* csoportba soroltak elsősorban a színházat, múzeumot és a hangversenyre járást részesítik előnybe, a kínálatból érdeklődésüknek megfelelően válogatnak és gyakran kimozdulnak. Bauer B. és Tibori T. a tevékenységeket és az intézményeket faktorelemzéssel vizsgálva évek óta tapasztalja, hogy az **egyik póluson** a színház, mozi, hangverseny, könyvtár, könyvesbolt található, a **másikon** pedig s diszkó és a könnyűzene. Elemzéseik szerint az **átjárást a művelődési ház biztosítja**. [I.m. 185.]

A **látogatók számait** tekintve 1990-hez képest jelentős **visszaesést mutatnak** az adatok.²¹⁸ Közel egy millió színházlátogatóval regisztrált kevesebbet a KSH felmérés 1999-ben, s csak 2003-ban érte el a 90-en előtti létszámot.²¹⁹ A mozilátogatók száma ugyanezen időszakban Budapesten közel egyharmadával, vidéken kétharmadával csökkent. A múzeumok látogatói száma közelítően 30%-kal lett kevesebb. Az utóbbi időben némi emelkedés kezdődött. Növekedtek ugyanakkor a tárlatvezetés alkalmai. A zenei műveltség és ismeretterjesztés erőtlenségét jelzi a komolyzenei hangversenyek látogatóinak 50%-os zuhanása. Ezeket az arányokat kutatásom visszaigazolja.

A hivatkozott tanulmány megállapítja, hogy ez a folyamat a nyolcvanas évek végén jelentkezett erőteljesebben, majd a kilencvenes évek elején – a gazdasági, politikai átalakulás hatására – kicsit nagyobb volt a lakosság kulturális aktivitása, de már 1993-tól **ismételten** lényeges **visszaesést mutatnak** a jelzett kutatások. [I.m. 188.]

4.3.1.3. Kutatástechnikai és kutatás-módszertani megjegyzések

Vizsgálatom elméleti alapjával kapcsolatban már utaltam a KLTE több évig tartó, Durkó Mátyás vezette, team-munka eredményeként megvalósult kutatásra. Ugyanez a munka kutatástechnikai és -módszertani ismereteket is adott. A kérdőív összeállításában három feladatsort – kisebb változtatással – használtam fel belőle, és a feldolgozáshoz is átvettem bizonyos elemeket.

A felnőttek szabadidő felhasználási struktúrájának feltárására az időmérleg készítése helyett én is a **tevékenységlista véleményezésének módszerével** éltem.²²⁰ Ehhez negyvennégy féle szabadidős tevékenységfajta véleményeztettem a vizsgálati személyekkel, és ezekből utólagosan – később ismertetésre kerülő elvek szerint – állítottam össze a

szorosabban összetartozó tevékenységblokkokat. A **tevékenységfajták** vizsgálati személyek életében játszott szerepének, **gyakoriságának** vizsgálati módszerében én is követtem a két válaszforma alkalmazását: a jelenlegi **tényállapotra** mutatót és a **vágyállapotra** utalót. A *“ha lehetősége lenne rá”* helyzetben megnevezett tevékenység jelzi, hogy bizonyos környezeti hatásra a belső feltételek, a tudatállapot milyen mértékben változik. Ezt fontosnak tartottam a művelő, nevelő (pl. iskolai) környezet hatásának jelzésére.

A szabadidő-tevékenységek **felosztásának egyik alapja** kutatásomban is az **otthonülés - eljárás** szembeállítása. Ez a szembeállítás nemcsak a 70-es, 80-as évek uralkodónak nevezhető csoportosítása volt – [Vonsik Gy. (szerk.) 1972, Rudas J. 1973; Vitányi I. 1982.] –, de a legújabb szabadidős kutatásokban is találunk ilyen, ill. ehhez hasonló osztályozásokat. (Vö. 4.3.1.2.) [Falussy B.1993, Füstös L. 1998.] A **tevékenységszerkezet** megismerésére célravezetőnek tartottam a **szabadidő preferencia skála** alkalmazását. Ez volt az egyik módja a gyermekek (1985. évi) és a felnőttek kulturális szokásai párhuzamba állításának. A **kulturális intézmények látogatásának** gyakoriságát – a két csoport aktivitásának összehasonlításán túl – az intézmények **távolságának** összefüggésében is vizsgáltam.

Nemcsak a két felnőtt csoport szabadidő eltöltésének módja, szerkezete, kulturális aktivitása érdekelt, hanem a felnőttek művelődési szokását kiváltó motivációs tényezők²²¹ és a tanulási, művelődési beállítottságuk, továbbá azok esetleges eltérése is. A **“mi a létező helyzet”** kérdés mellett a **“hogyan”** és **“miért”** kérdésekre azon egyszerű okból kívánok választ kapni, hogy segítse a valóság mélyebb megismerését, továbbá – a tényfeltáró kutatásokra jellemző pillanatnyi állapot rögzítésén túl – a **tények közti összefüggés feltárása** a kutatás érvényességének időhatárát megnövelje. E szándékomban megerősítettek a nemzetközi és hazai művelődésszociológia kutatásokban már a 70-es évek elejétől jelentkező felismerések és törekvések.²²² [Allport, G.W. 1980; Harangi B.L. 1977; Durkó M. 1978.]

4.3.2. A vizsgálat felépítése, folyamata

A kérdőíveket 2003. szeptember első napjaiban **postán küldtük** ki egy kísérőlevél és megcímzett, bélyeggel ellátott válaszborítékkal együtt. A régi osztálynaplók, a két intézmény iskolatitkárának, Létavértesen gondnokának segítségével, és néhány esetben a BM Központi Nyilvántartóból kapott címmel 300 volt ÁMK-s (földesi) és 100, a létavértesi Arany János Általános Iskola hajdani tanulójaához indult útnak kérésünk. Tizennégy levél

kézbesíthetetlen jelzéssel néhány napon belül így is visszajött. A vizsgálat céljának – az általában alkalmazott – néhány mondatos bemutatása helyett szükségesnek láttam egy hosszabb, a 18 éve két tanórát is kiváltó eseményre és a diákévekre emlékeztető, **közvetlen hangú levéllel** felkelteni a címzettek érdeklődését (III/2. melléklet). Nem volt nehéz megnyerni együttműködő partnernek a két intézmény immár nyugdíjba vonult igazgatóját: Krizsán Mihályt és Kerek Lajost. Kérésemet megerősítő aláírásuknak bizonyára része volt abban, hogy összesen 166 gondosan kitöltött kérdőívet dolgozhattunk fel. Igaz, szeptember végén még kiküldtem egy udvarias **emlékeztetőt**, s az első borítékba beletettem egy szülőknek szóló, a levél továbbítására, illetve gyermekük esetlegesen megváltozott címének megküldésére vonatkozó levelet is. Az emlékeztető nem kellett mindenkinek, ugyanis sokan ráírták a borítékra vagy a kérdőívre a nevüket. A témával kapcsolatos beszélgetésre, **interjúra huszonnégyen vállalkoztak**, ebből a létavértesi csoportból egy fő.

E vizsgálat folytatását, illetve egy **teljeskörű ÁMK-kutatás támogatásának lehetőségét** is magában foglalja az a tény, hogy munkahelyem feladatkörének ellátásában **szükséges és hasznosítható ismeretek forrásaként** ítélte meg kutatásomat, s e véleményét a kérdőívek sokszorosításával és postázásával kifejezésre is juttatta.

A kérdőív azok körében sem váltott ki ellenérzést, akik valamilyen oknál fogva nem töltötték ki azt. Néhány reagálási mód egyrészt ezt támasztja alá, másrészt – kutatásunk **“melléktermékeként”** – azt a tudományos tételt, hogy a felnőttek szabadidő-eltöltésének módja, művelődési igénye **élethelyzetük által meghatározott**. [Karácsony S. 1948; Vitányi I. 1983; Koltai D. 1993; Durkó M. 1999.]

Az elsőre példaként említjük azt a két szülőt, akik, mert gyermekük külföldön dolgozik (ötről kaptunk ilyen értesítést), maguk próbálkoztak a feladatnak megfelelni. (Természetesen nem dolgoztuk fel.) Akadt, aki félreértette és tizenhárom éves, vele megegyező nevű fiát vélte a címzettnek. Két volt tanítványunk karácsonyi jókívánsága mellett kért elnézést *“lustasága”* miatt. Érkezett néhány mentegetőző telefonhívás, *“majd küldöm”* be nem váltott ígérete, elköltözött a *“gyerek”* és nem fordul meg határidőre a levél, és *“dehogyan zavart levelével, megtiszteltetésnek veszem kérését, de a gyerek összetépte a lapot, ha küldenének egy másikat”* szabadkozás.²²³ Az utóbbi esetre két levélből idézek: *„Nézzék, és a vasútnál dolgozom Pesten és énnekem nincs időm és türelmem az ilyenhez. Elnézésüket és szíves megértésüket előre is köszönöm.”*²²⁴ A másodikban egy szülő írta le felsőfokú végzettségű és munkanélküli nagyfia elkeseredett üzenetét: *„...Lali tudja, hogy ez is fontos, de most neki lenne szüksége segítségre, kéri, tessék megérteni.”*²²⁵

Az üzenet mögött lévő feszültséget szándékozom oldani, és a visszaérkező kérdőívek értékét nyomatékosítani az egyik válasz utolsó oldalán talált rövid “utóirat” közreadásával. Egy gépszerelő fiatalemberből a kísérőlevél “szabadidejéből szánjon egy órát a kitöltésére” mondata az alábbi reakciót váltotta ki: „*Még hogy egy órát! Három este töltöttem!!!*”²²⁶

2003. október 10-e után már nem érkezett több válasz. Az adatok rögzítése után a feldolgozás 2004. január végéig tartott. Ez idő alatt készült el a tizenöt mélyinterjú.

A kérdőívek felépítése

A nyolc oldalas kérdőív A) B) C) betűvel jelzett három fő része összesen tizenhárom (római szám) pontból álló, egyenként több feladat elvégzését is kívánó kérdéssorból állt (III/2. melléklet).

Az A) rész a **szabadidő eltöltésével kapcsolatos** kérdéseket tartalmazta. Az I. és II. feladat a **szabadidős tevékenységi formák** gyakoriságának mérésére szolgált. A 44 előre megadott tevékenységet – gyakoriságuk közti nagy eltérés miatt – két csoportra (36 ill.8) bontottam. A **jelenlegi helyzetet** kifejező véleményeket 0–6-ig terjedő skálán jelölhették be. Módot kaptak a felsoroltaktól eltérő tevékenység közlésére is. A feldolgozásnál nem kellett ezt a kérdést (36.) figyelembe venni, ugyanis mindössze néhány, az is az előző tevékenységek valamelyikébe tartozó kedvtelési formát írt le. (A feldolgozás során ezekből képeztem a két jellegzetes beállítottságot mutató “otthonülő” és “eljáró” kategóriát.) A III. nyitott kérdés a “**vágyállapot**” kifejezésére szolgált. A lehetőség, melynek megléte esetén szívesen és gyakrabban is végezne a megkérdezett bizonyos tevékenységeket, nemcsak a több szabadidőt, hanem a kulturális, közművelődési intézmények **elérhetőségét**, a **programkínálat** meglétét jelentette. A IV. feladatban az otthon és a különböző oktatási, kulturális intézmények **távolságának** beírását kértem, míg e rész utolsó, V. válaszából az **átlagos heti szabadidő** órában kifejezett mértéke érdekelt.

A folytatólagosan számozott B.) rész **Művelődés – Nevelés – Önművelés** címszó alatt hat feleletválasztásos, és egy nyílt, kiegészítendő kérdést tartalmazott. VI. feladatban a **jelenlegi** és a **tervezett tanulási formákban** való részvételről adott információt a válaszoló. A két részfeladatot tartalmazó VII. kérdésben először rangsorolni kellett a tanulás eredményességéhez nélkülözhetetlen személyes adottságok-képességek fejlesztését és a gondolkodási műveleteket a **szükségességnek tartott segítségkérés** fontossága szerint, majd azokat a személyeket kellett megnevezni és három fokozatú skála valamelyikével párosítani, **akiktől elfogadná** ezt a segítségadást. A VIII. feladat a tanulásban való részvételre vonatkozó 23 tételből álló, zárt kérdésben megfogalmazott **motivációsor**t értékeltet öt fokú

skálával aszerint, hogy mennyire érzi magára nézve érvényesnek azokat a megkérdezett. A IX. feladat egy választásos **állásfoglalást** várt az adott **általános iskolák személyiségformáló hatásával** kapcsolatban, majd a X.-ben a két intézménytípus **valamelyike mellett**. Ezt a nézetet kéri röviden **indokolni** a XI. nyílt kérdés. Ezt követően a XII. feladat a folyamatos tanulással, művelődéssel kapcsolatos 25 vélemény értékelését adja fel (elfogad vagy elutasít) 1–5 fokú skálán, amely a művelődési beállítottságra vonatkozó következtetések levonására nyújtott lehetőséget.

Végül a kérdőív harmadik, C.) részében a XIII. feladat a válaszoló **szocio-kulturális** adatait tudakolta 21 – egy kivétellel – zárt kérdésben. A válaszokat a feldolgozás során tipizáltuk és kódokkal besoroltuk. Teljes körű felhasználásuk – a válaszolók megkérdezettekhez viszonyítva elegendő, ettől eltekintve azonban nem nagy száma miatt – nem volt módunkban. Így **leíró-bemutató** elemzésem legtöbbször kétváltozós.

(Mély)interjúk

Mélyinterjút a visszajelzésben arra vállalkozó huszonnégy fő közül azzal a **tizenöt**tal készítettem 2003. december eleje és 2004. január vége között, akivel egyeztetni tudtunk helyet és időpontot.

A felvétel a **művelődési életutak** megismerésére irányult abból a célból, hogy a kérdőívek eredményeinek személyes és hiteles háttere legyen, hogy az így szerzett ismeretek mélyítsék a helyzetelemzést, pótolják, illetve magyarázzák az esetleges hiányokat. Nem titkolt szándékom volt annak feltárása, hogy milyen szerepet játszott és játszik az interjúalanyok életében az általános művelődési központ, s mi a véleményük erről az intézménytípusról. Mindez az **életen át tartó tanulás kérdéskörébe ágyazva**. A beszélgetéshez interjúvázlat készült, amely nem a pontos kérdéseket, csak az egyes témaköröket tartalmazta, továbbá nem volt rendeltetése a feltüntetett sorrend betartása. (Interjúvázlat: III/2. melléklet). Mivel minden beszélgetőtársammal *“dolgoztunk egy intézményben”*, ennél kötöttebb módszer nem lett volna életszerű. Így ha olykor nagy kitérőkkel is, de minden esetben eljutottunk az interjúkészítés célkitűzését megvalósító témakörig.

A mélyinterjúk gazdag információanyagának összegzése meghaladja e munka témáját és kereteit. Egyes részeit a kérdőív feldolgozásával nyert adatok bemutatásakor használtam fel. **Összehasonlításra** azonban **nem nyílt lehetőség** – s ez áll az előbbi döntés háttérében is – ugyanis az egyetlen beszélgetésre vállalkozó létavértesi fiattalal munkaidő

beosztása miatt, ezt a lehetséges akadályt már levelében előzetesen is jelezte – nem jöhetett létre a találkozó.

4.3.3. A vizsgálat reprezentativitásának kérdése és az eredmények érvényességi köre

A kiküldött és a beérkezett értékelhető válaszok **összességében 41,5%-os** aránya – 45,3% Földes és 30% Létavértes) az általunk remélnél kevesebb, a gyakorlott kutatók előzetes becslésénél néhány százalékkal nagyobb mintát jelent. Earl Babbie a hozzávetőleges válaszarányokat mérlegelve (60% jó, 70% kiváló) úgy gondolta, „*hogy a legalább 50%-os válaszarány már megfelelő, hogy elemezhesük az eredményeket és beszámoljunk róla.*” [Babbie, E. 1998: 283.] Ezeket a számokat azonban csak körülbelüli arányszámnak, valódi statisztikai alapot nélkülözőnek tartotta. Véleménye szerint a magas válaszaránynál sokkal többet ér, „*ha sikerül megmutatni, hogy adataink nem torzultak a válasszmegtagadás miatt.*” [Uo.]

Tényként fogadtam el, hogy az 1985-ös sokasághoz képest vizsgálatom nem reprezentatív. Az eltérés azonban **nem olyan mértékű**, hogy bizonyos változók mentén ne vállalkozhattam volna következtetések levonására. Annak alátámasztására, hogy ezek a statisztikai **következtetéseink érvényesek** arra a sokaságra, amelyből a minta való, tehát a **földesi és a létavértesi 30-34 év közötti fiatal felnőttek egészére**, a két időpont válaszadóit három “végigfutó” változó a nemük, a tanulmányi eredményük átlaga és a szülők iskolai végzettsége mentén hasonlítom össze. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért az adatokat táblázatba foglaltam (40. táblázat).

Nemük arányát tekintve az alapsokaság és a 2003-ban válaszolók csaknem **azonosak**. A földesi férfiaknál van a legkisebb eltérés 0,5 %, de a létavértesi – mind a két nemnél – 4%-os különbség is belül van a megengedett határon.

E két érték között van az **apa iskolai végzettségét** mutató változók aránya is. Itt a középfokú végzettséggel rendelkező apák esetében mutatkozik a legkisebb 1,2%-os különbség, s ezt alig néhány százalékkal haladja meg a legnagyobb 2,1%-os eltérés (Létavértes alapfok).

40. táblázat

A reprezentativitás mutatói

Összes megkérdezett		Földes 1985		Létavértes 1985		Földes 2003		Létavértes 2003	
		343	100 %	108	100 %	136	100 %	30	100 %
Neme	férfi	153	44,6 %	52	48,0 %	60	44,1%	13	43,3%
	nő	190	55,4 %	56	52,0 %	76	55,9%	17	56,7%
Apa iskolai végzettsége	alapfok	250	73,0%	65	60,2 %	102	75,0%	19	63,3%
	középfok	46	13,4 %	20	17,9 %	13	9,6%	5	16,7%
	felsőfok	47	13,6 %	23	21,9 %	21	15,4%	6	20,0%
Tanulmányi 2-3 között		49	14,3 %	10	9,0 %	34	25,0%	11	36,7%

eredménye	3-4 között	116	33,8 %	44	41,0%	74	54,4%	11	36,7%
	4-5 között	178	51,9 %	54	50,0 %	28	20,6%	8	26,6%

A **tanulmányi eredmények** első ránézésre nem mutatnak ilyen egybeesést a két időpontban, hiszen 20–30%-nyi különbségeket is megfigyelhetünk. Az átrendeződés azonban mindkét csoportnál annyira azonos mértékben ment végbe, hogy tanulmányi átlaguk (az összes eddigi iskolafokozatban elért eredményük középértékét vettük) között **megmaradt a 0,1 tizednyi különbség**. A földesiek tanulmányi átlaga 1985-ben 4,0 volt, a kontroll csoporté 3,9. Utóvizsgálatunkban a volt ÁMK-sok átlagos eredménye 3,5, a létavértesieké pedig 3,4.

Adataink tehát nem torzultak, ezért az elemzést lehetővé teszik, és **módot adnak a hipotézis bizonyítására**.

A minta további szocio-kulturális jellemzői.

Minden válaszoló 30–34 év közötti, ezen belüli megoszlásuknak nem tulajdonítunk jelentőséget. Családi helyzetük, lakóhelyük jellege, iskolai végzettségük együtt és külön-külön is már meghatározhatja a tanulás, a művelődés, a szabadidő-eltöltésének feltételeit és eltöltésének módját, az egyes tevékenységek végzése gyakoriságát. Ezért ezeket a mutatókat kiemelttem a többi adat közül (41. táblázat).

A teljes minta fiatal felnőtteinek fele falun él, fele városlakó. A két alminta szerkezete azonban jelentős eltérést mutat. Míg a **földesiek** falu-város arányában 15%-kal az előbbi nagyobb, addig a **létavértesiek** túlnyomó **többsége**, mintegy 86,7-a **városi**. Lakóhely szempontjából megközelítően ugyanez a megoszlása az alapminta felnőtteinek, annak a négyszáz főnek, akiknek kiküldtük a kérdőíveket. Ez a megoszlás azonban nem a létavértesiek nagyobb mobilitását bizonyítja. Nem ők költöztek ilyen nagy százalékban el szülőfalujukból, hanem a hajdani nagyközséget emelték 1996. július 1-jén városi rangra. Természetesen nem itt él mind a 26 fő, de többségük igen. A falun élő földesiek közül is a település jelenlegi lakói teljesítették inkább kérésünket. A közművelődési szakfelügyeleti vizsgálat megállapításai szerint Földesnek és Létavértesnek a közintézményi ellátottsága, ezen belül az **oktatás, művelődés intézményi** feltételei között **nincs meghatározó különbség**. A lakosság **műveltségi színvonala is kiegyenlített**. [Suszter L. 2000; Tar Kné 2002.] Létavértesen a román közművelődési központ kialakítása céljából 2003-ban lefolytatott kutatás egyetemi kutatócsoportja is megerősítette ezt a kedvező a véleményt. [Körei A.- Majoros A. 2003: 34.]

41. táblázat A vizsgálat résztvevőinek további adatai

Összes megkérdezett		Földes		Létavértes	
		136	100 %	30	100%
Családi helyzet	egyedülálló	28	20,6	3	10,0
	egyedül+gyerek	3	2,2	2	6,7
	társas, nincs gyerek	21	15,4	4	13,3
	társas+gyerek	84	61,8	21	70,0
Lakhely	falu	78	57,4	4	13,3
	város	58	42,6	26	86,7
Iskolai végzettség	alapfok	38	27,2	13	43,3
	középfok	61	44,9	7	23,3
	felsőfok	37	27,2	10	33,4
Nyelvvizsga	van	27	19,9	3	10,0
	nincs	109	80,1	27	90,0

Iskolai végzettségüket tekintve a teljes mintában a **középfokkal** rendelkezők aránya 11%-kal haladja meg a felsőfokú és 9%-kal az alapfokú végzettségűekét. Az almintákat összehasonlítva azt látjuk, hogy míg a földesieknél a középfokúak dominálnak és 0,7%-os különbség van a felső és az alsó fokú végzettséggel rendelkezők között, addig a kontroll csoportnál 10-10% eltérés mutatkozik az egyes iskolafokokozatok között. Legalacsonyabb a középfokú, legmagasabb az alsó fokú végzettségű létavértesiek megjelenése az almintában. Ugyanitt 6,2%-kal több a földesinél magasabban képzetek aránya.

Az előbbi különbség – 3,7%-kal kiegészülve – megfordul, ha a **nyelvvizsgával** rendelkezőket vetjük össze a két csoportban. A földesiek közül 19,9%, a létavértesiek közül 10 % mondhat magáénak valamilyen fokú igazolt nyelvtudást. Interjúalanyaink mindegyike nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvismeretnek. Hátrányban lévő korosztálynak tartják magukat ebből a szempontból, ugyanis általános iskolás korukban még nem vált általánossá jelentőségének felismerése. Az egy nyelvre korlátozódó tanítási kötelezettség mellett annak alacsony óraszámát és a nyelvtanítás módszertani hiányosságát: a használni lehetetlen tudást nehezményezik.

Az ifjúság 2000[©] kutatás adatai szerint az iskolai végzettséget – minden iskolai szinten – döntően befolyásolja a szülők iskolázottsága.²²⁷ [Gábor K. 2002: 30.] Ebből a szemszögből is elvégezve az összehasonlítást az tapasztaltuk, hogy az **ÁMK-sok iskolázottsági foka magasabb arányban meghaladja** – most csak e mutatókkal dolgozunk – **az apákét** (40.táblázat). Alapfoknál 45,1% a különbség, a létavértesiek esetében 20%. Ennek értelmében ennyivel nagyobb arányban rendelkeznek közép – 31,5%-kal, Létavértesen 6,6%-kal többen – és felsőfokú végzettséggel. Ez utóbbi Földesen 13,6%-kal, a létavértesiek esetében pedig 13,4%-kal haladja meg az apa iskolázottságát.

Családi helyzetüket négy kategóriába soroltuk be, s későbbiekben ez alapján is megvizsgáljuk a szabadidőszokásukat. A két almintá között az egyedülálló és a társas kapcsolatban élő gyermekesek között van jelentősebb, 10,6%, illetve 8,2 % eltérés. Ennek okát, szélesebb összefüggéseit keresni nem tartozik kutatásunk körébe. Azt azonban megállapítjuk, hogy a földesi egyedülálló nők és férfiak aránya – a különböző életkorokban, születési kohorszok szerinti 1999/2000. évi életmód-időmérleg vizsgálat adataival összevetve – meghaladja az országos átlagot. [Bukodi E. 2002: 134-135.] Alacsonynak mondható a 30-34 évesek körében a születések

száma is: a földesiek 64%-ának, a létavértesiek 76,7%-ának van gyermeke (41.táblázat). A gyerekek átlagos száma az előbbieket körében 1,1, az utóbbi mintában 1,6.

4.3.4. Mérhető eredmények tizennyolc év után is

4.3.4.1. Szabadidő-felhasználási szokások

A szabadidős tevékenységeket színhelyük alapján soroltuk két egymástól határozottan elkülönülő csoportba. Az **otthonülő** és az **eljáró tevékenység** – (III/2. melléklet) – nemcsak a körébe tartozó aktivitások jellegét mutatja, hanem azoknak a **beállítódását** is, akik szabadidős-tevékenységük jellege folytán egyik vagy másik csoportba sorolhatók.

Adataink olyannyira az *“otthonülőket”* meghatározó többségét mutatják, hogy a **létavértesi** almintában egyáltalán **nincs “eljáró”**. A **földesiek** közül is csak 8,8% tölti szabadidejének **meghatározó részét** kapun kívül. Általánosan elfogadott magyarázatot többet is találhatunk erre. Az önálló lakáshoz jutásnak a bezártság is lehet az egyik ára. [Székely Gné. 2002: 120–123.] Szintén említhetjük a háztartásokban a szórakoztatás technikai eszközök számának rohamos méretű emelkedését, vagy a digitalizációt. Nem kell egy lépést sem tennünk, és a virtuális világ a miénk. [Nemeskéri I. 2002.] A statisztikai kimutatások bizonyítják az iskolázási időszak megnövekedését, a házassági hajlandóság, a családalapítás életútbeli időzítésének megváltozását is. [Bukodi E. i.m. 132.] A 30–34 év a második gyermekvállalás időszaka; s ahol már született, ott is állandó felügyeletet igénylő életkorú gyerek/ek/et nevelnek.

A 42. táblázat a földesiek körében mutatja a szocio-kulturális tényezők és a szabadidő eltöltésének színhelye közötti összefüggéseket. Segítségével elkészíthetjük a volt ÁMK-sok otthonülő és eljáró kategóriájának **tipikus modelljét**. Leginkább otthonülő tevékenységek végzésével tölti a szabad idejét a nyelvvizsgával rendelkező, mindig jó tanuló volt, felsőfokú végzettséggel rendelkező, gyermekét egyedül városban nevelő nő, akinek édesapja is diplomás ember. Bele fér ebbe a típusba – 3,8 % a lemaradás mindössze – a társas kapcsolatban élő, gyereket nevelő nők csoportja. Határozottabban elkülöníthető a tanulási, művelődési és regenerálódási lehetőségeket az otthon falain kívüli szolgáltatásként igénybevevő 30–34 év közötti ember. Olyan a nyelvvizsgával nem rendelkező, közepes vagy annál gyengébb eredményességgel tanuló, középfokú iskolai végzettséggel rendelkező, faluban élő egyedülálló férfi, akinek édesapja is középiskolát végzett.

42. táblázat Szabadidő-felhasználói típusok
(Földes)

ÖSSZES MEGKÉRDEZETT		Otthonülő		Eljáró	
		124	91,2 %	12	8,8 %
		64	87,7	9	12,3
		90	96,8	3	3,2
Iskolai képzés	iskolai	112	92,6	9	7,4
	fokozott	16	88,9	2	11,1
	oktatás	26	96,3	1	3,7
Élet helyzet	ülálló	26	83,9	5	16,1
	ül+gyerek	5	100,0	–	–
	, n. gyerek	22	88,0	3	12,0
	+gyerek	101	96,2	4	3,8
Hely		75	91,5	7	8,5
		79	94,0	5	6,0
Iskolai végzettség	iskolai	47	92,2	4	7,8
	fokozott	60	88,2	8	11,8
	oktatás	47	100,0	–	–
Ház márai	özött	38	84,4	7	15,6
	özött	80	94,1	5	5,9
	özött	36	100,0	–	–
vizsga		30	100,0	–	–
		124	91,2	12	8,8

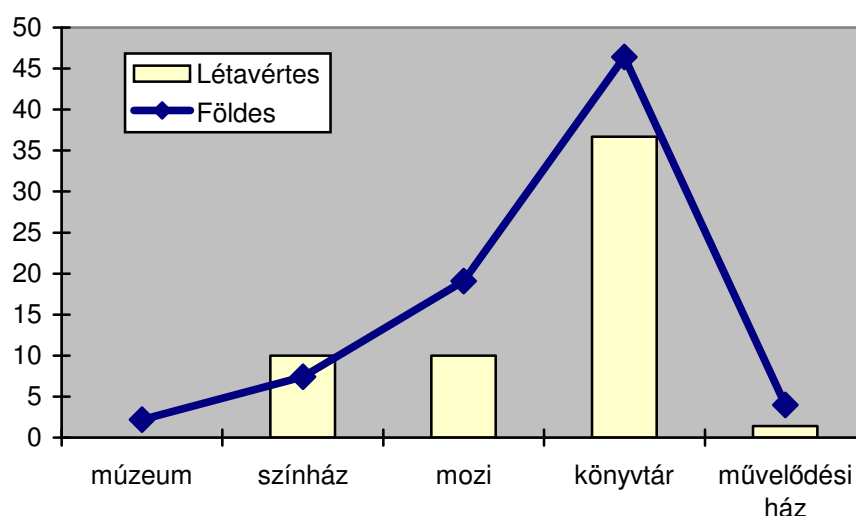
Megjegyzés: A létavértésiek mindegyike az „otthonülő” kategóriába tartozik.

Új eredményeket nem hozott a tipizálás, de a földesiekre vonatkoztatva megerősítette más kutatások eddigi eredményeit, és rámutatott a **szokásrendszer nehezen változó sajátosságára**. Arra, hogy a társas kapcsolatban élő fiatal felnőttek inkább családi körben töltik munkán kívüli idejük túlnyomó részét, illetve, hogy a gyereknevelés teendői a nőtől még mindig a klasszikus “fakanál melletti” szerepet kívánja meg és várja el.

4.3.4.1.1. Az intézménylátogatások helye a felnőttek szabadidő-szokásai között

A kutatás hipotézisében a földesiek **intenzívebb intézményhasználatát** fogalmaztam meg. Jelenlegi helyzetét az I. II. és III. kérdésre adott válaszok alapján vizsgáltam. Annak az öt közművelődési intézménynek (ezt az elnevezést használok most a művészeti és a közgyűjteményi intézményekre is) a látogatási gyakoriságát nézzük meg, amelyről már gyermekkorból rendelkezem adatokkal: a könyvtárét, a múzeumét, a színházét, a moziét és a művelődési házét (vö. 13. ábra). Mivel a művelődési ház az első két kérdésben nem neveztem meg, csak a benne végezhető tevékenységeket, a rá vonatkozó mutatókat a II. kérdésben felsorolt művelődési ház jellegű tevékenység átlagolásával nyertem. (Részletes adatok: II/43. táblázat.)

20. ábra Rendszeres látogatás gyakorisága (%)



A gyakoriság mutatói **igazolják az előfeltételezést** (44–45. táblázat). Négy intézményben: a könyvtárban, a múzeumban, a moziban és a művelődési házban a volt **ÁMK**-sok **gyakrabban töltik el** szabadidejüket (20. ábra). A rendszeres látogatók arányát nézve a különbség is határozottan megmutatkozik. Könyvtárba havonta legalább egyszer 9,3%-kal több földesi jut el. A 46,4%-os arányuk csaknem azonos az *egyetemista* könyvtárba járók nemzetközi 48,9%-os átlagával. [Bauer B.–Tibori T. i.m. 193] Rendszeres múzeumlátogató létvértesi a mintában nincs; moziba annak ellenére megy el 9,1%-kal több ÁMK-s, hogy gyermekkorukban a létavértesiek keresték fel gyakrabban 7,1%-kal ezt az intézményt. Igaz, az ÁMK klubjában lényegesen több tanórához kapcsolódó filmet vetítettek (vö. 4.2.1.). A művelődési ház nyújtotta szolgáltatásokat is jobban kedvelik a földesiek – gyermekkorukban a könyvtár után ezt az intézménytípust részesítették leginkább előnybe (vö. 13. ábra) – bár a rendszeres látogatók aránya igen alacsony. Az országos átlag 12–14% körül mozog. [Bauer-Tibori T. i.m. 198.]

44. táblázat Közművelődési intézmények látogatottsági gyakorisága (%)

Gyakoriság	Múzeum		Színház		Mozi		Művelődési ház	
	s	értés	s	értés	s	értés	s	értés
igény	8,8	26,7	5,9	6,7	6,6	3,4	28,7	36,0
lehetőség	17,0	20,0	23,5	30,0	19,8	13,3	18,7	20,0
h	27,2	16,7	27,2	33,3	12,5	10,0	18,9	17,3
e	17,6	16,6	15,4	13,3	9,6	30,0	10,6	7,3
havonta	27,2	20,0	20,6	6,7	32,4	33,3	19,1	18,0
ta	2,2	–	7,4	10,0	19,1	10,0	2,5	1,4
te	–	–	–	–	–	–	1,5	–
rendszeres látogatók arány	<u>2,2</u>	–	<u>7,4</u>	<u>10,0</u>	<u>19,1</u>	<u>10,0</u>	<u>,0</u>	<u>1,4</u>

45. táblázat Könyvtárlátogatás gyakorisága (%)

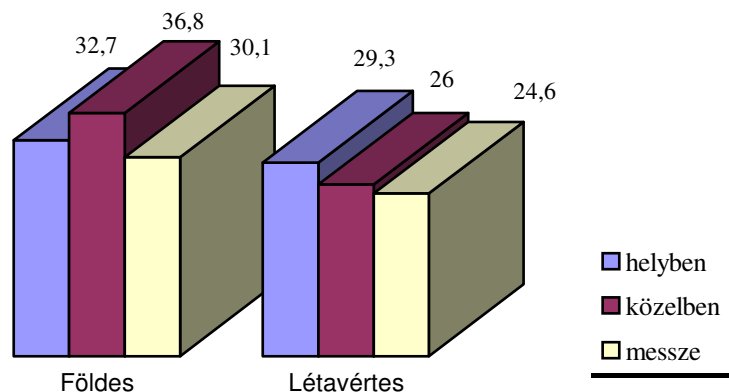
oriság	igény	ség		ta	te	te többször		szeres atók a
Földes	4,2	5,9	3,5	2,4	9,6	2,2	,2	46,4
lavértés	3,3	10,0	0,0	6,7	–	–	–	36,7

Hozzá kell tennünk, hogy az intézmény tényleges használatát ez a kimutatás nem tükrözi, ugyanis a kiállítás, a komolyzenei hangverseny, a koncert, az ismeretterjesztő előadás és sportversenyek látogatási gyakoriságát takarja a 4,0%, illetve az 1,4% (Létavértes). Nem ezek a művelődési házak által leggyakrabban megrendezett események. Feltételezhető és a szabadidő-preferencia skála (49. táblázat) mutatja is, hogy ennél jóval nagyobb – de a bemutatott gyakorisági arányt nem megfordító – százalékban vannak jelen mind a két csoport életében ezek a közösségi intézmények.

A színház az egyedüli, amelyben a rendszeresség mutatója alatta van a létavértésnek. Itt az eltérés 2,6%, de pár havonta már 13,9%-kal gyakrabban jutnak el színházba a földesiek. Földes: 20,6%, Létavértes: 6,7%. Az országos adatok azt mutatják, hogy a korcsoportok között nincs jelentős eltérés. A megoszlás egyenletes: 7–10%. [Bauer–Tibori T.i.m: 197.] Ez az intézménytípus az, ahol az igény és a lehetőség között a legnagyobb az eltérés. Míg a földesiek 5,9%-a nem kíván elmenni, addig 23,5%-nak nincs is rá lehetősége. Még inkább így van ez a létavértésiek körében. Ott 6,7%-ot nem érdekel, és 30,0%-nak nem is adatik meg. A választ adó földesiek közelítően egynegyed része (24,2%) nem igényli a könyvtár, a létavértésieket néhány százalékkal nagyobb (26,7%) arányban a múzeum kínálta lehetőségek. A múzeum pár havi gyakorisággal történő látogatási aránya Földesen magasabb 27,2%, de az országos átlagot jelző 20-25%-ba éppen hogy belefér a létavértésiek 20,6%-os mutatója. [Bauer–Tibori T. i.m. 196.]

Egy kereszttábla segített megvizsgálni a **távolság és az intézményhasználat** gyakoriságának összefüggését. A távolság megkívánta több időráfordítás, s az utazás miatt feltételezhetően magasabb költség mennyire befolyásolja a két almintá szokását (46. táblázat). Az összesített adatok ábrán is láthatók (21. ábra).

21. ábra A közművelődési intézmények látogatottságának gyakorisága* az intézmény távolsága szerint (%)



*Összesített adat. Forrás: 46. táblázat

A létavértesiek a helyben lévő intézményeket látogatják leggyakrabban (29,3%). Ezt követi azok aktivitása, akiknek 2–15 km-es körzetben van lehetőségük igénybe venni az intézmények kínálta szolgáltatásokat (26,0%). Néhány százalékkal alacsonyabb azok látogatási gyakorisága (24,6%), akiknek hosszabb utazást szükséges vállalniuk (21. ábra).

A földesiek nem tartják be ezt a fokozatosságot: azok látogatási gyakorisága a legintenzívebb 36,8%, akiknek 2–15 km-t kell utazniuk az elérhetőség érdekében. Ez az **“utánamenés” 10,8%-kal meghaladja** a kontroll csoport erre utaló hajlandóságát. A helyi lehetőségek választásának gyakorisága 32,7%, és 15 km-nél messzebbre 30,1%-ban utaznak el egy-egy programért.

46. táblázat Kulturális intézmények látogatottságának gyakorisága az intézmény távolsága szerint (%)

Intézmény típus	Földes			Létavértes		
	helyben	közelben található*	messze	helyben	közelben található*	messze
könyvtár	27,9	23,1	26,7	21,5	30,0	–
mozi	43,3	45,5	36,6	48,6	38,3	41,8
múzeum	30,5	39,3	26,9	40,0	28,0	12,0

művelődési ház	19,6	31,3	37,5	16,2	9,4	20,0
színház	42,3	44,8	22,7	20,0	24,4	24,4
együtt	32,7	36,8	30,1	29,3	26,0	24,6
átlag	33,2%			26,8%		

*,Helyben: 2 km-en belül; közelben: 2–15 km-re; messze: 15 km-nél távolabb.

Gyakrabban járnak moziba, akiknek néhány kilométert utazniuk kell a filmnézés kedvéért (45,5%), s rögtön ezután a színházi előadás következik 44,8%-os gyakorisággal. A gyermekkorban kedvelt szolgáltatásokat nyújtó művelődési ház kínálta programokon az intézménytől 15 km-nél távolabb lakók vesznek részt gyakrabban (37,5%). Jelentősen, 17,9%-kal meghaladja ez az intenzitás a helyben lakók intézmény látogatottsági gyakoriságát. A létvértési csoport azon tagjai járnak inkább moziba és múzeumba, akiknek nem kell miatta utazniuk (48,6%; 40,0%). Könyvtárba a “közelben” lakók 30%-a, színházi előadást a közelben és távolabb lakók egyforma arányban (24,4%) választják. Legkevesebbeszer (12,0%) azok mennek múzeumba, akik a 15 km-nél messzebb laknak tőle.

Az **ÁMK-s** csoport **intézménylátogatási gyakorisága** összességében **6,4%-kal meghaladja** a hagyományos általános iskolában végzetekét. Látogatásuk gyakoriságát nem befolyásolja a távolság. Azoknak az aktivitása a magasabb, akiknek kisebb-nagyobb távolságot meg kellett tenniük a kulturális szolgáltatások – kivétel a könyvtár – igénybevételéért.

Az interjúkban az intézményhez fűződő emlékek sorában gyakran elhangzott az “utazás”, a “menés” szó, s minden alkalommal különböző közművelődési programokkal kapcsolatban.

„Én arra emlékszem, hogy szinte minden héten mentünk valahova kerékpárral, autóbusszal. Megnéztünk a környéken minden múzeumot. Voltunk Bakonszegen, Püspökladányban, Berettyóújfaluban, Zsákán. Jutalomból, mert megnyert az osztályunk valamilyen versenyt, ingyen elvittek bennünket a Csokonai Színházba. A Padlást láttuk.” (Konczné Orbán Bea 32 éves egészségügyi dolgozó)

„A tanórákra nem is nagyon emlékszem. Csak azokra, amelyeken a könyvtárban vagy a klubban voltak. Sok filmet láttunk. ... A délutánokat szerettem nagyon, mindig akadt valami elfoglaltság a Nevelésiben. Meg amikor elmehettünk az osztállyal Debrecenbe és Budapestre. A fővárosban akkor voltam először. Megnéztünk mindent, ami belefért két napba. A Közlekedési Múzeumban fél óráig kerestek, mert elbújtam hogy még sokáig maradhassak. El fogom vinni a fiamat is oda.” (Pércsi István 33 éves magánfuvarozó)

Krizsánné Szegi Éva szerint, az intézmény “kinyitotta a világot”, megmutatta mindazt, ami után “vágyni lehet, amiért érdemes erőfeszítést is tenni”. (32 éves óvónő, tanár)

Az interjúban elmondottakat visszaigazolják a III. kérdésre adott válaszok. Itt azokat a tevékenységeket nevezték meg a válaszolók, amelyeket szívesen és gyakrabban végeznének, **ha a feltételek megteremtődnének**. Az “eljáró” tevékenységeket gyakrabban említették. A 44 megnevezhető tevékenység mindegyikét legalább egy valaki szívesen végezné gyakrabban. A 47. táblázatban néhány kiemelt adat szerepel, a teljes vágyállapot-térképeta II/48. táblázat tartalmazza.

47. táblázat

Mit csinálna szívesen, ha lenne rá ideje
(említési gyakoriság)

	Földes		Létavértes		Összesen	
Összes megkérdezett	136	100%	30	100%	166	100%
ÖSSZES EMLÍTÉS	252	100%	33	100%	292	100%
ebből						
őr csoport tagja	4	2,9	1	3,3	5	3,0
eti tevékenység	8	5,9	–	–	8	4,8
ba járás	9	6,6	–	–	9	5,4
vtárba járás	2	1,5	–	–	2	1,2
tásra járás	11	8,1	2	6,7	13	7,8
umba járás	12	8,8	3	10,0	15	9,0
ázba járás	37	27,2	4	13,3	41	24,7
ba járás	25	18,4	5	16,7	30	18,1
lyzenei hangverseny	6	4,4	1	3,3	7	4,2
yűzenei hangverseny	9	6,6	5	16,7	14	8,4
etterjesztő előadás	12	8,8	2	6,7	14	8,4
verseny, mérkőzés	7	5,1	1	3,3	8	4,8

A 292 (100%) említés 88,8%-a a **földesiek** vágyát közvetítette. A létavértesiek egy-egy válaszával szemben ők átlagosan két aktivitást soroltak fel. Láttuk, hogy az intézménylátogatási gyakoriság a földesieknél magasabb (20. ábra), a múzeum kivételével mégis minden intézményt **nagyobb intenzitással látogatnának**. Rendszeres színházba járó 7,4%-uk (44. táblázat) a létavértesi 10%-kal szemben. Ha lehetőség nyílna, ennél jóval többen néznének rendszeresebben előadásokat. A szándékot a 27,2% említési gyakoriság jelzi. A létavértesieknél 13,3%. Ők a könnyűzenei hangversenyt és a mozi választanák leginkább: gyakoriságban nem előzi meg más a mindkettő mellett álló 16,7%-ot. A mozi említése a földesieknél ennél is magasabb, 18,4%. A kirándulás, túrázás említési gyakorisága közel 20%. (A másik csoportban nem volt említés.) Egy tevékenység hiánya érte még el a 10%-os vágyállapot szintjét: a számítógép használat, az Internetezés. A földesiek 10,4%-a említette, a létavértesieknél nem jelezte senki. Legalább felhasználói ismerettel az előbbiek 76,5%-a, az utóbbiak 63,3%-a rendelkezik.²²⁸ A feltételek megléte esetén szívesen tornáznának (8,8%), végeznének közéleti tevékenységet (5,9%) és klubba is járnának (6,6%) az ÁMK-sokból. A létavértesieknél az utóbbi kettőre nem gondolt senki; az említés gyakorisága a testedzésnél 6,7%, közülük egy fő versenyszerűen is sportolna.

4.3.4.1.2. Közművelődési tevékenység a szabadidőpreferencia-skálán

A **szabadidő-preferencia** skála segítségével – az elővizsgálatban bemutatotthoz hasonlóan – képet kaptunk az egyes intézmények látogatottsága és a különböző tevékenységek kedveltségi fokáról és viszonyukról a többi szabadidő-szokás népszerűségéhez. A skálát a kérdőív I. és II. feladatában felsorolt tevékenységek gyakorisági előfordulásainak összesített százalékaránya alapján készítettük el. A rekreációt, a szórakozást, a művelődést és az önművelést egyaránt szolgáló aktivitásokat hasonlóságuk alapján összevontuk. A 49. táblázat tartalmazza az elő- és utóvizsgálat adatait is. Az egymásmellettiesség megkönnyíti a kereszt és hosszanti irányú összehasonlítást.

2003-ban mind a két almintában a **televízió** műsorok nézése és a rádióhallgatás a legtöbbször előforduló szabadidős tevékenység. Ezt követi az olvasás, majd a beszélgetés. Az egyforma sorrend ellenére a százalékos mutató nagy különbséget jelez rögtön az első helyen: a **létavértesiek** körében **12,2%-kal népszerűbb** a két technikai eszköz kínálta kikapcsolódás. De nem az egyedüli különbség. A **földesieknél** 15,4%-kal követi a hozzájuk fűződő tevékenységet a második nagyobb tevékenységblokkot vezető **olvasás**, míg a létavértesieknél ez a lemaradás **meghatározóan sok: 31,4% !** A földesiekkal összehasonlítva pedig 3,8%-kal kevésbé választott. Beszélgetni a két csoport tagjai egyformán szeretnek. Az otthoni munka, mely a kézimunkázástól a barkácsoláson át a kertészkedést is magába foglalja, közelítően azonos szinten preferált, csak a földesieknél a 40,3% a negyedik helyet, a létavértesiek esetében – 0,7%-kal lemaradva a mozitól – az ötödiket jelenti.

49. táblázat *Közművelődési tevékenység helye a szabadidőpreferencia- skálán (%) (1985. és 2003.)*

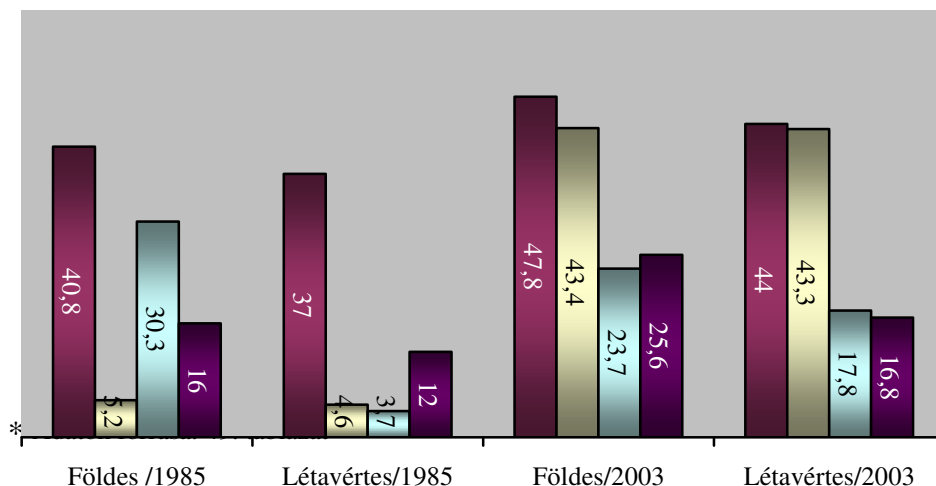
Földes	2003.	1985.	Létavértes	2003.	1985.
televízió	3,2	3,1	televízió	5,4	3,7
olvasás	7,8	10,8	olvasás	4,0	7,0
beszélgetés	3,4	5,2	beszélgetés	3,3	4,6
otthoni munka	10,3	-	otthoni munka	1,7	2,3
mozitörzés	10,1	8,9	otthoni munka	1,0	-
kirándulás	9,0	11,8	kirándulás	8,3	1,5
kézimunka	2,0	1,9	kirándulás	5,0	9,7
olvasás	9,4	2,9	munka	7,2	-
beszélgetés	7,8	13,4	olvasás	6,4	1,7
olvasás	5,6	6,0	olvasás	1,7	1,7
önművelődési ház	3,7	10,3	önművelődési ház	7,8	1,7
otthoni munka	10,7	-	olvasás	6,8	2,0
szórakozás	6,5	1,4	szórakozás	3,0	1,8
szórakozás	5,1	3,8	szórakozás	0,7	1,0
otthoni csoport	3,9	-	otthoni csoport	0,8	-

A földesieknél ezen a szinten a mozi szerepel 40,1%-kal. A séta, kirándulás a földesieknél, a játék a létavértesieknél kezd 39,0, illetve 38,3%-kal a harmadik nagyobb a blokkot. Majd ez a két rekreációt szolgáló forma helyet cserél a két almintában. A 20%-os blokkot az **ÁMK**-soknál a **kiállítás** nyitja 29,4%-kal, a létavértesiek pedig a túlmunkát nevezték meg a szabadidő eltöltés 8. leginkább előnybe részesített programjának. S ez a harmadik nagyobb eltérés. A létavértesiek esetében a kiállítás – a blokkot lezárva – 21,7%-kal áll a sport után. Ebben a sávban a földesieknél még három a tevékenységet találunk a túlmunka 20,7%-a előtt: a sportot (27,8%), a tanulást (25,6%) és a művelődési otthont (23,7%).

A szabadidő eltöltés igen értékes formáinak kedveltségi fokát összehasonlítva mutatkozik meg a negyedik és az ötödik eltérés. A **tanulást** nemcsak 8,8%-kal jobban kedvelik a földesiek, hanem a sorrendben is kettővel **előbbre helyezik** a létavértesieknél. A **művelődési otthon**, illetve a hozzá fűződő tevékenységek melletti 23,7% a létavértesiek viszonyát jelző 17,8%-nál 5,9%-kal több, jöllehet a sorrendben megegyező helyen találhatók. A preferencia skála legvégén a művészettel való foglalkozás, a társas élet és az amatőr művészeti csoporthoz való tartozás áll. Itt is **megmutatkozik néhány százalékos többlet** az ÁMK-sok körében. A művészeti tevékenységet 5,8%-kal többen részesítik előnybe, a társas élet, baráti kapcsolat esetében ez az arány 4,4%, az amatőr csoportnál a legkevesebb 2,9%.

22. ábra

*Szabadidős tevékenységek kedveltségi foka (%)
1985. és 2003./1. **

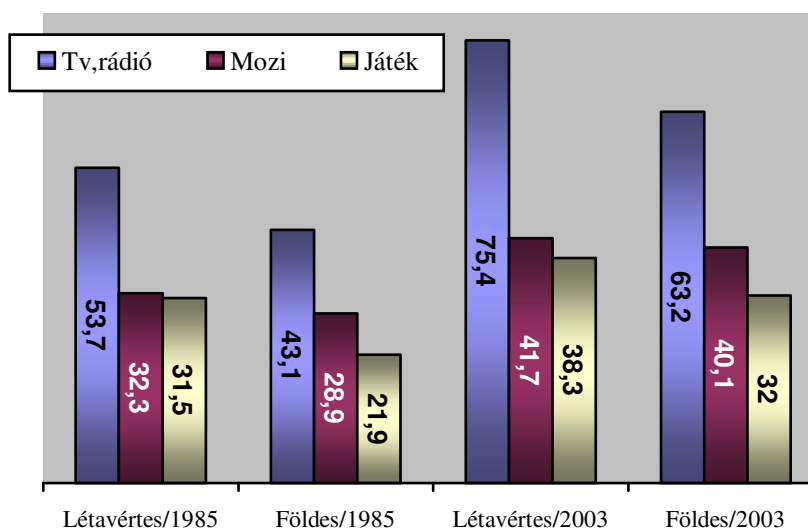


A preferencia-skála **lat során is tapasztaltuk.** Néhány tevékenység akkori és jelenlegi kedveltségi fokát mutatja a 22. ábra. A földesi iskolásoknál az igen nagy népszerűségnek örvendő sportolást 12,6%-os lemaradással követte az **olvasás**. A kontroll iskolások szabadidejében a televíziózás 16,7%-kal volt kedveltebb tevékenység az olvasásnál. A földesi almintában a könyvek világa az intenzitás fokában is 3,8%-kal bizonyult nagyobb húzóerőnek. Rögtön ezután a **művelődési ház** keretein belül végezhető aktivitások következtek. **Meghatározó különbséget** regisztráltam tizennyolc évvel ezelőtt: 30,3% kedveltségi fok állt a 3,7%-os előfordulással szemben. Ma ez az eltérés 5,9%,

de arányában így is a művelődési ház kedveltségi fokában tér el egymástól leginkább két csoport. Nem állt messze ettől a **tanulás** megjelenési mutatója. A különbség akkor 4% volt, bár a létavértesiek két szinttel magasabbra tették a sorban. A **beszélgetésnek**, mint a kapcsolatteremtés lényeges eszközének és módjának nem tulajdonítottak ilyen nagy értéket a gyerekek, mint most felnőtt korukban. Megjelenésének intenzitásában akkor 0,6% különbség volt mérhető. A kiállításnál csak éppen megmutatkoztak a kezdeti eredmények (Földes 2,9%, Létavértes 2,7%). Szerepe a szabadidő eltöltésének lehetséges formái között felnőttkorban – a számok szerint – hangsúlyosabbá vált. A két almintában az **arányos változások** a 22. ábra segítségével számok nélkül is jól látszanak. Amelyik tevékenység 1985-ben a preferencia skálán nagyobb arányt képviselt a földesiek körében, 2003-ban is megőrizte előnyét. A szabadidő teljes szerkezetében elfoglalt helye – az életkori sajátosságok és az életkörülmények által befolyásoltan – változhatott, de a **gyermekkorban megismerttetett és akkor is előnybe részesített tevékenység hangsúlyosabban van jelen** életükben. Ugyanezt a tendenciát mutatja a 23. ábra is, amely segítségével azokat a tevékenységeket vetítettem ki, amelyeket 1985-ben a létavértesi iskolások részesítettek előnyben. Most tizennyolc év után a **különbség ugyanúgy megjelenik**.

25. ábra

Szabadidős tevékenységek kedveltségi foka (%)
1985. és 2003/2.*



*Adatok forrása: 49. táblázat

A keresztirányú és longitudinális összehasonlítás fenti eredményeiből csak arra következtethetünk, hogy az **iskolás korban megismerttetett, megszokott közművelődési tevékenységeknek befolyásuk van a felnőttkori kedvtelésekre, egyes elemeikben meghatározzák a kulturális magatartást**. Az iskolának erről a felelősségéről beszélt az ÁMK hajdani tanulója az interjú során:

„Több lehetőséget kell teremteni a gyerekeknek, hogy találkozzanak, mert nagyon sok az egysejélyes elfoglaltság. Videó előtt ül, számítógépezik. Gyerekkorunkban mi összejártunk az osztálytársaimmal. Hol az egyiknél, hol a másiknál játszottunk, beszélgettünk. És nagyon sokat vittek bennünket az iskolából. Nem mindig az osztályfőnök. Voltam én a könyvtáros Erzsike nénivel is Püspökladányban író-olvasó

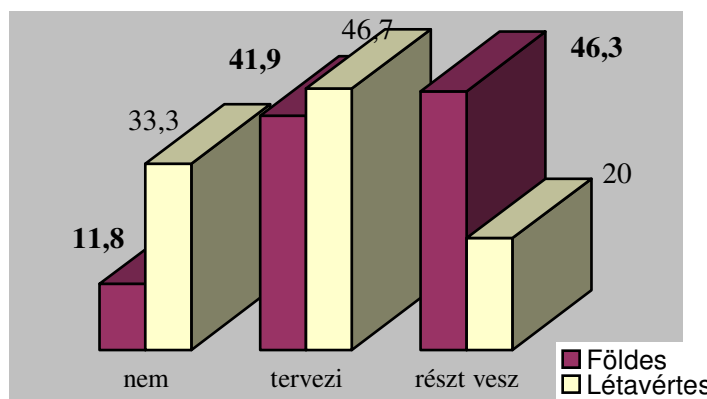
találkozon. ... Ma azt látom, mintha önmagát zárná be az ember a négy fal közé. Meg kell mutatni a gyerekeknek a lehetőséget, hogy mik vannak. Mert ha nem teremtek neki olyan lehetőséget, amikben megtapasztalhatja azokat a dolgokat, amikkel jár egy közös elfoglaltság, közös kirándulás, társas tevékenység, akkor nincs is, amire vágyjon. Akkor nem fogja sohasem azt érezni, hogy de jó volt ott lenni, de jól éreztem magam, jó lenne még egyszer elmenni, vagy megcsinálni ugyanazt. Vágyjon rá, ez a nagyon fontos.” (Felvégi Béla, 32 éves nappali tagozatos főiskolai hallgató)

4.3.4.2. Tanulás – művelődés – önművelés

4.3.4.2.1. Tanulási formákban való részvétel

A földesi és a létavértesi csoport tanulással kapcsolatos jelenlegi helyzetében és jövőbeni terveikben egyaránt mérhető különbségek vannak. **Tanulási aktivitásukat** tekintve a hajdani **ÁMK**-sok összevont mutatói – aki jelenleg tanul, illetve tervezi – **21,6%-kal magasabbak** (24. ábra, 50. táblázat).

24. ábra Tanulási formákban való jelenlegi és tervezett részvétel (%)



Míg a földesiek 11,8%-a utasítja el a szabadidő-eltöltésének ezt az önművelés szempontjából is igen értékes formáját, addig a létavértesiek 33,3%-a vélekedik így. Igaz, 5,7%-kal többen tervezik közülük, hogy belátható időn belül bekapcsolódnak valamelyik képzési formába, ugyanakkor **jelenleg 26,3%-kal tanulnak kevesebben földesi kortársaiknál.**

50. táblázat

Tanulási formákban való részvétel

Összes megkérdezett		Földes		Létavértes	
		136 fő	100%	30 fő	100%
Iskolai intézményben, (Esti, levelező hallgató)		78	57,4	22	73,3
	Elvárja	23	16,9	5	16,7
	Nem várja	35	25,7	3	10,0
Magántanulás, távoktatás		14	83,8	7	90,0
	Elvárja	14	10,3	3	10,0
	Nem várja	8	5,9	—	—
Általános képzés		94	69,1	26	86,7
	Elvárja	29	21,3	4	13,3
	Nem várja	13	9,6	—	—
Továbbképzés		72	52,9	7	56,7
	Elvárja	47	34,6	2	40,0
	Nem várja	17	12,5	1	3,3
Átképzés		112	82,4	8	93,3
	Elvárja	19	14,0	1	3,3
	Nem várja	5	3,7	1	3,3
Nyelvtanfolyam		70	51,5	22	73,3
	Elvárja	53	39,0	7	23,3
	Nem várja	13	9,6	1	3,3
Egyéb formában		16	11,8%	10	33,3%
	Elvárja	57	41,9%	14	46,7%
	Nem várja	63	46,3%	6	20,0%

Adataink azt mutatják, hogy a földesiek **minden** felsorolt **tanulási formának résztvevői**. A létavértesiek nem élnek a magántanulás, a távoktatás lehetőségével és a szakképzést sem választották. Továbbképzés, átképzés és nyelvtanfolyam is csak egy-egy fő által megjelölt. A földesiek közül legtöbben – 25,7% – az oktatási intézmények esti vagy levelező tagozatán tanulnak. Ebben az igen magas arányban döntő része van az ÁMK-ban folyó kihelyezett, esti tagozatos gimnáziumi oktatásnak.

A heti két tanítási nap (délután) elérhetővé, hozzáférhetővé teszi a bekapcsolódást munka és család mellett is. A létavértesiek aránya ebben a formában 10%. A középiskolai tanulást a továbbképzés követi 12,5%-kal, majd a nyelvtanulás és a szakképzés egyaránt 9,6%-kal osztozik a harmadik helyen. A magántanulás, távoktatás még nem terjedt el a földesiek körében, de 2,2%-kal még így is többen választották ezt a tanulási formát a 3,7%-ot jelző átképzésnél.

A két csoportnál a jövőre vonatkozó tervek kevés ponton találkoznak. A földesiek a nyelvtanulást érzik a legsürgetőbb feladatuknak. Egyharmaduknál többen (39%) szándékoznak tanfolyamon részt venni lemaradásuk – összhangban az interjúalanyok előzőekben már hivatkozott véleményével – csökkentése érdekében. A továbbképzést 34,6%-uk jelölte meg; majd a szakképzést és az iskolai képzést. A létavértesi almintatervében a továbbképzés szerepel első helyen 40%-kal, ezt követi a 23,3%-ot kapott nyelvtanulás, utána az oktatási intézmény 16,6%-kal. A távoktatást, magántanulást 0,3%-kal akarják kevesebben választani a földesiek

10,3%-os arányánál. Átképzésre 19 földesi (14,0%) és 1 létavértesi (3,3%) fiatal felnőtt gondolt.

51. táblázat *Tanulási formákban való jelenlegi részvétel és az átlagos heti szabadidő (óra)*

ÖSSZES MEGKÉRDEZETT		Földes óra		Létavértesi óra	
		100 %	15	100 %	3
BÁRMILYEN		11,7	14	33,3	7
ban	tervezi	42,0	13	46,7	0
e	részt vesz	46,3	16	20,0	5

Az 51. táblázat a tanulási formákban való jelenlegi részvétel és az átlagos heti szabadidő összefüggéseit mutatja. A két almintá eltéréseket mutat. Földesen az rendelkezik több szabadidővel, 16 órával, aki jelenleg tanul, s két órával kevesebbel az, aki a közeljövőben tervezi. Másik vizsgálati csoportunkban éppen fordított a helyzet. Az átlagot két órával meghaladó idő – 17 óra – áll rendelkezésére szabadon választott tevékenység végzésére a tanulmányokat nem folytatóknak a jelenleg tanulók 15 órájával szemben.

A rendelkezésre álló adatok, és a szabadidő – interjúkban felszínre került – eltérő értelmezése miatt is (beletartozik-e munka melletti tanulással töltött idő vagy nem) mélyebb összefüggéseket, magyarázatokat a különböző keresztátlálk elkészítésével nem nyertünk. Az egyik összefüggés kioltotta a másikat. Így a bemutatott keresztátlál a ténymegállapítást szolgálja. A felnőttkori tanulás, önképzés változásait, jelenlegi feltételeit és körülményeit bemutató, a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján készült elemzésekben sem találtunk közvetlen összefüggéseket a szabadidő mennyisége és a tanulás ténye, illetve különböző formái között. [Falussy B. 1993b.]

A **családi helyzet** már szorosabb kapcsolatot jelez a tanulással. A két almintá összevont adatai azt mutatják, hogy a jelenleg tanuló 69 felnőtt között hárommal több a gyerekes szülők száma (53. táblázat). Ha a mintán belüli arányukhoz viszonyítjuk részvételüket, akkor már azt tapasztaljuk, hogy az egyedülállók 70%-a, a gyermek nélküli társas kapcsolatban élők 44%-a, a gyermekeseknek pedig ennél kevesebb, 31,5%-a tanul. Itt is van eltérés az általánosnak mondott tendenciától: az egyedülálló gyerekes szülők közül három is tanulmányokat folytat. Mivel mintánkban a számuk alacsony, ez az arány 70%-os (II/52. táblázat).

53. táblázat *A tanulás és a családi helyzet összefüggései (I)
(összesített adatok)*

	Nem tanul		Tervezi		Részt vesz		Összesen	
Összes megkérdezett	6fő	5,8%	1fő	2,7%	9fő	,5%	6fő	00%
ülálló	–	–	9	29,0	22	1,0	1	100
ül+gyerek	1	20,0	1	20,0	3	0,0	5	100
, n.gyerek	2	8,0	12	48,0	11	4,0	5	100
+gyerek	23	21,9	49	46,6	33	1,5	05	100

Nincs olyan egyedülálló, aki nem tanul, és olyan sem, aki nem is tervezi. A nem tanulók 92%-a gyermekes szülő.

A földesi és a létavértesi csoport válaszai két helyen térnek el egymástól nagyobb mértékben. Az előbbi almintában gyermekesek 25,5%-a nem tanul, a kontroll csoportból 38%-a. A földesi gyermekes szülők 50,3%, a létavértesiek 19%-a tanul jelenleg is (54. táblázat).

54. táblázat A tanulás és a családi helyzet összefüggései (2)

	FÖLDES				LÉTAVÉRTES			
	Nem tanul		Részt vesz		Nem tanul		Részt vesz	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Összes megkérdezett	16		63		10	33,3		20,0
ülálló	–	–	21	75,0	–	–		33,3
ül+gyerek	1	33,3	2	56,6	–	–		33,3
, nincs gyerek	–	–	11	52,3	2	50,0		–
+gyerek	15	17,8	29	34,5	8	38,0		19,0

Fontos megjegyezni, hogy a mintánkban szereplő korosztálynak összességében szoros kapcsolata van a felnőttképzéssel: 44,3%-uk élethelyzete megkívánja, hogy hamarosan képezze magát, 33,1%-uk pedig jelenleg is azt teszi. **Néhány százalékkal ez a mutató is meghaladja az országos átlagot; ÁMK volt tanulóinak adatai** (46,3%) pedig **több mint 15%-kal magasabbak** a Falussy Béla által közölt, a 18-39 éves népesség különböző keretek között valamilyen formájú és szintű képzésben résztvevők közel 30%-os arányánál. [Falussy B. im: 16–17.] Az ugyanott levont következtetései szerint a tanulás vállalását kedvezően befolyásolja a magasabb iskolai végzettség, a fiatalabb életkor és a vele járó kisebb családi kötöttség, a tanulás– önképzés–művelődés számos lehetőségét kínáló nagyvárosi környezet, s nagy jelentősége van a tanulás/tudás értékének alakulásában a gyermekkori szocializáció során az apa iskolai végzettségének. Ezekhez a befolyásoló tényezőkhöz képest a földesiek kora meghaladja a kedvező életkor felső határának megjelölt 30 évet, az apák 75%-a alapfokú végzettségű, s a fiatal felnőttek közül is csak 27,2%-uk diplomás, továbbá 57,4%-uk falun lakik, 77,2%-uk társas kapcsolatban él (vö. 40–41. táblázat). Összességében a Falussy által megnevezett “jótékony” hatások **esetükben nem adódhatnak össze. A képzési, önképzési aktivitás háttérében – óvatos közelítéssel – feltételezhetjük az ÁMK integrált működése következtében gyermekkorban eredményesen megalapozott motivációs bázis tanulás irányába vezető hatását.**

Egyik interjúalanyom – Kiss Lajos, képzettsége villanyszerelő, jelenleg szoláriumok karbantartásával, szervizelésével foglalkozik – így fogalmazta ezt meg.

„Nagy szerencsém van, hogy akkor indult a “Nevelési”, amikor éppen első osztályba mentem. Minden feltétel egy helyen volt. Résztvettem én mindenben, alig voltam otthon, és olyan emberek vettek körül, akik megértették velem, hogy a tanulás minden. Jobban mondva: a tudás. Az, hogy hogyan tudom mindazt hasznosítani, amit megtanultam. És nemcsak az órán... Akkor nem gondoltam én még így erre, pedig még a hangjuk is a fülemben cseng. A szakmunkásképző után nem is tanultam tovább rögtön. Mentem a magam feje után, bár mindig tudtam, hogy ez nem elég. Közben, valami nem hagyott nyugodni és csak úgy, nem muszájból, több hosszabb-rövidebb

ideig tartó tanfolyamot elvégeztem ... Később ezeknek jó hasznát vettem. ... Most érettségiztem le harminc éves koromban. Ott, ahol elkezdtem írni-olvasni tanulni.”

4.3.4.2.2. Tanulásra ösztönző tényezők

A tanulásban való tényleges és tervezett részvétel még nem fejezi ki a vizsgált csoportok viszonyának jellegét az adott tevékenységhez. A művelődési magatartás megértéséhez – még inkább értékeléséhez, magyarázásához és fejlesztéséhez – szükség van azoknak a motívumoknak a feltárására, melyek a döntés, a cselekvés háttérében állnak. Miként a fejezet bevezető részében kifejtettük, a társadalmi környezet változásai közvetlenül nem okozhatják a személyiségben lezajló folyamatokat. Ahhoz hogy okozati kapcsolatban legyen a magatartással, szükség van annak az **indítéknak** a feltárására, amely **közvetlenül előidézi** azt.

Az általunk elemzett motivációs adatok összegyűjtése úgy történt, hogy a megkérdezettek a következő feladatot kapták:

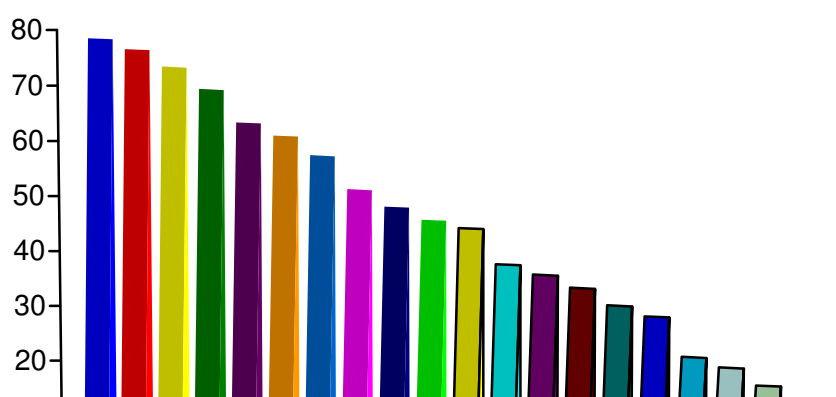
„Ha jelenleg tanul, vagy szándékában van a közeljövőben tanulni, kérjük, jelezze, mi késztette erre. Karikázza be az egytől ötig terjedő skálán az a számot, ami a folyamatos/rendszeres tanulást illetően önre leginkább jellemző megállapítás után áll.” (Kérdőív. III/2. melléklet).

A válaszadók 23.-ként nem írtak be egyéb okokat, így huszonkét ösztönző tényezővel dolgoztunk.

A tanulásra ösztönző tényezők 1–5 közötti számmal osztályozható gyakoriságát 0-tól 100 közötti skálára vetítve a két almintában először külön-külön, majd a legjellemzőbb vonásokat összehasonlítva mutatom be. A jelenleg tanuló és továbbtanulásukat a közeljövőben tervező földesiek összevont eredménye 25. ábrán, a két almintáé együttesen a 26. ábrán követhető nyomon.

A **leggyakoribb** ösztönző tényező a **szakműveltség** megszerzésének vágya (73,8%). Ösztönző értéke is magas: 3,69. Legkevésbé a tudatlanság miatti szégyen (18,8%), az iskoláskorban megszokott tanulás (15,8%), valamilyen váratlan esemény, élmény hatása (13,3%), a háztárshoz való alkalmazkodás (12,9%) és – teljesen lemaradva – az unaloműzés (4,2%) miatt vállalkoznak a földesiek továbbtanulásra. Az unatkozás feloldása, mint ok, egyáltalán nem jellemző a továbbtanulást most tervezőkre: 1,8% az előfordulása (55. táblázat).

25. ábra A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakoriságának összevont mutatója (%) (Földes)



A 36,9% gyakorisági átlag alatt van a munkahelyváltás kényszerének motiváló ereje. Valószínűleg azért, mert mintánkban szereplők még nem kerültek ebbe a helyzetbe. Feltételezésünket **interjúalanyaink** véleményére is építjük, tudniillik ők a **megélhetést** tartották a sok áldozatot követelő tanulás legerősebb motiváló tényezőjének. S ennek szerves eleme a képzés vállalása, a munkahely megtartása, valamint a jobb – többet is fizető – munkahely megszerzése érdekében. Minden bizonnyal ezt jelzi a tanulást tervezőknél a magasabb gyakorisági (35,1%) előfordulás. S erre enged következtetni az együttes kimutatásban alkotóbb munkavégzésért remélt több pénz gyakorisági sorrendben elfoglalt 2. helye is. A jövőbeni továbbtanulók motiváló tényezői között pedig már a pénz áll az élen 75,4 % gyakorisággal és 3,77 ösztönző értékkel, megelőzve a szakműveltség előfordulását.

55. táblázat *A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakorisága Földesen (%)*

Továbbtanulást tervez	Jelenleg továbbtanul	Együtt
	75,4 műveltség	77,8 műveltség
műveltség	69,3 épés	70,6
épés	67,5 etencia	69,0 épés
tanulás	64,9	69,0 etencia
etencia	61,4 tanulás	54,8 tanulás
zési igény	60,5 zési igény	54,8 zési igény
	57,0	51,6
s	49,1 tás	48,4 tás
tás	48,2 ség	46,8 elkedés
elkedés	46,5 elkedés	44,4 ség
ség	39,5 at miatt	39,7 s
zer	35,1 ás	36,5 ás
ás	35,1 s	35,7 at miatt
enzáció	34,2 ugvás	31,7 zer
at miatt	28,1 zer	29,4 ugvás
ugvás	26,3 érzet	28,6 enzáció
hazkodás	15,8 en	22,2 érzet
en	14,9 enzáció	21,4 en
okás	13,2 okás	18,3 okás
érzet	11,4 en	16,7 en

n	9,6	alkalmazkodás	10,3	alkalmazkodás	12,9
n	1,8	n	6,3	n	4,2

Megjegyzés: a teljes megfogalmazás helyett az egyes véleményeket lényegükre utaló szavak fejezik ki.

Szakmai előrelépés, magasabb szintű továbbtanulásra képessé tevő tudás megszerzése, érdeklődés, önképzési igény és a tanulás, művelődés öröme, feloldódást jelentő érzése – mint a tanulás, művelődés képességének fontos **belső motívumai** – egyaránt a **legnagyobb**, de nem egyforma **gyakoriságú motíváló tényező a földesi alminta mind a két csoportjában**. Két indíték gyakoriságában mutatkozik nagyobb különbség. A tanulásukat tervezők körében 49,1%-os intenzitású a meglévő, illetve leendő gyermekek tökéletesebb nevelésének figyelembevétele, és 15,8% jelzi a házastársához való alkalmazkodás miatti tanulási szándékot. A jelenleg tanulóknál az előbbi gyakorisága 13,4%-kal ritkább, s a társnak való megfelelés is alatta marad 5,5%-kal. Magyarázatot a tanulás és a családi állapot összefüggését mutató 53. és 54. kereszttábla segít megadni.

A létavértésiek esetében – l. a tevékenységet tervezők és jelenleg folytatók továbbtanulási motívumait összevontan bemutató 26. ábrán – határozottan elkülönül a két **legintenzívebben jelentkező** ösztönző tényező: a folyamatos tanulás, művelődés feltételezte több **pénz és a szakműveltség** emelése. Az előbbi 22,5%-kal, az utóbbi 17,5%-kal többször említették az 50% és 40% közötti sávban elhelyezkedő indítékok sorát – a kompetencia, önképzési igény, a munkakörülményekben beállt változás, a gyermeknevelés – vezető 50%-os gyakorisággal a 3. helyen álló szakmai előrelépésnél. A szakmaváltás szándéka és kényszere (20%), a kenyérkereső munka keltette hiányérzet kompenzálása (17,5%), a tudatlanság kiváltotta szegényérzet (12,5%), a tanulás szeretete, megszokása (10%), valamint az alkalmazkodás igénye (10%) és a hiányérzet megszüntetése (7,5%) a legkevésbé ösztönző tényező. Az unalomnak egyáltalán nem tulajdonítanak szerepet.

A **tanulni szándékozókra** ugyanilyen intenzitású befolyással bír az anyagi boldogulás, de 5,7%-kal **kevesebbszer** fordul elő a **szakműveltség emelésének ösztönző hatása** (56. táblázat). A továbbtanulók esetében jóval gyakrabban megjelölt (83%) az eddigi ismeretek megújítása. Az összevont mutatókhoz hasonlóan itt is 50%-os az előfordulással van jelen a kompetencia, bár nem a negyedik, hanem a harmadik helyen besorolva. Ugyanilyen **hangsúlyt kapott a gyereknevelés** szempontjából és a közelállók javaslatára, továbbá 46,4%-ot a szakmai előrehaladás érdekében tervezett tanulás.

Mások javaslata igen jelentős mértékkel, 41,7%-kal **gyakoribb itt**, mint a jelenleg tanuló létavértésiekénél, a nevelés motívuma pedig 25%-kal nyomatékosabb. Még így is kevesebbszer fordul elő ebben a csoportban ez a két tényező, mint a jelenleg tanulók sorrendjében 66,7%-kal az előrelépés és az önképzési igény, valamint az 58,3%-kal a megváltozott munkakör kiváltotta szándékot az 5. leggyakrabban oknak jelzett ösztönző faktor. Eltérően vélekedik még e két csoport az önképzési igény ösztönző szerepéről. A tanulmányokat folytatók körében az előzőekben említett gyakoriság 31%-kal több a tevékenységet tervezőknél jelentkező 35,7%-os mutatónál.

A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakoriságában a **földesi és a létavértesi alminták** között egyaránt **mutatkozik hasonlóság és különbség**. Nézzük először a jelenleg is tanulók két csoportját!

Közös a szakmai műveltség minden mástól gyakoribb említése. Eltérés, hogy ezután a létavértesiek skáláján az **anyagi helyzet jobbítása**, az ÁMK-soknál az **előrelépés szerepel** legtöbbször. Közös, hogy az előrelépés, az önkifejezés vágya, az önképzési igény, a tanuláshoz, művelődéshez való hozzájutás jobb lehetősége mindkettőnél fokozottan van jelen. A különbség ezek gyakoriságában mutatkozik.

56. táblázat A tovább tanulásra ösztönző tényezők gyakorisága Létavértesen (%)

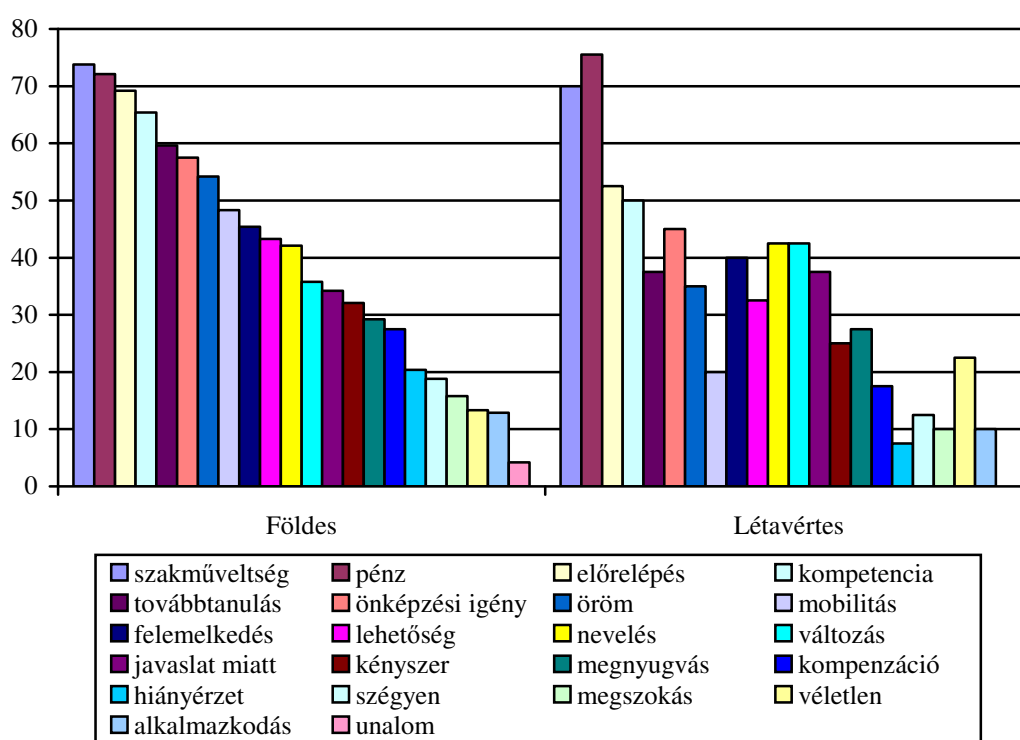
Továbbtanulást tervez		Jelenleg továbbtanul		Együtt	
	75,0	űveltség	83,3		75,0
űveltség	64,3		75,0	űveltség	70,0
etencia	50,0	épés	66,7	épés	52,5
és	50,0	zési igény	66,7	etencia	50,0
at miatt	50,0	ás	58,3	zési igény	45,0
épés	46,4	ség	50,0	ás	42,5
elkedés	42,9	etencia	50,0	és	42,5
otanulás	39,3	zer	41,7	elkedés	40,0
ás	35,7		33,3	otanulás	37,5
	35,7	tás	33,3	at miatt	37,5
vugvás	35,7	otanulás	33,3		35,0
zési igény	35,7	elkedés	33,3	ség	32,5
ség	25,0	és	25,0	vugvás	27,5
en	25,0	okás	16,7	zer	25,0
enzáció	21,4	en	16,7	en	22,5
zer	17,9	enzáció	8,3	ítás	20,0
en	17,9	vugvás	8,3	enzáció	17,5
ítás	14,3	at miatt	8,3	en	12,5
hazkodás	14,3	en	0,0	okás	10,0
érzet	10,7	n	0,0	hazkodás	10,0
okás	7,1	érzet	0,0	érzet	7,5
n	–	hazkodás	–	n	

A létavértesieknél az önképzési igény 11,9%-kal jelent meg gyakrabban, a földesiek körében a tanulás, művelődés felkeltette érdeklődés intenzívebb 19%-kal. A másik két nagyobb eltérés a tanulás további képzésre, önképzésre képessé tevő szerepének, és a művelődés keltette öröm érzésének megítélésében mutatkozott. Az előbbinek a földesiek 21,5%-kal, az utóbbinak 18,3%-kal magasabb arányban tulajdonítanak nagyobb jelentőséget.

A tanulást tervezőknél csaknem azonos és legnagyobb gyakoriságú a pénz ösztönző szerepe, azt követi a szakmai műveltség. Az ÁMK-sok körében 5%-kal sűrűbben. A

létavértesiek csoportja nemcsak almintájuk jelenleg tanuló felnőtteinél fogadják meg többször hozzátartozóik véleményét, javaslatát, hanem a földesieknél is 21,9%-kal. Ez utóbbiak körében az önképzési igény 60,5%-os, valamint az öröm 57%-os említési gyakorisága több mint húsz százalékkal több a létavértesiek mind a két esetben 35,7%-ot mutató adatánál.

26. ábra A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakorisága (%)
(Földes és Létavértes összesített adatai)



A két település összesített eredményét ezek a belső megoszlások határozzák meg. Ennek következtében a **létavértesi** almintában a gyakorisági skála első helyére a **pénz**, a **földesieknél** pedig a **szakműveltség** került. Ez különbség, de az 1,2%-os eltérés nem meghatározó. Az egyes ösztönző tényezőknek nem annyira a skálán kialakult sorrendiségében találunk jelentősebb eltéréseket; ezeket a 22 vélemény mellett álló a két almintá eltérő – a 26. ábrán jól látható – gyakorisági aránya mutatja. A **földesiek** tanulási, művelődési **tevékenységét** – gyakoriságát tekintve – **meghatározóbb mértékben ösztönzik a belső motivációs tényezők**: a már megnevezett műveltség megújításának vágya, a szakmai előrehaladás, az érdeklődés, az önmegvalósítás, az egyéni képességek minél nagyobb mértékű kibontakoztatása, az eredményesség feletti öröm és mások megbecsülésének elnyerése. Hasonlóan nagyobb késztető erő (28%-kal) a mobilitás, a munkakör és szakmaváltás igénye. (Összefüggésbe hozhatónak vélem ezeket az eredményeket az apák iskolai végzettségét az átlagosnál nagyobb arányban meghaladó földesi mutatókkal. (Vö. 40–41. táblázat.)

4.3.4.2.3. Tanulási, művelődési beállítottság

A vizsgálat XII. feladata 25 véleményt tartalmazott a tanulással, művelődéssel, műveltséggel kapcsolatban. A megkérdezettek – a VIII. kérdéshez hasonlóan – egy ötfokú skála segítségével fejezhették ki egyetértésük mértékét.

A véleményeket tartalmi egybeesésük alapján hét nagyobb kategóriába rendeztem. (l. III/2. melléklet). Mind a két almintában kiszámoltam az adott értékek átlagát és a vélemények előfordulását 0–100 közötti gyakorisági skálára vetítettem (57. táblázat).

57. táblázat *Tanulással, művelődéssel kapcsolatos vélemények*

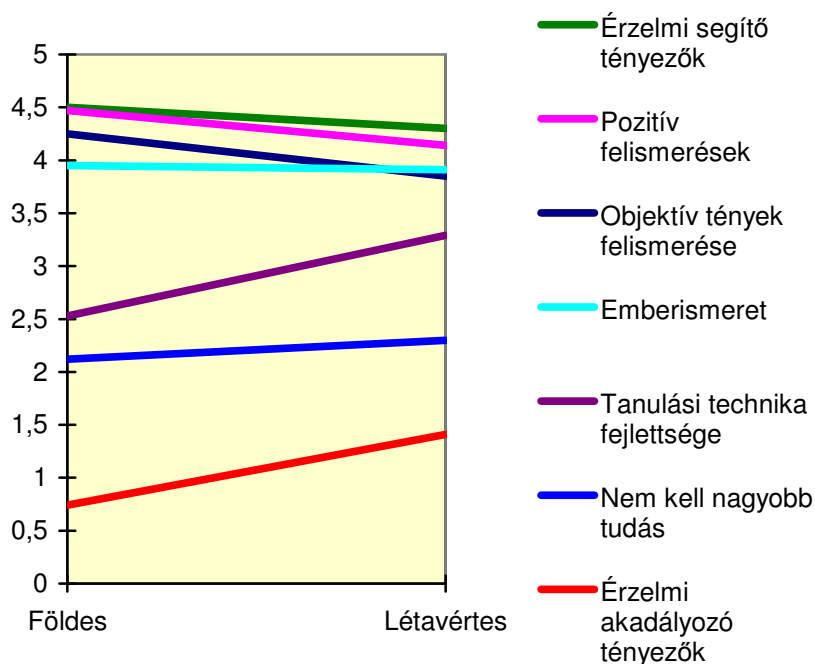
Földes	értékátlag
ni segítő tényezők	4,50
v felismerések, kell a tudás!	4,47
tív tények, mint előnyös tényezők felismerése	4,25
ismeret, újabb alkalmazkodás	3,95
átlag	4,26
ási technika fejlettsége, önművelődés foka	2,53
ni akadályozó tényezők felismerése	0,74
	1,63
kell nagyobb tudás, jobb az ügyeskedés	2,12
Létavértes	
v felismerések, kell a tudás!	4,30
ni segítő tényezők	4,14
ismeret, újabb alkalmazkodás	3,91
tív tények, mint előnyös tényezők felismerése	3,85
	4,05
ási technika fejlettsége, önművelődés foka	3,29
ni akadályozó tényezők felismerése	1,41
	1,85
kell nagyobb tudás, jobb az ügyeskedés	2,30

Megjegyzés: a teljes megfogalmazás helyett az egyes véleményeket lényegükre utaló szavak fejezik ki

Mind a két almintában lényegesen gyakrabban értettek egyet a **tanulásra, művelődésre** nézve általunk **kedvezőnek vélt**, az *érzelmi segítő tényezők* (pl. élni kell a lehetőségekkel, én is képes vagyok tanulni), a *pozitív felismerések, kell a tudás* (csak tudással tudok munkám, képességem határozottabb kihasználásához eljutni, tapasztalat és tudás együtt éri a legtöbbet), az *objektív tények, mint előnyös tényezők felismerése* (a mai korban a tanulás, művelődés nélkülözhetetlen) és az *emberismeret, újabb alkalmazkodás* (jobban elfogadnak, az életben való jobb eligazodáshoz vezet)

kategóriájába tartozó megállapításokkal. A **pozitív beállítottságot**²²⁹ jelző választások intenzitása között néhány százalék eltérést tapasztalható a **földesiek javára**: a gyakoriság átlaga ez esetben 85,5%, a létavértesieknél 4,4%-kal alacsonyabb.

27. ábra Tanulással, művelődéssel kapcsolatos vélemények értékátlaga

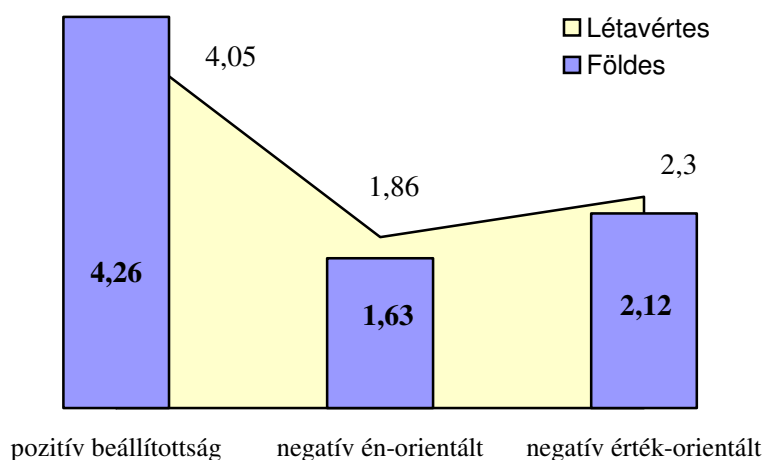


A földesi választások 4,26 értékátlagának átlaga azt jelenti, hogy a tanulásról, művelődésről megfogalmazott pozitív viszonyt jelző véleményekkel többször értékelték teljes mértékben egyet mint a létavértesiek (4,05).

A *tanulási technika fejlettsége, önművelődés foka* (pl. nem tudom, hogy kezdjem újra) és az *érzelmi akadályozó tényezők felismerése* (nem lehet már felnőtt fejjel tanulni, sajnálom rá az időt) kategóriákba olyan véleményeket soroltunk, amellyel való egyetértés **személyes, konkrét akadályokat** jelent a tanulásba való bekapcsolódás, a művelődési tevékenységek végzése előtt. Ennek a **negatív én-orientált beállítottságot** jelentő válaszoknak a gyakorisági átlaga mindkét almintában jelentősen kisebb. A földesiek körében – több mint ötven százalékkal – 32,7%. A **létavértesieknél** is csökkent, ugyanakkor még így is **14,3%-kal többször előfordult** mint az ÁMK-s csoportban. A megnevezett két kategóriába tartozó válaszaik értékátlagai közt a földesieket előre soroló különbség mindössze 0,22 (27. ábra).

A **Negatív érték-orientált beállítottságot** jelentő negatív értékelések néhány százalékkal **gyakrabban** előfordulnak a **kontroll csoportnál** (42,4% és 46,1%). Az idetartozó állításokkal való egyetértés inkább általános, személytelen, közvélemény- vagy előítélet ismeretet jelez. Ennek alapján nem lehet megmondani, hogy az, aki osztja ezeket az álláspontokat, valóban nem kapcsolódik be a tanulás, művelődési folyamatába, illetve eredménytelenül vesz abban részt. A 2,12 (Földes) és a 2,30 (Létavértes) értékátlag közötti 0,18-os **különbség nem meghatározó**. Mindössze azt jelezheti, hogy néhány vélemény megítélésében a létavértesiek bizonytalanabbak.

28. ábra Tanulási, művelődési beállítottság



A 28. ábra szemléletesen tükrözi a két almintá tanuláshoz, művelődéshez való viszonyát. Az egyik közös vonásuk, hogy **a pozitív beállítottság értéke lényegesen magasabb** a két negatív beállítottságénál. S amit nem érdektelen észrevenni, hogy a negatív érték-orientált beállítottság erősebb mindkét csoportban, mint a negatív én-orientáltság. Az a körülmény, hogy a negatív értékelések erősebbek, mint a vélt akadályok, azt sejteti, hogy a **művelődéstől való tartózkodás inkább előítéletes természetű**, mint tényleges akadályokra visszavezethető.

A számokban kifejezett különbség az egyes típusoknál 0,18 és 0,23 között van. A pozitív beállítottságnál ez a magasabb értékben nyilvánul meg, a két negatív orientáltságnál pedig a kisebb érték jelzi a kedvezőbb attitűdöt. Erős a késztetés a különbségek összevonására, de ezt megtenni nem indokolt. Nem indokolt, mert bár a két negatív viszonyulás egymással összefügg, aki akadályozva érzi magát, az feltehetően kedvezőtlenebbül ítéli meg a tanulás, művelődés értékét is –, gyökerük eltérő: az egyik az értékelés a másik az oktatlajdonítás kifejeződése. Továbbá a pozitív beállítottság meglétéből nem lehet következtetni a negatív beállítottságnak sem a hiányára, sem a meglétére. Tapasztalati tény, hogy az embernek egyszerre lehet ugyanarra a dologra, a mi esetünkben a művelődésre, “közelítő és távolító” tendenciája.

Az 1984. évi KLTE kutatás megállapította, hogy a motiváció és a pozitív beállítottság egy bizonyos szinten **korrelál**. (Vö: im: 160–167). Következésképpen a földesi almintánál kimutatott **magasabb értékű pozitív művelődési beállítottság** és a **továbbtanulásra ösztönző tényezők intenzívebb jelenléte** együttesen járul hozzá a **földesiek dinamikusabb művelődési aktivitásához**.

4.3.4.3. Az iskolának tulajdonított szerep a személyiségfejlődésben

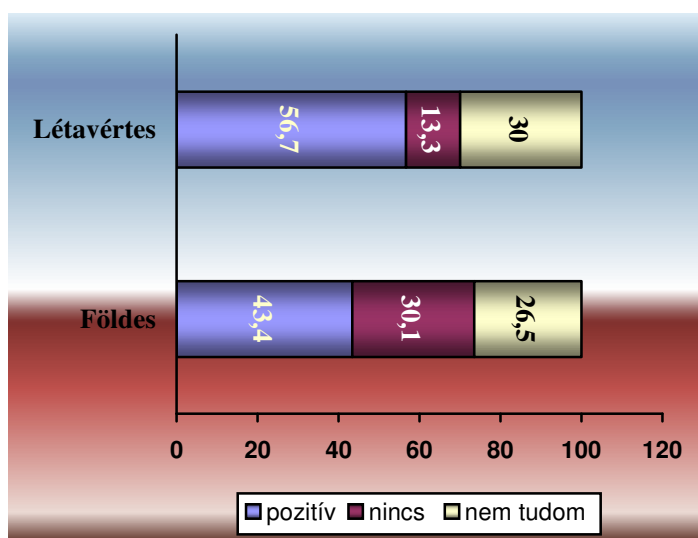
A IX–XI. kérdések az iskola szerepéről és a két intézménytípusról kialakult véleményekről faggatja a felnőtteket. A IX. kérdésben a válaszolók arról nyilatkoztak, hogy egyéni életútjuk alakulására milyen hatást tulajdonítanak volt iskolájuknak. A következőre adott válaszok a hagyomány általános iskola és az integrált intézmények elfogadottságára engednek következtetni. Majd választásukat kértük megindokolni. Az eredményeket az 58. táblázatban foglaltam össze.

58. táblázat Iskolával kapcsolatos vélemények

Összes megkérdezett		Földes		Létavértes	
		36 fő	100%	36 fő	100%
Iskola hatása személyiség alakulásában	pozitív	59	43,4	7	56,7
	negatív hatás	41	30,1	4	13,3
	nem tudom	36	26,5	9	30,0
S-e, hogy a személyiségek is ilyen belső hatással alakulnak? Ha igen, milyen mértékben?	pozitív	92	67,6	7	23,3
	negatív hatás	6	4,4	3	10,0
	nem tudom	21	15,4	9	30,0
	nem tudom	17	12,5	11	36,7
Iskola kapcsolata személyiségekkel?	pozitív	16	11,8	3	10,0
	negatív hatás	70	51,5	10	33,3
	nem tudom	50	36,8	17	56,7

A „pozitív, negatív, nem volt és nem tudom megítélni” lehetőségek közül a negatív, érdeklődésük kialakulását gátló, karrierjüket visszavetítő befolyást senki sem jelölte meg. Ha akadt is néhány rosszabb emlék – a XI. feladat részeként közölhették ezt is leírni –, a véleményüket részletesebben indokolóknak döntő része kellemes élményeket őriz. Ez egyaránt vonatkozik mind a két csoportra.

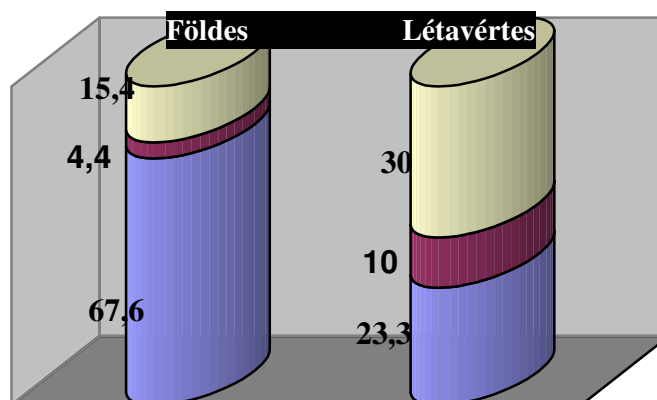
29. ábra Az iskola hatása a személyiség alakulásában (%)



Az Arany János Általános Iskola hatását a **létavértesi** felnőttek több mint fele (**56,7%**) tartja **pozitívnak** személyiségének alakulására (29. ábra). A **földesiek** 13,3%-kal **kevesebb** hányada vélekedik így. Az ÁMK-sok közel egyharmada (30,1%), a létavértesieknek mindössze 13,3%-a van ezzel ellentétes állásponton. Közülük nagyobb arányban (30%), nem tudnak állást foglalni mint a földesiek (26,5%).

Annak ellenére, hogy a volt ÁMK-sok kevesebb szerepet tulajdonítanak életükben volt intézményüknek, 67,6%-ban mégis fontosnak tartják, hogy gyermekeik ehhez hasonló iskolába járjanak. 44,7%-kal többen nyilatkoztak így, mint az iskolájuk hatását pozitívabbnak értékelők (30. ábra). Közülük 10% nem tartja szükségesnek, és 30% szerint nincs is jelentősége. Mind a két arány magasabb a földesi megítélésnél – ott 4,4%, illetve 15,4% – csakúgy, mint akik nem tudnak döntení a kérdésben. A létavértesiek magasabb negatív én-orientáltsága jelzi, hogy az állásfoglalások, döntések meghozatalában előfordulhat bizonytalanság. (Vö. 4.3.4.2.3.)

30. ábra Hasonló iskolatípusba járatná gyermekét (%)



A volt iskolájukkal folytatott vizsgálatok arra utalnak, hogy a **kontroll csoportnál** ez az arány **43,3%**. A különbség egyik oka, hogy az **ÁMK** nemcsak szülőként várja a volt tanulókat, hanem **számít** rájuk mint oktatási és közművelődési **szolgáltatásainak igénybevevőire is**. Vélhetően ez a tartalmi többlet is megmutatkozik a jelenleg továbbtanuló földesiek arányában is (vö. 51. táblázat). Például az utóbbi három évben az 1970–1975 között születettekből – az intézmény kimutatása alapján – 23 fő végezte el az ÁMK-ban a gimnáziumot, jelenleg pedig 8 fő folytat tanulmányokat ugyanott.

A XI. kérdésre adott válaszaikban a felnőttek elsősorban nem a szervezetileg önálló és az integrált intézmény részeként működő általános iskoláról fogalmazták meg elképzelésüket, hanem általában az **iskola fontosságáról**, és egyre **növekvő feladatáról** írták le gondolataikat. „Ahhoz, hogy az életben érvényesülni lehessen, már gyermekkorban meg kell teremteni a lehetőséget. Ezt várom el az iskolától.” (kérdőív száma/ksz: 39.) A vélemények arra engednek következtetni, hogy egyetlen szempontot tartanak fontosnak: minél jobb körülményeket kell biztosítani az újabb nemzedék neveléséhez.

„A művelődési központnak a lehetősége jóval több, mint az egyszerű általános iskolának. A gyerekeknek szükségük van arra, hogy minél több információt gyűjtsenek. Ezalatt azt is értem, hogy a tanórán kívül, kulturális programokon szerezzenek még több tapasztalatot.” (ksz: 69.)

Akik az ÁMK általános iskolájába jártak, azok a **tanórai és a tanórán kívüli hatások összeadódása** miatt foglaltak állást az intézménytípus mellett.

„Mindenképpen nagyszerűnek tartom a lehetőséget, hogy a gyerekek olyan intézménybe járjanak, ahol az alapvető ismeretek megszerzése mellett lehetőségük nyílik arra, hogy érdeklődésüknek megfelelően különböző rendezvényeken: kiállításokon, kiránduláson, színházlátogatáson, szakkörökön vegyenek részt. Sajnos még most 2003-ban sincs meg erre minden iskolában a lehetőség. Mi szerencsések voltunk.” (ksz: 395.)

Többen említették meg a különböző fejlődési szinteknek – óvoda, általános iskola, iskolai és iskolán kívüli felnőttoktatás – megfelelő iskolafokozatok egymásra épülésének előnyét, s a velük szoros kapcsolatban lévő társintézmények, a könyvtár, a művelődési ház együttműködésének jótékony, fejlesztő hatását. Az ÁMK-hoz a több és a jobb lehetőségeket társítják.

„Az ÁMK figyelembe tudja venni a gyerekek és a szülei igényét. Igazolja ezt a sok szakkör, sportolási lehetőség, az ott megrendezett kiállítások, a rendezvények sora... nekünk sem kellett összeszorult gyomorral mennünk az iskolába. Jól éreztük magunkat, nevettünk és játszottunk, pedig követeltek tőlünk is tanáraink. ...közös terveztük meg a jövőt figyelembe véve terveinket, igényeinket, képességeinket. Fontosnak tartom az ilyen irányú oktatást-nevelést, hiszen gyermekeink jövője múlik ezen.” (ksz: 40.)

4.3.5. A longitudinális vizsgálat eredményeinek összegzése

Az összegzés vezérfonala szükségképpen a vizsgálat alaphipotézise. Nevezetesen: a felnövekvő nemzedék iskolarendszerű nevelése alapvető formálója a fiatalok szabadidő-struktúrájának, s ezzel megalapozója a felnőttek szabadidő felhasználási szokásainak, magatartásának is. **Feltételeztem**, hogy földesi ÁMK alapozó munkájának – az előbbi tudományos tétel nyomán – **vannak mérhető és a 18 évvel ezelőtti vizsgálat kedvező megállapításaival összefüggésbe hozható eredményei.** Olyan eredmények, amelyek **bizonyítják az ÁMK** permanens művelődésre való felkészítést, motiválást, koordinálást, a minőségi **személyiség-fejlesztést előtérbe helyező stratégiájának értékét.** Az Összefoglalás arra a kérdésre válaszol, vajon igazolta-e a vizsgálat ezt az alaphipotézist.

- A földesi 30-34 éves felnőttek szabadidő-felhasználási szokásaiban az **intézményhasználat** a kontroll csoporténál **fokozottabban van jelen.** Egyik bizonyítéka, hogy körükből került ki az a 8% “eljáró”, akinek szabadidős aktivitásai döntő részben kívül esnek otthonának falain.

- Az **ÁMK-s** csoport **intézménylátogatási gyakorisága** összességében **6,4%-kal meghaladja** a hagyományos általános iskolában végzetekét. Gyakrabban töltik el szabadidejüket könyvtárban, múzeumban, moziban és a művelődési házban. Intézményhasználati szándékukat kevésbé korlátozza a távolság,

A keresztirányú és longitudinális összehasonlítás eredményei bizonyítják, hogy az iskolás korban megismertetett, megszokott közművelődési tevékenységeknek befolyásuk van a felnőttkori kedvtelésekre, egyes elemeikben meghatározzák a kulturális magatartást. A szabadidőpreferencia-skála adatai is mutatják, hogy a **gyermekkorban** megismertetett és akkor is **előnybe részesített tevékenységek hangsúlyosabban vannak jelen életük későbbi szakaszában.** Az ÁMK tanulói által 1985-ben előnybe részesített olvasásnak, a tanulásnak, sportnak, a művelődési ház látogatásának 2003-ban is kitüntetettebb helye van szabadidő-szerkezetükben, mint a kontroll csoportéban.

ÁMK volt tanulóinak **tanulási aktivitása** – 21,6%-kal – **magasabb.** Kapcsolatuk a felnőttképzés intézményeivel szoros: 33,1%-uk jelenleg is tanulmányokat folytat, 44,3%-uk pedig a közeljövőben újra hozzálát. Eredményes tanulásuk bizonyítéka,

hogy iskolázottsági fokuk nagyobb arányban **meghaladja az apákét nemcsak a létavértességekkel összehasonlítva, hanem országos átlagban is.**

A földesiek tanulási, művelődési tevékenységét – gyakoriságát tekintve –

meghatározóbb mértékben ösztönzik a belső motivációs tényezők: a műveltség megújításának vágya, a szakmai előrehaladás, az érdeklődés, az önmegvalósítás, az egyéni képességek minél nagyobb mértékű kibontakoztatása, az eredményesség feletti öröm és mások megbecsülésének elnyerése.

- Tanulással, művelődéssel kapcsolatos állásfoglalásaik alapján művelődési beállítottságuk kedvezőbb. Ez a magasabb értékű **pozitív művelődési beállítottság** és a továbbtanulásra ösztönző tényezők intenzívebb jelenléte együttesen járul hozzá az ÁMK volt tanulói dinamikusabb művelődési aktivitásához.

A kutatásom módszertani bevezetőjében adatokkal támasztottam alá, hogy következtetéseim általánosíthatóak a földesi és a létavértesi 30-34 év közötti fiatal felnőttek egészére. Ennek alapján mondhatom, hogy a **vizsgálat igazolni látszik a hipotézisemet:** a 2003. évi utóvizsgálat **megismételte** az 1985. évi elővizsgálatnak az **ÁMK** stratégia permanens művelődésre való felkészítés, motiválás, koordinálás, s a személyiség-fejlesztés eredményességét mutató **kedvezőbb eredményeit**, s ezáltal bizonyítja az ÁMK művelődési- nevelési- önművelési stratégia kedvező hatásfokát, értékét.

5. AZ ÁMK NEGYEDIK NEMZEDÉKENEK KIHÍVÁSAI ÉS VÁLASZLEHETŐSÉGEI

Amikor Csoma Gyula 2003 nyarán elbúcsúzott Vészi Jánostól, búcsút vett az Alfáktól is.²³⁰ Meggyőződése szerint az ÁMK-k sohasem válhattak azokká az Alfa-típusú intézményekké, amelyeket az *“átfogó tekintetű”* művelődéskutató modellezett: *„...idegen testként – erős immunreakciót kiváltva voltak jelen az 1970-es és az 1980-as évek hatalmi, ideológiai, politikai és intézményi rendjében.”* [Csoma Gy. 2003: 3.] Az Alfa-modell megvalósult intézményeinek eredeti fejlődési iránya célja ma sem illeszkedik ebbe a rendbe. Az előző években azért nem, mert egyfajta néphatalmi, közvetlen kulturális demokráciát hirdettek, bár – jegyzi meg a szerző – belefoglalták abba a közvetlen demokrácia némi oktatás-és művelődéspolitikai igényét is. Míg a 90-es évek után a *“merkantil és marketing berendezkedésű világ merkantil és marketing szemléletű nevelési, művelődési folyamatai”* idegenek alapvetéseitől. Vészi János ugyanis **valóban**

társadalmasítani akarta az intézményeket (vö. 3.1.). Olyannyira, hogy az Alfát fenntartható helyi közösségek együttesében csak egyiknek, és egyenrangú tagként jelölte meg a közigazgatási apparátust. Másként nem tartotta megoldhatónak a helyi közösségek nevelési, oktatási, művelődési igényeinek, szükségleteinek funkcionális rendben tartását. Kiváltképp nem fentről jövő, központi utasításokkal, uniformizált elrendelt sémák alkalmazásával. A társadalmasítás mellett az Alfa-modellben „**a bonyolult modernizációban szerencsétlenül széjjelszakadt művelődési folyamatok egységét**” kívánta újra létrehozni elősegítve a kultúra, a művelődés szerves fejlődését. [Uo.] S ehhez ugyancsak a helyi közösségek társadalmi életének, s ebbe ágyazva, nevelési, oktatási, művelődési ügyeinek önszervező, autonóm szervezeteiben látta a garanciát.

A kutatások, a szakfelügyelet vizsgálati anyaga és az általam elért, s ismertetett többi forrás egyike sem említi **ezeknek a kritériumoknak megfelelő létrejött és működő intézményt**. Következésképpen a búcsú indokoltságát az Alfától, mint megvalósult intézménytől, nem vitatom. **Az ÁMK azonban a teoretikusa szerint sem egyenlő az Alfával** – „az *alfaprogresszió egyik megjelenési formája vagy inkább állapota*” (vö. 3.1.2.) –, **így a többfunkciójú, komplex nevelési-művelődési intézmények jövőbeni fejlődéséről lehet gondolkodni.**

Csoma Gyula ezt megtette. Dolgozatom befejezésében, mintegy összegzésként én is erre vállalkozom. Véleményünk megegyezik. „...**talán lehetőségként őrzik még az alfa-eszményt**, és az alfává válás csíráit. Annál inkább, mert bár nem a fenntartásukat és igazgatásukat alapvetően meghatározó rendben és nem a helyi közösségek közvetlen nevelési- művelődési- önszerveződését, önirányítását megvalósítani képes erőként – **szervezetükben kimutathatóan jelen vannak olyan megoldások, amelyeneket Vészi János könyve, az Alfa születik ajánlott.**” [I.m. 4.]

Tényekkel bizonyított ez a megállapítás. Találunk erre utalást a közös igazgatású közoktatási intézményeket vizsgáló, már hivatkozott Borsod megyei kutatásban, továbbá az általam elvégzett egyszerű kérdőíves kikérdezés – (vö. 5.1.) – vonatkoztatható adatai között úgyszintén. A közös igazgatású intézmények kapcsán kérdezettek az integrációt a megmaradás, a túlélés lehetősége miatt támogatták. Többségük nem érzékel sem szakmai előnyt, sem hátrányt. Az interjúk alapján ugyanakkor megállapítható volt, hogy „**a legnagyobb szakmai hozadéka az integrációnak azokban az intézményekben lehet, ahol oktatási és közművelődési intézmények szélesebb köre társult. Ezekben ... az oktatás sokoldalúbbá, színesebbé válása mellett bővültek a kulturális, a szabadidős lehetőségek is**”. [Mihály O.–Trencsényi L. 2003: 106.]

A közoktatási és közművelődési intézmények integrációja köztudottan ÁMK, illetve ÁMK- szerű működés irányába vezet. Olyan létezési formához, amelyben –

Gelencsér Katalint idézve – „*megfogalmazódik egy egységre, újraszervesülésre törekvő kultúrafelfogás, egy olyan műveltségkép, mely át-átlépi a hagyományos kulturális intézmény határait*”. [B. Gelencsér K. 1994: 5.]

Az ÁMK- eszmefejlődés eddig feltárt törvényszerűségeire építve feltételezem, hogy az **ÁMK-k következő, negyedik nemzedékének** vezérlő elve az **életen át tartó tanulás** lesz. Hasonlóan az eddigi fejlődési szakaszokhoz ez az eszme is magában foglalja az öt megelőző nemzedékek sajátosságait, így a **komplexitást, a környezetfüggő gondolkodást és a partnerközpontúságot**, azok szakmai értékeivel együtt. Eltérését az eddigiektől abban vélem megtalálni, hogy nem az eszmék és értékek meghaladása, az összetevők közötti hangsúly-átrendeződés, hanem **szerves egységük teszi lehetővé** az eszmefejlődés ebben a szakaszában az I. nemzedék **“bölcsőtől a sírig”** gondolatának **kiteljesedését és megvalósulását** az intézmény keretei között. Az Alfa-eszme – bizonyítva időszerűségét – alapvetéseinek megváltoztatása nélkül ér el egy magasabb fejlettségi fokra. Erre, a társadalmi igényekre azonnal választ kereső képességére, a flexibilitásra utaltam – Csoma Gyula megállapítására hivatkozva – a 3.1. fejezetben.

A fejezet elején leírt feltételezésem alátámasztandó – az O/1 és O/2 kutatási beszámolók segítségével – összefoglalom az **ÁMK-kban impliciten benne rejlő képességeket**, melyek alapjául szolgálhatnak az életen át tartó tanulás eszméjét megvalósító gyakorlatnak.

- **Integrált jellegét differenciáltan működteti.** E jellegét elsősorban a benne felhalmozódó humán tárgyú diszciplínákat képviselő szakemberek és kliensek szellemi tőkéje jelenti. Többek között éppen az különbözteti meg más nevelési-művelődési intézménytől, hogy benne az emberrel foglalkozó különböző alkalmazott tudományok szakembereinek tudása összegeződik. A differenciált működtetés éppen azt jelenti, hogy ugyanezek a szakemberek észreveszik a fejlődést akadályozó jelenségeket, s azokra a problémában érdekelt szakemberek együttműködve keresnek megoldásokat.

- **Intézményes működéséhez tevékenységét a szolgáltatást igénybevevőkkel** – az ÁMK-szótár megnevezését elfogadva –, **a kliensekkel egyezteteti.** Nemcsak az egyeztetést tartja alapvetőnek azokkal, akiknek szerveződött, de folyamatos visszajelzést is kér arról, hogy a tevékenység a meghirdetés, vagy az ígéretek szerint folyik-e, azaz, az igénybevevők azt kapták-e, amit vártak. S ezt a kontrollt a szolgáltatás korrektségén túl a politikai fejlesztés modelljeként is alkalmazza.

- Azzal, hogy **a környezetében felmerülő társadalmi problémákra reagál**, és azokra pedagógiai-művelődési, humánpolitikai válaszokat keres, tovább építi a vele szemben kialakult bizalmat és elismerteti társadalmi fontosságát. Az **emberi tőke megbecsülésével** az adott tevékenységet meghaladó, sokrétű emberi kapcsolatokat hoz létre.

- Klienseit, a szolgáltatását igénybevevők megrendeléseit, érdekeiknek maximális szem előtt tartásával igyekszik ellenszolgáltatásként, vagy intézményi forrásból a művelődő partnerrel alakuló szimmetrikus kapcsolatban a közösség társult tagjaként kielégíteni. Nem kultúraelosztó arisztokratikus szerepben tehát, hanem **a kultúraszervező társas, egyenrangú viszonyában.**

- Az általános művelődési központ **infrastruktúrája, tevékenység-kínálatának rendszere** nemcsak vonzza a klienseit, **hanem modellként is szolgálhat** életvezetésükhöz, beépül abba.

- **Emberközpontúsága** nemcsak a kliensekre, hanem saját dolgozóira is érvényes. Tevékenységét a személyiség egészének, fejlődéstörvényeinek megfelelően az egyén és csoport fejlődési problémáinak közös, differenciált megoldásaival szervezi, az intézmény azon szellemi és tárgyi eszközeivel, azon a helyen, ahol a probléma megoldására esély van.

- **Sokirányú belső és külső kommunikációi** eredményeképpen sikerülhet lebontani a sokféle emberi és csoportközi kapcsolatok előtt álló gátakat, előítéleteket. A *“mi érted vagyunk”* légkör feloldhatja mindazt a szorongást, ami akadályja lehet az intézmény felkeresésének, a problémáik megoldásához szükséges segítség, igény, szükségletek kielégítésére szolgáló tevékenységek szervezésével kapcsolatos kérdéseik elmondásának.

- A tevékenységszervezésben fontos prioritás, hogy azokat **vegyes életkorú, különböző rétegből és eltérő kultúrával rendelkező csoportok** számára kínálja. Ennél fogva a szociális kultúra s az emberi kapcsolatokhoz nélkülözhetetlen képességek fejlesztésének gyakorló terepévé is válhat. Azzal, hogy működését a környezetét jelentő társadalom és kliensei szükségleteinek megfelelően szervezi, elismeri saját maga változásainak – előbbieknél megfelelő – szükségességét.

Ha mindezek után – hogy mire lehet képes, illetve az előzmények alapján van rálátásunk a *“mire képes”*-re is, az általános művelődési központ – összevetjük az előbbi, érvként felsorakoztatott kvalitásokat és az **Európai Unió** az egész életen át tartó tanulásról szóló *Memorandumában* felsorolt **hat kulcsfontosságú üzenetét**, akkor nemcsak az egymásnak való megfelelés lesz nyilvánvaló, hanem az is, hogy **milyen feltételek szükségesek** ahhoz, hogy **az általános művelődési központ** következő nemzedéke az életen át tartó tanulásnak ténylegesen is intézményi **kerete lehessen.** [Memorandum, 2000.]

A sort az **új ismeretek és készségek hozzáféréseinek biztosítása mindenki számára** követelménye nyitja. Ehhez tartozóan kíváncsi vagyok folyamatos felzárkózási lehetőséget biztosítani azok számára, akik az alapismereteket bármilyen oknál fogva még nem sajátították el. **Emelni kell az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjét,** s a harmadik üzenet: **innováció az oktatásban és a tanulásban.** Az utóbbival összefüggésben nő az elvárás a tekintetben, hogy az oktatási módszerek és

terek az érdeklődési körök, szükségletek és igények igen széles skálájához alkalmazkodjanak, s mozduljanak el a felhasználás-orientált rendszerek felé, ahol a szektorok és szintek közötti **átjárhatóság** biztosított. Jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének **értelmezési és értékelési módzatain**, különösen a formális és informális tanulás területén – hangzik a negyedik üzenet. Igen fontos, hogy kiszélesedjen az elismert végzettség skálája, s a *“nem hagyományos tanulók”* (munkanélküliség, családi okok vagy betegség miatt a munkaerőpiacról átmenetileg kiesők) motiválásának hathatós eszközeként a szaktudás fokozottabb elismerése. A **mindenki számára az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás** biztosítása a létező tanulási lehetőségekről üzenet szerint magától értetődő, hogy **helyben elérhető szolgáltatásokra van szükség**, s ezeknek szorosabban be kell kapcsolódniuk az egyéni, szociális és oktatási ellátást biztosító szolgáltatások hálózataiba. A hatodik kulcsfontosságú üzenet **közelebb vinni** a tanulókhöz, az otthonokhoz az egész életen át tartó **tanulás lehetőségeit**, hiszen a legtöbb ember – gyermekkorától idős koráig – helyben tanul. A **tanulás helyi megvalósítása** egyben a források átszervezését, átirányítását vonja maga után annak érdekében, hogy létrejöhessenek a megfelelő tanuló központok a mindennapi élettérben, nemcsak az iskolákban.

A **2001. évi CI. tv. a felnőttképzésről** – mely az életen át tartó tanulás feltételrendszerének kiépítését is szolgálja – az üzenetnek megfelelően úgy kívánja segíteni a helyi és térségi érdekekből és igényekből kiinduló intézményrendszer, hálózat és szolgáltatás felépítését, hogy a felnőttképzési szolgáltatások a **legalsóbb szinten legyenek a legerőteljesebbek**.²³¹ Ez a törekvés a szükségesség oldaláról erősítheti az ÁMK-k pozícióját, s újabb érv feltételezésem és az intézménytípus realitása mellett.

Pöcze Gábor, amikor a kutatócsoport tagjaként az ÁMK-t létrehozó innovációt bürokratikus és organikus jellege alapján elkülönítette, azért tulajdoníthatta a hazai intézményfejlesztés egyik jelentős alternatívájának, mert azzal, hogy **egyesíti a lakóterület kulturális alapellátó intézményeinek erejét**, közös művelődési folyamatirányítást tesz lehetővé, illetve ennek útjából többé-kevésbé elhárítja a bürokratikus akadályokat. Azt nevezte organikus innovációval létrejött ÁMK-nak, ahol a művelődési folyamatok környezetfüggő szerveződése **igénybe veszi a kulturális alapellátásban rendelkezésre álló eszközöket**. Ha szemügyre vesszük az ÁMK-nak mint folyamatnak tulajdonított (1987-ben!) paramétereket, feltételezésemet **ismételten megerősítve** látom. Az ÁMK mint folyamat ugyanis: „*a szocializáció feltételeinek szervező központja, a valóságismeret megszerzésének helyszíne, differenciált közösségek életének egymásra épülő színtere, a lakóközösség önszerveződő képességének kibontakozása és az osztálytársadalmi gyakorlat helyi újratermelésének színtere.*” [Pöcze G. 1987: 34.]

Az ÁMK-k negyedik nemzedéke ezért lehet a **vegyes életkorú, különböző rétegekből és eltérő kultúrával rendelkező egyének és csoportok számára elérhető, tevékenységét differenciáltan szervező intézmény: az életen át tartó tanulás egyik intézménye**.²³²

6. VÉGJEGYZET

¹ Általános Művelődési Központ. Először a "nevelési központ" került az intézmények homlokzatára, és ez az "education center" kifejezés szó szerinti fordítása. Ezt váltotta fel – miután a felnőttek körében a nevelés hangsúlyozása ellenérzéseket szült – a "komplex", majd komplex művelődési intézmény", s így kifejezésre jutott az önművelődés fogalma és a funkciók összetett volta. Mivel ezen többfajta intézményegyesítés és társulások együttműködés is érthető volt, nem vált elfogadottá ez az elnevezés sem. Voltak akik a "community school" – a közösségi iskola – tartalmi megfelelőjét látták benne. Vészi János "Alfa" ajánlata után ez a név, az általános művelődési központ tűnt a legegyszerűsebbnek és vált elfogadottá.

² Iskolaépítési kutatás. Az első komplex iskolaépítési kutatás Magyarországon ÉVM-kutatás 1968–70. A kutatást vezette: Jeney Lajos. A kutatócsoport tagjai: Ableda Gyula, Bajtai István, dr. Bencédy József, Ferge Sándorné, Jeney Lajos, +Kálmán György, + dr. Kiss Árpád, Kismarty Lechner Kamill, Kiss István, +Mester Árpád, Petró Gyula, +Reischl Péter, Szrogh György és dr. Szűcs István voltak.

³ Kimutatást kérni az ÁMK-król a következőképpen lehet: 1. Meg kell nézni, hogy milyen intézményegységekből állhat egy intézmény. 2. Meg kell tudni, melyik szaktárcához tartoznak az egyes intézményegységek. 3. Meg kell tudni, hogy az ÁMK intézményegységei által beküldött statisztikai adatlapok feldolgozását melyik szaktárca, melyik szervezetre bízta, ill. melyik szervezet jogosult az adatszolgáltatásra. 4. Meg kell írni a kérés indoklását is tartalmazó megrendeléseket. A 2003. évi közművelődési statisztikából történő egyedi kigyűjtésünk eredménye: 268 ÁMK. A Köznevelési Információs Rendszer 237 ÁMK névsorát küldte el ugyanarról az időszakról. Az eltérésnek több oka is lehet. Az egyik, hogy nem minden általános művelődési központ viseli az ÁMK elnevezést. Jó néhány intézménynév az intézményegységek típusának felsorolásából tevődik össze. A másik a statisztikai jelentőlapok különbségében és hiányosságában keresendő. Hosszú évekig pl. a közművelődési statisztikai adatlapon nem volt olyan kérdés, mely a művelődési otthon jogi státuszára vonatkozott. Harmadik ok pedig az ÁMK szervezeti felépítésében és a jogszabályok változásában rejlik. Erről bővebben: a 3. fejezetben.

⁴ Szabó László Tamásnak a Magvető Kiadó gondozásában 1988-ban jelent meg A "rejtett tanterv" című könyve. Ez az igen találó, – figyelmünket "az önismeret, a szakmai önreflexió felé" fordító könyvet végigolvasni kényszerítő – szókapcsolat jutott eszembe akkor, amikor a nehezen hozzáférhető állapotot igyekeztem megfogalmazni. A jelző jelentéstartalma azonban e helyen is jóval gazdagabb. Utal arra, hogy az intézmény az adott feltételek mellett, de létezik. S kifejezi, hogy "a régi kérdéseket némileg új összefüggésekbe ágyazva ismét megfogalmazhassuk" szándékunkat.

⁵ Utalunk itt az "Útópia vagy valóság? Őszinte szó a nevelési központokról" címmel a rádióban elhangzott kerekasztal-vitában feltett és magában a címben megfogalmazott kérdésekre is. A vitát Kozma Tamás vezette; résztvevők: Vankó Ildikó, Jakus Gyula, Szabó László OM, Jeney Lajos építész, Bógyi Kálmán KM. In: Köznevelés 1979/43. 13–16.

⁶ Az OPI ÁMK Koordinációs Bizottsága a főigazgató elhatározásából létrehívott, az Országos Pedagógiai Intézet össztársulati szintjén működő tanácsadó, koordináló testület volt, melyben képviseltették magukat az intézet mindazon szervezeti egységei, melyeknek tevékenysége érintkezett az ÁMK- problematikával. Az ÁMK-Bizottsági munkájuk beépült munkakörükbe. A Bizottságnak külső tagjai is voltak; a Művelődési Minisztériumot F. Tóth Mária képviselte. Kapcsolattartás számára kiemelt intézmények közé tartozott még: Országos Köznevelési Tanács, Úttörőszövetség, KISZ, Szakszervezetek, Népművelők Egyesülete, Népművelési Intézet, Művelődéskutató Intézet, Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Országos Egészségnevelési Intézet, ÁMK Igazgatói Munkaközösség, Országos Testnevelési és Sporthivatal, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum,

közművelődési, pedagógiai sajtó. A Bizottság kezdeményezhette a kutatások, kísérletek indítását, támogatását, koordinálását. Az ÁMK-mozgalom fontos kérdéseit középtávú-terv alapján kívánta áttekinteni. Munkaterve a bizottsági tagoknak az ÁMK-kal kapcsolatos munkaprogramját összegezte. [Vézi J.–Trencsényi L. 1985.]

⁷ A kísérlet célja: az 1-19 éves gyerekek, fiatalok intézményes nevelésének és a felnőttek közművelődésének új modellje a többfunkciós (komplex) intézmény keretei között. [G. Furulyás K. 1999a.]

⁸ A hivatkozott kutatások mellett fontosnak tartom megemlíteni még a következőket: Vaikó Éva (szerk.): Sarud – Dokumentumok. I-II.-III.-IV. Bp., Népművelési Intézet. 1978–1979. Trencsényi László: Kutatás az általános művelődési központokról. KKt. Tájékoztató 5. 1987b; Trencsényi László: ÁMK – Kísérlet – Innováció. Kísérletek közéről. 1988/2. OKPM, 1988; Pócze Gábor: Általános iskolai tanulók pedagógusok szemével. Pedagógiai Szemle, 1988/3.

⁹ A húsz “kísérleti intézmény” vezetője az intézmények fejlesztését segítő, számukra szervezett folyamatos továbbképzés befejezésekor, 1984-ben határozott úgy, hogy “együtt kell maradni”. Előbb informális módon szerveződött meg az ÁMK igazgatók országos munkaközössége. Elnöknek sarudi ÁMK – azóta elhunyt – igazgatóját, *Végh Mihályt* választották; a titkári teendőket a halásztelki Kovács László látta el. Kezdeményezésükre egymás után jöttek létre a megyei ÁMK igazgatói munkaközösségek. 1987-ben a Magyar Népművelők Egyesülete ÁMK szakmai tagozataként már “hivatalosan” is érdekképviselési és szakmai szervezetté alakult. A tagozat választott elnöke *Kovács László*, titkára – a néhány évvel ezelőtt elhunyt – mezőlaki polgármester, akkori ÁMK igazgató, *Németh István* lett. Még abban az évben javaslatot dolgoztak ki az ÁMK törvénytervezet szakmai anyagához. (l:15. jegyzet) Megyei és országos tanácskozásokat szerveztek, szakmai segítséget adtak a működő intézményeknek, indulásukkor segítették az újonnan alakultakat. Tevékenységük köre és jellege megkívánta az önálló egyesület létrehozását. Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete első közgyűlése 1991-ben *Feit Bencének*, a csepeli ÁMK igazgatójának szavazott bizalmat és választotta első elnökének. 1995-ben őt *Csiba Gyula* – akinek nevéhez kötődik a 10 “Bajai Ősz” konferencia sorozat –, a Bajai ÁMK igazgatója követte 2000-ig. Jelenleg *Hortobágyiné Török Rita* a káposztásmegyei Karinthy ÁMK vezetője az országos egyesület elnöke. Az Egyesület kapcsolatait horizontális és vertikális irányban fokozatosan szélesíti. Együttműködik a különböző szakmai és érdekképviselési szervekkel, így – többek között – a Pedagógus szakszervezet földesi kezdeményezésre 1990-ben alakult ÁMK Tagozatával, a Magyar Pedagógiai Társasággal, a szakminisztériumokkal. Képviselőt küldött már az NKA Közművelődési Szakmai Kollégiumába, az Magyar Televízió Társadalmi Kuratóriumába. Regisztrált tagja az Országgyűlés Lobby-listájának. Jelenleg az ÁMK Tárcaközi Munkabizottsága megalakításának előkészítésén dolgoznak az NKÖM minisztere megbízásából. (Forrás: ÁMK OE Irattár. Bp.)

¹⁰ Az innovatív általános művelődési központok szakmai tanácskozásának 1990-től 2000-ig Baja városa adott helyett. Ott született a rendezvény ötlete is. (Érdemesnek tartjuk megjegyezni, hogy jelenleg ebben a városban van a legtöbb ÁMK. Pontosan hat). 2001-től vándorgyűléseket szervez az Egyesület, melynek a helyszín biztosító társrendezőjét pályázat útján választja ki. 2001-ben *Győr-Ménfőcsanak*, 2002-ben *Sármellék* (Zala megye), 2003-ban alapításának 20. évfordulóját ünneplő Mezőhegyes fogadta az ország egész területéről érkező résztvevőket, 2004 szeptember 30-a és október 3-a között pedig a 25 éves pécsi *Apáczai Csere János Általános Művelődési és Nevelési Központ*. 2005 őszén *Kunszentmiklósnak* ítélte oda a rendezés jogát az ÁMK OE Választmánya.

A tanácskozások témája minden évben aktualitáshoz kapcsolódott. 1991.= a támogatáskeresés technikája és eredményei, 1992.= az intézményi működés és az innováció kapcsolat; 1993.= a civil közösségek és az ÁMK kapcsolata; 1994.= művelődési marketing; 1995.= történeti számvetés; 1996.=NAT – helyi tantervek; 1997.= kulturális törvényre várva; 1998.= “várakozás éve” NKÖM és OM ÁMK-val kapcsolatos elképzelései; 1999.=A “tanuló társadalom” szolgáltatában; 2000.=a nevelés, értékközvetítés kérdése; 2001.= Minőségbiztosítás és fejlesztési stratégiák; 2002. = a

közművelődés minőségbiztosítása; 2003.= EU-harmonizáció; 2004.= „Átmenetek”. (Vö. ÁMK 10évkönyv)

¹¹ Németh László ezt a mondatát fiataloknak tartott beszédében Péten mondta. Vigasznak szánta azoknak, akik az irodalom pangására panaszkodtak. Ugyanakkor gondolatának folytatása teljesen egybeesik munkám e részének gondolatmenetével. „Az ember nemcsak utas és önmaga szobrása, de embertárs is, aki míg magát teremti, akármilyen kis körön, de az emberi életet valami magasabb lehetőség felé igyekszik terelni.” [Németh L.1980.]

¹² Heitgerre Richard Olechowski hivatkozott A folytonos nevelés elveinek tapasztalati megalapozása című írásában 1970-ben. [Heitger M. 1964.]

¹³ 1998 és 2003. között a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma “A közművelődési intézményhálózat revitalizációja” pályázati program keretében kiosztott 1,5 milliárd forinttal támogatásával 474 intézmény működési körülménye javult. Az elsősorban építésre, felújításra fordítható összeget egészíti ki az intézmények eszközparkjának, berendezésének korszerűsítését szolgáló ún. érdekeltségnövelő támogatás. [13/2002. (IV.13.) NKÖM rendelet]

A nagyobb 200 millió forint feletti beruházásokat a címzett és céltámogatások segítségével lehet megvalósítani. (Részletesebben: 1992. évi LXXXIX. tv. a helyi önkormányzatok címzett és céltámogatási rendszeréről, továbbá: A belügyminiszter, a Miniszterelnöki Hivatal vezető miniszter és a pénzügyminiszter együttes közleménye a területfejlesztési tanácsok részére normatívan elosztott céljellegű decentralizált támogatási előirányzat egyes megyékre, illetve a fővárosra jutó összegéről 2003. évre. Magyar Közlöny. 2003/5.)

¹⁴ Az idézet így folytatódik: “ A középkor temploma kifejezte és sugallta a hitet, a reneszánszé a fejedelmi pompát, a barokk az egyház gazdagságát és erejét, a protestáns a tisztaság vágyát, az egyszerűséget [Vészi J. 1980: 15.]

¹⁵ Ezt az egyházon túlmutató szellemiséget képviselte Tessedik Sámuel szarvasi szorgalmatossági iskolája 1780-1814 között. A XVIII. század második felében jöttek létre a szabadkőműves páholyok (Pesten 1770-ben, 1787-ben Kassán); 1774-ben a pécsi püspök megnyitotta a nagyközönség előtt a könyvtárát; 1779-ben Bécsben Bessenyei György Magyar Társaságot alakított; 1790-ben Kelemen Endre színtársulata magyar nyelvű előadással kezdte meg működését Budán; 1798-ban nyilvános könyvtárrá vált Marosvásárhelyen a Teleki Téka; 1790-ben 20 lap jelent meg Magyarországon; irodalmi diáktársaságok alakultak – Debrecenben Csokonai Vitéz Mihály vezetésével –; olvasókabinetek, kölcsönkönyvtárak olvasóköri működtek. [Gelencsér K..é.n.]

¹⁶ Jelentősebb adományozások: Nemzeti Könyvtár létrehozására (Széchenyi Ferenc 1802), Magyar Tudós Társaság-alapítására, ill. Állatmutató és Lófuttató Társaság életre hívására (Széchenyi István 1827), Angyalkert kisgyerekeknek (Brunsztik Teréz 1823). [Gelencsér K. uo.]

¹⁷ Néhány példa: Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület, Országos Magyar Gazdasági Egyesület, Iparegyesület (1841); Kisfaludy Társaság (1836), Új Muzsikás Társaság és Drámai Egyesület (1835); Pesti Műegylet (1839); Hasznos Ismereteket Terjesztő Társulat (1841). Nemzeti Múzeum (1845), Pesti Magyar Színház (1837); Leánynevelő intézetek: Jászberényben, Budán, Miskolcon, Zircen (1846) [Gelencsér K. é.n.: 681–83.]

¹⁸ A gyerekek mellett a felnőttek tanítására, szakma elsajátítására is mód nyílt: vándortanítók alkalmazásával Trefort Ágoston, vándor előadók mezőgazdasági szakismeretek terjesztésével Darányi Ignác, Vasárnapi Munkásképző rendszerben Baross Gábor próbálta emelni a városi munkások általános és szakmai műveltségét. Az 1904-ben megalakult a vasárnapi Iskolai Szövetség, amely 448 iskolában 1034 tanítóval biztosította a felnőttoktatás lehetőségét. [Gelencsér K. uo.]

¹⁹ Szabadoktatás. Az 1868/38. tc. a népoktatásról és az 1868/44. tc. a nemzetiségekről Európában elsőként deklarálta a polgárok művelődésének tartalmi, nyelvi, nemzetiségi, vallási, intézményfenntartási jogait, kötelezettségeit és szabadságát. A korszak e két törvényből kapta és 1907-ben Pécsen a Szabadoktatási Kongresszus véglegesítette az időszak művelődésének jelzőjét. [Gelencsér K. é.n.: 688.]

²⁰ A Bethlen kormány vallás-és közoktatásügyi minisztere – a koronként váltakozó előjellel megítélt –, a kultúrát egységben látó Klebelsberg Kunó életre hívta az iskolán kívüli *Népművelés Országos Bizottságát*. A település feladatává tett népművelési program szervezéséhez népművelési ügyvezetők megbízását írta elő, akiknek szakmai felkészítéséről nyári tanfolyamokon gondoskodott. Az iskolán kívüli népművelésre fordított nemzeti jövedelem aránya elérte a magyar művelődés történetében a legmagasabb értéket: 12,8%-ot. Az 1928-as III. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson az Iskolán kívüli Népművelés Szakosztály településtípusonként elemezte a fiatalok és felnőttek iskolán kívüli művelődésének a helyzetét. Több előremutató javaslat is született: a 20 000 főnél nagyobb lakosságú városokban legyen kötelező a Népművelési Otthonok építése; állítsák fel a *Magyar Néplélektani Intézetet*; tanítsanak az egyetemeken, főiskolákon népművelést, a népművelők képjének kapcsolatban a Felnőttoktatási Világszövetséggel. 1929-ben Iskolán kívüli Népművelés címmel szaklap jelent meg és az országgyűlés az 1929/33.tc.-kel rendelkezett a Nemzeti Közművelődési Alap létesítéséről. [Gelencsér K. i.m. 699; Komlósi S. 1977.]

²¹ A városokban az egyházak, a szociáldemokrata párt és a polgárság szervezetei működtettek különböző köröket, társaságokat, kórusokat, színjátszó csoportokat. Színesítették a palettát az iparos testületek, a különböző egyházak híveiből alakult ifjúsági, legény, női közösségek, valamint a különböző foglalkozásúakat összefogó egyesületek.

A falusi élet népművelésének szervezője a Faluszövetség volt. Szaklapjuk a Falu c. lap. 1922–25 között a rendeletek kiépítették az állami népművelés és a gazdakörök kapcsolatát. 1930-tól a munkanélküliség gondjainak csökkentése, a földnélküliség mozgósította az értelmiséget és különböző művelődési mozgalmak indultak el. A Gyöngyösbokréta mozgalom, a népi írók mozgalma. 1942-re több mint 50 népfőiskola működött. Számukra a népi írók egységes tananyagot készítettek. [Gelencsér K. i.m. 700–01.]

²² Az *első népi kollégium Bólyai* néven a 30-as évek végén szerveződött, s *később vette fel a Győrffy-kollégium nevet*. A kollégiumok célja a munkás és paraszt ifjak továbbtanulásának, demokratikus művelődésének biztosítása. 1946 nyarán társadalmi mozgalom bontakozott ki a népi kollégium építésére; a fővédnök szerepét maga a köztársasági elnök, Tildy Zoltán töltötte be. A Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom célja a kollégiumok anyagi alapjainak előteremtése, működésük társadalmi támogatása, és a népi kollégiumi gondolat széles körű elterjesztése volt. Szerepét 1946 és 1949 között a *Népi Kollégiumok Országos Szövetsége* vette át. A kollégiumi mozgalom a maga tevékenysége révén egyszerre és együtt oldott meg diákszociális, ifjúsági mozgalmi és értelmiség-nevelési feladatokat. A kollégiumok kézzelfogható és nagy jelentőségű feladatokat tűztek a fiatalok elé: újjáépítés, társadalmi-politikai tevékenység, honismereti és kulturális munka, részvétel az ifjúsági szervezetek életében. Közösségi önkormányzás elveire, öntevékenységre, önálló és kritikus véleményalkotásra nevelték a kollégistákat és céltudatosan törekedtek a közösségi magatartás és gondolkodás, az önnevelési igény kialakítására. 1948 tavaszától a vegyes főiskolai kollégiumok szakkollégiumokká váltak, s ezzel jelentősen hozzájárultak a szakmai művelődés elmélyüléséhez. [Kiss Árpád (szerk.) Pedagógiai lexikon. 1978. L-Q 25.; Bernáth J. 1970; Kardos L. (szerk.) 1977.]

²³ A filozófus, pedagógus, író, a Debreceni Tudományegyetem professzora, a felnőttnevelés történeti kutatásában is fordulópontot hozó *Karácsony Sándor* (1891–1952) volt a szabadművelődés irányítója, szellemi atyja. A Szabadművelődési Tanács elnökeként így jellemezte az 1945–48 közötti időszakot. „A szabadművelődés a demokrácia második lényeges gesztusa, a valóságos földosztás után a szellemi földosztás. ...Nem elég kiterjesztünk a kultúrához való jogot minden emberre, gondoskodnunk kell arról is, hogy valóban élhessen e jogával...önhibáján kívül senki meg ne fosztassék attól.” [Karácsony, 1948:194.] A háború előtti iskolán kívüli művelődéssel szemben

alapvetően megváltozott a kor felfogása. „Az iskolán kívüli népművelés helyébe a szabadművelődést iktassuk és segítsük. A népművelésben más műveli a népet, a szabadművelődésben maga művelődik a nép, ahogy igénye és kedve tartja.” [Karácsony S. 1947: 49.]

²⁴ “A szabadművelődés korszakát én úgy értelmezem, hogy *“kétszeresen szabad”*. Szabad egyrészt a tömegek kulturális felemelkedési törekvéseit elzáró gáaktól. De *“szabad”* a hierarchizált, tervszerűségekre törekvő, egységesítő, központi kultúrpolitikától is.” [Koncz G. 1985: 41.]

²⁵ Forrás: A művelődésügyi igazgatás kézikönyve. II. Kulturális igazgatás. Bp., 1970. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: 179–180.

²⁶ „Az iskolák zsúfoltsága azonban sajnos nem mérséklődött, s még az 1968/69-es tanévben is eggyel több tanuló jutott egy osztályra, mint 1930/31-ben.” (Berend T. I. 1978: 161.) A létszámnövekedés okaként e két tény is magyarázatul szolgál: a kötelező népoktatás kereteit az iskolaköteles korú fiatalság tulajdonképpen csak ezekben az évtizedekben tudta valóban kihasználni. A tanköteles korosztály 90%-a részt vett az oktatásban Az 1961. évi iskolai reform pedig az iskolai korhatárt felemelte 16 évre. [I.m. 220., 244.]

²⁷ A 105/1968-as besorolási rendelet alapján a statisztikai teljes intézményi kört számolva 1962–1982 között az összes intézmény 3832-ről 3661-re csökkent. A tanácsai, régi művelődési otthonok számának csökkenését magyarázza, hogy a 201/1965. MM-PM számú együttes utasítás szerint „A gazdasági eszközök hatékonyabb felhasználása és a szakmai irányítás összhangjának fokozott biztosítása érdekében a tanácsok által ugyanazon városban (városi kerületben), illetőleg községben fenntartott több művelődési otthont lehetőleg egy intézménnyé kell összevonni”. 1972–1982 között az összes művelődési otthonok száma 10,4%-kal (2825-ről 2533-ra) csökkent. [Koncz G. 1985: 60–63.]

²⁸ A már hivatkozott besorolási rendelet tulajdonképpen új koncepció előfutára volt: az erőltetett növekedési szemléletről való áttérés a szükséglethez jobban igazodni szándékozó közművelődési koncepcióra. Koncz Gábor utal ezzel kapcsolatban az elkezdődött művelődésszociológiai és szabadidő-vizsgálatokra, az 1970 májusában megtartott *Országos Népművelési Konferenciára* és annak előkészítő szakaszában lezajlott vitákra. Az országos konferencia tézisei szemléletében új koncepciót tartalmazott: az önművelődés jelentőségét hangsúlyozta. Továbbá a tárgyi és személyi feltételek javítása, a párt-és állami irányítás hatékonysága növelésén túl a népművelés tudományos megalapozásának fokozását. [Koncz G. i.m. 50–52.]

²⁹ 1972-ben a Művelődési Otthonok Vezetőinek III. Országos Tanácskozásán a művelődési otthon jellegű intézmények sajátosságának és funkcióinak meghatározásakor fogalmazódott meg a helyi jelleg fontossága. Gondoljunk csak arra, évtizedekkel a Nemzeti Alaptantervben szereplő helyi tantervben előírt követelmény előtt!

³⁰ Az előterjesztés két főrészből áll és mellékletként tartozik hozzá egy problémakatalógus. Az első rész az általános művelődési központok fejlesztési koncepciójának és az OPI feladatainak megfogalmazása, a második rész az *OPI ÁMK Koordinációs Bizottságának* működési szabályzata. (Vö. 6. végjegyzet.)

³¹ Egy kivételt jelez Trencsényi László, a szakszervezeti intézményeket. Ez az elv ott térben nem érvényesül.

³² Így ír erről Coombs: „Európa és Észak-Amerika fejlett országai egyre inkább elismerik, hogy az iskolai oktatást minden szinten a továbbképzés megfelelő formájának kell követnie minden ember egész életén keresztül. Az *egész életen át tartó oktatás három okból alapvető* minden gyorsan fejlődő és változó társadalomban: 1. Hogy biztosítsa az egyének foglalkoztatási mobilitását, és hogy a

korábban “nem alkalmazható” lemorzsolódókat alkalmazhatókká tegye; 2. Hogy a jól képzett emberek lépést tudjanak tartani az új ismeretanyaggal és technikával, s ne veszítsék el termelékenységüket, 3. Hogy az emberi élet színvonalát megjavítsa a növekvő szabad idő kulturális gazdagításával.” [Coombs, Ph.H. 1968.] Érdemes összevetni a Fehér könyv (Delors jelentés) vonatkozó részeivel!

³³ Tudjuk, hogy az iskola, a nevelés mindig válságban van. Ez arra a sajátosságára vezethető vissza, hogy mindig egy bizonyosfajta életre készíti elő az új nemzedéket, s meg kell hogy változzék az élet minden változására. A változás mértéke a társadalmi átalakulás nagyságától, milyenségétől függ. Ezért, ha csak a XX. század elejéig kívánnánk vissza nyúlni iskolakritikáig, bőven lenne forrásunk. Példaként említhetjük J. Dewey-t, aki *Az iskola és a társadalom* című művében már kritikailag ismertette az akkor nevelés legnagyobb vétkeit. [Dewey, J. 1900.]

³⁴ Az amerikai szerző *Philip H. Coombs* hivatkozott könyvében az oktatás világválságának kialakulásáról ír. Szerinte az 50-es években olyan, az *egész világra kiterjedő változások indultak* meg az oktatási rendszerekben, melyek a történelemben példa nélkül állnak. A diákok száma megduplázódott, az oktatás költségei nagy arányban növekednek. A mennyiségi változást nem képesek az iskolák követni sehol a világon. *Roger Gal* (1906–1966) francia pedagógiai gondolkodó pedig azt írja, hogy véget ért a pedagógiának az a kényelmes időszaka, amikor csak az elit oktatásával kellett foglalkozni. A *feladat megváltozott*: az egész ifjúság számára biztosítani kell a korszerű műveltség birtoklásának lehetőségét. (Részletesebben: Csoma Gyula 1990: 243–253.)

³⁵ Az általános művelődési központok számára 1990-ig négy országos konferenciát és tapasztalatcserét tartottak a Művelődési Minisztérium mint rendező szerv és az országos szakmai szervezetek és intézmények – Országos Pedagógiai Intézet, Népművelési Intézet - támogatásával. Az elsőnek 1980-ban Baranya megye adott otthont, a találkozó színhelye Pécs volt. A másodikat Hajdú-Bihar megye rendezte 1981-ben Debrecenben; az új intézménytípus vezetői és munkatársai harmadik alkalommal az ÁMK- gondolat megvalósításában élenjáró Heves megyében találkoztak 1983-ban, majd hat év kihagyása után 1990-ben Zala megye, Zalaegerszeg fogadta az Útkeresés és Tapasztalatcsere (a pécsihez és az egrihez hasonló) elnevezésű konferencia résztvevőit.

³⁶ “Rá kellett azonban jönnünk arra, hogy a közvetítés még nem minden, önmagában még nem biztosítja sem az átvételt, sem az eredményes elsajátítást. Ha eddig nem vettük figyelembe, ezután már *nem hagyhattuk figyelmen kívül a művelődés emberi tényezőjét*, mégpedig abban az individuális és csoportos differenciáltságában, ahogy ez a valóságban megjelenik. E fordulat szükségessége már az ellenforradalom tanúságait számításba vevő művelődéspolitikai számára fölmerült az ötvenes évek végén, még határozottabban jelentkezett a 60-as évek végén az új gazdasági mechanizmussal járó változások nyomán, amikor a népművelés elkezdte gyártani a maga kérdőíveit, hogy fölmérje a művelődésben ható igényeket.” [Maróti A. 1980: 40.]

³⁷ Hankiss Elemér idézett művében korunkat bizonyos jelenségeiből kiindulva a reneszánsz korról rokonította. Korunk emberének problémáit pedig a reneszánsz kor emberének problémáival hasonlította össze.

³⁸ “közel azonos meghatározás”: Zrinszky L. és Balipap F. egyforma ismérveket sorolt fel, csak Balipap két csoportot különböztetett meg. Ő nem használta a radikális kifejezést a meglévő intézmény lényegét, működési alapelvét teljesen elvető, annak megszüntetésén alapuló innovációs törekvések egyikére sem.

³⁹ Az 1978/1979. tanévben az általános iskola első és ötödik osztályában egyszerre kezdődött a tantervi reform; ezzel egy időben indult a középfokú oktatás egyes iskolatípusaiban is. Így a tartalmi megújítás nyolc év helyett négy év alatt teljesült. Ennek hatására kezdődhetett el az idegen nyelv (orosz) oktatása már negyedik, illetve a szakosított tantervű osztályokban már harmadik osztálytól. [Kozma T. 1983: 38–39.]

⁴⁰ A klubmozgalomról részletesebb tájékozódásra ajánlom: Földiák András–Szász János: Két tanulmány az ifjúsági klubmozgalomról Bp., 1977.; Pataki Ferenc: „A kortárs csoportokról”. Valóság. 1975. 7.sz. 20–32.; Andrassy Mária–Vitányi Iván: Ifjúság és kultúra Bp., 1979. Kossuth Könyvkiadó, 165.

⁴¹ A reformpedagógiai irányzatok közös vonása, hogy hadat üzennek a tanárközpontúságnak, s az iskola megújítását a tanári viselkedés gyökeres megváltozásától vár. A hatvanas évek elején *Wilhelm Flitner* három fázisát különböztette meg a pedagógiai reformmozgalmaknak. 1. Amikor egymástól függetlenül jönnek létre az egyes reformkoncepciók, pl. a művészetpedagógiai irány, a munkaiskola eszméje (Kerschensteiner és Hugo Gaudig). Nálunk Lénárd Ferenc neve és munkásságának egy része fűződik ehhez. 2. Amikor a nevelési reformok az élet teljes megújításának programjába ágyazódnak be. 3. Amikor a reformelgondolások egyre több bírálattal ütköznek.

Németh András A reformpedagógia múltja és jelene c. monográfiájában is három szakaszt különböztet meg: Az első 1889-től Cecil Reddie-féle New School-tól 1918-ig, Adolf Ferriere „école active”-jáig tart; a második 1945-ig; ekkor válik világmozgalommá, a harmadik napjainkig tartó szakaszát 1989-ig tekintette át [Zrinszky L. 2000: 101–102.]

⁴² Gáspár László neve összefonódott a „szentlőrinci iskolakísérlet”-tel. „Megalkotta azt a komplex iskolaformát, amely ebben az integrációban valóban nevelőiskola képet mutatott. S ami a legnagyobb teoretikus fordulatot jelenti: ebbe az iskolába be tudott építeni egy olyan tantervi konstrukciót, amely hatékonyabb tanulást ígért, mint a vele ellentétbe állított „oktatóiskola”. Ezzel elméletileg értelmetlenné tette azt a klasszikus kérdésfeltevést, amely szembeállította az „oktatóiskolát” a „nevelőiskolával.” [Mihály O. 1998.; Gáspár L. 1984; 1990.]

⁴³ Az egységes iskola (nem pontos fordítása a komprehenzív iskolának) az 1993-as módosított oktatási törvényben már szerepelt, mint a többcélú intézmények egyik változata. 33. § (3) bekezdése szerint: „Az egységes iskola a különböző típusú iskolák feladatait egységes közös és ehhez kapcsolódó iskolatípus szerint elkülönülő tananyag és követelményrendszer alkalmazásával látja el.” A 48. § (3) még kiegészíti ezt. *Hazánkban Loránd Ferenc indított el egy 12 évfolyamos komprehenzív iskola modell-variánsainak a kidolgozását.* [Loránd F. 1997.] Egyéb publikációk erről a modellről: Loránd Ferenc: Az iskolai esélyegyenlőségért Új Pedagógiai Szemle, 1991/1: 80-86; Loránd Ferenc: Egy épülő komprehenzív iskolamodellről. Iskolakultúra, 1994/4: 23–24.

⁴⁴ A nevelési célmeghatározások minden korszakban a neveléstudomány (és az oktatáspolitikai) központi kérdéseként jelentek meg. A kellő irány keresése elvezet a tudomány, a világnézeti, vallási tanokhoz, politikai, oktatáspolitikai meghatározásokhoz, a nemzeti és helyi hagyományokhoz, különböző pedagógiai irányzatok célmegjelöléseihez, a létező szükségletek feltárásához. Wessely Ödön – példaként említve – részletesen foglalkozik a *célmegjelölés kérdésével*, az egy vagy több cél problematikájával. (Irodalomjegyzékben: Wessely Ö. 1923.) Zrinszky L. idézett művében (75–78.o) összefoglalja, hogy a célmeghatározások történeti fejlődésében jelentős lépés volt a szociológiai szemléletű megközelítés térnyerése. Royston Lampert, Robert Bullock és Spencer Millham instrumentális, expresszív és szervezeti célok hármas csoportjába sorolta az iskolák céljainak tartalmát. [Lampert, R. Bullock, R. és. Millham, S. 1974. 283–285.) Hazánkban Kozma Tamás részletesen tárgyalta és modellezte a háromféle céltípus egymáshoz való lehetséges viszonyát. [Kozma T. 1981: 155–157.]

⁴⁵ Tevékeny, öntevékeny és elkötelezett emberek nevelése a cél – Loránd Ferenc szavaival élve –, akik munkájukat a kenyérkereseten túl belső szükségletnek tekintik; „akik önálló ítéletalkotásra képesek; akik egész életükben megőrzik az önművelés, az önnevelés igényét, akikben harmonikus egységet alkot a közösség minden problémájáért felelősséget érző, nézeteiért bátran kiálló és harcolni kész közéleti ember, a jól képzett szakember, és a magánéletét a szocialista értékek jegyében berendező magánember”. [Loránd F. 1980: 21–23.]

⁴⁶ Előtér program: a nyolcvanas évek legelején kezdett elterjedni mintegy varázsütésre. Megnyíltak a művelődési otthonok ajtajai az úgynevezett spontán, nem szervezett programra érkezett látogatók előtt. Az előtérben konténerekbe helyezték el a népművelők mindazt, amit szolgáltatásként tudott a házuk kínálni: varrógép, kötőgép, egyszerűbb barkácsgépek, asztali játékok, szövőkeretek stb. A féltve őrzött, dobozba zárt televíziók is az előtérben kaptak helyett. Ezen túl a településen hiányzó szolgáltatások feltételeit is megteremtették az intézményekben: fodrász, patyolat, postai cikkek árusítása, stb. Az előtér program a későbbiekben a nyitott ház” programban teljesedett ki. Itt a formai változtatásokat már lényegi változások – az érdeklődés folyamattá építése: széles körű foglalkozás a hétköznapi kultúrával, önszerveződésre törekvés – is követték A “hajósi-példának” máig ható éltető ereje van. Zalaegerszegen a Landerhegyi Művelődési Központ is az elsők között alakította át szerepfelfogását.

⁴⁷ *A nyitott ház gondolat* megfogalmazásának forrása a konkrét helyzet konkrét elemzése volt. “Az intézményi nyitottság így a demokratizmus, a környezethez való alkalmazkodás, a tolerancia, a nyilvánosság, a közéletiség, a permanencia, a fokozatosság, a humanizmus, a kollektivizmus fogalmaival és tevékenységeivel írható legjellegzetesebben körül.” Az egyik legismertebb “nyitott házat” a definíció megfogalmazója Balipap Ferenc vezette Dombóváron. Hasonlóan az etalon szerepét töltötte be a Debrecen–Csapókerti Hallgató Éva vezette Községi Ház. [Balipap F. 1988: 133.]

⁴⁸ A mára már kiterjedtebb népfőiskolai mozgalom “alapsejtjei” a ’80-as évek legelejétől a vidéki művelődési otthonok falai között kezdtek növekedni. A szabadművelődési korszak alapértékeire épülő szervezet jelmondatául Móricz Zsigmond által megfogalmazott “*Jobb polgárt, jobb hazafit, s jobb embert nevelni*” célkitűzést választotta és annak megvalósításán dolgozik. 1986 elején megalakult az országos Népfőiskolai Tanács, s 1988. június 2-án az Országos Közművelődési Központban megtartotta ünnepélyes alakuló ülését a Magyar Népfőiskolai Társaság. Első elnöke Benda Kálmán, alelnöke Huszár István, titkára Sz. Tóth János lett. A 2004 február végén megtartott közgyűlésen Sz. Tóth János elnök mellé két alelnököt is választottak.

⁴⁹ A közösségfejlesztő munkának bőséges irodalma van. Néhány ezek közül: Varga A. Tamás: *Lépéssajavlatok. A helyi közösségfejlesztés kialakításához. Kultúra és Közösség*, 1988. 3.sz. 104–110.; Varga A. Tamás – Vercseg Ilona: *Közösségfejlesztés a Bakonyban. Kultúra és Közösség*, 1988. 3: 95–104; Varga A. Tamás – Vercseg Ilona: *Közösségfejlesztés. Bp., 2001. Magyar Művelődési Intézet*, 277; Péterfi Ferenc: *Helyi cselekvés. Parola*, 1990/1: 6–8.; Köles Sándor – Varga Csaba (szerk.) *A helyi cselekvés. Bp., 1988. Magvető. (JAK füzetek 38.)* McConnel, Charlie: *Közösségfejlesztés támogatása Európában. Bp., 1992. Közösségfejlesztők Egyesület (Parola Füzetek).* Péterfi Ferenc: *Hogyan fakasszunk forrásokat? Beszámoló a királdi közösségfejlesztő kísérletről. In: Szín. Magyar Művelődési Intézet folyóirata* 2003. szeptember: 60–61.

⁵⁰ A gyermekközpontúság elmélete *Rousseau-ig* vezethető vissza. “Ahelyett, hogy lealáznátok (a gyermek) ifjú kedélyét, ne sajnáljatok semmit annak érdekében, hogy fölemeljétek a lelkét. Tegyétek őt veletek egyenlővé, hogy azzá legyen, és ha még nem képes felemelkedni hozzátok, szálljatok le hozzá, szégyenkezés nélkül, gátlástalanul.” [Rousseau, 1957.] A gyermekközpontúság első értelmezése erre a tanár-növendék szimmetrikus viszonyra vonatkozik. A másik értelmezés a gyermek “szabad önmeghatározására” utal; a gyermek érzéseinek, gondolatainak, kívánságainak szabad kinyilvánítását foglalja magába. A harmadik elterjedt értelmezése a tananyag központúsággal állítja szembe a gyermekközpontúság alapelvét. [Zrinszky L. i.m. 110–111.]

⁵¹ Művelődésiotthon-egyesület. Javaslatához információkat a francia és belgiumi tanulmányútjai során gyűjtötte, de az elvi alap a nyolcvanas évek Magyarországnak az egyik leggyakrabban emlegetett szava: a demokrácia. Udvardi Lakos Endre írásában bemutatja, hogyan működne a közművelődési intézmény egy “komolyan vett demokrácia” elvei szerint. Szemléleti alapja: a művelődési otthont államilag támogatott, de az öntevékenységre, önirányításra építő szerveződésnek kell tekinteni. [Udvardi-L. E. 1988.]

⁵² H.H Frese írja: „A temérdek hivatalos jelentés, anyag alapos és kritikai átolvasása után azt kell látnunk, hogy a permanens nevelés rengeteg különböző dolog közös nevezője. Úgy tűnik, hogy a permanens nevelést úgy értelmezik, mint valamennyi betegség gyógy módját...”. A. Vinokur a permanens nevelés-művelődéssel szembeni túlzott optimista álláspontok erdőjét abban látja, hogy ez a nevelés ”egyfelől kielégíti a teljes emberi személyiség fejlődésének szükségleteit és azt a szükségletet, hogy minden egyén kreativitását, kezdeményező képességét, kritikai gondolkodását és autonómiáját kifejlesszük; másfelől, biztosítja a jobb alkalmazkodást az egyre gyorsabb gazdasági és társadalmi változásokhoz.” (Idézet forrása: Mihály Ottó, 1982: 160.)

⁵³ Az Alkotmány 43. § (2) bekezdésében leírtak szerint törvény – tehát az önkormányzati törvényen kívül más törvény is – *állapíthat meg* helyi önkormányzati kötelezettséget, ebből következően feladatokat is a közszolgáltatások biztosítása terén. Így különösen az 1991. évi XX. törvény, az ún. Hatásköri törvény, majd a későbbiekben megjelenő ágazati törvények bővítették, részletesen meghatározták a települési önkormányzatok által ellátandó, ill. ellátható közszolgáltatási feladatokat.

⁵⁴ Közülük az általános munkaképességet, a fizikai és szellemi, továbbá az érzelmi és értelmi képességek egyenrangú fejlesztését, a társadalmi és egyéni fejlődés iránti elkötelezettséget és ennek megfelelő magatartásmintákat, valamint az általános és szakmai ismeret, tudás- és képességek megújítására való beállítódás és képesség kialakítását ítélte Mihály Ottó a gyakorlat által is visszaigazolt szükségletnek. [Mihály O.1999a.]

⁵⁵ Gazdasági-politikai feltételek: magas színvonalú és egyenlően elosztott anyagi források; épületek, tartalmak, eszközök, pedagógusok; magas szintűen szervezett, rugalmas és kreatív köznevelési-közművelődési politika és szakmai irányítás.

Strukturális feltételek: köznevelés és közművelődés integrálódása; a szervezett nevelés korai kezdete (az óvodai nevelés általánossá tétele); az általános nevelés – képzés kiterjesztése, azaz az általánosan képző középfokú iskola általánossá tétele; a tanulás és az értéktermelő munka összekapcsolására támaszkodó, késői és pozitív, nem kényszer – szelekciós jellegű pályakorrekció; közvetlen és természetes kapcsolat a formális és nem-formális tanulási helyek (intézmények) között; strukturálisan biztosított utak a tanulási-pályaválasztási irányok korrekciójára; párhuzamos (felnőtt) képzési-továbbképzési rendszer.

Pedagógiai feltételek: tevékenység-öntevékenység központúság; a motivációra alapozott nevelés- és tudásszervezés; a tevékenységek komplexitásának és teljességének igénye; a játék- tanulás-munka integrációja a nevelésben; az iskolai szabadidős tevékenységek egysége; a kötelező és választható tevékenységek egysége; a fizikai, szellemi és morális fejlődés egyenértékűsége; a közösség önirányító (önigazgató és önfejlesztő) közéleti-politikai tevékenységeinek szerves és funkcionális beillesztése a nevelési folyamatba.

⁵⁶ „Az élet tehát két részre volt hasítva, és az elsőnek, a nevelésnek az volt a célja, hogy a jövőbeni felnőttet ellássa mindazzal, amire életének hátralévő részében különböző feladatainak betöltéséhez szüksége lesz. Ennek következtében az egész nevelés arra irányult, hogy a gyermek fejét a lehető legbősebben megtöltsék ismeretekkel. Élete egész következő részében ebből a felhalmozott tőkéből kellett merítenie mindazt, amire a hozzá illő életvitelhez szüksége volt. Ha ezzel szemben azt vesszük tekintetbe, hogy az ember egész élete folyamán folytathatja és kell is folytatnia önmaga formálását, képzését, nincs értelme többé gyermekkorában megtölteni agyát.” (Idézte: Ágoston György, 1971: 98.)

⁵⁷ Mihály Ottó a horizontális és a vertikális irányú együttműködés, ill. integráció főbb területeit a következők szerint nevezte meg:

a) *A horizontális irányú együttműködés, ill. integráció főbb területei:* iskola és az otthon; az iskola és a lakóhely; az iskola és a termelő üzemek; az iskola és a helyi társadalmi szervezetek; az iskola és a kulturális intézmények, szervezetek; az iskola és a tömegkommunikációs szolgáltatások; a

“tantervi anyag” és az iskolán belüli és kívüli tevékenységek; a különböző iskolai és nem iskolai csoportok (közösségek); az egyes tudásterületek közötti együttműködés, ill. integráció.

b) *A vertikális irányú együttműködés, ill. integráció főbb területei:* az iskoláskor előtti nevelés (intézmények) és az iskola; az egyes iskolafokozatok; az iskola és a felnőttképzés (továbbképzés) művelődés közötti együttműködés, ill. integráció. [Mihály O. 1982: 177–178.]

⁵⁸ Az emberi beruházásnak a jövedelmekkel és a fizikai tőkeképződéssel való összefüggésének, ezek kapcsolatának elemzésében a legmarkánsabb teoretikus az 1979-ben Nobel-díjjal kitüntetett Theodore W. Schultz. Idézte: Polónyi István: A közoktatás gazdasági, politikai tényezői. (Jegyzetpótló segédanyag) KLTE Neveléstudományi tanszék. Debrecen, 1998:8. Irodalomjegyzékben: Polónyi, I.1998.

⁵⁹ Jeney Lajos az NSZK, Hollandia, Svédország, Finnország és Svájc, Kiss István az USA, Sztrogh György Anglia iskolaépítészetét tanulmányozta. Az ott szerzett tapasztalataikat összegzi az Irodalomjegyzékben: Iskolaépítés II. címen szereplő kötet.

⁶⁰ A Nevelési Központokat építészeti szempontból bemutató filmet az Országos Oktatástechnikai Központ készítette a magyar Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet és a holland Iskolaépítési Információs Központ (Rotterdam) megbízásából és szakembereinek közreműködésével 1981-ben. Rendezője: Pásztor János volt. Négy különböző településtípuson felépített magyarországi Nevelési Központot – Besenytőtelek, Kecel, Pécs, Sarud –, és három holland Községi Központot – Zwolle, Deventer, Lelystad mutat be. A létrehozás közös szemléleti alapja, hogy az iskolának nemcsak tanítania kell, hanem a személyiség fejlesztését, alakítását is fokozatosabban fel kell hogy vállalja. Ebben a folyamatot igénylő munkában egyszerre kell megjelennie az egyén és a társadalom érdekének. A széleskörű feladat igényli a neki megfelelő tér kialakítását. A meglévő épületek a hagyományosan meglévő igényeket sem képesek már sem térben sem időben befogadni. [Nevelési Központok, 1981.]

⁶¹ Az első komplex iskolaépítési kutatás Magyarországon ÉVM- kutatás 1968–70. A kutatást vezette: Jeney Lajos. A kutatócsoport tagjai: Ableda Gyula, Bajtai István, dr. Bencédy József, Ferge Sándorné, Jeney Lajos, +Kálmán György, + dr. Kiss Árpád, Kismarty Lechner Kamill, Kiss István, +Mester Árpád, Petró Gyula, +Reischl Péter, Sztrogh György és dr. Szűcs István voltak. [Jeney L.1985: 1041.]

⁶² A helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény (alábbiakban Ötv.) a minden településnek kötelezően ellátandó feladatok közé azonban nem sorolja ezt a területet. A települési önkormányzat című fejezetben szabályozza az önkormányzat feladatát (8. § (1) (2) bekezdés). Az önkormányzati feladatok meghatározása során a közművelődés is szerepel: „...közösségi tér biztosítása közművelődési, tudományos, művészeti tevékenység, sport támogatása...”. A vonatkozó bekezdés szerint az önkormányzat maga határozza meg – a lakosság igényei, anyagi lehetőségeinek függvényében –, hogy melyik feladatot milyen mértékben és módon látja el.

⁶³ Az Alkotmány 43. § (2) bekezdésében leírtak szerint helyi önkormányzatnak kötelezettséget törvény – tehát az önkormányzati törvényen kívül más törvény is – állapíthat meg. Különösen az 1991. évi XX. törvény, az ún. Hatásköri törvény, majd a későbbiekben megjelenő ágazati törvények bővítették, részletesen meghatározták a települési önkormányzatok által ellátandó, ill. ellátható közszolgáltatási feladatokat.

⁶⁴ „A helyi kisebbségi önkormányzat saját hatáskörben – a rendelkezésre álló források keretei között – intézményt alapíthat és tarthat fenn, különösen:...c) a hagyományápolás; d) a közművelődés területén”. Ezen túl, s egyebek mellett, a települési önkormányzat a helyi média, a helyi hagyományápolás és kultúra kérdéskörében a kisebbségi lakosságot e minőségében érintő települési önkormányzati rendeletet csak a kisebbségi önkormányzat egyetértésével alkothatja meg [29. § (1)]. “A kisebbségi szervezetek, intézmények, egyesületek a nemzetiségi kultúra, oktatás, tudomány stb.

céljára kiírt állami pályázatokon a kisebbségi települési önkormányzatokkal és a helyi kisebbségi önkormányzatokkal azonos feltételek mellett vehetnek részt.” [1993. évi LXXVII. tv. 30. § (2)]

⁶⁵ Az életen át tartó tanulásnak a felnőttképzés szerves eleme. Az 1998. évi Kormányprogram a változó gazdasági és munkaerő-piaci körülményekhez alkotó módon alkalmazkodni képes munkaerő képzését és fejlesztését az oktatási tárca által kidolgozott, átfogó humánerőforrás-fejlesztési stratégia által szándékozott megvalósítani. Az Oktatási Minisztérium ilyen irányú általános feladatkörét a 102/1998. (IX.30.) Korm. rendelet fogalmazta meg a 3. §.(3) bekezdés a) pontjában, mely szerint: „Az oktatási miniszter az emberi erőforrásokkal való hatékony gazdálkodás érdekében javaslatokat dolgoz ki a felnőttképzési szabályozásra, és ellátja a jogszabály keretében a területen ráruházott feladatokat.”

A Kormányprogram előírta, hogy az új szabályozás tegye lehetővé a piacgazdaság feltételei között az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, folyamatos át- és továbbképzését, a korszerű oktatási programok és módszerek alkalmazását. A törvénynek segítenie kell a helyi és térségi érdekekből és igényekből kiinduló intézményrendszer, hálózat és szolgáltatás felépítését úgy, hogy a felnőttképzési szolgáltatásokat a legalsóbb szinten tegye legerőteljesebbé.

⁶⁶ 1998 tavaszán Brüsszelben, a csatlakozási tárgyalások keretében lefolytatott "acquis screening" eredményeként az EU Bizottság képviselői megállapították, hogy Magyarország oktatást szabályozó joganyaga megfelel az európai normáknak. Javasolták ugyanakkor a felnőttképzés szabályozási rendszerének külön történő kidolgozását. A tanuló társadalom és az élethosszig tartó tanulás eszméje olyan követelményrendszerre vált, amely *beépült az európai országok foglalkoztatáspolitikájába* és konkrét – a fiatal és felnőtt munkaerő iskolázottságának és szakképzettségének növelését, a pályaeorientáció és a pályaválasztás fejlesztését célzó – feladatrendszerben fogalmazódik meg. [Benedek A. 2000: 22.]

⁶⁷ A felnőttképzést 2001-ig nem szabályozta külön jogszabály; az 1993-ban született közoktatási törvény, illetve az 1996-os módosítása rendelkezett róla. A fejlett európai országoknak szinte mindegyike rendelkezett már ekkor felnőttképzésre vonatkozó jogszabállyal, sok esetben külön felnőttképzési törvény formájában (pl. Dánia, Hollandia, Németország tartományai, Svédország), de a kelet-európai régió utódállamai közül is többen fogadtak már el felnőttképzési törvényt (Észtország, Szlovénia).

⁶⁸ Az emberi beruházásnak a jövedelmekkel és a fizikai tőkeképződéssel való összefüggésének, ezek kapcsolatának elemzésében a legmarkánsabb teoretikus az 1979-ben Nobel-díjjal kitüntetett Theodore W. Schultz.: [Polónyi I. 1998: 8.]

⁶⁹ Van egy általános művelődési központokról szóló közkeletű tanmese, amely megérteti, hogy az intézménytípus keletkezésébe van kódolva az utópia és a realizmus egymástól elválaszthatatlan kettőssége. Így szól: Hol volt, hol nem volt, az Óperenciás tenger partján egy szép tündérlány szötte még szebb álmait az egységes művelődésről, a művelődési folyamat egységességéről és már utópisztikus módon a kultúra egységének újratereztetéséről. Álmában ott volt az bizakodó összeurópai korszellem, az optimista életérzés. Ebből az álomból még Magyarországon nem lett volna egy újfajta intézménytípus, ehhez kellett egy bocskoros, lábszagú baka, aki meglepte az álmodozó tündérlányt az Óperenciás tenger partján. Ez a férfiú volt a bürokratikus innováció szelleme, annak a közigazgatási eszménynek a szelleme, mely a 70-es, 80-as években a települések, a művelődési házak, iskolák centralizációját határozta el. Ebből a frigyből született – tulajdonképpen az álomból és a keserű valóságból – az a 300 utód, akit-amit ÁMK-nak nevezünk. Egyik sem hasonlított a másikra: az egyik az anya kromoszómáit örökölte, a másik az apáét. Az előbbiben otthont talált a szakmai innováció, de a másik is kétesélyes volt, attól függően, hogy ott a hatalmát mire használta fel az, akinek a centralizáció miatt megnőtt a hatalma – legyen ez igazgató, párttitkár, vagy éppen a tévészelnök. [Trencsényi L. 1993: 12.]

Azóta eltelt több mint 30 év. Számtalan utód született, s ők sem egyformák. Közülük jó néhány idő előtt befejezte pályafutását, a többi boldogan él, amíg meg nem szüntetik, vagy önszántukból szét nem válnak.

⁷⁰ Az 1974. novemberében megrendezett anketon építészek, közoktatási, könyvtárügyi, közművelődési szakemberek egyaránt résztvettek. A rendezvények előadást tartottak: Kálmán György, Veress Judit, Maróti Andor, Arató Ferenc, Vészi János, Simon Gyula, Szrogh György, Kiss István. [Jeney L. (szerk.) 1977a.]

⁷¹ Korszerűnek – az építész értelmezése alapján – az tekinthető, ami nemcsak megszületése pillanatában szolgálja az elérendő célt, hanem lehetőleg addig, amíg fizikai állapota ezt megengedi. Korszerűen tervezni annyit jelent, hogy figyelemmel kell venni mindazon utaknak és módoknak az összességére, amely elvezet a korszerűt tervezni eredményéhez. Két fő terület információit szükséges ehhez felhasználni és egyeztetni a munka minden szakaszában: egyik a program, amely a rendeltetést meghatározza, a másik az építési technika. [Jeney L. 1971.]

⁷² Az ÁMK Tárcaközi Munkabizottság (TMB) 1974-ben alakult. Vezetésére megbízást Csoma Gyula kapott, titkára Nagy Lajosné lett. Célja: az oktatási és a kulturális minisztérium közötti egyeztetés elősegítése a komplex intézményekkel kapcsolatban. A bizottság feladata volt egyrészt az igazgatási, törvényességi teendők koordinálása: olyan egységes rendelkezések és jogszabályok előkészítése, amelyek alapján tudnak majd ezek az intézmények működni. A bizottság kidolgozta a „*Szempontok a komplex intézmények telepítési és szervezeti-működési modelljének kialakítását célzó kísérletekhez*” című útmutatóját, valamint javaslatot tett a hatályos, de a komplex intézmények integrált működését gátló jogszabályok felülvizsgálatára. Megvitatta a belépő komplex intézmények művelődési program-tervezetét, konkrét tanácsadó szerepet töltött be, s javaslatokat tett az egyes intézmények kísérleti működésének engedélyezésére. Feladatuk másik oldalát a tartalmi fejlesztés elindítása jelentette. Ezen a területen lényegesen több eredmény kötődik működésükhöz. Megindult, s 1977 óta rendszeresnek mondható a komplex intézmények vezetőinek a Népművelési Intézet, a Könyvtártudományi és Módszertani Központ, valamint az OPI által rendezett továbbképzése. Ezek az intézmények közvetlenül részt vettek a komplex intézményekben folyó különböző tematikájú kísérletek irányításában. Továbbképzéseket, konferenciákat készítettek elő és szervezetek meg. 1981. februárjában a Bizottság újjáalakult. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium összevonásából megalakult Művelődési Minisztérium szükségesnek látta a TMB kibővítését és szélesebb integrációs területet határozott meg.

Öt szakértői bizottság jött létre mellette: 1. az építészeti-felszerelési ügyekkel foglalkozó (vezető: Jeney Lajos), 2. a tudományos munka irányításával foglalkozó (vezető: Vészi János, aki a Titkárság vezetője lett.), 3. a távlati fejlesztési szakértői bizottság (vezető: Kozma Tamás más irányú munkakörbe kerülése miatt lemondott), 4. a jogi-igazgatási-gazdálkodási bizottság (vezető: Bajor Lászlóné), 5. a továbbképzési-felügyeleti bizottság (Vaikó Éva vezetésével).

Feladatuk – melyet nem tudtak megfelelően ellátni – lett volna: az adott területen figyelemmel kísérni a kiemelt intézményeket és segítséget adni az újonnan alakulóknak. 1982. januárjában megalakult a TMB Titkársága. Csak a vezetők kinevezése történt meg, az apparátus nem jött létre. A Titkárság feladata a TMB programjának szervezése, tartalmi koordinálása volt.

Amit elvégeztek:

- A megyékben megvizsgálták az intézmények helyzetét.
- Kijelölték az MSZMP Agit.Prop. Bizottság javaslatára a 18 kísérleti intézményt.
- Megjelent az un. 119-es rendelet, amely “megnyitotta kapuit az ÁMK-k előtt.”
- Közművelődési Főosztály tanácskozássra hívta – a TMB javaslatára – a tanácselnököket és az igazgatókat.
- Az egyetemi és főiskolai tanszékek vezetőit tanácskozássra hívták, ahol az intézmények szakmai támogatását kérték tőlük.
- Sente Ferenc főszerkesztésével elindult egy módszertani munkát segítő kiadványsorozat.

A TMB és a szakértői bizottságok rendelkezésre álltak, ahol a komplex fejlesztési program kialakításában segítséget kértek.

A Tárcaközi Munkabizottság hivatalosan soha nem szűnt meg. Nem kapott feladatot a minisztériumtól és lassan elsorvadt. (Az adatok egy részét Csoma Gyula Mezőhegyesen 2003. szeptember 13-án az ÁMK XIII. Országos Tanácskozásán tartott előadásában mondta el.)

⁷³ Az általános művelődési központ modellje építészek, szociológusok, pedagógusok és más szakterületek képviselői több éves kutatómunkája eredményeként készült el. A koncepció legalapvetőbb fejlesztési tendenciákra támaszkodott és sikerült megoldani, hogy minőségi követelmények feladása nélkül is realizálható javaslat szülessék. A minőségi követelmények érvényesítése azt jelentette, hogy az aktív tudásszerzés funkcionális és térigénye a koncepció egyik kiindulópontja. A személyes aktivitásra építő pedagógia megkívánja a rugalmas, többfunkciós, sokeszközű tereket, amelyekben az egyéni és csoportos szellemi erőfeszítés hatékonysága fokozható. Megköveteli a szabadtéri és fedett sportlétesítményeket, valamint a testi, egészségügyi ellátáshoz szükséges csatlakozó tereket. Még gondolatban sem terveztek két egyforma intézményt Magyarországon, hiszen a helyi körülmények mind a beruházások, mind a rekonstrukciók területén, mind a döntő fontosságú művelődési tartalom, a tevékenységek megtervezése területén meghatározó jelentőséggel bírt.

⁷⁴ Az idézet a Korszerű nevelési központok című kutatási jelentésből (Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet, Bp. 1971: 13–14.) való. A kicsit talán hosszúnak is vélhető idézettel a helyi fontosságát kívánom hangsúlyozni, azt, hogy emberi mivoltunkat mennyire meghatározóan formálja a tevékenységünket befogadó tér. Schneller István Az építészeti tér minőségi dimenziói című könyvében találhatjuk meg C. Norberg-Schulz: Genius loci írását, amelyből a következő két mondat napjainkra súlyos teherként nehezedő igazsága még inkább alátámasztja a nevelési központok, általános művelődési központok megálmodásának, "kitalálásának" és néhány felépítésének az értékét. *„Elveszett a település mint egy hely a természetben, elvesztek a városi központok, mint közösségi élet színhelyei, elveszett az épület mint jelentésteli mikro-hely, ahol az ember egyszerre érezheti az egyéniségét és a hovatartozását. Elveszett a földhöz és az éghez való viszony.”* [Schneller I. 2000.]

⁷⁵ Az ÁMK történetének kutatása az aprólékos és időigényes munka mellett szórakoztató és igen izgalmas tevékenység. Talán az intézménytípus körüli ellentmondások, a két évtizedig tartó törvényenkívüliség, és a mozgalmi jellege folytán rendkívül sok találó kifejezés, szövszerkezet, és mondhatjuk állandó jelző született az oly nagyon vágyott változtatási szándék okainak megfogalmazásakor, az érvek és ellenérvek kifejtése közben. Jellegzetességük, hogy nincs írott nyoma mindegyiknek; a résztvevők emlékezete élteti tovább azokat. Udvaros Károly, Martonvásár volt ÁMK-jának igazgatója – hogy egy példát is említsek – "vakhagyáknak" nevezte az intézmény vezetőit, dolgozóit, akik nem tudják mit hoz a holnap, de elszántan araszolnak előre, vállukon súlyos terheket, a felelősséget cipelve. A hivatkozott "porosz istálló" jelzős szerkezetet Jeney Lajos, a neves építész, az ÁMK-k élharcosa használta előszeretettel a tanulók alkotókedvének kibontakozását is hátráltató komor és sivár iskola hosszú, sötét folyosóiból jobbra-balra nyíló iskolai tantermekre utalva. Trencsényi László nevéhez fűződik még számtalan képszerű kifejezés, melyek közül jó néhányat a továbbiakban megismerünk.

⁷⁶ A Nevelési Központok vezetőinek I. Országos Konferenciáján (Pécs, 1980) Munkácsy Gyuláné minisztériumi tisztviselő a jogszabály-nélküliséget inkább előnynek látta, mint akadályozó tényezőnek. *"Egy születő intézménytípus központi, minisztériumi utasítással való jogi szabályozása éppen a kiteljesedést gátolta volna meg, s a korlátok közé szorította volna az újszerű törekvéseket."* Úgy látta, az 1977. évi minisztériumi irányelvek lehetővé teszik az intézménytípus számtalan variációjának kialakítását. A későbbi jogi szabályozás alapvető feltételének tartotta a komplex intézmények gyakorlatának megszervezésére ható folyamatok lényegének érdemi elemzését. Az elkészítendő jogszabállyal kapcsolatban a következőket mondta: *„Meggyőződésem, hogy az elkövetkező időszakban is csak megengedő és (támogat) ösztönző szabályozás lendítheti előre a komplexek ügyét."* [Munkácsy Gyné. 1980: 19.]

⁷⁷ Az ÁMK gyökereit sok szakember a meglévő kulturális intézményekben vélte megtalálni. Ezeknek az intézményeknek a találkozó törekvéseit, egymás keresését gyakorlati példákkal igazolták:

- Az oktatási intézmények “nyitása” a közművelődési intézmény-rendszer felé, egyes közművelődési formák és tevékenységek beépülése az iskolai nevelés hatásrendszerébe.
- Egymást kiegészítő foglalkozásokat találhattunk a közoktatási és közművelődési intézmények tevékenységét vizsgálva a szakkori munkában, a felnőttoktatásban, klub- és könyvtári vonatkozásban.
- Közoktatási feladatokat támogattak közművelődési intézmények: általános iskolai és más vizsgaelőkészítő tanfolyamok, a rendhagyó órák, a televízió iskolai adásai.
- Közoktatási intézmények közművelődési feladatokat vállaltak, sajátos közművelődési profilt alakítottak ki.
- Számottevő volt az iskolák együttműködése a felnőtt lakosság és az ifjúság különböző rétegének körében is.
- A kényszerűségeen túlmutatott az a gyakorlat, mely a közös terem és felszerelés-használatban már több helyen is megvalósult. [Komplex. 1982; Eszik Z. 1985.]

⁷⁸ Az oktatási és közművelődési intézmények együttműködésének fokozása társadalmi igényből fakadt. Az újszerű gyakorlat annak az ellentmondásnak a feloldását jelentette, hogy bár a kultúránk egységes, a közoktatás és a közművelődés a lényegében azonos célt, az egész életen át tartó művelődés és tanulás igényének és képességének kialakítását nem egységes, hanem egymás mellett működő intézményrendszerrel és csak részben összehangolt tevékenységgel próbálta elérni.

⁷⁹ Tokaj közelében a Tisza partján található Tímár településen a Szabolcsvezér Általános Művelődési Központ. Az intézmény léte a szegénységnek “köszönhető”. 1994-ben a következőt mondta erről az ÁMK vezetője: *„Ez a kényszer, szegénység és szükségszerűség szülte szervezeti tákolmány, amit nem átaláltunk modellnek nevezni, működőképes. Sőt, előnyére válik a skrizofrén állapot a tekintetben is, hogy az oktatás területére is behatolt a tágabb értelemben felfogott kultúraszemlélet. Olyan bemutatók, kiállítások, szemlék, vetélkedők és olyan körű munka szerveződik, amelyek a közművelődési területen is haszonnal aktivizálhatók.”* [Drótos A. 1994: 35.]

⁸⁰ Az Alfa-koncepciót a Népművelési Intézet magyar, angol, francia és német nyelven adta közre. Rövidített változatát közölte a Köznevelés (A művelődés új központjai. 1977. február 4. XXXIII. évf. 5: 10–11.) Írásbeli alapanyaga volt – egyebek mellett – a Magyar Pedagógiai Társaságban 1977. május 12-én tartott vitának.

⁸¹ Az 1993. évi LXXIX. tv. (7) bekezdése szerint “Az általános művelődési központban egy pedagógiai-művelődési programot kell készíteni.” Az ennek megfelelően elkészített programok többségében megtalálhatók az intézménymodell működési leírásából több Vészi János által megfogalmazott részlet is. Példaként idézem az alábbiakat. “ Az általános művelődési központ működtetésének célja a személyiség megnyerése és megtartása a kultúra számára és megtartása a kultúra folyamatában. Közösségformálás a kultúra segítségével és a kultúra formálása a közösség által.

A működés vezérelve a személyiség hajlamainak felismerése, a felismert hajlamok kifejlődésének elősegítése közösségi úton a társadalom kívánalmai és az egyén társas boldogulása céljából. A tevékenység tartalma a természeti és társadalmi törvények felismerése, a jelrendszerek elsajátítása, a tájékozódás, az alkalmazkodás, az újítás, az alkotás készségének kifejlesztése és karbantartása, a közösségi magatartás kialakítása a gyermek-, az ifjúkorban és megőrzése a felnőtté, az öregkor életkörülményei közt.

Az intézmény a lakosság, a tanulók, az ifjúság, a szülők és nagyszülők stb. megismerése alapján, az általános és a helyi társadalmi igényből, az életmód konkrét helyi problémáiból és az életkori sajátosságokból kiindulva kreálja, alkalmazza, folyamatosan felkínálja, működteti, vagy megszünteti és újabbakkal cseréli fel azokat a művelődési formákat és módszereket, amelyek az intézmény céljának, vezérelvének és tevékenységi tartalmának megvalósítására alkalmasak.

Az általános művelődési központ a gyermekek, az ifjúság és a felnőtt nemzedékek művelődés számára egyaránt rendelkezésre áll. Lehetővé teszi ezt a művelődéshivatásos munkatársainak megfelelő felkészültsége, a tiszteletdíjas és társadalmi aktívák szakértelme és ügybuzgalma, az épületet körülvevő és az épületben kialakított terek változtathatósága és funkcionális többbértisége, a felszerelés sokirányú alkalmazhatósága.” [Vésci J. 1978: 157–158.]

⁸² Trencsényi Lászlót *A művelődéstörténet problémái* című tanulmánykötet elolvasásakor az a kérdés “izgatta”, hogy a Géczi János problémafelvető tanulmányának indítványa – a művelődéstörténetben helye van a neveléstörténetnek – milyen visszhangra talál a kötet többi szerzőjének írásában. A művelődéstörténet korszerű definícióját kereső szerzők igen eltérő véleményt képviseltek. Közös talán annyi van – a kérdés szempontjából – írásaikban, hogy nem helyezik gondolkodásuk előterébe ezt a problémát. Van olyan írás, amelyből csak következtetni lehet, hogy nevelésről van szó (R. Várkonyi Ágnes), többek felfogása is nélkülözi a megragadható neveléstörténeti-pedagógiai utalásokat (Németh G. Béla, Fried István, Fügedi Erik). Niederhauser Emil nem vitatja a neveléstörténet ismeretének szükségességét, de csupán mint a tanár szaktudásának részét kezeli. Trencsényi legtöbb helyet a Köpeczi Béla “elméleti általánosításokra szánt recenzió”-jának értelmezésére, magyarázatára szenteli. Feltett kérdésére is-is választ kap. Azután vitatja pl. R. Várkonyi álláspontját, aki a művelődéstörténetet az “emberiség felhalmozott tapasztalatai összessége történéseként” értelmezi. Sokkal inkább a kulturális objektumok, objektívációk keletkezésének, recepciójának, befogadásának, terjedésének, kulturális csoportok, nemzedékek közti cseréjének története az, ami a fogalom alá tartozónak gondol. Vagy ahogy tömören megfogalmazza: a művelődéstörténet a műveltség “üzemmódjának története” (113.o). A recenzió szerzője a és a művelődéstörténet definíciójában a neveléstörténetnek integráns helyet tulajdonító Géczi Jánossal ért egyet. [Trencsényi L. 2003b.]

⁸³ Karácsony Sándor a nevelés oda-vissza ható, kölcsönös, bipoláris jellegéről így vélekedett:

1. „...a nevelés lehetősége csak azokon a pontokon elképzelhető, ahol az egyik ember egyedül éppen olyan tehetetlen, mint a másik.” (Karácsony S. 1985: 17.)
2. „... együtt játszom a kisgyerekekkel, apja-anyja tudok lenni a játékközösségben. Együtt dolgozom, együtt gyűjtök a növő gyermekcsapattal, testvére, vezetője vagyok neki a munka közösségében. Együtt élem a törvényt a serdülők rendjében, mert tudom, hogy fogadalomközösségünkben óhatatlanul ideáljává kellennem. Végül együtt értékelem át vele a világot, ha adolcskál, mert én vagyok a barátja világnézeti közösségünkben s befejezőképpen ha megnő, vele együtt hiszek a problémává vált törvény új megfogalmazású érvényében, a reformban, mert ez az igazi nevelő igazi viszonyulása az igazi növendékhez. Ez a mester és tanítvány életközössége: a társadalmi tett, a beavatkozás, a holnap felfedezése, manifesztálás és beiktatása a létezés örök ritmusának emberi jogán.” [Karácsony S. 1942: 542.]

⁸⁴ Gáspár László kifejtette, hogy a nevelés, mint tudatos, célszerű és rendszeres “embertermelés” abban különbözik a spontán embertermeléstől, hogy a) társadalmilag általánosított és lényeges képességeket közvetít, b) a közvetítés intenzív jellegű; c) a felnőttek és a gyerekek közös munka-és élettevékenységének közegében zajlik; d) a közvetítés legtudatosabb részét a gyermekek nevelésére társadalmilag kijelölt felnőttek végzik. [Gáspár L. 1975: 451.]

⁸⁵ A művelődésügyi szakigazgatás véleménye a köznevelés távlati fejlesztéséről 1979-ben írt közös tanulmányukban egyértelműen tükröződik ez a teoretikusan is felvállalt felfogás: “A köznevelés fejlődésének általunk jelzett távlatai egy szempontból jellegzetesen *eltérnek* más, úgynevezett fejlesztési koncepcióktól. A legtöbb fejlesztési koncepció ugyanis iskolákra vonatkozik; mi viszont nemcsak iskolában, hanem egyúttal területi-társadalmi közösségekben is *gondolkodunk*. Ezért előrejelzésünk nemcsak iskolafejlesztésre vonatkozott, hanem ennek háttéréként egy-egy város és vidéke komplex gazdasági, társadalmi és művelődési fejlesztését is föltételeztük.” [Forray R. K – Kozma T. 1979: 877.]

⁸⁶ Bánlaky Pál hivatkozott tanulmányában a helyi társadalom és a művelődési intézmények kapcsolatáról kifejtett gondolatai nemcsak alátámasztják, hanem aktualizálják is Vészi János teóriáját. Véleménye szerint a művelődési intézmények a helyi társadalom viszonyai között fő funkciójukban közösségi terek. Méghozzá olyan terek, amelyek nyitottak, a szó átvitt értelmében, és készen állnak arra, hogy befogadják és katalizálják azokat a közösségi mozgásokat, amelyek a helyi társadalomban kialakulnak. Ez nem jelenti a helyi igények egyszerű kiszolgálását. A művelődési intézmény egyszerre érték hordozója és közvetítője, a helyi érdek-artikuláció fontos színtere és csatornája. [Bánlaky P. 1993.]

⁸⁷ Szakma vagy mozgalom? A legnagyobb vita ennek a kérdésnek az eldöntésére 1990-ben az Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciáján alakult ki. (Részletesebben: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg, 1990.) A kérdés a következőképpen fogalmazódott meg: “mozgalom-e, mennyiben mozgalom az ÁMK-k mozgalma, kire nézve mozgalom, illetve az, hogy szakma-e ÁMK-nak lenni és mennyiben szakma?” A hozzászólók érvei alapján az a vélemény kapott nagyobb elfogadottságot, amely szakmaként definiálta az ÁMK-ás létet, olyan szakmaként, amely még nem kapott legitimitást. Egy másik megfogalmazás szerint: a humán értelmiségi szakma modernizációja, amiről azt hisszük, hogy az ÁMK-mozgalomban karakterisztikusabban bontakozott ki. [I.m: Borbélyné T. M: 42.; Bak Jné: 51; Trencsényi L: 52.]

T. Kiss Tamás a Csongrád Megyei Tanács vezényelte ÁMK- létesítés negatív hatásáról szólva jegyezte meg, hogy szerinte nem beszélhetünk mozgalomról, ugyanis hiányoznak a mozgalom olyan sajátos jegyei mint például az “uniformizáltság” és az “egyöntetűség”. “Az ÁMK – megítélésem szerint – sohasem volt mozgalom, legfeljebb annak nevezték el!” [T.Kiss T. 1991: 103.]

A fentiek után szükségesnek tartom meghatározni, mit *érték én ÁMK-mozgalom alatt*. Olyan nevelő-művelő jellegű, helyi környezetével együttműködésben funkcionáló – váltakozó hatókörű és szervezettségű – intézmények társadalmi méretű tevékenységének összességét, amelyek a szűkebb szakmai szempontokon túl általános emberi igények kielégítésére irányul. Az ide tartozó intézmények jelentik az ÁMK-k innovatív magját; ők képviselik azt a szellemi erőt, amely a fejlődés alapkövetelménye. Nem tartozik tehát minden intézmény ebbe a körbe

⁸⁸ Az ÁMK-szótárt az OPI Iskolakutatási Tudományos Osztály ÁMK kutatócsoportja alkotta meg. Munkaanyagként indult, s kiadásával a közös munkát segítő anyaggá vált. A kutatócsoport az 1988-ban záruló 15 ÁMK empirikus vizsgálatának zárótanulmányához abból a célból készítette el a tömör, összefoglaló szócikkeket, hogy a kutatók és az olvasók egységes nyelvet tudjanak használni. A kutatócsoport tagjait ezen túl szerepet szántak a szótárnak az ÁMK körüli termékeny viták ösztönzésében és az elméleti gondolkodás tisztulásában is. [ÁMK-szótár, 1989.]

⁸⁹ Az OPI 1984. évi kérdőíves felmérése alapján Trencsényi László bemutatta az ÁMK-k időbeli alakulását. 1971-ben 2, 1974-ben 3, 1975-ben 2, 1976–79 között évente 3-6, 1981-ben kb. 20, 1982-ben kb. 50, 1983-ban kb. 20, 1984-ben néhány intézmény alakult. 1985. X. 1-jén a Művelődési Minisztérium statisztikai kimutatása szerint a létező 198 ÁMK tagintézményeinek száma 1019. A ’76–’79 közötti nagyobb arányú növekedés hátterében az 1976. évi közművelődési törvény hatása feltételezhető, ugyanis az ÁMK szükségessége akkor volt először törvényi szinten megfogalmazva. “A rendelkezésekre álló anyagi eszközöket elsősorban olyan több célú, komplex intézmények létrehozására és fejlesztésére kell felhasználni, amelyek a területi (körzeti) és az ifjúsági művelődési igények kielégítését szolgálják.” A törvény 6. § (3) bekezdése hangsúlyozza a közoktatás és a közművelődés egymásra épülését, illetve a 21. § előírja a közoktatási intézmény magától értetődő közművelődési funkcióvállalását. Az 1981. évi felfutásban minden bizonnyal az 119/1981. MM utasítás megalkotásnak volt nagy szerepe, amely megteremtette a jogi feltételeket, kereteket, ha kívánnivalót hagyott is maga után. ’82-re ez a folyamat beért, ’83-ra már csökkent a hatása, jobban megmutatkozott az utasítás ellentmondása, de még mindig jelentős maradt. A következő évre elvesztette ösztönző hatását. Az utasításra visszatérve fontosnak tartom megemlíteni a “kívánnivalókat”. Felemás szabályozás jött létre, ugyanis a 17. pont kimondja, “az intézményegységek a saját szakterületüknek megfelelő rendtartást, szervezeti és működési

szabályzatot alkalmazzák.” Nem komplex intézményt szabályoztak ezzel! Másik “óvatos” megfogalmazás az 5/1 pontban olvasható. Nem szorgalmazza, csak lehetőséget ad az ÁMK-k létesítésére: “...a részegységeket össze lehet vonni, ha a személyi és tárgyi feltételek biztosítottak.” Új intézmény létesítéséről nincs szó, csak összevonásról. Ennél hangsúlyosabb, nagyobb vitát váltott ki az utasításnak az a pontja, mely alapintézményként az általános iskolát jelöli meg. Ez azt jelenti, hogy ennek az egységnek az érdekei mérvadóak.

⁹⁰ A Nevelési Központokat építészeti szempontból bemutató filmet az Országos Oktatástechnikai Központ készítette a magyar Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet és a holland Iskolaépítési Információs Központ (Rotterdam) megbízásából és szakembereinek közreműködésével 1981-ben. Rendezője: Pásztor János volt. (Részletesebben: a 60. jegyzetnél.)

⁹¹ Több olyan véleménykülönbség is megfogalmazódott, amelyet ma már nem sorolunk a legfontosabbak közé. Ilyen volt például a születőben lévő új típusú intézmény elnevezése körül kialakult csatározás. Van azonban a több, Vaikó Éva kritikai megjegyzésével élve, vakvágányra futó gondolat között néhány ma is felszínen lévő probléma. Ezek egyike az „iskola vagy közművelődési intézmény a felépülő komplex” gyakran feltett kérdése. A problémát egyrészt az jelentette, hogy bármelyik, a kérdésben megnevezett intézmény választása esetén a minőségileg új funkciójú intézménynek még a lehetősége is semmivé lesz. A másik oldalról, ennek a közintézménynek a jogi besorolásán gondolkodhatunk el manapság. Közoktatási intézmény. Innen visszatekintve jogosnak tarthatjuk a tudakozódást. Mit épít, mit hoz létre a fenntartó? – kérdezhetjük ma is.

⁹² Hivatkozott írásával a szerző a Népművelés lapjain kibontakozó Az integráció akadályai című vitához szól hozzá. A miért éppen az integráció kapcsán lánogt fel a vita szenvedélye? – kérdésre adott válaszában a folytatása fontos adalékkal szolgálhat számunkra. Nézete szerint ezen a ponton találkoztak az elméleti eredmények és eredménytelenségek a megvalósulás konkrét intézményi, jogi és gazdasági körülményeivel. Elméleti eredményeknek azokat a kutatási, tapasztalati következtetéseket tartotta, amelyek a valóság feltárására alapozva elvezethetnek a mindennapi szükségletekre választ adni képes közművelődési modell megteremtéséig. Az eredmények azonban súlyos következményekkel is járnak: szükségessé teszik az eddigi gyakorlat gyökeres felülvizsgálását. Ennek következményeként pedig kérlelhetetlenül két részre bomlik a közvélemény és a szakma: a haladni és a maradni akarókra. Ugyanis a kérdés korántsem az, hogy a létező intézményrendszer milyen belső reformokkal lehet alkalmassá tenni a feladatok ellátására, mert az ilyen átalakítás hamar elavul. A változó szükségleteknek önmagát változtatni képes, az összefonódást és a szükséges szakosodást is támogató intézményeket kell létrehozni. [Szabó F. 1980.]

⁹³ T. Kiss Tamás: A népművelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés történetéből. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest, 2000. ; Beke Pál– Deme Tamás (szerk.) A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig. Tanulmánygyűjtemény. Széphalom Könyvműhely, 2003.; Bújdosó Dezső: Szeressétek a kulturális menedzsereket. Kultúra és Közösség. 1994: 96–103.

⁹⁴ Több kutatás bizonyítja egybehangzóan, hogy az ÁMK-kban a (táblázatban megnevezett – klasszikusnak számító intézményegységek közül a könyvtárak száma a legkevesebb.

1. táblázat Az ÁMK intézményegységei

	1984	1987	2003
ÁMK	188	247	270
Általános iskola	254	316	237
Óvoda	223	277	112
Művelődési otthon	267	358	209

Könyvtár	185	247	139
----------	-----	-----	-----

Adatok forrása: MM kimutatás; 2003. évi saját statisztikai adatgyűjtés

Nem lenne hiábavaló utánajárni, és megtudni ennek mélyebb okát. Amikor része az ÁMK-nak, minden esetben központi szerepet tölt be az intézmény tevékenységében. A könyvtáros szakma szükségesnek tartotta hangsúlyozni – és erős érdekérvényesítő képességű szakmai szervezetei segítségével el is érte – hogy az 1997. évi CXL. törvény (67. § (1), (2), bekezdése előírja, hogy városokban elsősorban az önálló könyvtár fenntartása a kötelező. Az ettől való eltérés miniszteri véleményezéshez kötött. (Részletesebben: 3.5.1. fejezet)

⁹⁵ Debrecenben a 30 ezer lelket számláló lakótelepen felépült Újkerti Általános Művelődési Központban tartották az ÁMK-k II. Országos Konferenciáját, ahol a kiváló szakember kifejtette ezt a véleményét. A debreceni intézmény hatalmas méreteivel “vívta ki”, hogy egyesek gyakran hivatkoztak rá elrettentő példaként. Ugyanakkor mások az ellátandó körzet területe és lakossága szempontjából túl kicsinek találták. 32 tanterem 2500 általános iskolás tanulónak, 300 fős óvoda, úttörőház úttörő-történeti múzeummal, 120 személyes filmszínház, kiállító terem, 25 m²-es fedett uszoda, négy tornatermes csarnok, 3000 adagos konyha, 400 fős ebédlő és egy 25000 kötetes könyvtár állt rendelkezésre 1983-ban. A könyvtár és az intézmény kapcsolata sajátosan alakult. Az ÁMK épületében kapott helyet, de szervezeti önállóságát megőrizte, nem volt a komplex része. A kialakított tartalmi együttműködést azonban bármelyik ÁMK megirigyelhette volna. A könyvtár tevékenysége és kapcsolatai részleteiben megismerhető vezetője, Hadházy Csabáné publikációinak segítségével. [Hadházy Csné. 1982; 1983.]

⁹⁶ A koncepció abból az alapvetésből indul ki, hogy az iskola csak átfogó, az iskolai nevelés minden területére kiterjedő korszerűsítéssel tudja a társadalom elvárásait teljesíteni. Az elvárás pedig “Olyan emberek nevelése, akik munkájukat nem csupán kenyérkeresetnek, hanem belső szükségletnek tekintik, akik önálló ítéletalkotásra képesek; akik – függetlenül választott hivatásuktól – egész életükben megőrzik az önművelés, az önművelődés igényét, akikben harmonikus egységet alkot a közösség minden problémájáért felelősséget érző, nézeteiért bátran kiálló és harcolni kész közéleti ember, a jól képzett szakember, és a magánéletét a szocialista értékek jegyében berendező magánember.” E feladathoz az iskolai műveltség tartalom korszerűsítését nem tarja elegendőnek a távlati terv. *Szükségét látja az iskola átfogó, a nevelés minden területére kiterjedő korszerűsítésnek.* Tartalmában ez azt jelenti, hogy minden tevékenységet a nevelésnek kell alárendelni, hogy korszerűsíteni szükséges a tanítás módszereit és az iskola belső tagozódását, továbbá törekedni kell az iskola és a pedagógus társadalmi tekintélyének és megbecsültségének emelésére. Az ezredforduló iskolája az MTA koncepciója szerint: demokratikus intézmény; a társadalom irányába nyitott intézmény; számol a családdal, a családi neveléssel és együttműködik vele; “a kulturális-nevelő tevékenységek fokozatos integrálódása jegyében együttműködik a helyi közművelődési intézményekkel, kialakítván a lakosság felnőtt és ifjú tagjai számára a sokirányú művelődés közös bázisát, lehetővé téve egyúttal bizonyos területeken a fiatalabb és idősebb generáció közös tevékenységét”; együttműködik különféle társadalmi szervezetekkel; átfogó mentálhigiénés funkciót tölt be. Megítélésem szerint az 1980-ban elkészített előrejelzés, a követelmények rendszere nem veszített aktualitásából. [Műveltségkép, 1980: 22–24.]

⁹⁷ Az O/1 kutatás alapján 10%-ra tehető az ÁMK, ahol volt valamilyen építkezés is; 20% ahol szembetűnően megmutatkozik egy teoretikus felismerés, de a szervezeti összevonást nem követte korszerű objektum létrehozása; 10%-ban a hagyományos együttműködés vált legitimmé; 15% körül van, ahol a közművelődés intézményes bázisát így akarták megoldani; 5% ahol az iskola használja saját céljaira a közművelődés intézményeit. Irányítási, igazgatási motívumok mutathatók ki 20%-ban. A kutatók, ugyanennyire becsülték az ÁMK székhelyére “exportált” ÁMK-ideológiát. (Ez azt jelenti, hogy a létrehozó döntésben kifejezetten erős volt a településen felül álló testület, hivatal befolyása. Pl. megyei, járási, városi hivatal művelődési osztályai, járási pártbizottság, Megyei Tanács VB. [Lengyel Pné (szerk.) 1984; Eszik Z. et al. 1985.]

⁹⁸ Jeney Lajos építész minden fórumot megragadott és nem győzte elégszer hangsúlyozni, hogy egy komplex intézmény építéséhez nem lehet rögtön elegendő pénz. De úgy kell nekiindulni, hogy valamikor majd lesz. Megfelelő területet kell kiválasztani, és el kell készíteni az építkezés komplex ütemtervét, majd elkezdni az első ütemmel. Több példa is van a szakaszos építkezésre. Besenyőtelek, Baján a Németek Általános Művelődési Központja, Debrecen-Újkert. Egyebek mellett ezt is megvitatták a Kozma Tamás vezette kerekasztal beszélgetés résztvevői, és ezzel kapcsolatban keresték „a hova lehet leültetni a VI. ötéves tervben „a plusz százazereket?” – kérdésre a választ. Egyetértettek a vitavezetővel abban, hogy a szűkös körülmények ellenére sem volt és a beszélgetés idején, 1979-ben sem lehet az iskolaépítés pusztá leültetés kérdése. *“Sokkal több: megfelelő térszervezés ahhoz, hogy a különféle nevelési tevékenységeket kibontakoztathassuk. Ezért tarják sokan a flexibilitást az új nevelési központok leglényegesebb jellemző vonásának.”* [Kozma T. 1979: 15.]

⁹⁹ Az 1984-ben a vizsgált 72 ÁMK 387 tagintézménye 416 épületben kapott helyet. 15%-áról nem lehetett kideríteni építésének idejét. Az épületek átlagéletkora 44 év volt. A legfiatalabb épületek átlagéletkora 31 év, s ezek a kiemelt alsófokú településeken találhatók. Az alsófokú településeken (ahova az adatszolgáltatók 83%-a tartozott) 42 év az épületek átlagéletkora. Az életkori lépcsőn a középfokú központok következtek 52 „átlagéves” épületeikkel. A részleges középfokú központokban már 57 év az épületek átlagéletkora. A kutatók nem találtak magyarázatot arra, hogy a több társadalmi csoporttal rendelkező települések (a „körzeti ÁMK-k”) épületei miért fiatalabbak átlagosan 2–3 évvel a többi településénél. Ugyanígy keresték arra az adatokra is a magyarázatot, hogy az ÁMK szervezetébe integrált épületek fiatalabbak, mint az azon kívül maradók (ez utóbbiak átlaga 47,5 év). [Pöcze G. 1984a.]

¹⁰⁰ A településeket megyék szerint csoportosítva igen szélsőséges helyzettel találkoztak a kutatók. Két megyében (Győr-Sopron és Nógrád) nem működött ÁMK. A legtöbb település Vas megyében (29) volt. A koncentráció mértékét jól kifejezte, hogy három megyében (Fejér, Tolna, Vas) létesült az intézmények közel 40%-a, s hét megyében (Fejér, Tolna, Vas, Baranya, Bács-Kiskun, Békés, Heves) közel 70%-uk.

¹⁰¹ Az 1993. évi LXXIX. tv. a közoktatásról 3. § (2) bekezdés szerint: „Közoktatási intézményt az állam, a helyi önkormányzat, a helyi kisebbségi önkormányzat, az országos kisebbségi önkormányzat, a Magyar Köztársaságban nyilvántartásba vett egyházi jogi személy, továbbá a Magyar Köztársaság területén alapított és itt székhellyel rendelkező jogi személyiséggel rendelkező gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és más jogi személy, továbbá természetes személy alapíthat és tarthat fenn, ha a tevékenység folytatásának jogát – jogszabályban foglaltak szerint – megszerezte. A természetes személy egyéni vállalkozóként alapíthat és tarthat fenn közoktatási intézményt.

Az 1997. évi CXL. törvény 75. §-a kimondja: „Közösségi szintér, illetve közművelődési intézmény működtetője önkormányzat, önkormányzati társulás, valamint közművelődési megállapodás keretében egyéb szervezet (egyesület, alapítvány stb.) illetőleg magánszemély lehet.”

¹⁰² Egyházaskozár Bikal, Hegyhátmárc és Tófü; Lánycsók és Kisnyárad; Nagydobsza, Kisdobsza, Kistamási és Merenye; Molvány, Nemeske, Pettend, és Tótszentgyörgy; Aldebrő és Tófalú; Tarnalelesz, Bükkzsenterzsébet, Fedémes és Szentdomonkos; Mándok, Benk és Tiszamogyorós; Tevel, Bonyhádvarasd és Závod; Rum, Rábatöttös és Zsenye; Sármellék és Szentgyörgyvár Község Önkormányzata. (Forrás: 2003. évi könyvtári statisztikai jelentés országos összesítése. www.kultura.hu/infoteka)

¹⁰³ A társadalmi vezetőségek szerepét az 1993. évi közoktatási törvényt követően az ÁMK-szék vette át. Az ÁMK-székben képviselteti magát a fenntartó, a település gazdasági szervei, az intézményhasználók képviselői, az intézményegységek képviselői.

	Falu	Város	Együtt
Csak gyerek	831	344	1175
Megoszlása	53%	53%	53%
Felnőtt/is/	742	310	1052
Megoszlása	47%	47%	47%
Együttes száma	1573	654	2227
Százalék	100%	100%	100%
Havi átlag	2,5	4,5	2,9

Forrás: Lipp Márta, 2000.

105

3. táblázat

Állandó közösségek átlagos száma

	Falu	Város	Együtt
Felnőtt	2,8	5,3	2,9
Gyerek	2,8	5,3	2,9
Együtt	5,6	10,6	5,8

Forrás: Lipp Márta, 2000.

¹⁰⁶ Az ÁMK vezetői és munkatársai képzésének, felkészítésének sajátos rendszere nem alakult ki. Volt néhány erre irányuló konkrét próbálkozás, mely főként anyagiak hiányában hosszabb-rövidebb ideig tartott és az intézmények meghatározott körére terjedt ki. Jelentőségüket ez a tény nem kisebbíti. Az első úgynevezett ÁMK-ás képzésben a kísérleti intézmények vezetőinek és munkatársainak volt része. A tárcaközi munkabizottság szervezte a Népművelési Intézet támogatásával. Jellegzetessége és korlátja is volt ennek a képzésnek, hogy a művelődési testületeknek csak egy-egy tagja vehetett részt benne és a szervezők törekvéseinek ellenére nem a tatalmi tevékenység egészére hatott, egy-egy részterületre szűkült. A képzésről *“Tovább...”* címmel Trencsényi Imre szerkesztésében jelent meg összegző kötet. A Könyvtártudományi és Módszertani Központ, a Népművelési Intézet, az Országos Pedagógiai Intézet és az Országos Testnevelési és Sporthivatal 1984 végén közösen hirdetett pályázatot ÁMK-k részére. Ehhez az Országos Köznevelési Tanácstól kapott 130 000 Ft támogatást. A pályázat elnyerésének fontos feltételeként jelölték meg a helyi művelődési testületek által saját igényeiknek megfelelő képzési programterv összeállítását. A pályázati kiírás célja volt segíteni az intézményeket a tudatosan összehangolt, belső fejlesztésük elindításában. Ezért öt egész napos belső *testületi továbbképzésre* lehetett pályázni, ahol az előadásokat, gyakorlati foglalkozásokat országosan elismert szakemberek tartották. 13 ÁMK nyerte el ennek lehetőségét. Baja, Bába, Borsodivánka, Dobsza, Dombegyháza, Földes, Káposztásmegyer, Kunszentmiklós, Kecel, Martonvásár, Tiszabura, Vaja, Zsombó. Minden település továbbképzését a pályázatot kiíró országos intézmények, az ELTE, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola és a Politikai Főiskola munkatársaiból alakult instruktori testület egy-egy tagja koordinálta. Azok a művelődési testületek, ahol éppen csak elindult az intézményi munka, a helyi igényeknek megfelelő alapképzésben – ÁMK szervezés, vezetés, működtetés, gazdálkodás stb, – részesültek. Több éve működő intézményekben *speciális tartalmi problémákban mélyülhettek el* nemcsak a munkatársak, de a település érdeklődő, főképpen, értelmiségi lakosai. Befejezésként kétnapos összegző tapasztalatcserén vett részt a 13 igazgató. Lehetőség merült fel a képzés középtávú megtervezésének gondolata is. Záró szakaszként a 13 igazgató és igazgatóhelyettes intenzív kiscsoportos munkán alapuló hat napos tréningen vett részt Balatonalmádiban. Az Országos Közművelődési Központ Továbbképzési Háza több nyáron is otthont adott néhány napos igazgatói képzésnek. Az intézmények 1985/86. évi belső testületi továbbképzésének leggyakoribb témáit, a fontosabb témaköröket és az előadók nevét egy tájékoztató tartalmazza. [Bibliográfia, 1986; Tájékoztató, 1987.]

Azóta eltelt években hasonló jellegű *képzés nem volt*. 1990 óta az ÁMK Országos Egyesülete (ÁMK OE) szervezésében évi rendszerességgel megtartott országos konferenciák jelentenek támpontot az intézményeknek. Ezeket egészítik ki 2003 óta az ÁMK-k regionális munkaközösségeinek negyedévi gyakorisággal megtartott összejövetelei.

¹⁰⁷ A tartalmi integráció kibontakozási folyamatának megtervezését, a minták, modellek átadását nehezítette az intézmények szervezeti struktúrájának rendkívüli differenciáltsága is. Az OPI-kutatás csoportosítási javaslatában négyes elhatárolást tartalmaz. Az A) csoportba ún. Alapstruktúra. Jellemzője: egy helység művelődési ellátását biztosító ÁMK-struktúra (óvoda – iskola/napközi-könyvtár – művelődési ház). Kb. 30%-nyi nevezhető alapstruktúra jellegű intézménynek az ÁMK közül. Ezek többsége négy elemű. A B) csoportba az ún. bonyolult helyi rendszerek. Jellemzője: az alapstruktúra kiegészül tipikusan mondható létesítménnyel pl. sporttelep, diákotthon, vagy sajátos tagintézményekkel pl. faluház, falumúzeum, kultúrpark, vagy az alapstruktúra elemeiből van több. Ide kb. 30–40%-a tartozik az ÁMK-knak. A C) csoport a szputnyik fantáziánévet kapta. Jellemzője: a székhelyközségben alapstruktúra, esetleg annál kicsit bonyolultabb modell működik, de a társközségben is van elődintézmény. Összességében az ÁMK-k harmadáról mondható el, hogy nem egy település művelődési alapellátásáért felel. (Olyan eset is előfordul ebben, hogy egy közös tanács – Öttömös és Pusztamérges – két társközségben két önálló ÁMK-t üzemeltet.) A D) csoportba az a kb. 20%-nyira becsült intézményt sorolta Trencsényi László, melyek több község művelődését és művelődési intézményeit átfogják. Bonyolult bolygórendszer. A legbonyolultabb felépítésben a tagintézmények száma a tizet is meghaladja, érdekelt társközség száma 6–8 között van (Dobsza, Mernye, Pincehely, Pálháza, Bajánsenye). [Trencsényi L.1984.]

¹⁰⁸ Példák az ÁMK-k tudományos, kutató, fejlesztő és kísérleti tevékenységére:
Bakonyzombathely: Több településre kiterjedő modellkísérlet, igényfelmérés.
Besenyeótelek: Adatbázis kialakítása szociológiai felméréssel.
Csorvás: Az intézmény tevékenységének monografikus feldolgozása
Debrecen: A szabadidős kulturális tevékenység és a pihenés; közéleti aktivitás.
Dobsza: Tanulmány az ÁMK-val kapcsolatos lakossági igényről.
Esztergom: Modellkísérlet a városi ellátó hálózatok integrálására.
Halásztelek: Az önkormányzóképesség, a demokratizmus fejlesztésének kísérlete; településszociológiai vizsgálat UNESCO támogatással.
Földes: Funcióadekvát szervezet kialakítása; a tanóra és a szabadidő integrálása.
Horvátzsidány: Az életkörülmények és a művelődés összefüggésének feltárása.
Kecel: ÁMK- adatbázis kialakítása; funkcionális modell kidolgozása.
Kehidakustány, Mernye, Mezőlak: Modellkísérlet.
Martonvásár: A gyermeknevelésben a zene és a néptánc szerepének feltárása.
Pécs-Apáczai Nevelési Központ: A korszerű iskola megvalósításának lehetőségei a többfunkciójú intézmény keretei között; a művelődési ház munkáját feltáró tanulmány. A Központ szervezeti és irányítási rendszere.
Sarud: Modellkísérlet; Játzóházi program; Iskolaotthonos kísérlet.
Tengelic: Korszerű médiumok használata a művelődésben.
Vaja: Modellkísérlet.
Több intézményben is: Nyelvi-Irodalmi Kommunikáció, Gáspár-féle koncepció, nyitott ház, előtér program, néptánc és drámajáték, számítástechnika, folklorizmus, mentálhigiéne, társadalmasítás. [Eszik Z. 1985ab.]

¹⁰⁹ Az integrált működés, a komplexitás lehetséges mutatói még: az intézmény közösségeinek típusa (l. 3.2.1.4. fejezet), programjának összetétele, az intézmény szervezetének, irányítási szerkezetének sajátosságai, a tartalom fejlesztése, mint a nevelés eredményének fokozása, a tartalom fejlesztése, mint kutatási- fejlesztési tevékenység (vö. előző jegyzet).

¹¹⁰ Tudásítani kellett volna a 6/1977. OM.–MÜM. sz. együttes rendeletet, hogy lehetővé váljon az ifjúsági, felnőttnevelési, közművelődési státuszok létesítése.
Változtatni kellett volna a 110/1977. MM. utasítást is a pedagógusok munkaidejéről. A komplex tevékenység, a tartalmi integráció, a testületi egység megkövetelte a helyes munkamegosztás kialakításához a kötelező óraszámokon belüli közművelődési munkavégzés engedélyezését.

A 201/1977. OM – MÜM. sz. és a 6/1976. sz. utasítás ellentéteket, vizsályokat eredményezett a különböző tevékenységek eltérő díjazása miatt. Szükség lett volna a pedagógusok és a népművelők, a közművelődési tevékenységet végzők túlmunkájának egységes díjazására. Míg pl. az óradíjért végzett szakkörvezetésért 40 Ft-ot lehetett fizetni, ugyanezért a művelődési ház keretein belül 400 Ft-ot, s ha volt keret rá, akkor többet is.

Nem volt egységes a pedagógusok és a közművelők szabadsága és pótszabadsága sem. Ehhez a 14/1967. MÜM. sz. rendelet megváltoztatása hiányzott.

¹¹¹ Az összevont művelődési intézményekről szóló 30/1989. (XI.19.) MM rendelet a többféle végzettséggel dolgozóknak engedélyt adott különböző művelődési intézmény feladatkörébe tartozó tevékenység ellátására. A 12. § (1) bekezdése így írt erről: “Ha az általános művelődési központ dolgozója munkakörében több különböző művelődési intézmény feladatkörébe tartozó tevékenységet lát el, munkaviszonyára annak a művelődési intézménynek a rendelkezéseit kell alkalmazni, amelynek feladatai ellátására a törvényes munkaidő – ha a pedagógus munkakörre jogszabály kötelező órát állapít meg, a kötelező óraszám – nagyobb hányadát fordítja.” Amennyiben egyforma a különböző tevékenységekre fordított idő, a munkaszerződés megkötésekor közös megállapodás kérdése a besorolás helye.

A munkaiügyi szabályok *jelenleg adnak bizonyos fokú szabadságot* a komplex munkakörök kialakítására, de nem a kívánt mértékben és módon. A különböző szakfeladatokhoz különböző munkakörök tartoznak, s ezeket pontosan el kell egymástól határolni. A Köznevelési törvény 1. sz. melléklete rendelkezik erről, s arról is, hogy milyen intézménytípusban hány ember kell. Lehetőség van osztott a munkakörök létrehozására, mely azt jelenti, hogy ahány szakfeladathoz tartozó feladatot lát el a dolgozó a heti 40 órás kötelező munkaidőn belül, annyi kinevezést kell elkészítenie a munkaadónak. S figyelembe kell venni e közben a Köznevelési törvényt, a kulturális törvényt (CXL.), a Munka Törvénykönyve rendelkezéseit, a Kjt-t, és végrehajtási jogszabályait. [Selmecziné CS. M. 1999.]

¹¹² Mezőhegyesen a többletfunkciók ellátásához a költségvetésbe beépített támogatás 3 419 E Ft volt. Besenyőtelken ennél nagyságrenddel alacsonyabb összeggel (80 E Ft) emelkedett a rendelkezésre álló pénzügyi keret. A többi intézmény az indulás évében egyszeri támogatásként 10 E Ft-tól (Mernye) 1230,6 E Ft-ig (Horvátzsidány) terjedő összeget könyvelhetett el. [Kovács L. 1986: 22–23.]

¹¹³ A 119/1981. (MK.13.) MM. utasítás által megengedett szolgáltatások nem valósulhattak meg köznevelési intézmények helyiségekben. Így nem lehetett óvodai, iskolai konyhában közétkeztetés, lakodalom, egyéb lakosság által igényelt szolgáltatás, vagy éppen az iskola gyakorlati műhelyében faipari bér munkát végeztetni.

¹¹⁴ A Soros Alapítvány pl. 1999 májusában az ÁMK OE-nek 174 olyan ÁMK nevét küldte el, amelyik valamilyen témában az előző években pályázott.

¹¹⁵ Az ÁMK szakmai szervezetének javaslatai:

1. Az ÁMK-k önállóan gazdálkodó intézményekként működjenek.
 2. Az ÁMK a jelenlegi általános költséghegyek helyett intézményi általános költségek megnevezésű költséghegyet használjon
 3. Az ÁMK maradvány- és eredményérdekeltségű gazdálkodást folytathat a jelenlegi állami támogatás megtartása mellett.
 4. Valamennyi órában mérhető – de nem óratervi – tevékenység óradíját az ÁMK vezetősége határozza meg a rendelkezésre álló bérfedezet alapján.
- Ad. Az integrált jellegből adódóan az intézményekben rengeteg olyan tevékenység van, melyre a jelenlegi szakfeladat rendet és általános költséghegyet nem lehet alkalmazni (pl. az aula fűtése, világítása, a számítógéppark használata, és még számtalan hasonló feladat csak az intézményi általános költséghegyen számolható el logikusan), az intézményi általános költséget az általános költséghegy felosztási szabályai szerint feladatorientáltan el lehet osztani. (2. pont)

A maradványérdekeltségű gazdálkodás nem teszi érdekeltté az intézmény eredményérdekeltségű tevékenységek beindításában. Jóllehet a tartalmi fejlesztés anyagi feltételeit a jelenlegi gazdasági körülmények között csak többletbevételből lehet megteremteni. Ugyanakkor a csak eredményérdekeltségből származó kockázat veszélyeztethetné az alapellátását. (3 .pont)

A jelenlegi elszámolás (különböző iskolai, különböző közművelődési díjtételek) olyan anomáliákat okoz, melyek az intézményi dolgozók között bérfeszültségeket hoznak létre. A közművelődési dolgozók óradíja magasabb lehet, mint a pedagógusoké. (4. pont) [Kovács L. 1987.]

¹¹⁶ Az ÁMK Tárcaközi Munkabizottság szeretne volna elérni, hogy minden megye képviselve legyen a csoportban. “ Ez azonban nem sikerült, mert nem minden megyében ért meg a helyzet az integráció bevezetésére, más megyékben viszont a bőség zavarával küszködtünk, esetenként 8-10 intézményt is számításba vehettünk volna.” [Csoma Gy. 1983: 127.]

¹¹⁷ Vezetés- és szervezéstudomány terén igen bőséges irodalom állt rendelkezésre a probléma megfogalmazásának idején is. Néhány: Az irányítás-, vezetés-és szervezéstudomány helyzete. Magyar Tudományos Akadémia, 1983., Kovács Sándor: Pedagógiai vezetéselmélet. Tankönyvkiadó Bp., 1977., Beckhard, R. A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Bp., 1974.

¹¹⁸ A két felügyelet együttműködésében az előrelépést az akkor érvényben lévő 150-es és 156-os felügyeleti utasításokból kiindulva az alábbiakban látta: a) mindkét felügyelet irányítása az államigazgatás szintjén történt és általános felügyelőkn keresztül; b) mindkét felügyeletre azonos szervezeti és működési irányelvek betartása vonatkozott – társadalompolitikai tudatosság, közoktatás-és közművelődés-politikai tudatosság, vezetés-és eredményközpontúság, az egész terület tervszerű felügyeleti átfogása, az ellenőrzés és segítség egysége és folyamatossága stb.; c) mindkét felügyelet vizsgálta az intézmények társadalmi funkciójuk szerinti megfelelését. d) Mindkét felügyelet azonos munkaformákkal dolgozik. [Szilágyi M. 1983.]

¹¹⁹ A 6/1977. OM–MÜM. sz. a 203/1975. OM–MÜM, valamint a 110/1966. MM. sz. utasítások egyes rendelkezéseinek módosítására gondolok. Ezekkel a jogszabály-korrelációkkal lehetett volna feloldani a könyvtári, a művelődési otthoni és az általános iskolai szakfelügyelők között meglévő feszültségeket.

¹²⁰ Az általános felügyeletet a 142/1973. és 173/1973. MM. számú valamint a 201/1975. KM–OM. sz. együttes utasítások szabályozták.

¹²¹ A tanácsok hatáskörét szabályozó 165/1971. (MK.22.) MM. számú utasítás 9/a pontja szerint a községi, nagyközségi tanács szakigazgatási szerve irányította és ellenőrizte az általa fenntartott művelődési otthonokat és könyvtárak munkáját, míg az oktatási intézmények szakmai irányítását – ellenőrzését a járási hivatalok művelődésügyi osztályai látták el. Mivel ezek a komplex intézmények mind a három intézménytípust magukban foglalták, eleve kettősség jelentkezett. Ehhez járult még – nehezítő körülményként – hozzá, hogy a jogszabályok alapján a járási hivatalok a helyi tanácsoktól számonkérhették a közművelődési feladatok megvalósítását, annak hatékonyságát, míg oktatás terén csupán az intézmény működésével, fenntartásával kapcsolatos feladatokat. A tartalmi munkáért közvetlenül az iskola igazgatója felelt. [Pintye F. 1983.]

¹²² “ Az ÁMK szaktanácsadói szolgálatát a megyei pedagógiai intézetek szaktanácsadói lássák el”.
1. A szaktanácsadók kompetenciája fogja át a Magyar Tudományos Akadémia művelődési területeit, és azok intézményi tevékenységi területeit.
2. A szaktanácsadók munkájának koordinálását, egy, az általános művelődési központok cél- és feladatrendszerét, környezetfüggő és vállaló szerepét ismerő általános felügyelő lássa el.
3. A szaktanácsadók igényelt, vagy elrendelt vizsgálatait témájuk tekintetében fogják át az intézmény egész tevékenységét (ne csak órákban gondolkodjanak)

Ad. Azoknak az önálló intézményeknek (óvoda, általános iskola, közművelődés, könyvtár, stb.) szaktanácsadását, amelyek az ÁMK tagintézményeiként jelennek meg, a jelenlegi művelődési struktúrában a megyei pedagógiai intézetek látják el. Célszerűtlen lenne az ÁMK-k szaktanácsadói szolgálatára ettől eltérő szervezetet létrehozni. A lényeg az, hogy a szaktanácsadók kompetenciája együttesen lefedje az intézményben folyó tevékenységrendszer (művelődési szakember, könyvtáros, stb.). [Kovács L. 1983: 126.]

¹²³ Zay Béla Füzesabony Járás tanácselnökeként elévülhetetlen értékű kezdeményező, elméleti és gyakorlati munkát végzett a minőségileg új intézménytípus kialakításának érdekében. A járás megszűnéséig – 1984. január 1-jéig – négy különböző nagyságrendű településen indított be kísérletet: Nagyút (1200), Sarud (2100), Besenyőtelek (3200) és Poroszló (4500). „Kísérletünk kezdeti célja az oktatási és közművelődési intézmények közös igazgatásának a megszervezése volt annak érdekében, hogy *hagyományos követelményrendszerüket az összevont intézmények minél eredményesebben teljesítsék*”. Pest, Heves és Nógrád megyében végzett felmérései és az ÁMK Tárcaközi Munkabizottság tagjaként szerzett tapasztalatai, továbbá a négy település kezdeti eredményei alapján célként “a minőségileg új típusú intézmény megteremtését” tűzte ki az érintett településekkel összhangban. [Zay B. 1984: 27; 29.]

¹²⁴ Az intézmény átfogó, komplex vizsgálatát a Hajdú- Bihar Megyei Tanács VB. Művelődési Osztálya kezdeményezésére a Püspökladány Járási Tanács VB. Művelődési Osztálya irányította. Célja volt – a vizsgálati program szerint – a tantervi követelmények (oktatási, nevelési) teljesítésének, a közművelődési funkció ellátásának átfogó elemzése, értékelése, javaslatok megfogalmazása a komplex intézményi feladatellátás javítására. A vizsgálatban résztvettek óvodai, általános iskolai, könyvtári és művelődési otthoni szakfelügyelők. A vizsgálat kiterjedt a tanulói ifjúság művelődésére, ezen belül a tanórai keretben folyó munkára és a tanórán kívüli tevékenységekre, valamint a felnőtt lakosság művelődésére. Ez utóbbit a könyvtári munka és a művelődési otthoni tevékenység keretében is vizsgálták. Új vonást nemcsak a különböző területek egy időben történő vizsgálata jelentette. Minden szakfelügyelő köteles volt a rábízott tantárgy, illetve szakterület vizsgálatakor az integráció elvének érvényesülését is figyelemmel kísérni három fő területen: az oktató-nevelő munka tervezésében és gyakorlatában; a *közművelődési feladatok tervezésében és megvalósításában; a tanórai és tanórán kívüli nevelés tartalmi tevékenységében*. Ezen túlmenően a vizsgálat folyamán kötelesek voltak egymással egyeztetni programjaikat és megállapításaikról tájékoztatniuk is kellett egymást. Az együttműködés megteremtése a vizsgálatot vezető, irányító tanulmányi felügyelő feladata volt. A közel négy hónapig tartó, 22 szakfelügyelő által végzett komplex vizsgálat eredményét a tanulmányi felügyelő összegezte a szakfelügyelők egy-egy részterületre vonatkozó megállapításainak felhasználásával az alábbi csoportosításban: I. tárgyi és személyi feltételek alakulása; II. A nevelő- oktató- közművelő munka eredményei – az óvodában, az iskolában, a felnőttek nevelésében; III. Az intézményvezetés értékelése. IV. részben került sor – az összegzés felépítését követve – a feladatok felsorolására. Kiemelt hangsúlyt kapott ebben a komplex szemlélet kialakítását elősegítő teendők felsorolása. Ezek a feladatok vonatkoztak az egyes szakterületeken dolgozóakra, tevékenységük minden elemére, az intézmény vezetőségére és a fenntartó tanácsra. [Összegző látogatás, 1984.]

¹²⁵ Az érintett területek ellenőrzése egymástól mindinkább különböző módon történik. Jelenleg a közoktatási és a közművelődési, ill. a közgyűjteményi terület felügyeletét két szakági törvényen – 1993. évi LXXIX. és az 1997. évi CXL tv. – alapuló rendeletek szabályozzák. [25/1998. (VI. 9.) MKM rendelet; a 5/1999. NKÖM rendelet és a 14/2001. NKÖM rendelet] A “25/1998. (VI. 9.) MKM rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről szóló 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet módosításáról” alapján nem változtatja meg a szaktanácsadás, s részeként a pedagógiai tanácsadás 1994-ben kialakított rendszerét. A 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet 15. § (1) bekezdés b) pontja helyezte hatályon kívül – egyebek mellett – a szaktanácsadásról szóló előző, 11/1986. (VII. 27.) MM rendeletet

Sajátosságuk, hogy nemcsak a két nagy rendszer intézményeinek ellenőrzési mechanizmusa mutat lényegi eltérést, hanem alrendszeren belül is mindinkább differenciálódik az egyes szakterületek (pl.

a közművelődési intézmények és a közgyűjteményi intézmények) ellenőrzésének iránya, szervezete és módja.

¹²⁶ Az NKÖM Közművelődési Főosztálya általános és részletes szakfelügyeleti vizsgálatának 2000 tavaszán hatvanhat olyan település volt a célcsoportja, ahol az önkormányzat általános művelődési központok fenntartásával – vagy azzal is – kíván eleget tenni a közművelődési feladatellátással kapcsolatos kötelezettségeinek. November-december hónap folyamán az úgynevezett “húszak” kerültek górcső alá, pontosabban azok a települések, amelyek általános művelődési központjait 1981–1985 között “kiemelt kísérleti” státusszal ruházták fel.

¹²⁷ A szakfelügyeleti vizsgálat végzésének jogalapja az 5/1999. (III. 26.) NKÖM rendelet, az 1997. évi CXL. törvény 88. §. i) pontja, a 161/1998. (IX. 30.) Kormányrendelet 7. §. j) pontja és a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény 97. §-a.

¹²⁸ Vö. a 9., a 87. és a 106. végjegyzettel.

¹²⁹ A megrendelő szabadságát két dolog korlátozhatja. Emberi jogokat, embercsoportok jogait, érvényes alkotmányosságot sértő megrendelést a házigazdák visszautasítanak. Az ÁMK korlátozó feltételei esetében a látogatók és látogatócsoportok közötti érdekalku, érdekegyeztetés jól kidolgozott fórumait, eszközeit kell alkalmazni úgy, hogy az érdekegyeztetők jogai egyenlők.

Lényeges, hogy a fenti mechanizmusok *az iskolázással összefüggő szolgáltatások során is érvényesülnek* – a tanítási folyamat logikája által erősen korlátozott megjelenési formák és az ezeket jól kompenzáló formák szerves és tudatosan alakított egységében.

A megrendelhetőséget illetően fontos, de nem minőségi különbség van az ingyenes és a fizetett kiszolgálás között, bár a megrendelhetőség ügyében tisztázni kell az "az muzsikáltat, aki fizet" elv érvényességének lehetőségeit és korlátait. Arra az esetre is, amikor a "nemzeti standard" jegyében "kötelező" tanításra is kiterjesztendőnek tartjuk az elvet, s arra az esetre is, amikor a szabad művelődés, rekreáció tartalmait illetően nem tartjuk jogtalannak ún. művelődéspolitikai szempontokat érvényesítő szándékokat. [ÁMK–szótár, 1987; 1989.]

¹³⁰ A Zalaegerszegen megtartott IV. országos konferencia témája az ÁMK és a helyi társadalom viszonya volt. Jelentőségét és aktualitását a rendszerváltás ténye emelte. Trencsényi László egész témakört felölelő bevezető előadását követően három szekcióban cseréltek eszmét résztvevők. Az ÁMK a helyi társadalomban, a személyiség szerepe a helyi társadalomban, valamint az ÁMK szakember mint értelmiségi. A konferencia zárásként ajánlásokat fogalmazott meg. A művelődési kormányzat figyelmét ebben a teljes művelődési ágazat finanszírozásának vállalására, az egységes kulcsszám bevezetésének fontosságára, és a pedagógusképző felsőoktatási intézmények képzési programjának ÁMK- témakörrel való kiegészítésére hívta fel. Az ÁMK Szakmai Szervezetének – mely szervezet abban az évben vált önálló jogi személlyé a Magyar Népművelők Egyesületén belül – állandó szakmai műhelyek létrehozását, ösztöndíjak alapítását javasolta, továbbá az egységes kulcsszám bevezetésének szakmai indoklását. *A szakmai szervezet állásfoglalást is kiadott az intézmények és az önkormányzatok viszonyáról.* Az intézményeket alkalmasnak tartotta arra, hogy a település polgárai, közösségei sajátjukként vegyék igénybe művelődési- tanulási- rekreációs- szociális segítő célokra. Kérte és felhívta az intézmény dolgozóit a két évtizedes ÁMK- mozgalom innovatív értékeinek további képviselésére, fejlesztésére és a lakosság valamennyi rétegével a párbeszéd kialakítására. Javasolta, hogy a közelgő önkormányzati választásokon olyan jelölteket támogassanak, akik képviselni tudják és akarják a művelődő állampolgárokat. *A szakmai szervezet “Kultúráért” emléklakettet alapított az ÁMK-mozgalomban kifejtett kiemelkedő teljesítmények elismerésére.* Első ízben hat, azt követően évente három elismerés adható ki. Az első hat kitüntetett: Jeney Lajos, építész; Kovács László, a halásztelki ÁMK nyugalmazott igazgatója; Laták Ede, Kecel polgármestere; Tóth Jenő (postumus) Az ÁMK Szakmai Szervezet alapító tagja; Vaikó Éva, az OKK munkatársa, az ÁMK szakmai továbbképzéseinek szervezője és Vészi János. [Útkeresés, 1990.]

¹³¹ Nem szóltunk az intézmények megszüntetésének és a politikai változások összefüggéseiről. Nem érintettük az intézményeken belül újra-és újra felhorgadó, a rendszerváltással felerősödő munkavállalói és intézményi érdekek közti ellentéteket. Nem térhettünk ki az iskola társadalmi nyitódását, a szakmai együttműködést korábban sem szívesen vállaló pedagóguscsoportok keltette belső háborúkról, továbbá a jogszabályok, illetve azok hiánya miatti nehézségekre, köztük munkaügyi és gazdálkodási anomáliákra.

¹³² A kívánatos és elsőbbséget kapó "ÁMK-munkatársi" szakmai jegyek a következők: szociológiai- szociális kultúra; a település társadalmi, művelődési folyamatai elemzésének készsége, valamint az a képesség, hogy ezek alapján tudjon pedagógiai-művelődésszervezői programot írni; a szakmai program legitimációja érdekében kifejtett helyi politikai típusú megnyilatkozási képesség; érdekegyeztetési képesség; elfogadó-befogadó kultúrafelfogás, tolerancia; kooperációban gyakorolt tervező- elemző- végrehajtó munka képessége; szociális érzékenység, fogékonyság; az ifjúsági probléma kezelésének képessége; a közösségi hagyományápolás tevékenységében megmutatkozó képesség. [Trencsényi L. 1991: 66.]

¹³³ Miskolc Város Pedagógiai Intézete, a Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Szakmai és Szakszolgálati Intézet és a Miskolci Egyetem Kutatócsoportja adatokat gyűjtött a megye közoktatásának 1993 óta létrehozott közoktatási szervezeti integrációiról. A kutatás célja annak a megállapítása volt, hogy az integrált intézmények létrejöttét alátámasztó célok mennyiben valósultak meg, a folyamat közben kellett-e valamilyen korrekciót végezni, milyen eredményességgel és milyen hatékonysággal, milyen szervezeti struktúrával, s milyen kultúrával működnek jelenleg ezek az intézmények. A vizsgálat metodikája alapvetően a történet átélőinek (fenntartó, intézményvezető, beosztott munkavállaló) megkérdezése kérdőíveken, illetve interjúkban. A megye KEK (Közoktatási Ellátási Körzetek) szerint nyilvántartott 86 integrált intézménye van. [Mihály O.– Sarka F. 2003.]

¹³⁴ A megállapítás azon a logikai okfejtésen alapszik, hogy Magyarország rendszerelméleti szempontból az államszocializmus idején nem volt modern társadalom, ugyanis a különböző funkciókat nem önálló rendszerek végezték. Mindent politikai szempontok uraltak, az oktatásban éppúgy, mint a gazdaságban vagy a jogi alrendszerben. *A rendszerváltás teremtette meg az esélyt a különböző funkciók szétválasztására*, az ellátásukra specializálódott alrendszerek és intézményrendszerek önállóvá válásával. Ennek a differenciálódási szabadságnak ellentmond az oktatás, a művelődés, a szociális gondozás, a sport alrendszereinek integrálása. [Pankucsi M. 2003. 97–98.] Az ellentmondást látszólagosnak tartom, különösen azoknak az intézményeknek az esetében, ahol a fejlesztés a művelődési folyamatokból indult ki.

¹³⁵ A települési önkormányzatok közművelődési feladatait az 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről szabályozza.

¹³⁶ A törvény 77. §-a előírja a helyi közművelődési rendelet megalkotását. Ebben a települési önkormányzatnak a helyi társadalom művelődési érdekeinek és kulturális szükségleteinek figyelembevételével, a törvény és a helyi lehetőségek, sajátosságok alapján kell meghatároznia, hogy a helyi közművelődési tevékenység támogatását milyen konkrét formában, módon és mértékben kívánja ellátni. Mivel a törvény 1998. január 1-jén lépett hatályba, elméletileg attól kezdve rendelkezniük kell az önkormányzatoknak ezzel az alapdokumentummal. Hiányában – 2000 óta – az NKÖM által meghirdetett közművelődési pályázatokon nem vehet részt önkormányzat.

¹³⁷ A teleház egy többfunkciós, nyitott profilú kisközösségi információs és telekommunikációs szolgáltatóház. Adott térségben megteremti azt a minimális konfigurációjú informatikai, irodatechnikai, tömegkommunikációs intelligenciát, amely már gazdaságosan működtethető egyéni és csoport, közösségi és térségi igények szolgálatába. A modern információtechnológiák lehetőségeit beilleszti annak a közegnek a kultúrájába, ahol a teleházat létrehozták. *Főként ott van rá szükség, ahol a település nagy hátrányokkal küzd és túl nagy az információtechnológia és a létező kultúra*

közötti rés, amely áthidalhatatlan szakadékká szélesedve reménytelenné teheti az itt élő emberek felzárkózását, aminek viszont a még nagyobb kiszolgáltatottság lesz a következménye. alakulnak ki a helyi igények függvényében.

A teleházat a sokféle és változó módon felhasználható infrastruktúrája, szolgáltatóképessége határozza meg. A hangsúly itt a technikán és a szolgáltatáson van. Szervezeti viszonyai – ki a tulajdonos (állami, civil, üzleti szervezet), ki működteti, ki a befogadó (könyvtár, művelődési ház, iskola, posta, vállalkozó.) alapvetően meghatározzák jellegét. Ezek szerint közművelődési funkciót elsősorban azok a teleházak látnak el, amelyek bázisa valamely közművelődési intézmény. *Pontosabban én ezt úgy fogalmaznám meg, hogy azok a teleházak képezik a közművelődési feladatellátás információs háttérét, ahol a technika elhelyezése közművelődési intézményben történt.* Saját 2002.év kérdőíves tudakozásom alapján kb:1/3-uk. A másik lehetőség pedig, amikor a községi önkormányzat – mert nincs egyéb közösségi intézménye – közművelődési megállapodás keretében átruházza ezt a kötelezettségét arra a civil szervezetre, amely működteti a teleházat.

Tehát nem maga a teleház a közművelődési feladatellátó. Az a technikai feltétel. Létezik természetesen még számtalan variáció, ezek között a leggyakoribb, amikor a civil szervezet (egyesület, alapítvány) különállását, mozgalmi jellegét megőrizendő minden "hivatalos" kapcsolatot, átvállalt feladatellátás nélkül létezik, működik és várja az igényeket. A témával kapcsolatban ajánlom Gáspár Mátyás: Teleházak és távmunka Magyarországon terjedelmes könyvét továbbá a Teleházegyesület bőséges információt és sokrétű szolgáltatást nyújtó, aktualitásokat is tartalmazó weblapjának felkeresését. [Gáspár M, 1999; 2004; www.telehaz.hu]

¹³⁸ A minőségbiztosítás kiterjedt pedagógiai szakirodalma közül e helyen az alábbiak kiemelését tartom különösen fontosnak: Setényi János: Hatékonyság és minőség: a kilencvenes évek iskolája. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, 1997.; Stephan Murgatroyd–Colin Morgan (1998.): A totális minőségmenedzsment (TQM) és az iskola. In: Oktásmenedzsment (szerk. Balázs Éva) Bp. MKM: 215–230.; Hankiss Elemér (1999.): Iskola és minőség. Új Katedra szeptember. 2–4.; Minőségfejlesztési modell a gyakorlatban (2001.): OKAIM-Módszertani Füzetek 3. (sorozat szerk. Trencsényi László) – Bp. OKKER. (Minőség és gyakorlat); Eszik Zoltán: A minőségbiztosítás értelmezése a felnőttképzés színterein. MNT A Magyar Népfőiskolai Társaság negyedévente megjelenő folyóirata. 7. évf. 1.sz.

¹³⁹ Ez volt tulajdonképpen a Köznevelési törvény 1999. június 22-én kelt módosításának célja is. A köznevelés minőségének fejlesztését és színvonalának garantálását három eszközzel kívánta megvalósítani az elkövetkező években: a tartalmi szabályozást a kerettantervek bevezetésével, a feltételek javítását az állami szerepvállalás erősítésével a finanszírozásban, és az országos értékelési és minőségbiztosítási rendszer kiépítésével. Az Oktatási Minisztérium Comenius 2000 programja intézményi és fenntartói szinten, három egymásra épülő modellben fogalmazta meg a köznevelés minőségfejlesztésének területeit és követelményrendszerét. 2000 elejére elkészült az intézményi szint első két modellje, s a minisztérium pályázatot hirdetett az intézményi modellek kiépítésére. A támogatott pályázat keretében 400 intézmény kapott lehetőséget – az akkor 2001 szeptemberétől kötelezően bevezetni tervezett – a modellek kiépítésére.

¹⁴⁰ Az oktatásban többféle minőségfejlesztési rendszer bevezethető pl.: a szakképző intézményeknél az ISO-rendszerű vagy egyéb helyeken a TQM- rendszerű programok; OKKER Pedagógiai Szolgáltató Kft. segítségével az OKAIM. Az Új katedra 1999. októberi számának 25-26. oldala egy intézményi önértékelésen alapuló, TQM szemléletű minőségfejlesztési rendszert, a "Qualitas modell"-t mutatta be. A köznevelés területén az Oktatási Minisztérium a COMENIUS 2000 minőségfejlesztési rendszer bevezetéséhez nyújtott anyagi és egyéb szakmai háttérrel, segítséget. Az ISO szabvány szerint minden lépés pontos szabványleírás alapján történik, a folyamat minden mozzanata dokumentált, meghatározott időnként ellenőrzött. A TQM (total quality management = teljes körű minőségirányítás) rendszer középpontjában a folyamatos fejlesztés áll, amit egyértelműen a dolgozók elkötelezettségére építenek. Ez a rendszer a vezetés minőségének a megváltoztatását is megköveteli. Mindkét modellben a szolgáltató és a fogyasztó áll egymással kapcsolatban. Az

OKAIM szakmai filozófiájának lényegi eleme a rendszer adaptivitása, melynek egyik központi kategóriája az intézményvezetéshez kapcsolódó TQM vezetési és minőségbiztosítási módszer.

¹⁴¹ Az Országgyűlés a Köznevelésről szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény 1999. június 22-i újabb módosításával kötelezővé tette a minőségfejlesztési rendszer kiépítését a köznevelési intézményekben. Az ÁMK is az. Ebben az értelmezésben a törvény vonatkozik az intézmény egészére. Megengedett ez az értelmezés, ugyanis a módosításban nincs semmiféle külön utalás a többcélú intézményekre, így az ÁMK-kra sem. Ugyanakkor a törvény előző, 1993. évi módosításának 33. § (12) bekezdése egyértelműen kimondja, hogy „Az általános művelődési központban a nem köznevelési szolgáltatások körébe tartozó feladatok ellátására és irányítására a tevékenységre vonatkozó jogszabályokat kell alkalmazni”. Ennek alapján viszont a nem köznevelési jellegű intézményegységekre nem vonatkozik a minőségbiztosítási kötelezettség. Ezt *erősíti a módosítás minden további, a köznevelési intézményeket nevesítő paragrafus is*. A félreérthetőség azonban így is fennáll, ugyanis a minőségbiztosítás alapja az intézmények nevelési, illetve pedagógiai programja (l. 47–49.§). Az ÁMK-knak azonban – 33. § (7) bekezdése – egy pedagógiai és művelődési programot kellett készíteniük és egy SZMSZ-t is, melyek (és a működés többi alapidokumentumának) korrekciója elkerülhetetlen. [Süke A. 2000.]

¹⁴² A dolgozat beadásáig még nem jelent meg a kulturális minisztériumnak ilyen jellegű állásfoglalása, bár a stratégiájában olvasható az erre irányuló szándéka. A Közművelődési Főosztály néhány, a közművelődés minőségbiztosításainak egyes kérdéseivel foglalkozó műhely – pl. Budapesti Művelődési Központ, Józsefvárosi Művelődési Központ – munkáját anyagilag támogatta. Kezdeményezésével 2003. szeptember elején a BMK-ban volt az első olyan szakmai egyeztetés, ahol a terület minőségbiztosításával foglalkozó szakemberek megbeszélték a továbblépés alternatíváit. (Forrás: NKÖM Közművelődési Főosztály)

¹⁴³ Az említett teszt készítője Halász Gábor.

¹⁴⁴ Ezt a megfogalmazást Trencsényi László használta 2002-ben Ménfőcsanakon, az innovatív általános művelődési központok minőségbiztosítás jegyében rendezett országos vándorgyűlésén. [Trencsényi L. 2002: 6.]

¹⁴⁵ A minőség-ellenőrzés – quality control – napi értékelésre szolgál, legyen az külső vagy belső ellenőrzés.

A minőségértékelés – quality assessment – a külső szabályozás eszköze, statisztikai összehasonlításként, elemzésként jelenik meg egy adott folyamattal kapcsolatban.

A minőségbiztosítás – quality assurance/management – az önszabályozás eszköze; a "lehetséges megoldások eszköze", a szervezet értékrendjének kifejeződése. Különösen alkalmas hosszú távú intézményi minőségpolitika megvalósítására és közös értékrend kialakítására.

¹⁴⁶ Háromféle minőség egyensúlyba hozása a cél. A *biztosított minőség*, amit a szakértők határoznak meg. A *megegyezésen alapuló*, ahol a minőséget a fogyasztó és a szolgáltató között létrejött – a szolgáltató által irányított – megegyezés betartásának és teljesítésének alapján határozzák meg. És a *fogyasztó által irányított minőség*. Az előbb említett egyensúly kialakítására oly módon kell törekedni, hogy a fogyasztó által irányítottan legyen a hangsúly. A harmónia megteremtése gondolkodásbeli váltást feltételez. Mit jelent ez? A fogyasztók egyre igényesebbek a termék és szolgáltatással szemben, a kormány a közszolgáltatást és a szociális szolgáltatást piacorientálttá alakítja át. A kettő következménye a fogyasztók fokozott elvárása attól a szervezettől, amelynek fizet. Ahhoz, hogy az elvárások minimumát teljesíteni lehessen, a szervezetnek meg kell felelnie a standard elvárásoknak és ezt helyi szinten kombinálni kell a megegyezésen alapuló minőséggel.

A minőség új, fontos összetevője az ún. belső fogyasztók megjelenése a külső mellett. A szervezetnek mindkét csoportot figyelembe kell venni a minőségbiztosítási stratégiája kiválasztásakor. Fontos ezentúl számára az elérhetőség, az anyagi és emberi források megléte, a speciális program ill. tanterv-variáció, a képzett és gyakorlott dolgozók jelenléte.

¹⁴⁷ Az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 33. §-a rendelkezik a többcélú intézményekről, benne az általános művelődési központokról.

(7) Az általános művelődési központban egy pedagógiai-művelődési programot kell készíteni.

(8) Az általános művelődési központban a pedagógiai-művelődési program alapján a különböző tevékenységet folytató intézményegységek egymással együttműködnek, tevékenységüket összehangolják.

¹⁴⁸ Baksa Kálmánné, a ménfőcsanakai ÁMK igazgatóhelyettese így vallott erről: “Az ÁMK-nk még nem kapcsolódott be a minőségfejlesztési mozgalomba. Oka: egy éve integrálták az intézménybe az óvodát, és a közös együttműködés előnyeit nem ismerjük, nem mertük vállalni ezt a feladatot. Intézményünk ennek ellenére négy éve helyzetfelméréseket végez környezetében, ami a minőségfejlesztési program alapkövetelménye. A külső intézménykép magába foglalja a környezet elvárásait, a partnerek elégedettségét, az intézmény munkáját illetően. Az önértékeléshez felméréseket végeztünk. Az iskolahasználók elégedettségét mértük fel partnereink (fenntartó, szülők, diákok, civil szervezetek, s a lakosság) körében. Kérdőlapokkal győződünk meg, hogy mennyire elégedettek, vagy elégedetlenek munkánkkal.” [Baksa Kné. 2002: 29.]

¹⁴⁹ A Comenius I. programon nyertes ÁMK-k: Fityeház, Tibolddaróc, Pusztamomostor, Tiszabura, Mártély, Rum, Besenyőtelek, Zalaegerszeg (Apáczai ÁMK), Nyírmeggyes, Diósd, Földes, Baja, Vásárosnamény, Tabdi.

Comenius II. programon nyertes ÁMK-k: Besenyőtelek, Rum, Balástya, Vaskút. Összesen 11 megye 15 településének 17 pályázata. Két intézmény mind az I. és II. programon is eredményes volt. [Alfa. IV. évf. 2: 3.]

¹⁵⁰ Egy ilyen modell Kovács László –Tarcsa Zoltán: Művelődés, Nevelés, Minőség. A többcélú intézmények minőségbiztosításának problémái című munkájában található. [Kovács L.–Tarcsa Z. 2002.]

¹⁵¹ A minőségbiztosítási szakirodalom a tervezés, végrehajtás, ellenőrzés és korrigáló beavatkozás algoritmusát nevezi PDCA-ciklusnak. A rövidítés négy angol szó kezdőbetűjéből áll össze: Plan=tervezés; Do =tevékenység; Check =ellenőrzés, mérés, értékelés; Act = beavatkozás. A ciklus újbóli indítása esetén az előzőekben nyert tapasztalatok kiindulásként, mintaként (S=standard) szolgálnak. (Innen a SDCA elnevezés.) Ez biztosítja, hogy a szervezet ugyanazt a hibát még egyszer ne kövesse el. [Kovács L.–Tarcsa Z. i.m: 20.]

¹⁵² Kovács László és Tarcsa Zoltán szerint ezek a szolgáltatások lehetnek kimondott igényekre adott válaszok (ha az óvoda például egy bábelőadás megszervezésére kéri a közművelődési egységet), de lehetnek látens, ki nem mondott elvárások is (: az óvoda és az általános iskola, vagy az általános iskola és a középiskola közötti folytatólagos tanulói életút biztosításában például).

¹⁵³ A szerzőpáros megismerteti az olvasót az értékelemzés fogalmával, továbbá egy táblázat segítségével bemutatja az értékelemzés folyamatát, és értelmezi a többfunkciós, integrált intézmények működésében. [Kovács L.–Tarcsa Z. i.m. 44–47.]

¹⁵⁴ A Közokos Programiroda weblapja – Oktatási Minisztérium honlapján – tartalmazza a Comenius I.-II. modell kiépítésére vállalkozó mintegy 400 közoktatási intézmény nevét, címét. Név alapján 47 (11%) intézményről feltételeztem, hogy általános művelődési központ. 2003 decemberében 8 kérdést tartalmazó levéllel kerestem meg ezeknek az intézményeknek a vezetőit, s kértem rövid tájékoztatásukat. A kérdések az alábbiak voltak:

1. Az ÁMK egészére vagy csak intézményegység/ek/re épült ki a modell?

2. Ha intézményegység/ek/re, melyekre?

3. Mi akadályozta meg a testületet abban, hogy az egész intézményre vonatkozóan kiépítse a modellt?

-
4. Milyen segítségre lett volna szükségük és kitől az ÁMK minőségbiztosításához?
5. A véleménye szerint, lehet-e egyáltalán az ÁMK-ra egységes modellt kiépíteni? Miért?
6. Ha az ÁMK-ra érvényes a modell, melyek voltak a legfontosabb mellette szóló érvek?
7. Mi az, amit a legfontosabbnak tart elmondani a kiépítés folyamatáról és eredményéről?
8. A módosított közoktatási törvény 29.§ (11) bekezdése alapján kötelezően elkészítendő minőségirányítási program az ÁMK egészére, vagy csak a közoktatási intézményegység/ei/re készül? Miért?

2004. január 10-éig 18 (38%) válasz érkezett vissza. 1) Bába (01), Bakonysárkány (02), Balástya (03), Baracs (04), Bököny (05), Csépany-Somsály (06), Dóc (07), Mátraterenye (08), Mecseknádasd (09), Nemesnádasd (10), Salgótarján (11) Szandaszőlős (12) Tét (13), Tiszabura (14) Zalaegerszeg–Apáczai (15); illetve Csór, Egyházasháza, Kiskunhalas és Szerep. Ez utóbbi négy közös igazgatású intézménynek és nem ÁMK-nak vallotta magát.

¹⁵⁵ Ennek bizonyítására törekedett már 1999-ben is Trencsényi László. Vö. Minőségbiztosítás a pedagógiai programban – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program módosításához különös tekintettel a minőségbiztosítással összefüggő feladatokra. OKKER. 1999.

¹⁵⁷ “A közös fejezet logikus struktúrája tehát az alábbi:

- az ÁMK egészére érvényes egyetemes célok (küldetésnyilatkozat), hozzárendelt sikerkritériumokkal, mely sikerkritériumok egyben utalnak az adott célhoz vezető eszközök, utak szempontjából kiemelt – felelősséggel, kompetenciával bíró – intézményegységre,
- az ÁMK ’belső partnereinek’, intézményegységeinek együttműködését, hatékony információcseréjét szolgáló eszközök, eljárások, felelőségek.
- Mérésre, (ön)ellenőrzésre – elégedettségi vizsgálatokra – kijelölt területek s a mérések ütemezése, hozzárendelt felelősökkel;
- néhány közös, egyetemes cél, melyet itt meghatározott ciklusonként az ÁMK egészére vonatkozóan fognak mérni;
- az egyes intézményegységekhez, vagy tartalmakhoz (funkcióhoz) rendelt mérések, (ön)ellenőrzések, elégedettségi vizsgálatok összehangolt(!) hálótérve. /Az összehangoltság minimuma, hogy nem zavarják egymást a vizsgálatok, elemzések, optimuma, ha kölcsönösen ’egymás’ működésében is vizsgálják az adott sikerkritérium teljesültének lehetséges összetevőit.”

¹⁵⁸ Vö. Bakonyi Anna: Minőséget minőséggel. Óvodai nevelés 2000. 7. sz. A Zsámbéki Katolikus Tanítóképző Főiskola docense aggódik az óvodák tevékenységközpontú hagyományaiért. Másik írásában – Az óvodás gyermekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései, Óvodai élet 2000. 8. évf. 3. sz. 6–9. – egyértelműen leszögezi, hogy olyan mérési eljárásokra van szükség, mely elkerüli az óvoda iskolásítását.

Fábián Katalin–Laminé Antal Éva: Biztos minőség – Minőségbiztosítás az óvodában? Miskolc, FABULA Humán Szolgáltató Bt. 2000. 113. – könyvében a szerzőpáros az óvodai minőségfejlesztés folyamatát szakmai oldalról mutatja be és gyakorlati segítséget ad a hosszú, bonyolult és igen sokrétű megvalósításhoz.

¹⁵⁹ A közművelődési célú helyi társadalmi szervezetek által létrehozható Közművelődési Tanácsok megalakításának lehetőségét az 1997. évi CXL. törvény 82. §-a tartalmazza. „A Tanács elsődlegesen a lakossági igények megjelenítésének, a kulturális érdekérvényesítésnek és a közművelődési tevékenységek önkéntes összehangolásának rendszeres és folyamatos helyi fóruma.” A 83. § (7) bekezdése a Tanács jogai között sorolja fel a véleménynyilvánítási és javaslattevési jogot a település közművelődési tevékenységét érintő valamennyi kérdésben; továbbá az önkormányzat közművelődési célra biztosított pénzügyi támogatásának felhasználásában.

¹⁶⁰ A törvény (közoktatási) 33. § (5) bekezdésében foglaltakat – „Az általános művelődési központ szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegység keretében a közoktatási feladatok, továbbá a kulturális, művészeti, közművelődési, sportfeladatok közül legalább egyet-egyet ellát” – igen sok ÁMK-ban értelmezik félre. A szervezeti és szakmai tekintetben önálló intézményegység nem

jelentheti a merev elkülönülést Ezt erősíti a (7) bekezdés – „Az általános művelődési központban egy pedagógiai-művelődési programot kell készíteni” –, és a (8) bekezdés – „Az általános művelődési központban a pedagógiai-művelődési program alapján a különböző tevékenységet folytató intézményegységek egymással együttműködnek, tevékenységüket összehangolják” – tartalma is. Igaz ez utóbbi kijelentő mondata nem a kötelezőséget, hanem a lehetőséget sugallja.

¹⁶¹ Ez az újfajta megközelítési mód, az új szempontsor használata nehézséget jelentett a szakértőknek. Először ellenőrizték a feladatellátást ebből a megközelítésből, és néha kimaradt egy-egy intézmény, illetve egy-két terület az ellenőrzésből.

¹⁶² A gyakorta idézett, immár klasszikussá lett mondat első megfogalmazójának nevét ma már az ÁMK-sok is csak találgatni tudják. A sorok írója Mihály Ottónak vagy Vészi Jánosnak tulajdonítja.

¹⁶³ Nevezett pályázatot az ÁMK OE Választmánya 2003 tavaszán hirdette meg először az ÁMK-t fenntartó önkormányzatok részére. A kiírás célja szakmai elismerést és nyilvánosságot adni azoknak a fenntartóknak, akik a helyi társadalmi feladatok ellátásában példamutatóan együttműködnek az általuk fenntartott intézményekkel. A cím elnyerése nem járt pénzdíjjal; elismerő oklevél és egy kerámia valamint egy vándorserleg volt a „jutalom”, melyet a 2003 szeptemberében Mezőhegyesen megtartott országos konferencián vehetett át a győztes, Üllés község polgármester asszonya. 2004-ben pedig Szepetnek község polgármestere. A pályázat újszerűsége abban rejlett, hogy a pályázó önkormányzat meghatározott szempontok szerinti önértékelése mellett az általa fenntartott általános művelődési központnak is értékelnie kellett – ugyanazon szempontok szerint – önkormányzatát. A két egymástól függetlenül kitöltött értékelés összehasonlítása adta a bírálati szempontok alapját. A felhívásra mind a két alkalommal az ÁMK-t fenntartó önkormányzatok közelítően 4%-a, 10 önkormányzat – 2003-ban Baja, Bököny, Celldömölk, Csorvás, Pécs, Sármellék, Tibolddaróc, Üllés, Tiszaújváros és Töltéstava – nyújtotta be pályázatát. (Ez a részvételi arány több mint duplája az NKÖM által 1998 óta évenként meghirdetett „Közművelődést Pártoló Önkormányzat” cím és díj pályázatra jelentkezők 1–1,5%-os arányának. Adatok forrása: ÁMK OE Választmánya, illetve az NKÖM Közművelődési Főosztály. Az összefoglaló részleteiben is olvasható a mezőhegyesi tanácskozásról készített kiadványban 2004 elején. (Forrás: ÁMK OE)

¹⁶⁴ 2003 júniusában rövid kérdőívet küldtem ki postai úton 200 ÁMK-nak. Céлом volt megbizonyosodni az általam addigra összegyűjtött és ÁMK-ként nyilvántartott intézmények tényleges létezéséről, és működésük néhány, a statisztikai adatokban fel nem lelhető jellemzőiről. Elsősorban az alapítás okáról, az integráció jellegéről, és működésének a létrehozás elvárásait igazoló, vagy azt igazolni nem tudó tapasztalatairól kívántam információhoz jutni.

A kérdőív 73%-a (146) visszaérkezett. A válaszok 90,4% tartalmazott feldolgozásra alkalmas adatokat, így a végső mintába 132 jelenleg is működő intézmény került. Ez az általunk azóta még felkutatott és nyilvántartott ÁMK-k 47,4%-a. Megoszlásuk tükrözi a megyénkénti arányukat, továbbá településtípus szempontjából is a meglévő helyzetet képezi le. (Adatlap és kimutatás a válaszolókról: III/3. mellékletben)

¹⁶⁵ Önértékelésük alapján a legfejlettebb egységesülési fokozatba tartozó intézmények: Bács m - Baja-Újvárosi ÁMK ; Baranya m. - Királyegyháza, Pécs-Apáczai ÁMK ; Békés m - Gerendás, Mezőkovácsháza; Budapest - Csepel, Káposztásmegyer; Csongrád/Maroslele, Öttömös; Fejér m – Iváncsa, Pázmánd; Győr-Moson- Sopron m – Töltéstava; Hajdú – Balmazújváros, Jász – Jászárgó; Körösszegapáti, Sáp; Pest –Acsa; Szabolcs – Fábíánháza, Nyírmeggyes; Tolna – Öcsény, Szakcs, Szekszárd; Vas – Gyöngyösfalu, Rum, Szombathely; Zala – Fityeház, Garabonc, Szepetnek, Várvolgy, Zalaegerszeg–Apáczai és Öveges ÁMK-k. Öt megyében – Heves, Komárom, Nógrád, Somogy és Veszprém – nincsenek osztatlan egésként működő általános művelődési központok. [L. 12. táblázat]

¹⁶⁶ Egyetlen épületben működő intézmények (a 132-ből) Békés megye: Körösnagyharsány, Kunágota, Pusztaföldvár; Borsod-Abaúj-Zemplén megye: Csernely; Győr-Moson-Sopron megye: Gyirmóti ÁMK, Kovács Margit ÁMK, Pattantyús- Ábrahám Géza Ipari Szakközépiskola és ÁMK Győr, Mezőörs, Töltéstava, Hajdú-Bihar: Körösszál; Jász-Nagykun-Szolnok megye: Jászdózsza, Tomajmonostora; Szabolcs-Szatmár-Bereg: Fábánháza, Töltéstava; Tolna megye: Szekszárd, Szombathely, Vassurány; Zala megye: Szepetnek, Zalaegerszeg Apáczai Csere János ÁMK.

¹⁶⁷ A statisztikai adatszolgáltatásról Kormányrendeletek intézkednek, a szaktárcák pedig közleményeket adnak ki.

1993. évi XLVI. tv. a statisztikáról

170/1993. (XII.3.) Korm. r. a statisztikáról szóló 1993. évi XLVI. tv. végrehajtásáról

198/2001. (X.19.) Korm. r. a 2002. évre szóló Országos Statisztikai Adatgyűjtési Programról

227/2002. (XI.7.) Korm. r. a 2003. évre szóló Országos Statisztikai Adatgyűjtési Programról és a 154/1999. (X. 22.) Korm. r. módosításáról

NKÖM közlemény a 2001. évi statisztikai jelentésről "Jelentés a 2001. évben folytatott közművelődési tevékenységről" címmel (Kulturális Közlöny 2001/1.)

¹⁶⁸ Ezeknek az intézményeknek a neve nem általános művelődési központ. Legtöbbször az integrációba vont intézményegységek nevének felsorolása. Pl. általános iskola és művelődési ház; művelődési központ és alapfokú művészeti iskola; óvoda és művelődési központ; általános iskola, alapfokú művészeti iskola, könyvtár és művelődési ház. Azonosításukhoz meg kellett nézni, hogy a jelentő lapon ÁMK intézményegységének jelölték-e magukat.

¹⁶⁹ Koncz Gábor széleskörű adatgyűjtésen alapuló és éles logikával megírt tanulmányának 86–89. oldalán az 1970-es, 80-as években a művelődési otthonokra és tevékenységükre jellemző "válságból" való kiút keresés módjait vette sorra. Egyik irányzatnak a komplex intézmények létrehozását nevezte meg, és egy pozitív vélemény idézését követően fogalmazta meg a következőket: „*Tudnunk kell azonban azt is, hogy vannak , akik a nagy komplexek, a "művelődési erődök" láttán ismét veszni érzik az aktív, közösségi, differenciált érdekeket és érdeklődést hordozó közösségi intézményeket..*” [Koncz G. 1985: 90.]

¹⁷⁰ Ez utóbbi vizsgálat eredményei képezik Sántha Pál [1982]: Az iskola és a közművelődési intézmények című tanulmányának alapját.

¹⁷¹ A vizsgálat 29 közoktatási intézmény 3627 tanulóját, valamint 59 iskola 285, a közművelődési együttműködésért közvetlenül felelős nevelőjét érintette. [I.m. 10.]

¹⁷³ Az óvodát, általános iskolát, könyvtárat, művelődési házat szervezeti egységként magába foglaló intézmény 1980. szeptember 1-jén került átadásra Nevelési Központ elnevezéssel. Az új, 3200 m² nettó területű épület nyolc iskolai tantermet, két gyakorlati műhelyet, klubot, előadótermet, tornatermet, színháztermet, hozzájuk kapcsolódó öltözőkkel, 220 m² alapterületű könyvtárat, előteret, iskolai és közétkeztetésre is alkalmas konyhát, ebédlőt foglalt magába. Berendezését, technikai felszerelését újonnan, az ellátandó funkcióknak megfelelő gondos válogatás után vásárolták.

¹⁷⁴ Az intézmény 1980-ban alakult, így csak ennek a négy évfolyamnak a tanulói lehettek egyformán részesei a pedagógiai-közművelődési tevékenység együttműködése új, a komplex intézményben kialakított gyakorlatnak. A két terület szoros kapcsolatát elismerő, egymás *hatásait tudatosan felerősítő nevelőmunka eredményének mérhetőségéhez ennyi idő feltétlenül szükséges.*

¹⁷⁵ Választásunk több szempontból is erre a településre, illetve erre az iskolára esett. Létavértes abban az időben hasonló infrastrukturális fejlettségű település volt, bár népessége meghaladta Földesét. Az általános iskolai oktató-nevelő munkáját és a közművelődési tevékenységét szakmai körökben elismerték; a Hajdú- Bihar Megyei Pedagógiai Intézet, a Hajdú-Bihar Megyei Könyvtár és

a Kölcsény Művelődési Központ megkérdezett szakemberei mind elismeréssel nyilatkoztak az intézmények teljesítményéről. Választásunkat az is befolyásolta, hogy a két település intézménye jó szakmai kapcsolat alakult ki és ez egyszerűsítette a vizsgálat lefolytatását. (Településstatisztikai adatok: III/1. melléklet)

¹⁷⁶ Az alapelvek feladata abban keresendő, hogy segítenek a célokkal adekvát nevelési eszközrendszer és módszerek kiválasztásában, orientálják és a célokra irányítják a nevelési gyakorlatot. A megnevezett alapelv az ÁMK működésének csak egyike volt. A továbbiak: tevékenység, vagy gyakorlatközpontúság elve; az alkotó tevékenység elve; a játék, tanulás és munka integrációjának elve; az kötelező és szabadon választható tevékenységek egységének elve; a fizikai, szellemi és erkölcsi fejlődés egyenértékűségének elve; az irányított önnevelés elve.

¹⁷⁷ Művelődési testület: az ÁMK-ban a különböző intézményegységek szakalkalmazottainak közös testülete. Hatás-és jogköre kiterjed az intézményt érintő minden szakmai kérdésre.

¹⁷⁸ Az általános művelődési központban végzett vizsgálat alapja a PKCS által kidolgozott és alkalmazott kérdőív volt. Ezt azonban – tekintettel az egyszemélyes “ kutatócsoport” és a manuális feldolgozási lehetőségre – lerövidítettem. Vizsgálatom célkitűzése, az előbbi okok miatt is, nem lehetett olyan széleskörű és mélységű, mint az alapjául szolgáló kutatás. Szűkebb volt a vizsgálatba vontak életkora, továbbá nem terveztem az intézmények értékorientációjának vizsgálatát, s megelégedtem az együttműködés legfontosabb általános mutatóinak helyzetfeltárásával. (Kérdőív: III/1. mellékletben)

¹⁷⁹ Működési dokumentumok: (legfontosabbak) Pedagógiai és Művelődési Program, Szervezeti és Működési Szabályzat, az intézmény éves munkatervei, éves értékelései, közoktatási és közművelődési statisztikai jelentések.

¹⁸⁰ Közös igazgatású intézmény: közös gazdálkodás céljából létrehozott, összevont intézmény. Egységei szakmailag teljesen önállóak. Együttműködési lehetőségük nem tér el a külön szervezetben lévő, önálló intézmények között kialakítható formáktól; jellemzően egy-egy alkalomra korlátozódik. Az intézményvezető 1993 májusában készült ÁMK-igazgatói pályázatában ez olvasható: “Közös igazgatású (!) intézményünkben a legnagyobb önállóságot kívánok biztosítani minden intézményegységnek. Természetesen ez az önállóság azt is jelenti, hogy az egységek kollektívája maga határozza meg, akar-e, mikor és kivel együttműködni feladata eredményes megvalósítása érdekében.” (A pályázat helye: Nagyközségi Polgármesteri Hivatal Földes. Irattár)

¹⁸¹ Az 1998-as vizsgálat adatait az 1998-ban az ELTE Kulturális Menedzserképző Program lezárásához szükséges – nyilvános kiadást nem látott – szakmai dolgozat alapján ismertetjük. [Szabó I.1998.]

¹⁸² Szakértői jelentés Földes nagyközség közművelődési tevékenységéről. Készítette: az NKÖM megbízásából Suszter László közművelődési szakértő 1999. május és 2000. január között. (Forrás helye: Nagyközségi Polgármesteri Hivatal Földes; NKÖM Közművelődési Főosztály)

¹⁸³ A vizsgálat során a látogatási gyakoriságának megállapítására a hetenként többször – hetenként egyszer – havonta – negyedévenként – félévenként – soha időintervallumokat alkalmaztuk. A részadatokból a legfontosabb jelenségeket összevont kategóriák alkalmazásával tartottuk célszerűnek. Rendszeres látogatáson a havonta legalább egyszer megismétlődő látogatást értjük; alkalmi látogatásként az ennél ritkább részvételt értelmezzük

¹⁸⁴ Az összehasonlítás értékelésekor figyelembe kell venni azt, hogy Földesen az általános művelődési központban is nyílik lehetőség filmvetítésre, s a vetítések száma évenként meghaladja a 200-at, míg a létavértesi tanulók a televízió kivül csak a moziban nézhetnek filmet.

33. táblázat Közművelődési intézmények látogatottsági gyakorisága (%)

	MOZI		SZÍNHÁZ		MÚZEUM		KÖNYVTÁR		MŰVELŐDÉSI HÁZ	
gyakoriság	F*	L	F	L	F	L	F	L	F	L
Hetente többször	10,2	8,3	-	-	-	-	21,9	36,1	66,2	11,0
Hetente egyszer	39,0	37,0	1,5	-	-	-	32,7	28,7	21,0	31,4
Havonta	32,0	43,5	9,3	2,7	9,3	1,9	40,8	29,6	7,6	35,1
Negyedévente	10,2	5,8	17,0	6,5	14,5	11,1	2,6	2,9	3,2	6,6
Félévente	7,4	5,4	42,2	35,2	52,2	46,3	2,0	2,7	-	7,6
Soha	1,2	---	30,0	55,6	24,0	40,7	-	--	.	8,3

*Jelmagyarázat: F= Földes; L= Létavértes

¹⁸⁶ A PKCS kutatással azonos időben a KSH is vizsgálatot végzett a 15–29 éves, legkülönbözőbb foglalkozású fiatalok körében. Adataik szerint a közművelődési intézményeket rendszeres látogatása a következőképpen alakul: mozi: 30%, könyvtár 12,% színház 10%, művelődési ház 6%, múzeum: 6%. Természetesen a PKCS-csal együtt tudjuk, hogy a fiatalabb korú diákság életmódja, szabadidőszokásai sajátosak, és ez a közművelődési intézmények látogatásának a rendszerességére is sajátos módon hat ki. Ezért az összehasonlítást ennek függvényében lehet csak értelmezni. [Uo. 9.]

¹⁸⁷ Kérdés: (1.sz. kérdőív 8.o. VII/5) Tagja vagy-e az iskolában valamelyik körnek? 1. Klub, 2. Szakkör, 3. Énekkar, 4. Egyéb művészeti csoport, 5. Tanfolyam, 6. Egyéb, és pedig.

¹⁸⁸ Az intézménylátogatás rendszerességéből nyert adatok érvényességét a “mennyi időt töltenek el hetenként a különböző közművelődési intézményekben” kérdéssel ellenőriztük, továbbá kértük az időmérleg készítését és a hétköznapi és a hétvégi szabadidő nagyságának megjelölését.

34. táblázat*Rendszeres látogatások időmérlegen (%)*

Vizsgálati mód	Mozi		Könyvtár		Művelődési otthon		Színház		Múzeum Kiállítás	
	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L
Rendszeres látogató	81,2	88,8	95,4	94,4	95,8	67,5	10,8	2,7	9,3	1,9
PKCS	86,0		76,0		38,0		29,0		17,0	
A helyi időtöltések között szerepel (időmérleg szerint)	72,3	80,1	90,2	75,8	87,4	51,4	6,4	4,6	6,0	0,9
PKCS	60,0		76,0		31,0		25,0		21,0	

¹⁸⁹ A művelődési otthonban 2,6 órát, könyvtárban 2,4 órát, moziban 2,1 órát, színházban 1,6 órát, kiállításon 1,3 órát. A létavértesi iskolások legtöbb időt a könyvtárban töltenek el 2,1 órát, ezt követi a mozi 2 órával, a művelődési otthon 1,6 órával, kiállításokra 1,9 óra, színházlátogatásra 0,7 óra jut.

¹⁹⁰ A PKCS a látogatás időtartamát iskolatípusonként bemutató táblázatában – uo: 31. – nem tünteti fel az általános iskolát. Így nem tudjuk, hogy a 10–14 éves korúak könyvtárban eltöltött időmennyisége, milyen mértékben járul hozzá a viszonylag magas országos mutatóhoz.

Feltételezzük, hogy az átlagot a középiskolások által eltöltött időmennyiség emelte meg, ugyanis a tanítás-tanulás sajátossága a 14–18 évesek körében időigényesebb könyvtárhasználatot kíván.

¹⁹¹ Hétköznap Földesen volt több szabadidejük a tanulóknak: 57,6%-uk két óránál többel rendelkezik, Létavértesen ugyanennyi szabad ideje csak a tanulók 42,7%-ának van. Vasárnap 3,1%-kal az általános művelődési központ azon tanulóinak aránya kevesebb, akik két óránál több szabadidővel gazdálkodnak. Az eltérés okára két magyarázatot találtunk: Az iskolákon belüli szabad idő mennyiségének egyenlőtlen eloszlása is a tanulásra fordított több idővel (kérdőív 8.o. VII/1.), és a családi munkamegosztásban való jobb bekapcsolódással indokolható. Ez utóbbi a kérdőíves kikérdezést követő beszélgetések során került felszínre.

¹⁹² A vizsgálatba bevont tanulók Földesen egy héten 22,5 óra, Létavértesen 19,5 óra szabad idővel rendelkeznek átlagban. Az érintett közművelődési tevékenységekkel eltöltött összes idő ennek az általános művelődési központ tanulóinál 44,4%-a, Létavértesen 37,4 %-a. Az országos vizsgálatba vont diákok átlagban 29 óra szabadidővel rendelkeznek hetente. Ebből 25%-ot töltenek el a nevezett közművelődési tevékenységekkel. (Adat forrása: uo. 28.)

¹⁹³ Meg kell jegyezni, hogy ezen intézmények látogatása teljesen nem azonosítható a velük kapcsolatos művelődési tevékenységgel. Például filmet, színdarabot nemcsak moziban vagy színházban láthatnak, könyvet sem kizárólag a könyvtárban olvashatnak.

¹⁹⁴ A preferenciaskálát a következő kérdésre adott válaszok kiemelt kedvteléseinek előfordulásának összesített százalékaránya alapján készítettük el: „Az alább felsorolt időtöltések közül húzd alá azokat, amelyek a legvonzóbbak számodra, és a három legkedvesebbet írd le sorrendben!” Huszonegy válaszvariációt soroltunk fel – az eredeti kérdőívnek megfelelően –, köztük a vizsgált közművelődési intézményekkel kapcsolatos időtöltést is.

¹⁹⁵ A mellékletben található preferenciaskálán a földesi és a létavértesi csoport mellett harmadikként feltüntettük a PKCS által készített rangsort is.

Az első zónában csak a sporttevékenység tartozik, amelyet a diákok több mint fele szeret; a kontroll csoportnál a televízió foglalja el ezt a kitüntetett helyet. A második zónába tartozik a televízió és az olvasás. Ezt az egymásmellettséget az ÁMk tantestületének az olvasóvá nevelés érdekében tett erőfeszítései eredményezik. Ebben a zónában a kontroll iskola tanulóinál a sporttevékenység található, mint kb. minden második megkérdezett kedvelt szórakozási formája. A harmadik zónában a művelődési otthoni tevékenységek tartoznak, amelyek kb. minden harmadik diák kedvelt szabadidős programjai. Ez *hitelesíti* a közművelődési intézmények látogatottsági gyakoriságának kimutatott művelődési otthonra vonatkozó eredményt. Létavértesen ugyanebben a zónában az olvasás, a mozi, a játék tartozik. A negyedik zónába olyan tevékenységek találhatók Földesen, mint a mozi, a játék, a kirándulás, a kontroll iskolánál pedig a kirándulás, a barkácsolás és a kézimunka. Ezek kb. minden negyedik-ötödik tanuló kedvtelése. Az ötödik zónába sorakoznak az olyan tevékenységek, mint a barkácsolás, kézimunka és a tanulás, minden hatodik tanulót érintve Földesen. Létavértesen ide egyedül a tanulás tartozik, mint olyan tevékenység, melyet kb. minden hetedik tanuló szeret.

Végezetül a hatodik igen kis előfordulású arányokat csoportosító zónába sorolnak Földesen: a rádió; a beszélgetés; a társadalmi élet; a kiállítás és művészettel való foglalkozás; a pihenés. Ezek elég szórta jelentkeznek.

Ebben az utolsó zónában a létavértesi iskolások kedvelt időtöltésének a sorrendje: rajfoglalkozás; rádió, beszélgetés; társas élet; művelődési otthoni tevékenység; kiállítás; pihenés; művészettel való foglalkozás.

A vizsgált művelődési intézmények közül tehát különböző zónában van a művelődési otthon (3. ill. 6.), a mozi (4. ill. 3.), a könyvtár (2. ill. 3.).

A PKCS összegzésében olvasható, hogy a közművelődési aktivitás meglehetősen erőteljes szóródása diákság egyes rétegeiben – legkarakterisztikusabban – az iskolatípussal és a tanulmányi előmenetellel hozható összefüggésbe. Továbbá – ez a mi vizsgálatunknál is látható volt, de a kézi

feldolgozás miatt nem volt megfogalmazható – “sok olyan diák is többé-kevésbé rendszeresen látogatja a művelődési intézményeket, akiknél ez nem a legkedvesebb időtöltés, hanem egyszerűen az idő kitöltése”. Együttvéve a közművelődési tevékenységek “számottevő vonzerőt képviselnek, a diákság kétharmadát érintik”. [Sántha P. uo. 32.]

¹⁹⁶ A PKCS által megkérdezett középiskolások is (N=2398) az összes közművelődési intézménytípusban történő látogatásokat érintően, az iskolát rangsorolták az I. helyre (336,0%). A könyvtár a II. (164%); III. a mozi (134%); IV. a színház (113,7%); V. a múzeum (89,0%); VI. a művelődési otthon (76,8%). [Uo. 93.]

¹⁹⁷ A feltett kérdések: (kérdőív 7.o. 4.), Véleményetek szerint van-e szerepe az iskolának a szabadidő-szokások kialakításában: a) sok, b) kevés, c) semmi. (kérdőív 6.o VI/1.) Van-e szerepe az iskolának a közművelődési intézmények látogatásában: a) sok, b) kevés, c) semmi.

¹⁹⁸ *Az ÁMk sajátossága, hogy mód van végigjárni a pedagógiai viszonyulás fejlődésrendszerét - kisgyermeknek játszótársa, a növekvő gyerekeknek vezetője, a serdülőnek ideálja, az adolescensnek ellenfele, a felnőttnek pedig társa tud lenni.* [Karácsony S. 1942.] Ennek tudatában olyan munkaközösségek alakultak 1985-ben, melyek átfogták az intézmény minden intézményegységét: óvónő, tanító, tanár, könyvtáros, népművelő, számítástechnikus, védőnő, civil művelődési közösségek képviselői voltak az egyes munkaközösségek tagjai. Feladatuk az adott nevelési területen megtervezni az intézmény éves tevékenységét kisgyermekkorától az idős embereket érintő programokig. A hét terület: nyelvi-kommunikáció, történelmi-társadalomtudományi, természettudományi, esztétikai, matematika-számítástechnika, szomatikus és technikai munkaközösség.

¹⁹⁹ Az adatok azt mutatják, hogy a földesi általános művelődési központ és a létavértesi általános iskola szerepe a mozi és a művelődési otthon látogatásában tér el leginkább egymástól.

Ennek okát a komplex intézmény egyik sajátosságában találtuk meg: a mozi az egyetlen közművelődési intézmény, amely nem volt része a művelődési központnak, s vezetője – a magas tervteljesítési számokra való hivatkozással – *nem vállalkozott arra*, hogy az intézménynek partnere legyen a tanulók helyes szabadidő-szokásainak kialakításában, az értékorientáció elősegítésében. Intézményben minden programot a nevelési céloknak alárendelve terveztek: a könyvtár állománygyarapítása, rendezvényterve, a művelődési ház színházlátogatási programja, kiállítási terve, filmvetítése kínálata a nevelési célok minél eredményesebb megvalósításának megfelelően készült. Elsősorban ezekre a programokra adott az iskola ösztönzést a tanulóknak, és a tanórákon az itt szerzett ismeretekre is épített.

Létavértesen az iskola a mozival jó munkakapcsolatot tudott kialakítani. A filmvetítés nevelő hatását használják a pedagógusok leginkább nevelő-oktató munkájukban. Kutatásunk nem terjedt ki annak megállapítására, hogy a művelődési otthon látogatásában miért lényegesen kevesebb a szerepe a település iskolájának.

²⁰⁰ 1984 májusában összegző szakfelületei vizsgálat volt az ÁMK-ban. A jegyzőkönyv most kiemelt részletét adalék a longitudinális kutatáshoz:

„A nagy kérdés az: mennyit haladt előre az intézmény az integráció folyamatában és munkájában? Kétségtelenül nagyon sokat. A közművelődés az iskolai oktató-nevelő munka szolgálatában állott ... a pedagógusok szemlélete is ez irányba fejlődött. A mindennapi gyakorlatban és különösen a komplex rendezvényeknél érhető tetten ez az együttműködés. A gyermek szabadidős tevékenységének irányítása már állandósult formákban jelentkezik ... Az olvasóvá nevelés terén nagyon jól haladnak. Kezdeményezésekben az elmúlt évben sem volt hiány, ha nem hozott is mind sikert.” (In: Szakfelületei jegyzőkönyv földesi Általános Művelődési Központban az 1984. január 10-től május 30-ig tartó összegző látogatásról. Karácsony Sándor Általános Művelődési Központ irattára.)

²⁰¹ A feltett kérdés (kérdőív VI/2.): Lehetne-e nagyobb szerepe az iskolának abban, hogy eljárj a) moziba, b) színházba, c) kiállításokra; d) könyvtárba; e) művelődési házba délután és hétvégén? 1. Igen; 2. Nem.

Az általános művelődési központ tanulói annak ellenére, hogy az iskolának csupán 11,4%-uk nem tulajdonított semmi szerepet a művelődési otthon látogatásában, igényként a szerep növekedését mégis 69,7%-uk fogalmazta meg. Ennek ellenkezőjét láttuk, ha a mozilátogatást vizsgáltuk ilyen gondolatsor szerint. A megkérdezettek 12,3%-a szerint van sok szerepe az iskolának abban, hogy eljárjon a moziba, s mégis csak 65,9%-ban válaszolták igennel a “lehetne-e nagyobb szerepe” kérdésre. Ez a rangsorban az utolsó előtti hely.

Hasonló, ellentmondásnak tűnő megállapításokat tudtunk levonni a kontroll iskola tanulói válaszainak elemzésekor is. Náluk az iskolának a könyvtárlátogatás után a mozilátogatásban van legnagyobb szerepe: mindössze 8,3 %-uk adott nemleges választ. Igényként mégis 67,6%-ban szeretnék, ha több lenne ez az ösztönzés. A művelődési ház tekintetében éppen fordított helyzetet kellett megfigyelnünk. “Kevés és semmi” választ a tanulók 81,5 %-a adott, ugyanakkor igenlő vélemény a nagyobb szerepre közel 20%-kal alatta marad ennek(65,7%).

²⁰² Feltett kérdés (kérdőív VI/5): Milyennek értékeled iskoládban a szabadidős foglalkoztatás feltételeit: 1. Jó; 2. Közepese; 3. Rossz. a) helyiség, b) felszerelés, c) pénzellátás, d) felnőtt vezetők hozzáértése, d) gyermek vezetők hozzáértése.

²⁰³ Feltett kérdés: (kérdőív VI/6.): Szerinted kinek kellene fejlesztenie a szabadidős foglalkoztatást az intézményben? 1) pedagógus; 2) úttörőfelelős/diákönkormányzat; 3) népművelő/közművelődési szakember; 5) könyvtáros; 6) ha pedagógus: 1. osztályfőnök; 2. összes tanár; 3. Egy szakértő tanár.

²⁰⁴ A vizsgálat során megkérdeztük: Hogyan ösztönözhet a tanár az órán, hogy eljárj a moziba (kérdőív II/5), művelődési házba (kérdőív III/3.): kiállításra (kérdőív VI/3.), könyvtárba (kérdőív: V/3). A zárt kérdésekben 6–10 válaszvariációt soroltunk fel az intézménynek megfelelő különböző formákban, de hasonló tartalommal. Ezek közül több választ is megjelölhettek. Ezért a válaszok együttes halmozott aránya a megkérdezettekhez viszonyítva meghaladhatta a 100%-ot. A minta kérdőívtől eltérően mi kihagytuk a színházat, mint külön intézményt. A színházi előadásokat – a helyi gyakorlatnak megfelelően – a művelődési otthon programjai közé soroltuk.

37. táblázat

*A diákok közművelődési igényeinek fő területei a tanítási órák alatt
– közművelődési intézményenként– (%)*

A tanórai közművelődési tevékenység területei	Könyvtár		Múzeum		M o z i		Művelődési ház		Együtt	
	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L
Ajánlások önművelésre	79	60	37	26	67	67	93	84	276	237
PKCS	98		29		36		57		220	
Önkéntes művelődés visszacsatolása	76	75	74	68	54	55	24	30	228	228
PKCS	68		48		61		13		190	
Kötelező tananyag feldolgozása	67	70	22	19	70	47	41	44	200	180
PKCS	42		58		66		-		166	
Házi feladat kijelölése	40	21	35	16	-	-	-	-	75	37

PKCS	61		19		-		-		80	
Értékelés Osztályozás	42	43	23	14	-	-	-	-	65	57
PKCS	22		12		-		-		34	
Egyéb	29	17	-	-	6	7	9	14	44	38
PKCS	14		20		13		58		105	

A PKCS adatok forrása: Sántha Pál i.m 131.o

²⁰⁵ Meg kell jegyezni, hogy a múzeum alatt kiállítást is értenek a tanulók. Múzeum egyik községben sem volt az első vizsgálat idején.

²⁰⁶ **8. táblázat** A tanórai közművelődési tevékenység tantárgystruktúrája és a diákok igényei

A közművelődési tevékenység diákiigényeinek tantárgy-megjelölése	Könyvtár			Múzeum			M o z i		
	F	L	PKCS	F	L	PKCS	F	L	PKCS
Irodalom	82	80	83	32	38	63	46	54	52
Történelem és más társadalomtudományo k	44	48	34	30	33	27	10	10	11
Művészetek	19	12	10	44	15	21	20	10	9,0
Természettudományo k	29	18	19	19	18	16	24	18	15
Osztályfőnöki óra	45	33	34	48	38	46	51	51	55
Egyéb tantárgyak	2,0	12	2,0	3,0	3,0	3,0	5,0	-	2,0

A PKCS adatok forrása: Sántha Pál i.m. 133.o

A közművelődési tevékenységnek a tanítási órába való beépülésével kapcsolatban a tanulók igényei főleg a humánórák felé irányulnak. Ezen belül az irodalom foglal el megkülönböztetett helyet, de jelentős szerepet kapnak a történelem és más társadalomtudományok is. A művészetekkel kapcsolatos közművelődési tevékenység iránti igény alatta marad az előbbi két tárgynak, ugyanakkor a múzeumnál nem lebecsülendő a földesi tanulók 44%-ának ez irányú véleménye.

A reál órák hagyományos tanórai keretének ötvözése a közművelődés rugalmasabb, kötetlenebb formáival szintén elvárása a tanulóknak. A természettudományi tárgyak tanárai ha ezt az igényt figyelembe veszik, igen sokat tehetnek a permanens művelődés megalapozása érdekében.

A két iskola tanulóinak válaszát összehasonlítva az alábbi területen van nagyobb eltérés.

Az igények eltérő arányúak a művészeti órák és mind a három közművelődési intézmény kapcsolatában, valamint a természet-tudományos tantárgyak és a könyvtári illetve a mozi együttműködésére tett kíváncsiságban.

A földesi tanulók kitűnnek a művészetek terén (könyvtárakban 7%-kal, múzeumban 29%-kal, moziban 6%-kal magasabb igényszinttel). A létavértesi tanulók 9%-kal többen igénylik a filmvetítést az irodalom órához kapcsolódva.

Ki kell emelni az osztályfőnöki órák közművelődési lehetőségeivel kapcsolatos elvárásokat. A táblázat is mutatja, hogy az átlagadatok igen magasak. A tanulók közel fele jelezte ilyen irányú igényét mindhárom intézménnyel kapcsolatban. Az osztályfőnöki órától leginkább a filmvetítések elősegítését, a mozilátogatást remélik.

Az eltérés az általános művelődési központ tanulói és a kontroll iskola tanulói között a könyvtárral és a múzeummal kialakítandó együttműködés iránti igény között van. 12%, illetve 10%-kal több földesi tanuló várja a lehetőség jobb felhasználását.

²⁰⁷ Az önnevelés problémáit a nevelés, felnőttnevelés és közművelődés alapvető kérdéseként vizsgáló professzor több munkájára is hivatkozhatunk e helyen. A “felnőttnevelés, népművelés” c. monográfia egyik fejezete az önnevelés értelmezési kérdéseit tartalmazza. [Durkó M. 1968a.] Ennek logikus folytatásaként a korszerű társadalmi nevelés rendszerében helyezte el az önnevelést és elemezte a közművelődés önneveléssel kapcsolatos feladatait. [Durkó M. 1968b.] Néhány évvel később Makarenkó pedagógiai elemzése kapcsán mutatta ki a nevelés-önnevelés kapcsolódását, az önnevelés belső feltételeinek a nevelés folyamatában történő kialakulását. [Durkó M. 1977.] Majd sorkerült egy összefoglaló munkára, amelyben a nevelési és önnevelési folyamat egységének követelményét, mint általános embernevelési (antropológiai) alaptörvényt elemezte. [Durkó M. 1979.] Következő lépésként az önnevelés specifikus sajátosságait tárgyalta elsősorban ifjúkorban és felnőttkorban. [Durkó M.–Harangi B.L. 1979]. S befejezésképpen fontos megismerni a nevelési rendszerben viszonylagosan önállósodott, autonóm önnevelési folyamat sajátosságait feltáró tanulmányát. [Durkó M. 1983.]

²⁰⁸ Feltett kérdés: Voltál-e már tanórán moziban (filmvetítésen), kiállításon, könyvtárban. Kérdőív: II/2; IV/2; V/2.

²⁰⁹ A PKCS vizsgálati összegzésében nem található összehasonlításra használható adatsor.

²¹⁰ Feltett kérdés: Volt-e szerepe a tanórának, hogy elmenj moziba, kiállításra, könyvtárba. Kérdőív: II/6; IV/5; V/4.

²¹¹ **39. táblázat** *A tanóra szerepe a közművelődési intézmények látogatásában*

intézmények	Földes						Létavértes		
	igen		nem		kevés		igen	nem	kevés
	1985	1998	1985	1998	1985	1998	1985		
mozi	57,8	34,0	14,0	49,0	28,2	19,0	68,0	16,0	16,0
könyvtár	78,0	46,0	12,0	30,0	10,0	24,0	73,0	19,3	7,7
művelődési h.	62,0	29,0	11,0	46,5	27,0	24,5	56,0	21,6	22,4
kiállítás	67,0	43,0	10,0	29,0	23,0	29,0	55,0	29,0	84,0

²¹² A KLTE (Debreceni Egyetem elődje) Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszékének Közművelődési Szekciója által a 6. számú kutatási főirány keretében az olvasásmegértés, művelődési motiváció, szabadidő-felhasználás témakörben 1976-ban kezdődő és közel 6 évig tartó kutatást Durkó Mátyás és Harangi B. László vezette. A végzett munka eredményét nagyobb terjedelmű, kétkötetes munka tartalmazza, s benne három nagyobb fejezet jelzi a fő témaköröket. Az I. rész az Olvasásmegértés és meghatározó tényezői fiataloknál és felnőtteknél. A II. rész A tanulási, művelődési részvétel motivációja és az olvasás-megértési teljesítmény. A III. rész A személyiség szabadidő felhasználási szokásai és az olvasásmegértés. [Durkó M.– Harangi B. L. 1984.]

²¹³ Maróti Andor szerkesztette Andragógiai szöveggyűjteményben Richard Olechowski: *A folytonos nevelés elvének tapasztalati megalapozása* című, 1970-ben az Európa Tanács megbízásából a francia kormány által rendezett konferencián elhangzott előadásában említette a hivatkozott kutatásokat. Irving 1921-ben egy csoport, kb. 10 éves gyereket intelligencia-tesztel vizsgált, majd 1941-ben még egyszer megvizsgálta ugyanezeket. Kiderült, hogy azok, akik az első tesztelés után továbbra is iskolai képzést kaptak, a második teszteléskor jobb teljesítményt mutattak, mint azok, akik 1921-ben hasonlóan intelligensek voltak (teszt-ikrek), de azután már nem jártak iskolába. [Maróti A. 1997: 13.]

²¹⁴ Owens az – írástudatlanok tesztelésére szerkesztett – Army Alpha Test-nek ugyanazzal a formájával tesztelte azokat, akik 30 évvel azelőtt az Iowa Állami Kollégiumba kérték a felvételüket.

Bár a teszt a műveltségtől teljesen független, az eredmény javulása az iskolai végzettség mértékétől függött. [Maróti A. uo.]

²¹⁵ Nemük, iskolai végzettségük és rendszeres képzésben való jelenlegi részvételük függvényében helyezkednek el a megjelölt időhatár között. A “legtöbb” ideje a nem nappali tagozaton tanuló, legfeljebb általános iskolát végzett férfinak van, legkevesebb pedig az aktív kereső, jelenleg nem tanuló nőknek. Éppen csak 1%-kal (2 perccel) jut több ideje megválasztható tevékenységre a legfeljebb 8 általános és szakmunkásképzőt végzett, nem nappali tagozaton tanuló, rendszeres képzésben részesülő aktív kereső nőnek. [Mayer J. (szerk.) 2003: 22–26. L. még: Daniss Gy. 2003; Harcsa I.–Sebők Cs. 2002; Örkény A.–Székely M. 2000.]

²¹⁶ KSH időmérleg felvételei 1976–2000; TÁRKI: Háztartási panel 1996–1998.; Magyarország kulturális állapota, MTA SZKI, 1996; 1998., HVG Szabadidő Melléklet, 2000. dec. (Forrás: Bauer B.–Tibori T. 2002: 184.)

²¹⁷ Az előfizetők száma meghaladja a 2,5 milliót, a 100 lakosra jutó készülék száma 105. A 15–74 éves férfiak időráfordítása átlagosan 2 óra 40 perc, a nőknél 2 óra 32 perc naponta. Az egyes csatornák műsorstruktúráját vizsgálva állapították meg, hogy az 1990–1999 között kivétel nélkül teljesen átalakult, és valamennyi csatornánál 2/3 részben a szórakoztatás irányába tolódott el. A műsoridőt a sorozatok, a szappanoperák uralják. L. Antalóczy Tímea Ph.D. értekezését. (Forrás: Bauer B.–Tibori T. i.m.) Az Eurodata 2000 áprilisában közzétett nemzetközi összehasonlítása szerint a magyarok mindössze 4 perccel maradnak el a világelső USA 4 óra 55 perces napi tévé-nézési fejadagjától. (Forrás: uo.)

²¹⁸ 1990-ben 4.991 ezer, 1995-ben 4.068 ezer, 1999-ben 4.013 ezer fő. A 2003. évi statisztika 5.235 ezer látogatót regisztrált. (Forrás: uo.)

²¹⁹ Forrás: www.kultura.hu/infoteka

²²⁰ A szabadidő felhasználási struktúra feltárására két módszert használata ajánlott. Az időmérleg és a tevékenységlista. Vitányi Iván a Népművelési Intézetben végzett 1976-ban megjelent kutatása során tette ezt a megállapítását. Az időmérleg rövid időszakaszt rögzít, sok benne a külső véletlen elem, így nem a legalkalmasabb a szabadidő-szerkezet általános struktúrájának feltárására. [Vitányi I. 1976: 132; Durkó M. 1984: 14.]

²²¹ Nem szándékozom részleteiben kitérni a motívum és motiváció különbözőségére. Elegendőnek tartom azt leírni, hogy a motívumok a személyiség viszonylag tartós irányultságai (vö. 4.3.1.1.), míg a motiváció a motívumok mellett még számtalan tényezőtől pl. remény, várakozás, érdeklődés, önbizalom stb. tevődik össze. Ezek hatása összeadódik és együttesen vált ki egy konkrét tevékenység – a mi esetünkben a művelődés valamely formájának – vállalását, folytatását. [Durkó M. 1984: 102.] A felnőttoktatásban fontos tanulási motivációkról lásd Csoma Gyula: Motiváció a felnőttoktatásban írását. In: A felnőttoktatás sajátosságai. Bp., 1967.

²²² Allport így fogalmazta ezt meg: “Sem négy alapvető kívánság, sem 18 ösztön, sem harminc szükséglet, sem ezek kombinációja nem elegendő arra, hogy megmagyarázzák a végtelen sok különböző ember által kitűzött végtelen sok eltérő célt.” A kutatást mindig az egyedi és konkrét motívumok listájának összeállításával kell kezdeni. [Allport, G.W. 1980: 46. Idézte Durkó M. 1984: 103.]

²²³ Krizsán Gábor valamikori létavértesi iskolás, ma debreceni lakos volt a telefonáló.

²²⁴ Karacs József földesi lakos levele.

²²⁵ Szilágyi Lajosné földesi lakos írta a levelet.

²²⁶ Ványi Gyula, volt földesi ÁMK-s szánt kérésünk teljesítésére ilyen sok időt a szabadidejéből.

²²⁷ Gábor Kálmán adatai szerint a befejezetlen általános iskolával rendelkező 15–29 éves korosztály apja 51%-ban maga sem végezte azt el, 34%-uk pedig általános iskolát végzett. Az országos arány 4%, illetve 17%. Az anyák esetében 61%, illetve 28% a fenti arány – országosan 5, illetve 28%. A másik szélső pólus az egyetemet végzettek, akiknél 41% a felsőfokú végzettségű apák aránya és 4%-a rendelkezik tudományos fokozattal, az anyák esetében szintén 41%, illetve 2% a fenti arány. Országos arány 14%, illetve 11%. [Gábor K. 2002.]

²²⁸ Adatok forrása: kérdőív XIII/17-es kérdés. L. III/2. melléklet

²²⁹ A tanulási, művelődési beállítottság hármas csoportosítását a már hivatkozott olvasásmegértést, művelődési motivációt és szabadidő-eltöltést vizsgáló Durkó Mátyás vezette KLTE kutatás alapján végeztem el. [Durkó M.– Harangi B. L. 1984: I/156–158.]

²³⁰ Vészi János az „alfák atyja” 2003 nyarán hetvenhat éves korában meghalt. Az ÁMK Országos Egyesületének tájékoztató lapjában, az „Alfa”-ban Csoma Gyula a művelődéstörténetéről és munkásságáról az Alfa történetét summázó nekrológgal búcsúzott. Írásának a „Búcsú Vészi Jánostól. és az alfáktól is” címet adta. [Csoma Gy. 2003.]

²³¹ A Kormány 1998-ban felismerte, hogy míg a felnőttek képzése – az életen át tartó tanulás szerves elemeként – az egész világon a figyelem középpontjába került, addig Magyarországon a felnőttek képzésének szabályait, a képzéshez való hozzáférés lehetőségeit különböző – pl. az 1993-ban született közoktatási törvény, illetve az 1996-os módosítása –, *alapvetően nem a felnőttek oktatására és képzésére vonatkozó jogszabály* tartalmazta. Az Európai Unióhoz való csatlakozás feltételeként szabott szigorú követelmények egy önálló felnőttképzési törvény létrehozását érelték meg.

Az 1998. évi Kormányprogram a változó gazdasági és munkaerő-piaci körülményekhez alkotó módon alkalmazkodni képes munkaerő képzését és fejlesztését az oktatási tárca által kidolgozott, átfogó humánerőforrás-fejlesztési stratégia által szándékozott megvalósítani. Az Oktatási Minisztérium ilyen irányú általános feladatkörét a 102/1998. (IX. 30.) Korm. rendelet fogalmazta meg a 3. §. (3) bekezdés a) pontjában, mely szerint: „Az oktatási miniszter az emberi erőforrásokkal való hatékony gazdálkodás érdekében javaslatokat dolgoz ki a felnőttképzési szabályozásra, és ellátja a jogszabály keretében a területen ráruházott feladatokat.” A Kormányprogram előírta, hogy az új szabályozás tegye lehetővé a piacgazdaság feltételei között az állampolgárok élethosszig tartó tanulását, folyamatos át- és továbbképzését, a korszerű oktatási programok és módszerek alkalmazását.

A felnőttképzési törvény megalkotását *több tényező* is indokolta. Hiányán túlmenően hazai megalkotását a fejlett és a fejlődő európai országok humánerőforrás-politikájának elmúlt évtizedbeli hasonló tapasztalatai, felnőttképzéssel kapcsolatos jogszabályai is indokolják. A tanuló társadalom és az életen át tartó tanulás eszméje olyan követelményrendszerre vált, amely beépült az európai országok foglalkoztatáspolitikájába és konkrét – a fiatal és felnőtt munkaerő iskolázottságának és szakképzettségének növelését, a pályaaorientáció és a pályaválasztás fejlesztését célzó – feladatrendszerben fogalmazódott meg.

A fejlett európai országoknak szinte mindegyike rendelkezett a felnőttképzésre vonatkozó jogszabállyal, sok esetben külön felnőttképzési törvény formájában (pl. Dánia, Hollandia, Németország tartományai, Svédország), de a kelet-európai régió utódállamai közül is többen fogadtak már el felnőttképzési törvényt (Észtország, Szlovénia).

Az 1998 tavaszán Brüsszelben, a csatlakozási tárgyalások keretében lefolytatott "acquis screening" eredményeként az EU Bizottság képviselői megállapították, hogy Magyarország oktatást szabályozó joganyaga megfelel az európai normáknak. Javasolták ugyanakkor a felnőttképzés szabályozási rendszerének külön történő kidolgozását. [Benedek A. 2000; Towards, 1998, 1999; Harangi et al. 1998; Polónyi I. 1998b.]

²³² Egy tudományos munka nehezen tűri a szubjektív megnyilatkozásokat. Az ÁMK-léttől azonban nemcsak hogy nem idegen a szubjektivitás, de maga az *ÁMK működése is személyfüggő*. Az intézménytípus fejlődése, egyáltalán a megmaradása, a benne dolgozó szakemberek felkészültségétől, gondolkodásmódjától – felsorakoztattam a bizonyítékokat – hangsúlyosan meghatározott. Ennél fogva a százalékok, az adatok és a következtetések mellett – különösen a *“bölcsőtől a sírig”, az „életen át tartó művelődés”* gondolatkörben – tényyszerű érvnek tartom egy ÁMK bölcsőde vezetőjének megnyilatkozását szerepeltetni. A csepeli ÁMK bölcsődei tevékenysége az életminőség fejlesztésében címmel tartott előadását Széchenyi István gondolatával indította az egész ÁMK-létre érvényesnek tartva azt: *„Minekiünk is mozdulni kell, akár akarjuk, akár nem, s nehogy hátrafelé nyomattassunk, lépünk inkább előre.”* [Gyallai Kné. 1994: 56.]

7. IRODALOMJEGYZÉK

- Agárdi Péter** (2000): *A kultúra esélyei az ezredfordulón.* In: Török József (szerk.): II. Közművelődési Nyári Egyetem Szeged 2000. június 27–29. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ. 63–75. p.
- Ágh Attila** (1975): *Töprengések a nevelésfilozófiáról.* Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam, 2. sz. 168–171. p.
- Ágh Attila** (2003): IDEA Program. Magyar Közigazgatás. 2003. évi különszám
- Ágoston György** (1971): *A permanens nevelés fogalma és jelentősége. A tanulás irányításának kérdései.* In: Közművelődési Ismeretek (Alapfok) Olvasókönyv. Oktatási segédanyag. Népművelési Propaganda Iroda, 93–102. p.
- A kulturális alapellátás és intézménytervezés kérdései** (é.n.) Szakirodalmi Tájékoztató. Országos Oktatástechnikai Központ
- Alfa** (2000): *Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesületének Tájékoztatója.* IV. évfolyam, 2. sz.
- Alfa** (2001): *Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesületének Tájékoztatója.* V. évfolyam, 3. sz.
- Alfa** (2002): *Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesületének Tájékoztatója.* VI. évfolyam, 4. sz.
- Alfa** (2003): *Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesületének Tájékoztatója.* VII. évfolyam, 2. és 3. sz.
- Állásfoglalás** (1989): *Az általános művelődési központok a művelődéspolitikai változások tükrében.* Magyar Építőművészek Szövetsége Nevelési-, Sport- és Szabadidős Létesítmények Bizottsága és a Magyar Népművelők Egyesülete ÁMK Szakmai Szervezete. In: Vaikó Éva (szerk.): Válogatás az általános művelődési központok szakirodalmából. Budapest, 1992. december. 60–61. p.
- Általános Művelődési Központok Vezetőinek III. Országos Konferenciája Eger** (1984): Bak Józsefné (szerk.), Megyei Művelődési Központ, Eger
- Allport, Gordon Willard** (1980): *A személyiség alakulása.* Gondolat, Budapest
- ÁMK – szótár** (1987): Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatói és Fejlesztési Központ. Belső Műhelytanulmányok 18. Balikó Katalin (szerk.), Budapest
- ÁMK – szótár** (1989): Országos Pedagógiai Intézet. Iskolakutatói Tudományos Osztály – Újkerti Általános Művelődési Központ. Debrecen, február (Belső használatra).
- A művelődésügyi igazgatás kézikönyve.** II. Kulturális igazgatás. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1970.
- Ancsel Éva** (1975): *Megjegyzések Ágh Attila vitacikkéhez.* Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam, 5. sz. 452–454. p.

-
- Andor Mihály–Hidy Péter** (1981): *Művelődéspolitikai és településfejlesztés*. Kultúra és Közösség 6. sz. 3–16. p.
- Andrássy Mária–Vitányi Iván** (1978): *Ifjúság és kultúra*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Antalóczy Tímea** (2000): *Sorozatok – szappanoperák – értékek*. Ph.D. értekezés. Kézirat. Budapest
- Apáczai Csere János válogatott pedagógiai művei** (1960): Összeállította, a bevezetést és a jegyzeteket írta, a latin szövegeket fordította Orosz Lajos. Budapest
- Az általános művelődési központ munkájának szervezeti és tartalmi kérdései.** *Módszertani Füzetek* 1–12-ig. Sorozatszerkesztő: Sente Ferenc; szerkesztő: Kériné Tóth Ildikó. Kiadja a Művelődési Minisztérium megbízásából az OSZK MK
- Az ÁMK OE Választmányának állásfoglalása az ÁMK-k minőségbiztosításáról** (2001): In: OKAIM Minőségbiztosítási Munkacsoport: Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés. OKKER Kiadó, Budapest
- Az irányítás-, vezetés- és szervezéstudomány helyzete** (1983): Magyar Tudományos Akadémia
- Az oktatás tervezése** (1968): *Tanulmánykötet*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Babbie, Earl** (1998): *Társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Ballasi Kiadó, Budapest
- Bakonyi Anna** (2000): *Minőséget minőséggel*. Óvodai nevelés, 7. sz. 11–13. p.
- Bakonyi Anna** (2000): *Az óvodás gyermekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései*. Óvodai élet. 8. évfolyam, 3. sz. 6–9. p.
- Bakonyszombathelyi Községi Közös Tanács komplex felügyeleti vizsgálata** (1982/83): /Kulturális ágazat/ Komárom megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztálya
- Baksa Kálmánné** (2002): *Minőség – ÁMK – Művelődés*. In: Györi ősz. Innovatív általános művelődési központok országos vándorgyűlése, Győr–Ménfőcsanak 2001. Baja–Győr. 29–41. p.
- Balipap Ferenc** (1988): *Innovációs törekvések a hetvenes évek művelődési otthonaiban*. (részlet) In: Beke Pál és Deme Tamás (szerk.): A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig. Tanulmánygyűjtemény. Széphalom Könyvműhely. 2003. 125–149. p.
- Balogh András, Kisné Horváth-Dori Katalin, Kolics Pál, Peterke Árpád, Trencsényi László, Tóth Jenő, Végh Mihály** (1989): *Kísérletek és tapasztalatok. A társadalmi részvétel és a társadalmi testületek működéséről az általános művelődési központokban*. Módszertani füzetek 10. OSZK–KMK, Budapest
- Balogh Ernőné, Hadházi Csabáné, Kovács Györgyné, Petrikné Varga Magdolna, Végh Mihályné** (1988): *Kísérletek és tapasztalatok. Az általános művelődési központok óvodáinak könyv- és könyvtárhasználatáról*. Módszertani füzetek 9. OSZK–KMK, Budapest

-
- B. Gelencsér Katalin** (1994): *Beköszöntő*. In: Bajai őszi – Innovatív általános művelődési központok találkozója és a modernizáció stratégiája. Baja. 5.
- B. Gelencsér Katalin (1996): *Személyesség és a helyi kultúra*. In: Bajai Ősz. Baja. ÁMK OE, 1997.
- B. Gelencsér Katalin (1998): *A művelődés, az öntevékeny közösségi művelődés formái és funkciói Magyarországon*. In: B. Gelencsér Katalin (szerk.): Művelődéstörténet: Tanulmányok és kronológia a magyar nép művelődésének, életmódjának és mentalitásának történetéből. I. Budapest, II. 674–702. p.
- Bánlaky Pál** (1993): *Helyi társadalom és a művelődési otthon*. In: Szabó Károly (szerk.): Közművelődés a társadalmi változásokban. Tanulmánykötet. Budapest. 88–96. p.
- Bán Imre** (1958): *Apáczai Csere János, mint pedagógus*. Budapest
- Baráth Lászlóné** (2002): *Minőségi folyamatok az ÁMK-ban – oktatási és kulturális tevékenységek összhangja*. In: Győri őszi. Innovatív általános művelődési központok országos vándorgyűlése. Győr–Ménfőcsanak 2001. Baja–Győr. 70–73. p.
- Barlahidai Andrea** (1980): *A nevelési központok jövőjéről*. Dunántúli Napló. 30. évfolyam, október 16.
- Bauer Béla–Tibori Tímea** (2002): *Az ifjúság viszonya a kultúrához*. In: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. Budapest. 180–201. p.
- Bebesiné Turi Katalin** (2001): *Minőségbiztosítási program az ország legnagyobb közoktatási intézményében*. In: OKAIM – Minőségbiztosítási Munkacsoport: Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés. Módszertári Füzetek V. OKKER Kiadó, Budapest
- Beke Pál** (1979): *Tető az együttlét felett*. Magyar Ifjúság. 8. sz. 27. p.
- Beke Pál** (2003): *Művelődési intézmények közösségi kézben. Emlékeztető a dobogókői első egyeztető fórumra*. Szín. A Magyar Művelődési Intézet folyóirata. Szeptember, 1–6. p.
- Beke Pál–Deme Tamás** (szerk.) (2003): *A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig*. Tanulmánygyűjtemény. Széphalom Könyvműhely
- Beckhard, R.** (1974): *A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Benda Kálmán** (1987): *Népfőiskolák egykor és ma*. Budapest, Országos Közművelődési Központ
- Benedek András** (2000): *A felnőttképzési törvény alapelvei*. In: MNT VII. évfolyam, 2. sz.
- Bényei Sándor** (1990): *Hozzászólás*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 45–46. p.

-
- Berend T. Iván** (1978): *Öt előadás gazdaságról és oktatásról*. Magvető Kiadó, Budapest
- Bernáth József** (1970): *Fényes szellők*. Budapest
- Bibliográfia** (1986): *az általános művelődési központok továbbképzéséhez*.
Összeállította: Vermesné Kéri Piroska. Népművelési Intézet, Budapest
- Bokor Béla** szerk. (1980): *Változó iskola – változó közművelődés*. 1. (kötet) A Dobszai Nevelési Központ kísérlete. Baranya Megyei Népművelési Tanácsadó kiadványa, Pécs. (belső használatra)
- Booth, C.** (1973): *Maiden Erlegh. An English Secondary Development Project*. PEB. 2. OECD. Paris 18.
- Borbélyné Török Mária** (1990): *Hozzászólás*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 41–42. p.
- Bors József** (1980): *Ne siessünk!* Hozzászólás Varga Zoltán cikkéhez. (5. sz.) Köznevelés. 36. évfolyam, 11. sz. 10. p.
- Bourdieu, Pierre** (2001): *Előadások a televízióról*. Osiris Zsebkönyvtár, Budapest
- Breuer Györgyné** (1997): *Pellérdi PEMPO* (Farkas József szakértői véleményével). In: Bajai Ősz. 1997. Baja. ÁMK OE. 1998. 32–44. p.
- Bújdosó Dezső** (1994): *Szeressétek a kulturális menedzsereket*. Kultúra és Közösség. 96–103. p.
- Bukodi Erzsébet** (2002): *Párkapcsolat-formálódás az ezredfordulón*. In: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 131–154. p.
- C. Norberg-Schulz** (2002): *Genius loci*. In: Schneller István: Az építészeti tér minőségi dimenziói. Librarius, Kecskemét
- Comenius 2000.** (1999): *Közoktatási Minőségfejlesztési Program Minőségfejlesztési Kézikönyv*. Oktatási Minisztérium
- Community School Centers** (1979): */Series of 6 booklets prepared by EFL/ EFL. New York*. 4. Facility Issues in Community School Centers. 30. 5. Using Surplus School Space for Community School Centers: 30.
- Coombs, Philip H.** (1968): *The World Educational Crisis – A System Analysis*. Oxford University Press (Magyarul:) *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, 1971.
- Csepe György – Hegedűs T. András – Kozma Tamás** (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csoma Gyula** (1967): *Motiváció a felnőttoktatásban*. In: A felnőttoktatás sajátosságai. Budapest
- Csoma Gyula** (1974a): *Az iskola és a közművelődés együttműködése a permanens tanulás szolgálatában*. Pedagógiai Szemle. 11. sz. 998–1006. p.

-
- Csoma Gyula (1974b): *Az iskola és a közművelődési intézmények együttműködéséről*. Pedagógiai Szemle. 1978/1. 62–66. p.
- Csoma Gyula (1979): *Nyílt levél Horváth Attilának és Pőcze Gábornak az integráció akadályairól*. Népművelés. 26. évfolyam, 4. sz. 14–15. p.
- Csoma Gyula (1980): *Összefoglaló*. In: Bokor Béla (szerk.): *Nevelési Központok vezetőinek I. Országos Konferenciája*. Pécs. 101–103. p.
- Csoma Gyula (1981): *Elviszik-e a kutyák az iskolát?* Móra Könyvkiadó, Budapest
- Csoma Gyula (1983): *A tárcaközi munkabizottság tevékenységének rövid áttekintése*. In: *Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok II. Országos Konferenciája*. Debrecen. Gelencsér Attila – Tuza Tibor (szerk.) Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet, Debrecen. 125–130. p.
- Csoma Gyula (1990): *A megszüntetve megtartott iskola*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Csoma Gyula (1994): *Két visszatekintés az általános művelődési központokra. Az eszme genealógiája – a működés alapelvei*. Új Pedagógiai Szemle. 3. sz. 23–31. p.
- Csoma Gyula (1999): *Hozzászólás a Vita az ÁMK-ról – örök és aktuális kérdésekről*. In: Bajai ősz. 1974.
- Csoma Gyula (2002): *A többcélú intézmények minőségbiztosításának problémái*. In: Kovács László–Tarcsa Zoltán: *Nevelés, művelődés, minőség. OKKER*, Budapest. 5–7. p.
- Csoma Gyula (2003): *Búcsú Vészi Jánostól. És az alfáktól is*. Alfa (Az ÁMK OE Tájékoztatója) VII. évfolyam, 2. sz. 3–4. p.
- Csonka Imréné** (1997): *A gyöngyösfalui PEMPO* (Beck Antalné szakértői véleményével). In: *Bajai Ősz. 1997*. Baja, ÁMK OE. 26–31. p.
- Daniss Győző** (2003): *Egy átlagos nap 1440 perce*. Népszabadság, január 11.
- Danyilov, M. A. – Boldirev, N. J.** (1978): *Pedagógiai metodológia és kutatómódszertan*. Tankönyvkiadó, Budapest. 148–149. p.
- Deme Tamás–Koncz Gábor–Mihály Ottó** (1982): *A kulturális szükségletek perspektivikus alakulása*. Neveléstudomány és Iskolakutatás. 1. évfolyam, 2. sz. 5–30. p.
- Detre Pálné** (1980): *A Pécsi Fábrián Béla úti Nevelési Központ tevékenységrendszere*. In: *Útkeresés és tapasztalatcsere. Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája*. Pécs. 92–100. p.
- Detre Pálné szerk. (1981): *A Fábrián úti Nevelési Központ kialakulásának és munkásságának története*. Pécs
- Dewey, John** (1900): *The School and Society*. Magyarul: *Az iskola és a társadalom*. Ford. Ozorai Frigyes. Budapest, 1912.
- Domján Anna** (1987): *Integrációs tévutak a közművelődésben. A Bakonyszombathelyi Körzeti Általános Művelődési Központ létrehozása és*

-
- felbomlása.* In: Elek Sándor, Gyenei Márta. (szerk.): *Quo vadis?*
Faluszociológiai tanulmányok. Szociológiai Műhelytanulmányok. 6. Budapesti
Közgazdaságtudományi Egyetem. 275–340. p.
- Drótos András** (1994): *A tímári ÁMK tapasztalatairól.* In: Innovatív általános
művelődési központok találkozója és a modernizációja. Baja. 34–36. p.
- Durkó Mátyás** (1968a): *Felnőttnevelés és önnevelés.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Durkó Mátyás (1968b): *Felnőttnevelés, népművelés, önnevelés a korszerű
társadalmi nevelésben.* In: Népművelési értesítő 1. sz. 17–31. p.
- Durkó Mátyás (1977): *Az önnevelés folyamata a makarenkói pedagógiában.*
In: A szovjet pedagógia és a mai iskola problémái. Debrecen. 41–44. p.
- Durkó Mátyás Dr. (1978): *A művelődési motiváció elemzése a tudományos
ismeretterjesztés folyamatában.* In: TIT Módszertani Műhely. Budapest
- Durkó Mátyás (1979): *A nevelési és önnevelési folyamat egységének követelménye,
mint antropológiai alaptörvény.* Tanulmányok. In: OM. Vezetőképző Intézet.
Budapest. 3–39. p.
- Durkó Mátyás (1980a): *A nevelés és művelődés viszonya.* In: Pedagógiai Szemle 5. sz.
387–397. p.
- Durkó Mátyás (1980b): *Motiváció tanulmányozás-érdeklődésfelkeltés és érdeklődés-
fejlesztés az ismeretterjesztésben.* In: Bevezetés a tudományos
ismeretterjesztésbe I. Budapest. TIT
- Durkó Mátyás (1981a): *A közművelődés folyamatának értelmezése különös
tekintettel a felnőttnevelés folyamatára.* Tanulmánykötetek a
közművelődési folyamat problémaköréből. I. Egyetemi segédanyag.
Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest
- Durkó Mátyás (1981b): *A kulturális elsajátítás (recepció) pszichikus folyamata,
meghatározó tényezői, szintjei, típusai és fejleszthetősége felnőttkorban.* In:
Durkó Mátyás (szerk.): Tanulmánykötet a közművelődési folyamat
problémaköréből. II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest. 124–170. p.
- Durkó Mátyás (1983): *Az irányított önművelés a nevelés rendszerében.* In: Irányított
önművelési formák. TIT, Budapest. 9–30. p.
- Durkó Mátyás (1984): *Önnevelés, önművelés és nevelés irányítása.* In:
Felnőttnevelés, művelődés. A művelődési felnőttnevelési folyamatok
hatékonysága és kutatása. Acta Andragogiae et Culturae sorozat 6. sz.
Debrecen. 43–68. p.
- Durkó Mátyás (1993): *Új hangsúlyok a nevelés-felfogásban az önnevelés
kettős értelmezése kapcsán.* In: Sz. Szabó László és Sári Mihály (szerk.):
Felnőttnevelés, művelődés. Felnőttnevelés és társadalom. Tendenciák,
rendezőelvek a 90-es évek andragógiájában. Acta Andragogiae et
Culturae sorozat 14. sz. Debrecen. 29–46. p.

-
- Durkó Mátyás (1998): *Integrált társadalom- és személyiségelmélettel az egyéniség és a közösség hatékonyabb fejlesztéséért*. In: Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. JPTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézete, Pécs
- Durkó Mátyás (1999): *Andragógia. (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai)*. Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Durkó Mátyás (2002): *Gondolatok az önnevelésről*. In: B. Gelencsér Katalin és Pethő László (szerk.): *Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára*. 84–88. p.
- Durkó Mátyás – Harangi László** (1982): *Önnevelési tudatosultság, önirányítás tanár szakos hallgatók személyiségformálásában*. In: *Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben*. Debrecen. 1979. (mj. 1982-ben) 146–157. p.
- Durkó Mátyás Dr.–Harangi B. László Dr. (1984): *Olvasásmegértés, Művelődési Motiváció, szabadidő-felhasználás. I.-II.* Művelődéskutató Intézet, Budapest
- Éles Csaba** (1995): *A rejtőzködő én*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Éliás Julianna** (2000): *A minőségbiztosító rendszer kialakításának eredményei az Ózdi ÁMK Szabó Lőrinc Általános és Szakiskolában*. Új Katedra. Január. 12–16. p.
- Eszik Zoltán** (1983): *Hozzászólás. Útkeresés és tapasztalatcsere*. Általános Művelődési /nevelési/ Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. Gelencsér Attila – Tuza Tibor (szerk.) Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet, Debrecen. 87–88. p.
- Eszik Zoltán (1983b): *Szakmai és társadalmi tényezők szerepe az integrált alapellátó intézmények (általános művelődési központok) vezetésében*. Kultúra és Község. 10. évfolyam 6. sz. 70–79. p.
- Eszik Zoltán (1985a): *ÁMK Magyarországon 1981–1984*. Népművelési Intézet, Budapest. 1–72. p.
- Eszik Zoltán (1985b): *Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok)*. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 15. Közoktatási Kutatások Titkársága, Budapest
- Eszik Zoltán (1990): *A személyiség szerepe a helyi társadalomban*. Vitaindító. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 56–72. p.
- Eszik Zoltán – Kovács László** (1994): *Iskolaszék az ÁMK-ban*. Útmutató iskolaszékek felállításához általános művelődési központok számára. MKM–ÁMK OE, Budapest
- Eszik Zoltán – Pócze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László** (1985): *Honnan hová? Kutatás az általános művelődési központok útjairól*. In: Mihály Ottó és Habermann M. Gusztáv (szerk.): *Az iskola megújulásának mai útjai*. III.

-
- Tanulmányok az OPI Iskolakutató- és Fejlesztési Központjának tudományos kutatásaiból. OPI, (O/1 kutatás) 131–165. p
- Eszik Zoltán – Fóti Péter – Pöcze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László** (1990a): *Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok)*. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról 15. Közoktatási kutatások titkársága, Budapest. (O/2 kutatás)
- Eszik Zoltán – Fóti Péter – Pöcze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László (1990b): *Programalkotás előtt... Eszközök az általános művelődési központok önfényképéhez*. Országos Közművelődési Központ, Budapest
- Európatanács, Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatottság. A kihívások fejlődés útja a huszonegyedik századba.** (1996): In: Fejlődésorientált felnőttoktatás. Hinzen, Heribert (szerk.): Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest. 179–180. p.
- Fábián Katalin – Laminé Antal Éva** (2000): *Biztos minőség – Minőség az óvodában?* FABULA Humán Szolgáltató Bt., Miskolc
- Faludy Szilárd** (1975): *Adalékok a nevelésfilozófiai kérdésekhez*. Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam, 7–8. sz. 702–707. p.
- Falus Iván** szerk. (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest
- Falussy Béla** (1993a): Szabadidő. Budapest, KSH
- Falussy Béla (1993b): *A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján*. In: Időfelhasználás és felnőttoktatás. – Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon. Tények és érvek. Országos Közoktatási Intézet, Bp., 13–132. p.
- Feith Bence – Kovács László** (1996): *A Csepeli ÁMK küldetése és filozófiája*. In: Bajai Ősz 1995. Baja. ÁMK OE
- Ferge József** (1997): *A sármelléki ÁMK Pedagógiai-művelődési programjából*. In: Pöcze Gábor szerk. A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése. NAT-TAN. OKI. Budapest. 60–81. p.
- Ferge Zsuzsa** (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó
- Ferge Zsuzsa (1980): *Az iskolakutatók tanulságaiból*. In: Bokor Béla (szerk.): Nevelési Központok vezetőinek I. Országos Konferenciája. Pécs. 27–30. p.
- Fehér könyv az oktatásról és a képzésről** (1996): TANÍTANI ÉS TANULNI. A kognitív társadalom felé. Munkaügyi Minisztérium
- Filozófiai kislexikon** (1976): Negyedik kiadás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Fodor Péter** (1986): *Művelődési érdekek és lehetőségek*. Társadalmi Szemle. 6. sz.

-
- Forray R. Katalin – Kozma Tamás** (1979): *A művelődésügyi szakigazgatás véleménye a köznevelés távlati fejlesztéséről*. Pedagógiai Szemle. 10. 877–885. p.
- Földiák András – Szász János** (1977): *Két tanulmány az ifjúsági klubmozgalomról*. Budapest
- Földiák András – Vaikó Éva** (1981): *Mire megyünk együtt?* (Javaslat az integrált intézmények tartalmi kibontakoztatásának segítésére) Kultúra és Közösség. 8. évfolyam, 6. sz. 59–64. p.
- Freinet, Celestin** (1982): *A Modern Iskola technikája*. (Pedagógiai források). Tankönyvkiadó, Budapest
- Furulyás Katalin** (1999a): *Az általános művelődési központ, az ÁMK, mint elnevezés és intézményi forma kialakulásának története*. In: Szín. A Magyar Művelődési Intézet folyóirata 4/4. Augusztus
- Furulyás Katalin** (1999b): *Egy művelődéskutatás eredményei*. In: Bajai ősz. Innovatív általános művelődési központok találkozója. 51–57. p.
- Füstös László** (1998): *Adatelemzés a "Magyarország kulturális állapota" c. vizsgálatban*. Budapest. MTA SZKI (kézirat)
- Füzesné Schmidt Ilona** (1990): *Hozzászólás Útkeresés és tapasztalatcsere*. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 42–43. p.
- F. Vankó Ildikó** (1974): *Nevelési központ korszerűsége*. Kultúra és Közösség'75/4. sz. 64–68. p.
- F. Vankó Ildikó** (1978): *Nevelési létesítményeink és a társadalmi érdek*. Pedagógiai Szemle. 3. p.
- F. Vankó Ildikó** (1981): *Az integrált intézmények problémái*. Köznevelés. 4. sz. 5-8. p.
- Gábor Kálmán** (2002): *A magyar fiatalok és az iskolai ifjúsági korszak. Túl renden és osztályon?* In: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): Ifjúság 2000. Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 23–41. p.
- Gal, Roger** (1967): *Hol tart a pedagógia?* Gondolat Kiadó, Budapest
- Gáspár László** (1975): *Neveléstudomány vagy művelődéstudomány?* Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam, 5. sz. 447–451. p.
- Gáspár László** (1984): *A szentlőrinci iskolakísérlet I-II. kötet. (Korszerű nevelés)*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1989.
- Gáspár László** (1990): *Milyen középiskolát akarunk Sarkadon?* Békés Megye Képviselőtestülete Pedagógiai Intézete, Békéscsaba
- Gáspár Mátyás** (1999): *„Átjáró” A Nemzeti Teleház Stratégiai Konceptiója*. In: Bihari Gábor (szerk.): Teleházak és távmunka Magyarországon. Teleház Kht., Budapest 11–34. p.

-
- Gáspár Mátyás (2004): *Teleházország. A fenntartható közösségi hozzáférés gyakorlati útmutatója és forráskönyve*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Geréb György ford. (1953): **Comenius Ámos János Nagy Oktatástana**. Budapest
- Goda Éva (2001): Társasági élet és művelődés (A Debreceni Casinó története 1833-1945 között) Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 268. (Ph.D. doktori értekezések, 13.)
- Gross. R – Murphy. J. (1968): *Educational Change and Architectural Consequences*. /Educational Facilities Laboratories, New York.
- Gyallai Károlyné (1994): *A csepeli ÁMK bölcsődei tevékenysége az életminőség fejlesztésében*. In: Bajai ősz – Innovatív általános művelődési központok találkozája és a modernizáció stratégiája. Baja. 21–22. p.
- Győr Megyei Jogú Város Közgyűlése (2002): *Válaszlevél az NKÖM Közművelődési Főosztályának szakfelügyeleti vizsgálattal kapcsolatos kérésére. Május*. (Forrás: NKÖM Közművelődési Főosztály)
- Hadházy Csabáné (1982): *Könyvtárunk a tanulók és a lakótelep szolgálatában*. In: Életünkől. Újkerti Művelődési Központ. Debrecen. 112–122. p.
- Hadházy Csabáné (1983): *Egy általános művelődési központban működő könyvtár két éve*. Könyvtáros. 33. évfolyam. 3.sz. 147–149. p.
- Halász Gábor (1998): *Útban az egész életen át tanulás (lifelong learning) felé*. Háttértanulmány az OECD részére. (Kézirat. Saját példány.)
- Hankiss Elemér (1999a): *Proletár reneszánsz*. Tanulmányok az európai civilizációról és a magyar társadalomról. Helikon Kiadó
- Hankiss Elemér (1999b): Iskola és minőség. Új Katedra. 1999/szeptember 2–4. p.
- Harangi László, Hinzen, Heribert, Sz. Tóth János (1998): *Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról*. NNSZ. NEI. Budapest
- Harangi B. László (1977): *A művelődési motiváció dinamikája és stabilitása a személyiség érzelmi, indulati sajátosságainak függvényében*. In: Művelődéstudomány 6. Szeged
- Harcza István–Sebők Csilla (2002): *A népesség időfelhasználása 1986/1987-ben és 1990/2000-ben*. KSH, Budapest
- Heitger, M. (1964): *Bildungstheorie*. In: *Lexikon der Pädagogik. Ergänzungsband*. Herder. Freiburg/Basel/Wien: 116.
- Hinzen, Heribert, Koltai Dénes (szerk.) (1997): *A felnőttoktatás jövője – A jövő felnőttoktatása*. Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet, Budapest

-
- Horváth Attila** (1999): *Minősegbiztosítás az óvodában, iskolában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- Horváth Attila – Pócze Gábor** (1978): *Az integráció akadályai*. Népművelés. 12. sz. 32. p.
- Horváth Attila – Pócze Gábor (1980): *Mindnyájan ezt akarjuk?* Köznevelés. 36. évfolyam 11. sz. 9–10. p.
- Horváth M. Tamás** (2003): *A regionális intézményrendszer kiépítése Magyarországon: szervezeti rend és működés*. Magyar Közigazgatás. 2003. évi szám
- Horváth János** (1995): *Történeti emlékezés*. In: Bajai Ősz. 1995. Baja, ÁMK OE, 1996.
- Hozzászólások.** (1990): In: *Útkeresés és tapasztalatcsere*. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg
- Hozzászólás** Vitányi Iván: *A művelődési otthonok jövője c. cikkéhez*. (1977): Új Tükör. 13. évfolyam, 8. sz. 7. p.
- Husén, Torsten** (1972): *Iskola az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Illich, Ivan** (1970): *Deschooling Society. (Iskolánélküli társadalom)* New York, Harper & Row Publ.,
- Iskolaépítés II.** (1968): Budapesti Városépítő és Tervező Vállalat, Budapest. December
- Jáki László – Kardos József–Kelemen Elemér** (1996): *1000 éves a magyar iskola 996-1996*. Korona Kiadó, Budapest
- Javaslat az MM referátumra az egri ÁMK konferencián.** (1984): Kézirat. (Forrás: ÁMK OE irattár. Csepel Nagy Imre Általános Művelődési Központ)
- Jegyzőkönyv** a Bakonyszombathelyi Általános Művelődési Központnál végzett utóellenőrzésről. (1985/86): *Kisbéri Nagyközségi Közös Tanács Művelődésügyi és Sport Osztály*
- Jegyzőkönyv** (2001): *Sármellék község önkormányzata közművelődési feladatellátásának helyzete*. (Forrás: NKÖM Közművelődési Főosztály)
- Jeney Lajos** (1971): *Korszerű nevelési központok* (Kutatási jelentés) Tervezésfejlesztési és Típustervező Intézet, Budapest
- Jeney Lajos (1975): *Mit építsünk iskola helyett?* Köznevelés. 34. évfolyam (1978.) 34. sz. 15–17. p.
- Jeney Lajos (1977a): *Nevelési létesítmények tervezése, építése, üzemeltetése*. Budapest. november 25–26. In: Jeney Lajos (szerk.): *A MÉSZ és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum kiadása*, Budapest
- Jeney Lajos (1977b): *Új igények – Új épületek? Vita a művelődési otthonok jövőjéről*. Új Tükör. 13. évfolyam, 11. sz. 23. p.

-
- Jeney Lajos (1977c): *Új igények – új épületek? Vita a művelődési otthonok jövőjéről.* Új Tükör. 13. évfolyam, 8. sz. 7. p.
- Jeney Lajos (1985): *Iskolaépítész – pedagógiai kultúra – kultúra.* Pedagógiai Szemle. XXXV. évfolyam, 10. sz
- Jeney Lajos (1990): Hozzászólás. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 95–103. p.
- Jeney Lajos (1992): *A magyar iskolaépítés közelmúltja.* In: Vaikó Éva (szerk.): Válogatás az általános művelődési központok szakirodalmából
- Jeney Lajos (1995): *Tér, térszervezés, pedagógia.* Iskolakultúra. V. évfolyam, 8–9. sz.
- Jeney Lajos (1996): *Komplexitás – integráltság – mint az ÁMK értéke.* In: Bajai Ösz 1995. Baja. ÁMK OE
- Jeney Lajos (2000): *Iskolai terek minősége.* In: Trencsényi László (szerk.): OKAIM – Módszertani Füzetek II. OKKER Kiadó, Budapest. 19–31. p.
- Kalóz András** (1984): *Vezetési kérdések a Besenyőtelki Általános Művelődési Központban 1974-1983 között.* Módszer 84/1. Általános Művelődési Központok Vezetőinek III. Országos Konferenciája, Eger. 66–79. p.
- Kamarás István** (1976): *Látogatás a Házban.* Mozgó Világ. 2. évfolyam, 1. sz. 30–35. p. Vitaindító
- Kamarás István (1980): *Könyvtár a cethal gyomrában.* Könyvtáros. 30. évfolyam, 1. sz. 20–30. p.
- Kamarás István – Varga Csaba** (1984): *Reformvár.* Budapest, Magvető Kiadó
- Káposztásmegyeri Általános Művelődési Központ** (1993): *Kutatási jelentés.* Témavezető: Trencsényi László. Iskolafejlesztési Alapítvány 1994. Intézményi irattár
- Karácsony Sándor** (1942): *Magyarok Kincse.* Budapest, Exodus. 5–64. p.
- Karácsony Sándor (1943): *Magyar nevelés.* Az 1943-as szárszói konferencián elhangzott előadás. Csökmei Kör, Pécel. 1993.
- Karácsony Sándor (1947): *A magyar béke.* Budapest, Exodus.
- Karácsony Sándor (1948): *A felnőttek nevelése.* In: Új szántás. 1968. (cikksorozat)
- Kardos László** (szerk.) (1977): *Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fújják...* Népi kollégiumok 1939–1949. Budapest
- Keim, W.** (1982): *Az oktatásügyi reform mai problémái. Brémai modell.* /Probleme der Bildungsreform heute- Modellfall Bremen./= Die Deutsche Schule, No. 1. 58–71. p.
- Kelemen Elemér** (1984): Az általános művelődési központok helye, szerepe a művelődési tevékenységek integrációjában. In: Bak Józsefné (szerk.): Általános

-
- Művelődési Központok Vezetőinek III. Országos Konferenciája Eger. II. kötet. MMK. 6–21. p.
- Kennedy, M. I.** (1975): *Building Community Schools. /Educational Buildings and Equipmeint 2/*. UNESCO. Paris. 1979. 155.
- Kerékyártó István** (1980): *Könyvtár és a jövő közintézménye*. Könyvtáros. 30. évfolyam, 7. sz. 11. p.
- Kiss Árpád** (1958): *Általános műveltség és iskola*. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, TNK
- Kiss Árpád** szerk. (1978): *Pedagógiai lexikon I-IV. kötete*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kiss Erzsébet** (1984): *Az ÁMK-kal rendelkező települések településstatistikai, településszociológiai elemzése*. In: Belső Műhelytanulmányok 12. OPI Iskolakutatási Főosztály, Budapest. 13–47. p.
- KM–OM.** (1977): *Irányelvek a kis települések kulturális ellátásának javítására és a komplex művelődési intézmények létesítésére*. Művelődési Közlöny, 21. évfolyam, 2. sz. 55–58. p.
- Kolics Pál** (1977): *Integráció közös célokért*. Baranyai Művelődés. 20. évfolyam, 3. sz. 53–56. p.
- Kolics Pál** (1980): *A dobszai nevelési központ feladatrendszere, körzeti munkája, a művelődési folyamatok tervezésének igénye*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája. Pécs. 70–72. p.
- Kolics Pál** (1990): *Hozzászólás*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 39–40. p.
- Koltai Dénes** (1993): *A felnőttképzés felértékelődése és a rendszerváltás*. In: Humánpolitikai Szemle. 11. 33–46. p.
- Koltai Dénes** (1994): *A felnőttképzés funkcióváltása*. In: Szabó Károly (szerk.): Közművelődési Tanulmányok 1996. 458–379. p.
- Komlósi Sándor** (szerk.) (1977): *Neveléstörténet*. Tanárképző Főiskolai Tankönyvek. Tankönyvkiadó, Budapest
- Komoly Judit** (1965): *Szokások*. In: Dobos László és Radnai Béla (szerk.): Felnőttekről felnőtteknek. Budapest. 35–50. p.
- Komplex művelődési intézmények Hajdú-Bihar megyében** (1980): Dokumentumok. Hajdú-Bihar megyei Tanács VB. Művelődési Osztálya, Debrecen
- Komplex művelődési intézmények Hajdú-Bihar megyében: 1980–1982.** (1982): Dokumentumok. Hajdú-Bihar megyei Tanács VB. Művelődési Osztálya, Debrecen
- Koncz Gábor** (1985): *Komplex elemzés a művelődési otthonokról (1945–1985)*. In: Beke Pál és Deme Tamás (szer): *A szabadművelődéstől a közösségi művelődésig*. Széphalom Könyvműhely, Budapest. 2003.

-
- Kontár Jenőné és dr. Celler Zsuzsa** (1984): *Alapelvek. Az általános művelődési központok működésének oktatástechnológiai kérdéseihez.* Módszertani füzetek 5. OSZK KMK, Budapest
- Kormos Sándor** (1983a): *Útkeresés és tapasztalatcsere.* In: *Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok II. Országos Konferenciája.* Debrecen. 142–146. p.
- Kormos Sándor (1983b): *Közművelődés és közoktatás.* Borsodi Művelődés. VIII. évfolyam, 4. sz. 31. p.
- Kosztjaskin, E. G.** (1983): *A jövő iskolamodellje. /Problemü opütno ékszperimenteal - hogo prognozirovaniya/ Szovetszkaja Pedagogika, No. 6. 47–52. p.*
- Kovács László** (1986): *Kísérletek és Tapasztalatok. A kiemelt szerepkörű, 20 (kísérleti) általános művelődési központ éves működésének tapasztalatai.* Módszertani füzetek 7. OSZK KMK
- Kovács László (1987): *A magyar Népművelők Egyesülete ÁMK szakmai szervezetének javaslata az ÁMK törvénytervezet szakmai anyagához.* In: Keresztesi József (szerk.): *Magyar Népművelők Egyesülete VII. Vándorgyűlése.* Tatabánya. október 2–3. 125–126. p.
- Kovács László (1995): *Modern tudások és technológiák az ÁMK-ban.* In: *Bajai ősz.* Baja. ÁMK OE. 34–38. p.
- Kovács László – Tarcsa Zoltán** (2002): *Nevelés, művelődés, minőség. A többcélú intézmények minőségbiztosításának problémái.* OKKER Kiadó, Budapest
- Kovács Sándor** (1977): *Pedagógiai vezetéselmélet.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Kovalcsik József** (1987): *A kultúra csarnokai I-III.* Művelődéskutató Intézet, Budapest
- Kozma Tamás – Inkei Péter** (1977): *A köznevelés fejlesztésének rendszerszemléletű megközelítései.* (Iskolakutatás.) MTA Pedagógiai Kutató Csoport, Budapest
- Kozma Tamás** (1979a): *Utópia vagy valóság? Őszinte szó a nevelési központokról.* Köznevelés. 43. sz. 13–17. p.
- Kozma Tamás (szerk.). (1979b): *Az ezredforduló iskolája?* Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás (1980): *A közoktatás, a szakképzés és a közművelődés integrációjának lehetőségei Magyarország eltérő fejlettségű körzeteiben.* Pedagógiai Szemle, 30. évfolyam, 7–8. sz. 599–610. p.
- Kozma Tamás (1981): *Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe.* Művelődési Minisztérium Vezetőképző és Továbbképző Intézete, Budapest
- Kozma Tamás (1983): *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok.* Kossuth Könyvkiadó
- Kozma Tamás (1984): *A nevelésszociológia alapjai.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? Az iskola, mint társadalmi szervezet.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest

-
- Kozma Tamás (2002a): *Alternatív Prométeusz*. In: Közművelődés és felnőttképzés. Írások Maróti Andor 75. születésnapjára. B. Gelencsér Katalin és Pethő László (szerk.) Budapest. 134–141 p.
- Kozma Tamás (2002b): *Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásiügyben, 1990-2000*. Oktatáskutató Intézet, Új Mandátum Kiadó
- Köles Sándor – Varga Csaba** (szerk.) (1988): *A helyi cselekvés*. Magvető Kiadó, Budapest. (JAK füzetek 38.)
- Köpf László** (1882): *Alapelvek. Az intézményi munka mozgalmi jellegének erősítésére*. Módszertani füzetek. 3. OSZK KMK
- Körei Anikó – Majoros Anita** (2003): *A lehetséges települések elemzése SWOT analízissel*. In: Juhász Erika (kutatásvezető, szerk.): *A román közművelődésért*. Módszertani Füzetek 4. Kölcsey Ferenc Megyei Közművelődési Intézet, Debrecen. 34–38. p.
- Közművelődési kézikönyv** (1977): Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Krizsán Mihály** (1983): *A földesi Általános Művelődési Központ tevékenysége*. In: Útkeresés és Tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. 95–100. p.
- Kurakina, T. A. – Novikova, Ludmilla Ivanova** (1981) *A korszerű iskola, mint a korszerű nevelési rendszer jellemzője. / Harakterisztika szovremennoj skoli kak voszpitatel'noj szisztemü./* =Szovjetszkaja Pedagogika, 1981. No. 5. 37–42. p.
- Lakatos János** (szerk.) (1982): *Életiünkéből*. Újkerti Művelődési Központ, Debrecen
- Lampert, R.– Bullock, R.–Millham, S.** (1974): *Az iskolaszociológia kézikönyve* (részletek) In: Ferge Zsuzsa – Háber J. (vál.): *Az iskola szociológiai problémái*. Fordította: Vásárhelyi J.
- Lazaro, E.** (1981): *A nevelés adminisztratív szervezete és kivetítődése az oktatási központokra. /La administracion educativa y su proyeccion en centro escolar./* Revista de Education, No. 266. 79–93. p.
- Leirman, Walter** (1998): *Négyféle nevelési kultúra*. Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás (kiadványsorozat) 20. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete– Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest
- Lengrand, Paul** (1970): *Introduction a l'education permanente*. Paris
- Lengyel Péterné** (szerk.) (1984): *Belső Műhelytanulmányok*. 12. Általános Művelődési Központok adatfelvétele. OPI Iskolakutató Főosztály, Budapest
- Leontyev, Alekszej Nikolajevics** (1964): *A pszichikum fejlődésének problémái*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Lewin, Kurt** (1972): *A nevelés rendszere*. Válogatott elméletek és tanulmányok. Fordította: Józsa Péter. Budapest
- Lipinski, Edmund Wnuk** (1976): *Egy országos időmérleg-vizsgálat ismertetése: A lengyel példa*. In: Falussy Béla (szerk.): *A szabadidő szociológiája*. Budapest

-
- Lipp Márta** (1999): *Elemzés a közművelődési feladatokat is ellátó összevont önkormányzati intézményekről*. In: Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja. 4/4. Augusztus. 2–4. p.
- Lipp Márta (2000): *Elemzés a közművelődési feladatot is ellátó összevont önkormányzati intézményekről*. In: Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja. 5/2. 2–4. p.
- Lipp Márta (2001): *Közművelődési jelenségek és jelentések*. Iskolakultúra. 6–7. p.
- Loránd Ferenc** (1980): *Az iskola nevelőtevékenységének fejlesztéséről*. In: Műveltségkép az ezredfordulón. Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján. (összeállította: Rét Rózsa, kiadói szerkesztő: Hegedűsné Láng Katalin). Kossuth Könyvkiadó. 19–32. p.
- Loránd Ferenc (1983): *Hozzászólás*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Az Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. 109–111. p.
- Loránd Ferenc (1991): *Az iskolai esélyegyenlőségekért*. Új Pedagógiai Szemle 1991/1. 80–86. p.
- Loránd Ferenc (1994): *Egy épülő komprehenzív iskolamodellről*. Iskolakultúra. 4. sz. 23. p.
- Loránd Ferenc (1997): *Az egységes iskoláról*. Új Pedagógiai Szemle. 1. sz.
- Lorge, I.** (1933, 1945): zit. N. Brunner, E. und Mitarbeiter. *An overview of adult education research*. Chicago
- Magyar értelmező kéziszótár.** (1975): Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor, Kovalovszky Miklós (szerk.) Akadémiai Kiadó, Budapest
- Maróti Andor** (1962): *Bevezetés a népművelési ismeretekbe*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Maróti Andor (1980): *A népműveléstől a közművelődésig. A komplexitás igényének jelentkezése a társadalomban és a művelődésben*. In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája. Pécs. 1981. 38–42. p.
- Maróti Andor (1982): *Közoktatás és közművelődés*. Köznevelés. 33. sz. 19–21. p.
- Maróti Andor (1983): *Andragógiai szöveggyűjtemény I.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Maróti Andor (1994): *A művelődéstudomány alapjai*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs
- Maróti Andor (szerk.) (1997): *Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Mayer József** szerk. (2003): *Időfelhasználás és felnőttoktatás*. – Az időfelhasználás társadalmi változásainak felnőttoktatási tanulságai Magyarországon – Tények és érvek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

-
- McConnel, Charlie** (1992): *A közösségfejlesztés támogatása Európában*. Budapest. Községfejlesztők Egyesülete. 47. (Parola Füzetek)
- Mednyánszki Sándor** (1987): Kísérletek és tapasztalatok. *Az általános művelődési központok könyvtári tevékenységéről*. Módszertani füzetek 8. OSZK KMK
- Memorandum az egész életen át tartó tanulásról** (Az Európai Bizottság Munkaanyaga) In: MNT 2000/téli szám melléklete. (Ford. Varga Katalin). Forrás: Commission Staff Working Paper A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30. 10. 2000. SEC
- Mezei Gyula** (1977): *A felügyelet szerepe az iskolarendszer korszerűsítésében*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Mezei Gyula (1978): *A közoktatási és közművelődési intézmények együttműködése*. Köznevelés. 34. évfolyam, 29. sz. 27. p.
- Mihály Ottó** (1974): *Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Mihály Ottó (1975): *Permanens művelődés? – Igen! Permanens nevelés és iskola helyett? – Nem!* Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam, 4. sz. 356–365. p.
- Mihály Ottó (1982): *A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati törekvései*. In: Az emberi minőség esélyei. Horváth Attila és Trencsényi László (szerk.) OKKER– Iskolafejlesztési Alapítvány. 1999. Budapest. 158–192. p.
- Mihály Ottó (1983): *Közoktatás és művelődés: komplex művelődési intézmény*. Borsodi Művelődés. VIII. évfolyam, 4. sz. 42-48. p.
- Mihály Ottó (1990): *A pécsi Apáczai Nevelési Központ: egy alternatív modell kidolgozásának kísérlete*. Pedagógiai Szemle. 11. sz.
- Mihály Ottó (1996): *Helyi kultúra – helyi tanterv*. In: Bajai ősz. ÁMK OE. 4–13. p.
- Mihály Ottó (1998): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Horváth Attila és Trencsényi László (szerk.): OKKER - Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest. 1999.
- Mihály Ottó (1999a): *A komplex - mint jelenség*. In: Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok. OKKER. Iskolafejlesztési Alapítvány. Budapest. 186-193. p.
- Mihály Ottó (1999b): *A polgári nevelés radikális alternatívái*. In: Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok. Horváth Attila és Trencsényi László (szerk.) OKKER - Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 72–116. p.
- Mihály Ottó (1999c): *Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény*. In: Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok: Horváth Attila és Trencsényi László (szerk.) OKKER – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 179–193. p.
- Mihály Ottó – Szilágyi János – Mihály Ernő** (1981): *Elvi–elméleti megfontolások*. A Nevelési Központ Fejlesztési– kutatási tervének vázlata. Pécs–Budapest, 1981. február

-
- Mihály Ottó – Habermann M. Gusztáv** szerk. (1985): *Az iskola megújításának mai útjai III. Tanulmányok az Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és Fejlesztési Központjának tudományos kutatásaiból.* OPI, Budapest
- Mihály Ottó – Trencsényi László** (2003): *Integrált közoktatási (közművelődési) intézmények Borsod-Abaúj-Zemplén megyében az ezredfordulón.* In: Integrált intézmények helyzete B. A. Z. megyében. Kutatási beszámoló. Mihály Ottó–Sarka Ferenc (szerk.) Miskolc. 17–64. p.
- Mihály Ottó – Sarka Ferenc** (szerk.) (2003): *Integrált intézmények helyzete B.A.Z. megyében (Közös igazgatású közoktatási intézmények)* Kutatási beszámoló. Selyemréti Általános és Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Iskola és Városi Pedagógiai Intézet. Miskolc. 110.
- Minzey, Jack D. – Le Tarta, Clyde E.** (1994): *Reforming Puplic Schools Through Community Education.* National Community Education Association. Kendall/Hunt Publishing
- Molloy, L.** (1973): *Community /School: Sharing the Space and the Action.* EFL. New York
- Monoki István** (szerk.) (2003): *A művelődéstörténet problémái.* MTA Művelődéstörténeti Bizottsága, Budapest
- Montessori, Maria** (1978): *Az ember nevelése.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Munkácsy Gyuláné** (1980): *A “Nevelési Központ” mint a közoktatás új típusú intézménye.* In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája. Pécs. 1981. 18–23. p.
- Munkácsy Mária** (1982): *Alapelvek az általános művelődési központok nevelő-oktató tevékenységéhez.* Módszertani füzetek 2. OSZK KMK
- Murgatroyd, Stephan – Morgan, Colin** (1998): *A totális minőségmenedzsment (TQM) és az iskola.* In: Oktatásmenedzsment (szerk. Balázs Éva) Budapest, MKM. 215–230. p.
- Münz András** (1980): *Szakállás jogszabályok.* Hétfői Hírek. 24. évf. október. 27. 4. p.
- Művelődéstörténet** (é.n.): *Tanulmányok és kronológia a magyar nép művelődésének, életmódjának és mentalitásának történetéből. I-II.* B. Gelencsér Katalin (szerk.) Mikszáth Kiadó és Magyar Művelődési Intézet, Budapest
- Műveltségkép az ezredfordulón** (1980): *Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján.* (összeállította: Rét Rózsa) Kossuth Könyvkiadó
- Náfrádi Sándor** (1982): *A csorvási integrált intézmény gazdálkodása.* A Gyorsuló Időben. 26. sz. 50–55. p.
- Nagy József:** (1980): *Köznevelés és rendszerszemlélet.* Országos Oktatástechnikai Központ, Budapest
- Nagy Lajos** (2002): *Comenius 2000. minőségfejlesztési program a besenyőtelki ÁMK-ban.* In: Győri ősz. Innovatív általános művelődési központok országos vándorgyűlése Győr–Ménfőcsanak 2001. Baja–Győr. 58–61. p.

-
- Nagy Péter Tibor** (1992): A Magyar oktatás második államosítása. Educatio, Budapest
- Nagy Sándor** (1972): *Neveléstudományok*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nemes Ferenc** (1996): *Az értékelésről*. Iskolakultúra 1.
- Nemes Ferenc (2001): *Töprengések a minőségről – faggatom a pedagógiát*. In: Győri ősz. Innovatív általános művelődési központok országos vándorgyűlése Győr-Ménfőcsanak Baja–Győr 2002. 74–80. p.
- Nemeskürty István** (2002): *Informatikai eszközök fogyasztása*. In: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000*. Tanulmányok. I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 42–60. p.
- Nemeskürty István** (1992): *Kis magyar művelődéstörténet*. Pannónia, Budapest
- Németh András** (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Németh László** (1980): *Ha most lennék fiatal. Előadás Péten*. In: Németh László: *Pedagógiai írások*. (válogatta, előszóval és jegyzetekkel ellátta Fábián Ernő) Kritérion Könyvkiadó, Bukarest. 232–233. p.
- Nevelési Központok – Community Centers**. (1981): Film. Rendezte: Pásztory János. Országos Közoktatástechnikai Központ, Budapest
- Novák József** (1971): *A népművelés mint a permanens nevelés része*. In: Közművelődési Ismeretek (Alapfok) Olvasókönyv. Oktatási segédanyag. Népművelési Propaganda Iroda. 88–93. p. (a szerző saját rövidített szövege): Népművelési ismeretek I. Tankönyvkiadó, Budapest
- Nyitott ház** a Királyerdőn. Egy kísérlet részletei. Cikksorozat a Népművelésben az 1978. 10. számtól az 1979. 4. számig.
- Orosz Lajos** (1959): *Apáczai Csere János iskolaszervezeti reformjavaslatai* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1959.) Budapest, 1960.
- Országos Pedagógiai Intézet** (1987): *Pedagógiai Kísérletek Szaktanácsadó Bizottsága: Innováció– Kísérlet– ÁMK*. OPI, Budapest
- Owens, JR. W. A.** (1953): *Age and mental abilities: A longitudinal study*, *Genetic Psychol. Monographs* 48. 3–54. In: Maróti Andor (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Idézte: Richard Olechowski Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
- Örkény Antal – Székely Mária** (2000): *Starthelyzet és végállomás: a rendszerváltás perspektívái*. KSH, Budapest. 1.
- Összegző látogatás**. (1984): *Szakfelügyeleti jegyzőkönyv* a földesi Általános Művelődési Központban, 1984. január 10. és május 30. közötti összegző látogatásról. Intézményi Irattár
- Pál Endre – Soós József** (1974): *A művelődési otthonok fejlesztése (1960-1970)* Népművelési Propagandairoda, Budapest

-
- Pályázatok** “Általános Művelődési Központokat Pártoló Önkormányzat-2003.” címre. (Forrás: ÁMK OE Irattár. Káposztásmegyer, Hajló u. 8.)
- Pankucsi Márta** (2003): *Integrált oktatási intézmények.* (Ahogyan a szociológus látja az intézményekben készült interjúk alapján) In: Integrált intézmények helyzete B.A.Z. megyében. Kutatási beszámoló. Mihály O.–Sarka F. (szerk.) Miskolc. 95–108. p.
- Párkányi Mária–Talyigás Katalin** (1980): *Kiknek van szükségük nevelési központokra?* Köznevelés. 10.
- Parkhust, Helen** (1988): *A Dalton terv.* Tankönyvkiadó, Budapest. 1988.
- Pataki Ferenc** (1975): *A kortárs csoportokról.* Valóság. 7. sz. 20–32 p.
- Péterfi Ferenc** (1990): *Helyi cselekvés.* Parola. 1. sz. 6–8. p.
- Péterfi Ferenc (2003): *Hogyan fakasszunk forrásokat?* Beszámoló a királdi közösségfejlesztő kísérletről. In: Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja. Szeptember. 60-61. p.
- Péteri Gábor** (1990): *Mire – Mennyit – Hogyan? Az oktatás finanszírozása* Edukáció, Budapest: 47-49. p.
- Petrikás Árpád** (1995): *Iskolapedagógia. Az embernevelés iskolapedagógiai alapjai.* Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke, Eger
- Petrikás Árpád** (1997): *Az embernevelés differenciáli elemei az iskolában.* OKKER, Budapest
- Petrikás Árpád–Sass Attila** (1996): *Alkossunk pedagógiai programot.* Hajdú Bihar megyei Pedagógiai Intézet, Debrecen
- Pintye Ferenc** (1983): *Az általános művelődési központok és a szakfelügyelet néhány problémája.* In: *Útkeresés és tapasztalatcsere.* Általános Művelődési központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. 137–142. p.
- Pintye Ferenc (1985): *Kísérletek és tapasztalatok. Az általános művelődési központok funkcióinak meghatározásához.* Módszertani füzetek 6. OSZK KMK
- Polónyi István** (1993): *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői.* (Jegyzetpótló segédanyag). KLTE Neveléstudományi Tanszék. Debrecen. 1988.
- Polónyi István (1998a): *Az életen át tartó tanulás Magyarországon.* Magyar Felsőoktatás. 3. sz. 35–37. p.
- Polónyi István (1998b): *Az életen át tartó tanulás hazai helyzete és a tovább-lépés lehetőségei.* In: Polónyi István: *A közoktatás gazdasági, politikai tényezői.* (Jegyzetpótló segédanyag). KLTE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 8. fejezet 45–71. p.
- Pótzyné Keresztesi Katalin** (1982): *Alapelvek. A rendszeres testmozgásra nevelés feladataihoz.* Módszertani füzetek 4. OSZK KMK
- Pócze Gábor** (1984a): *Rendeltetés szerinti használat hasonlóságai alapján születő térszervezési megoldások.* In: Belső Műhelytanulmányok 12. 87–93. p.

-
- Pőcze Gábor (1984b): *Az ellátottság objektív tényezői*. In: Belső Műhelytanulmányok 12. 63–86. p.
- Pőcze Gábor (1986): *A művelődési folyamatok környezetfüggő szerveződése*. Magyar Pedagógia. 3–4 sz.
- Pőcze Gábor (1987): *Kísérlet az általános művelődési központok esettanulmány módszerű kutatása gondolat-és fogalomrendszerének megragadására*. Neveléstudomány és Iskolakutatás VIII. évfolyam. 1989–1990. 1.sz. 29–43.p. (Pőcze Gábor kézírata 1987 novemberében érkezett a szerkesztőségbe).
- Pőcze Gábor (1988): *Általános iskolai tanulók pedagógusai szemével*. Pedagógiai Szemle. 3. sz.
- Pőcze Gábor (1991): *Let's play ÁMK! Avagy hogyan lesz (nem lesz) nekiünk általános művelődési központunk*. Új Pedagógiai Szemle. 1991/1. 14–21. p.
- Pőcze Gábor (1997): *A közoktatási intézmények tevékenységének tervezése és ellenőrzése*. NAT-TAN. OKI, Budapest
- Pőcze Gábor–Trencsényi László** (1988): *ÁMK – Szolgáltatás reggeltől estig*. In: Köznevelésünk évkönyve. 1987. Budapest
- Richta, Radovan és munkaközössége** (1968): *Válaszúton a civilizáció. A tudományos és technikai forradalom társadalmi és emberi összefüggése*. Eredeti címe: Civilizace na rozcesti Radovan Richta a kolektiv, Praha 1966. (Fordította: Lukács Katalin.) Kossuth Kiadó, 1984.
- Rogers, Carl R.** (1986): *A tanulás szabadsága a 80-as években*. Ford. Angster Mária. Szeged. Magyar Pszichológiai Társaság 1–27. 38–43. In: Válogatás a XX. század külföldi pedagógiai irodalmából. Celler Zsuzsanna (szerk.) Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 249–284. p.
- Rousseau, J.** (1957): *Emil vagy a nevelésről*. (Fordította: Győry J.) Budapest. 278.
- Rubinstein, Sz. L.** (1964): *Az általános pszichológia alapjai I-II*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Rudas János** (1973): *Tevékenységtípusok és intézmények fiatal ipari dolgozók szabad idejében*. Szociológia. 4. sz.
- Sántha Pál** (1982): *Az iskola és a közművelődési intézmények*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Sári Mihály** (1990): *Az alulról szerveződő, autonóm kulturális csoportok művelődési és nevelési folyamatainak kérdései*. In: ACTA Andragogiae et Culturae Debrecen. KLTE. 10. sz.
- Schultz, W. Theodore** (1983): *Beruházás az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
- Schneller István** (2002): *Az építészeti tér minőségi dimenziói*. Librarius, Kecskemét
- Selmecziné dr. Csordás Mária** (1999): *Vita az ÁMK-król – örök és aktuális kérdésekről*. Bajai ősz. 60–66. p.

-
- Setényi János** (1997): *Hatékonyság és minőség: a kilencvenes évek iskolája.* Alapítványi és Magániskolák Egyesülete
- Setényi János (1999): *A minőség kora.* RAABE, Budapest
- Simon Zoltán** (1983): *Hozzászólás.* In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. 89-90. p.
- Somorjai Ildikó** (1984): *Intézmény az intézményben. Könyvtár az általános művelődési központban.* In: Belső Műhelytanulmányok 12. 95–119. p.
- Somorjai Ildikó (1986): *Egy kísérlet problémái. Helyzetjelentés a kiemelten fejlesztett általános művelődési központokról.* Országos Széchenyi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Budapest
- Striker Sándor** (szerk.) (1996): *A kultúra szerepe a változó világban.* Országos Tudományos Konferencia – Győr, 1995. március 9–10. Bartók Béla Megyei Művelődési Központ
- Suszter László** (2000): *Vizsgálati jelentés a Földes nagyközség Önkormányzata közművelődési feladatellátásának helyzetéről.* NKÖM Közművelődési Főosztály
- Süke Amália** (1999): *A minőségbiztosítás jogi alkalmazása a Köznevelésről szóló törvény 1999. évi módosítása alapján.* In: Trencsényi László: Minőségbiztosítás a pedagógiai programban. Hogyan? OKKER Kiadó, Budapest. 49–55. p.
- Szabó Balázs Gábor** (szerk.) (2000): *Az élethosszig tartó tanulás európai évének eredményei.* Új Pedagógiai Szemle. Május. 111–118. p.
- Szabó Ferenc** (1980): *Az integráció akadályai 1.* Népművelés. 3. sz. 18.p.
- Szabó Irma** (1981): *Interjúk Földesen.* In: Litauszki Tibor: Véleményirányítók – eredményesség–kapcsolatok. Művelődéskutató Intézet, Budapest. 32–39. p.
- Szabó Irma (1984): *Néhány tapasztalat.* In: *A demokratikusabb művelődési otthonokért (Kísérleti segédanyag – "Félidős" összefoglaló).* Litauszki Tibor (szerk.) Kölcsey Ferenc Megyei - Városi Művelődési Központ és Ifjúsági Ház, Debrecen. 52–55. p.
- Szabó Irma (1985): *Az általános művelődési központok pedagógiai és közművelődési funkciói, tapasztalatai.* Szakdolgozat. KLTE. (Forrás: Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék Könyvtára) Debrecen
- Szabó Irma (1989a): *Az általános művelődési központ kezdeti évei.* OKK–MI, Budapest. 1–77. p.
- Szabó Irma (1989b): *Kísérletek és tapasztalatok. A tanóra és a közművelődési tevékenység egységesülési folyamata a földesi általános művelődési központban.* Módszertani füzetek 11. OSZK KMK, Budapest
- Szabó Irma (1998): *Egy lehetséges út. A tanórai munka és a közművelődési tevékenység integrációja a Karácsony Sándor Általános Művelődési*

Központban Földesen. Szakmai dolgozat. ELTE Kulturális Menedzserképző Program.

- Szabó Irma (1999a): *Egy szakfelügyeleti vizsgálat elé.* www.erikanet.hu.
- Szabó Irma (1999b): *Szabálytalan gondolatok a minőségbiztosításról.* In: Középpontban a minőség az ÁMK-ban is. Tanulmánygyűjtemény. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete. Baja. 36–39. p.
- Szabó Irma (2000): *Az általános művelődési központok minőségi mutatói.* In: OKAIM – Minőségbiztosítási Munkacsoport: OKAIM – Módszertani Füzetek. II. OKKER Kiadó, Budapest. 32–42. p.
- Szabó Irma (2001a): *Egy szakfelügyeleti vizsgálat ürügyén.* In: Andragógia az ezredforduló világában. Pethő László és Mayer József (szerk.) Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest. 140–165. p.
- Szabó Irma (2001b): *Feljegyzés a települési önkormányzatok közművelődési feladatellátásának helyzetét feltáró jegyzőkönyvek alapján.* NKÖM Közművelődési Főosztály
- Szabó Irma (2002): *“Földközelen” I-II. Összehasonlító vizsgálat és stratégia az általános művelődési központokról.* In: Bíró Ferenc – Farkas István – Makai Éva – Mihály Ottó – Serfőző Mónika – Setényi János – Szabó Irma – Trencsényi László: *A szervezet kultúrája és a kultúra szervezete.* Módszertani Füzetek. OKKER Kiadó. 86–121. p.
- Szabó Irma (2003): *Jelentés az általános művelődési központokról.* In: CXL Kulturális törvény – Önkormányzati feladatellátás – Szakfelügyelet. A közművelődési feladatellátás országos szakfelügyeletének időszaki kiadványa. Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma, Budapest. 5–79. p.
- Szabó Károly dr.** (1993): *A művelődés szervezetének kívánatos szellemisége.* In: Közművelődés a társadalmi változásokban. Tanulmánykötet. Szabó Károly (szerk.) 131–152. p.
- Szabó Károly** (1999): *A tanítási klíma mérése.* In: Középpontban a minőség az ÁMK-ban is. Tanulmánykötet. Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete. Baja. 20–29. p.
- Szabó László Tamás** (1988): *Rejtett tanterv.* Magvető Kiadó, Budapest
- Szarka József** (1973): *A köznevelés fejlesztését szolgáló pedagógiai kutatások.* Magyar Tudomány. 12. sz. 781–85. p.
- Szegvári Péter** (2002): *Az Európai Unió és Magyarország regionális politikája.* Európai Közigazgatási Szemle, a Magyar Jog melléklete. 1–2. sz. 4–22. p.
- Székely Gáborné** (2002): *Fiatalok lakáviszonyai.* In: Szabó Andrea, Bauer Béla, Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000.* Tanulmányok I. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 116–130. p.

-
- Szente Ferenc** (1990): *ÁMK és a szabad információ*. In: *Útkeresés és tapasztalatcsere*. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 27–30. p
- Szente Ferenc (1993): *Újjászülető közösségek, éledező civil társadalom*. In: *Kísérletek és tapasztalatok. Az általános művelődési központok útkereséséről: civil társadalom és közösség*. Módszertani füzetek 12. OSZK – KMK. 5–11. p.
- Szewczuk, Wlodimirz** (1964): *A felnőtt ember fejlődési lehetőségei*. In: *A felnőttoktatás lélektani problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Szigeti Tóth János** (1993): *A magyar művelődési mozgalom történeti hagyományairól a polgárosodástól napjainkig*. In: *Közművelődés a társadalmi változásokban*. Tanulmánykötet. Szabó Károly (szerk.) 92-15. p.
- Szilágyi János** (1980): *A Pécsi Kertvárosi Nevelési Központ kiépülése és működése*. In: *Útkeresés és tapasztalatcsere. Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája*. Pécs. 65–69. p.
- Szilágyi János (1983): *Szellemi városközpont. Pécsi kísérlet*. Marafkó László (riporter). Magyar Nemzet. 39. évfolyam, április 26. 4. p.
- Szilágyi Menyhért** (1982): *Integrált vezetés a komplex intézményekben*. Gyorsuló Időben. 26. sz. 13–21. p.
- Szilágyi Miklós** (1983): *Az általános és szakfelügyelet kérdései*. In: *Útkeresés és tapasztalatcsere. Az Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája*, Debrecen. 131–137. p.
- Szrogh György** (1974): *Korszerű nevelési létesítmények "funkcionális problémái*. In: *Nevelési létesítmények tervezése, építése, üzemeltetése*. Budapest
- Szüdi János** (1998): *Igazgatási, szervezés, vezetés a közoktatási intézményekben*. OKKER Kiadó
- Tájékoztató** (1987): *az általános művelődési központok belső testületi továbbképzéséről*. Vaikó Éva (szerk.) Országos Közművelődési Központ, Budapest
- Tar Károly** (1983): *Hozzászólás*. In: *Útkeresés és Tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája*, Debrecen. 92–93. p.
- Tar Károlyné** (2002): *Jelentés Létavértes Város Közművelődési feladatellátásáról*. Kézirat. NKÖM Közművelődési Főosztály, Budapest
- Thorndike, Edward Lee** (1928): *Adult learning. Studies in adult education*. I. 1932.
- Tibori Tímea – T. Kiss Tamás** (1996): *Közösség-közösségi kommunikáció* (Szöveg- és szemelvénygyűjtemény a közösségelmélet szakirodalmából). OKKER Kiadó I.–II.
- T. Kiss Tamás** (1991): *Kutatási tények, kutatási érvek az általános művelődési központokról*. Új Pedagógiai Szemle. 3. sz. 102–104. p.

-
- T. Kiss Tamás (2000): *A népművelőtől a kulturális menedzserig*. Fejezetek a népművelőképzés történetéből. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- T. Kiss Tamás (2003): *Fordulatok és folyamatok a hazai kultúrpolitikában*. In: „A szükséges pénz”. V. Közművelődési Nyári Egyetem Szeged, 2003. július 7–14. Török József (szerk.) Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ. 15–28. p.
- Tóth Béla** (1984): *Hogyan tervezzük az általános művelődési központban?* Köznevelés. 2.
- Towards Lifelong Learning in Hungary.** (1998): Directorate for Education. Employment, Labour and Social Affairs Education Committee. OECD. 48.
- Towards lifelong learning in Hungary.** (1999): OECD ISBN 92-64-17023-5.
- Török József** (2000): *Jegyzőkönyv Pécs város önkormányzatának közművelődési feladatellátásának helyzetéről*. (Forrás: NKÖM Közművelődési Főosztály Irattára)
- Trencsényi Imre** szerk. (1984): *Tovább... Általános Művelődési Központok (dolgozóinak) továbbképzéséhez*. 1982. február-1984. augusztus. Népművelési Intézet, Budapest
- Trencsényi Imre (szerk.) (1998): *Az újjászületés krónikája. Tíz év a magyar népfőiskolai mozgalom történetéből*. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest
- Trencsényi Imre** (1986): *Az ÁMK-k továbblépnek. A húszak és a többiek*. Népművelés 2.
- Trencsényi László** (1984): *Az ÁMK létrehozásának fontosabb körülményei, kísérlet típusalkotásra*. In: Belső Műhelytanulmányok 12. 49–62. p.
- Trencsényi László (1985): *A művelődési intézménytípusok fejlődésének eltérő történelmi útja*. In: Az általános művelődési központok fejlesztési koncepciója és az OPI feladata. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. (kézirat) 9–10. p.
- Trencsényi László (1987a): *A baranyai általános művelődési központok fejlesztési stratégiái. Iskolafejlesztés-fejlesztő iskolák*. OPI, Budapest
- Trencsényi László (1987b): *Kutatás az általános művelődési központokról*. KKT Tájékoztató 5.
- Trencsényi László (1987c): *Az OPI -ban végzett ÁMK-kutatások tapasztalatai*. In: A magyar Népművelők Egyesülete VII. Vándorgyűlése. Tatabánya, október 2-3. 116–117. p.
- Trencsényi László (1987d): *Nevelési Központok Dániában*. Neveléstudomány és iskolakutatás. VI. évf. 1. sz. 43–58. p.
- Trencsényi László (1988): *ÁMK- Kísérlet- Innováció. Kísérletek közéről*. 1988/2. OPKM.

-
- Trencsényi László (1990): *EGYÉN – KÖZÖSSÉG – INTÉZMÉNY. (ÁMK a helyi társadalomban)* In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 10–26. p.
- Trencsényi László (1991): *Az új helyhatósági hatalmak és az általános művelődési központok.* In: Válogatás az általános művelődési központok szakirodalmából. Vaikó Éva (szerk.), Budapest. 62–66. p. (Eredeti forrás: COMITATUS, 1991. szeptember).
- Trencsényi László (1993): *Kis kézikönyv. Az általános művelődési központokról.* OKT – Mikszáth Kiadó
- Trencsényi László (1999): *Bevezető.* In: *Középpontban a minőség az ÁMK-ban is. Tanulmánykötet – Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete*, Baja
- Trencsényi László (2001a): *Minőségbiztosítás a pedagógiai programban. Hogyan?* OKKER Kiadó, Budapest
- Trencsényi László (2001b): *A bonyolult szerkezetű – többcélú – nevelési-oktatási intézmények minőségbiztosítása.* In: OKAIM – Minőségbiztosítási Munkacsoport. Szervezetfejlesztés és pedagógiai fejlesztés Módszertani Füzetek V. OKKER Kiadó
- Trencsényi László (2002): *Bevezető.* In: Győri őszi. Általános Művelődési Központok Országos Vándorgyűlése. Győr–Ménfőcsanak 2002. 5–6. p.
- Trencsényi László (2003a): *Minőségbiztosítás és szabadság. Gondolatok az iskola táguló vagy szűkülő kereteiről.* In: Alfa. Az Általános Művelődési Központok Országos Egyesületének tájékoztatója. VII. évfolyam, június 3.
- Trencsényi László (2003b): *Neveléstörténet? Művelődéstörténet?* Iskolakultúra. 9. 110–114. p.
- Trencsényi László (szerk.) (2005): *ÁMK 10évkönyv A "Bajai ősök" (1999–2000) üzenete az általános művelődési központokról.* Tanulmánygyűjtemény. Mikszáth Kiadó
- UIA – Union Internationale des Architectes** (1995): *Designers and Users. Working Group "Educational and Cultural Spaces" Educational Buildings and Equipment* 22. Konstanz
- UIA – Union Internationale des Architectes** (1998): *"Lifelong Learning"* International UIA/ UNESCO Seminar. Cranbrook. Michigan USA. July.
- Udvardi -Lakos Endre** (1988): *A művelődési otthon, mint egyesület.* Kultúra és Közösség. 6. sz. 87–93. p.
- Udvaros Károly** (1990): *Hozzászólás Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája.* Zalaegerszeg. 46–47. p.
- Útkeresés és tapasztalatcsere** (1980): *Nevelési Központok Vezetőinek I. Országos Konferenciája.* Október 1–3. Pécs. Bokor Béla (szerk.) 1981. Pécs
- Útkeresés és tapasztalatcsere** (1982): *Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Tanácskozása.* Debrecen. Gelencsér Attila, Tuza Tibor (szerk.) Hajdú-Bihar megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet, Debrecen. 1983.

-
- Útkeresés és tapasztalatcsere.** Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. 1990. Zalaegerszeg. Borbélyné Török Mária (szerk.)
- Vaikó Éva** szerk. (1978): *Sarud – Dokumentumok II.* Népművelési Intézet, Budapest
- Vaikó Éva szerk. (1979a): *Sarud – Dokumentumok III.* Népművelési Intézet, Budapest
- Vaikó Éva (1979b): *Az integráció akadályai* 2. Népművelés. 3. p.
- Vaikó Éva (szerk.) (1981): *Szöveggyűjtemény. Oktatási segédanyag a komplex művelődési intézményvezetők tanfolyamához.* Népművelési Intézet, Budapest. 1-2. kötet
- Vaikó Éva (szerk.) (1982): *Közművelődési ismeretek. Szöveggyűjtemény az általános művelődési központok dolgozói részére.* Népművelési Intézet, Budapest. 1-2. kötet.
- Vaikó Éva (1984): *Az ÁMK-k és a közvélemény.* Népművelés. 8. sz.
- Váradai Géza** (1983): *Hozzászólás.* In: *Útkeresés és Tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok II. Országos Konferenciája.* Debrecen. 81–83. p.
- Varga A. Tamás** (1988): *Lépésjavaslatok. A helyi közösségfejlesztés kialakulásához.* Kultúra és Közösség. 3. szám: 104–110. p.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona** (1988): *Közösségfejlesztés a Bakonyban.* Kultúra és Közösség 3. sz. 95–104. p.
- Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (2001): *Közösségfejlesztés.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet
- Varga János** (1990): *Hozzászólás Útkeresés és tapasztalatcsere.* Általános Művelődési Központok IV. Országos Konferenciája. Zalaegerszeg. 40–41. p. és 47–48. p.
- Vargha Zoltán** (1980): *Mitől komplex a nevelési központ?* Köznevelés. 36. évfolyam, 5. sz. 10–11. p.
- Végh Mihály** (1982): *Hozzászólás.* In: *Útkeresés és Tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok II. Országos Konferenciája.* Debrecen. 1983. 107–108. p.
- Végh Mihályné** (1994): *A lehetetlen megkísértése.* Iskolakultúra. 8. sz.
- Vekerdy Tamás** (1980): *Waldorf-óvodák – Waldorf-iskolák a Német Szövetségi Köztársaságban.* Nevelés és Iskolakutatás. VIII. évfolyam, 1989–1990. 1. sz.
- Vercseg Ilona** (1996): *Helyi kultúra – helyi társadalom-fejlesztés.* In: Bajai ősz. Baja. ÁMKOE, 1997.
- Vészi János** (1975): *Komplex művelődési intézmények (nevelési központok) létesítése, működtetésük elvi és módszertani kérdései.* In: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 41–69. p.
- Vészi János (1977a): *Korunk igénye: a komplex művelődési intézmény.* In: Vészi János. Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 71–81. p.

-
- Vészi János (1977b): *Alfák a láthatáron (Tétel és bizonyítás.)* In: Vészi János: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest, 1980. 83–96. p.
- Vészi János (1978a): *Alfa születik.* In: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest 1980. 97–163. p
- Vészi János (1978b): *Intézménymodell, működési és műleírás.* In: Vészi János: Alfa születik. Tankönyvkiadó, Budapest. 1980. 157–163. p.
- Vészi János (1979): *Komplex és integrált hatások művelődés intézményrendszerében.* Kutatási terv. 21. Kódszám: 45-13-65. (Kézirat. NKÖM Közművelődési Főosztály, Irattára)
- Vészi János (1980): *Alfa születik. A közoktatás és közművelődés egysége.* Tankönyvkiadó, Budapest
- Vész János (1981): *Nevelési központ, komplex művelődési intézmény, "Alfa".* Magyar Pedagógiai Szemle, 1981. 1. sz.
- Vészi János (1983): *A tudományos munka, kísérletek tervezése az általános művelődési központban.* In: Útkeresés és tapasztalatcsere. Általános Művelődési Központok Vezetőinek II. Országos Konferenciája. Debrecen. 115–124. p.
- Vészi János (1985): *Az általános művelődési központok fejlődése (1969–1985).* Pedagógiai Szemle. 1986/6. A közoktatás-fejlesztés műhelyéből. 573–584. p.
- Vészi János – Trencsényi László** (1985): *Az általános művelődési központok fejlesztési koncepciója és az OPI feladata. Az OPI ÁMK Koordinációs Bizottságának működési szabályzata.* Előterjesztés a Főigazgatói Tanács részére. Belső használatra. OPI április. (Forrás: NKÖM Közművelődési Főosztály)
- Vita a települési hátrányokról.** (1981): Kultúra és Közösség. 1. sz. 98–111. p.
- Vitányi Iván** (1971): *A közművelődés dinamikája.* Valóság. 12. sz.
- Vitányi Iván (1974): *Tervezés – építés – átalakítás.* Kultúra és Közösség 75/4. 6–10. p.
- Vitányi Iván (1976): *A szabadidő-tevékenységek megoszlása és szerkezete.* In: A szabadidő szociológiája. Falussy Béla (szerk.) Budapest. 166–167. p.
- Vitányi Iván (1982): *Életmód és művelődés.* Társadalmi Szemle 2.
- Vitányi Iván (1983): *Vitairat a mai magyar művelődésről.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Vitányi Iván (1997): *A magyar társadalom kulturális állapota.* Maecenas Kiadó, Budapest
- Vonsik Gyula** (szerk.) (1972): *Szabadidő és Művelődés.* (k.n.) Budapest
- Weszely Ödön** (1923): *Bevezetés a neveléstudományba. A pedagógia alapvető kérdései.* (k.n.) Budapest
- White Paper on Education and Training.** Teaching and Learning. Towards the learning Society. Brussels. 1996. 67.

-
- Zalaskiewicz, M.** (1987): *Integrált iskolakomplexum Romániában. /Rumunia-zintegrowany kompleka szkolny/*.= Nowa Szkola. No. 12. 30-43. p.
- Zay Béla** (1984): *Új típusú vezetői feladatok a komplex intézmény feladatainak szervezésében, a pedagógiai- andragógiai munka irányításában, a hatékonyság elemzésében*. In: Módszer 1. Általános Művelődési Központok Vezetőinek III. Országos Konferenciája. Eger. 25–65. p.
- Zbigniew, Zaborowszkij** (1968): *A nevelési folyamat integrált felfogása*. Pedagógiai Szemle 1. sz. 973. p.
- Zólyomi Alfonz** (1969): *Két évtized művelődési otthoni beruházásainak néhány tapasztalata*. Előadás a “művelődésiotthon-építési konferencián” Orgoványban 1969. december 4-én. Magyar Művelődési Intézet Szakkönyvtára (kézirat) NI 5732.
- Zrinszky László** (1975): *A nevelésfilozófiai vitához*. Pedagógiai Szemle. XXV. évfolyam. 6. sz. 539–545. p.
- Zrinszky László** (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest
- Zsolnai József** (1986): *Egy gyakorlatközelítő pedagógia. A képességfejlesztéstől a személyiségfejlesztésig*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Zsolnai József** (1994): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája*. Tárogató Kiadó, Budapest
- Zsolnai József** (1996): *A pedagógiai új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

JOGSZABÁLYOK

Törvények

- 1990. évi LXV.** törvény *a helyi önkormányzatokról*
- 1991. évi XX.** törvény *a helyi önkormányzatok és szerveik feladat- és hatásköréről*
- 1992. évi LXXXIX.** törvény *a helyi önkormányzatok címzett és céltámogatási rendszeréről*
- 1993. évi LXXVII.** törvény *a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól*
- 1993. évi LXXIX.** törvény *a közoktatásról*
- 1993. évi XXII.** törvény *a Nemzeti Kulturális Alapprogramról*
- 1996. évi V.** törvény *a közművelődésről*
- 1996. évi XXI.** törvény *a területfejlesztésről és a területrendezésről*
- 1997. évi CXL.** törvény *a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről*

1998. évi LXXXVI. törvény a miniszterek feladat-és hatáskörének változásával, valamint az Ifjúsági és Sportminisztérium létrehozásával összefüggésben szükséges törvénymódosításokról

2001. évi CI. törvény a felnőttoktatásról

2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

Rendeletek

2/1960. (I. 6.) Kormányrendelet és a végrehajtására kiadott 3/1960. (VI. 16.) MM. számú utasítás. 1970. In: A művelődésügyi igazgatás kézikönyve. II. Kulturális igazgatás. Budapest. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó: 179–180.

14/1967. (IX. 9.) MÜM számú rendelet a Munka Törvénykönyve költségvetési szervezetenél történő végrehajtásáról

4/1965. (VI. 15.) MM rendelet a művelődési otthonok és a közművelődési könyvtárak közös fenntartásának egyes kérdéseiről

1976. évi 15. számú törvényerejű rendelet a könyvtárakról

4/1977. (VII. 27.) KM- MÜM számú együttes rendelet a közművelődési intézmények dolgozóinak munkaköréről

6/1977. (VII. 27.) OM-MÜM számú együttes rendelet az alsó-és középfokú oktatási intézmények pedagógusai és egyéb dolgozó munkabéréről

3/1979. (I. 20.) MT rendelet a művelődési otthonokról

5/1982. (V. 18.) MM rendelet a Munka Törvénykönyve egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról

11/1986. (VII. 27.) MM rendelet a szaktanácsadásról

9/1989. (IV. 30.) MM rendelet a művelődési intézmények nevééről, elnevezéséről és névhasználatáról

30/1989. (XI. 19.) MM rendelet az összevont művelődési intézményekről

34/1986. (VIII. 26.) MT rendelet a tanácsi művelődési intézmények létesítésének, illetőleg megszüntetésének általános szabályairól

10/1994. (V. 13.) MKM rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről

16/1998. (IV. 8.) MKM rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet módosításáról

25/1998. (VI. 9.) MKM rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről szóló 10/1994. (V. 13.) MKM rendelet módosításáról

130/1985. (X. 26.) Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról

-
- 161/1998.** (IX. 30.) Kormányrendelet *a nemzeti kulturális örökség minisztériumának feladat és hatásköréről*
- 5/1999.** (III. 26.) NKÖM rendelet *a közművelődés országos szakfelügyeletéről*
- 13/1999.** (VIII. 27.) NKÖM rendelet *a Nemzeti Kulturális Alapprogram 1993. évi XXIII. törvény végrehajtásáról*
- 14/2001.** (VII. 5.) NKÖM rendelet *a könyvtári szakfelügyeletről*
- 4/2003.** (I. 30.) PM–BM együttes rendelet *a helyi önkormányzatokat 2003. évben megillető normatív állami hozzájárulásokról, normatív, kötött felhasználású támogatásokról, személyi jövedelemadóról, valamint a helyi önkormányzatok bevételeinek aránytalanságát mérséklő kiegészítésről, illetve beszámításról*
- 37/2003.** (XII. 27.) OM rendelet *az Országos Képzési Jegyzékről*
- 227/2002.** (XI. 7.) Kormányrendelet *a 2003. évre szóló országos Statisztikai Adatgyűjtési programról és a 154/1999. (X. 22.) Kormányrendelet módosításáról*
- 4/2004.** (IV. 15.) NKÖM rendelet *a helyi önkormányzatok könyvtári és közművelődési érdekeltségénövelő támogatásáról* (a 13/2002. (IV. 17.) NKÖM rendelet módosítása)
- 23/2005.** (VIII. 9.) NKÖM rendelet *a közművelődés országos szakfelügyeletéről*

Utasítások

- 201/1965.** (M. K. 18.) MM-PM együttes utasítása *a tanácsok által fenntartott művelődési otthonok egyes szervezeti és gyakorlati kérdéseiről*
- 110/1966.** (M. K.2/A.) MM számú együttes utasítás *az alsó- és középfokú oktatási intézményekben foglalkoztatott pedagógusok munkabérének megállapításáról*
- 105/1968.** (M. K. 1.) MM számú utasítása *a művelődési otthon jellegű intézmények továbbfejlesztéséről*
- 141/1973.** (M. K. 13.) MM számú utasítás *az egyes művelődési szakigazgatási hatáskörök módosításáról*
- 142/1973.** (M. K. 13.) MM számú utasítás *a megyei (fővárosi) tanácsok végrehajtó bizottsága művelődésügyi feladatokat ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről, hatósági jogköréről*
- 156/1973.** (M. K. 15.) MM számú utasítás *a közművelődési könyvtárak és a művelődési otthonok felügyeletéről művelődésügyi feladatokat ellátó szakigazgatási szervének feladatairól, hatásköréről, hatósági jogköréről*
- 173/1973.** (M. K. 20.) MM számú utasítás *a megyei, városi, fővárosi kerület, városi tanács végrehajtó bizottsága*
- 201/0975.** (M.K. 17.) KM-OM számú együttes utasítása *a megyei tanács végrehajtó bizottsága járási hivatalának művelődésügyi, valamint gyámügyi feladatairól, hatásköréről és hatósági jogköréről*

201/1977. (M. K. 15.) OM-MÜM számú együttes utasítás az alsó-és középfokú oktatási intézmények pedagógusainak óradíjáról

119/1981. (M. K. 13.) MM. utasítása a tanácsok által fenntartott óvodák, egyes alsó fokú nevelési-oktatási és közművelődési intézmények, valamint sportintézmények szervezeti összevonásáról.

143/1981. (M. K. 21.) MM számú utasítása a művelődésügyi intézmények elnevezésének és névhasználatának szabályozásáról szóló 136/1972. (M. K. 15.) MM számú utasítás módosításáról

118/1983. (M. K. 17.) MM–PM számú együttes utasítása a tanácsi felügyelet alatt működő művelődési otthonok egyes szervezési és gazdálkodási kérdéseiről

102/1985. (M. K. 4.) MM utasítás a pedagógiai intézetekről

Határozatok

1006/1971. (III. 16.) Kormány számú határozat a területfejlesztés irányelveiről

1007/1971. (III. 16.) Kormány számú határozat az országos településfejlesztési koncepcióról

1035/1973. (IX. 19.) Minisztertanácsi határozat a 6. számú országos kutatási főirány programjáról.

MSZMP KB. 1974. március 19–20-i ülésének határozata a közművelődés fejlesztésének feladatairól. MSZMP határozatai és dokumentumai. Kossuth Könyvkiadó. Budapest. 1978. 292–310.

MSZMP KB. (1978): Határozat az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól. MSZMP határozatai és dokumentumai. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 677–690.

39/2001. (VI. 18.) OGY határozat a területi folyamatok alakulásáról, a területfejlesztési politika érvényesüléséről és az Országos Területfejlesztési Koncepció végrehajtásáról

2035/2002. (X. 10.) Korm. határozat a területfejlesztés aktuális feladatairól

8. ÁBRÁK, TÉRKÉPEK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

Ábrák jegyzéke

1.	Az integráció tendenciái.....	286
2.	Alfa-integráció	287
3.	Komplex jelleg az intézményi dokumentumokban.....	74
4.	Az intézmények önkormányzati finanszírozása.....	94
5.	Személyi, képesítési feltételek.....	96
6.	A működés környezetfüggő jellege	97
7.	Az integráció típusai a vizsgált ÁMK-k százalékában.....	122
8.	Az ÁMK- intézményegységeinek aránya az összes ÁMK százalékában	124
9.	Közművelődési feladatot ellátó ÁMK-k megyék szerinti megoszlása az összes ÁMK-nak minősített intézmény százalékában.....	126
10.	ÁMK-kban működő alkotó művelődési közösségek aránya az összes alkotó művészeti közösségek százalékában	129
11.	Az ÁMK-ban működő tanfolyamok, képzések az összes tanfolyam, képzés százalékában.....	130
12.	Internet ellátottság az ÁMK-ban az országos összes százalékában.....	131
13.	Külső szervek tevékenysége.....	133

14.	Közművelődési intézmények rendszeres látogatása.....	143
15.	Közművelődési intézményekben töltött heti időmennyiség.....	145
16.	Az iskola szerepe a közművelődési intézmények látogatásában.....	149
17.	A szabadidős foglalkozások fejlesztésének személyi feltételeivel kapcsolatos diákigények.....	152
18.	A tanulók részvétele közművelődési intézményekben tanórán.....	156
19.	A tanóra szerepe a közművelődési intézmények látogatásában.....	157
20.	Rendszeres látogatás gyakorisága.....	177
21.	A közművelődési intézmények látogatottságának gyakorisága az intézmény távolsága szerint.....	179
22.	Szabadidős tevékenységek kedveltség foka 1985. és 2003./1.	184
23.	Szabadidős tevékenységek kedveltség foka 1985. és 2003./2.....	185
24.	Tanulási formákban való jelenlegi és tervezett részvétel.....	186
25.	A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakoriságának összevont mutatója (Földes).....	192
26.	A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakoriságának összevont mutatója (Létavértes).....	196
27.	Tanulással, művelődéssel kapcsolatos vélemények értékátlaga.....	198
28.	Tanulási, művelődési beállítottság.....	199

29.	Az iskola hatása a személyiség alakulásában.....	201
30.	Hasonló iskolatípusba járatná gyermekét.....	202
31.	Az ÁMK-s folyamatok egy lehetséges modellje.....	288

Térképek jegyzéke

1.	Alfa-kutatás szempontjából nyilván tartott települések 1978- ban.....	289
2.	ÁMK-térkép 2004.	119
3.	Az általános művelődési központok megyénkénti megoszlása	290

Táblázatok jegyzéke

1.	Az ÁMK intézményegységei.....	227
2.	Alkalmi rendezvények az ÁMK-ban	229
3.	Állandó közösségek átlagos száma	229
4.	A "húszak".....	64
5.	Létesítményi és tárgyi feltételek.....	92
6.	Székhelytelepülések megyék szerinti megoszlása.....	292
7.	Az ÁMK megoszlása népességnagyság szerint.....	120
8.	Az intézmények alapításának éve	292

9.	Az intézmények alapítási okának megoszlása az említett okok százalékában	121
10.	Az integrált működés előnyei az összes említés százalékában.....	121
11.	Az integrált működés tapasztalatai (megyéenkénti bontás)	293
12.	Az intézményi integráció jellege a megyéenkénti említés százalékában ..	123
13.	Az intézményegységek száma a 2002. évi statisztikai jelentések alapján	293
14.	Az adatszolgáltató intézmények egységeinek száma (megyéenkénti bontás).....	294
15.	Az intézményegységek elhelyezése megyéenkénti bontásban	294
16.	Az épületek építésének ideje megyéenkénti bontásban	295
17.	Az épületek állaga megyéenkénti bontásban.....	302
18.	Közművelődési feladatot is ellátó ÁMK-k (országos összehasonlítás)	295
19.	Szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkező száma és aránya a közművelődési intézményben és az ÁMK-ban	127
20.	Közművelődési szakmai feladatot ellátó közalkalmazottak (országos összehasonlítás)	296
21.	Klubok, körök, szakkörök	127
22.	Klubok, körök, szakkörök az összes klub százalékában	297
23.	Alkotó művelődési közösségek - művészeti csoportok	128

24.	Alkotó művelődési közösségek-művészeti csoportok (részletes adatok)	296
25.	Kiállítások, műsorok, rendezvények (országos összehasonlítás).....	129
26.	ÁMK-ban szervezett OKJ-s képzések az összes képzés százalékában ...	297
27.	ÁMK-ban szervezett tanfolyamok az összes tanfolyam százalékában .	298
28.	ÁMK-ban szervezett nyelvtanfolyamok az összes nyelvtanfolyam százalékában	298
29.	ÁMK-ban szervezett ismeretterjesztő előadás és résztvevő az országos összes ismeretterjesztő előadás és résztvevő.....	299
30.	Az ÁMK Internet ellátottsága az összes intézmény százalékában	132
31.	ÁMK címén, székhelyén bejegyzett társadalmi szervezetek	299
32.	Külső szervek tevékenysége	300
33.	Közművelődési intézmények látogatottsági gyakorisága	243
34.	Rendszeres látogatások időmérlegen	244
35.	Közművelődési tevékenységek helye a szabadidőpreferencia- skálán	147
36.	Vélemények a szabadidős foglalkoztatás tárgyi és személyi feltételeiről	151
37.	A diákok közművelődési igényeinek fő területei a tanítási órák alatt közművelődési intézményenként	247
38.	A tanórai közművelődési tevékenység tantárgystruktúrája és a diákok igényei	248
39.	A tanóra szerepe a közművelődési intézmények látogatásában	249

40.	A reprezentativitás mutatói	172
41.	A vizsgálat résztvevőinek további adatai	173
42.	Szabadidő-felhasználói típusok Földes	176
43.	Közművelődési intézmények látogatási gyakorisága	300
44.	Közművelődési intézmények látogatottsági gyakorisága	178
45.	A könyvtárlátogatás gyakorisága	178
46.	Kulturális intézmények látogatottságának gyakorisága intézmény távolsága szerint	180
47.	Mit csinálna szívesebben, ha lenne rá ideje, lehetősége (említési gyakoriság)	181
48.	Mit csinálna szívesebben, ha lenne rá ideje, lehetősége (említési gyakoriság)	301
49.	Közművelődési tevékenység helye a szabadidőpreferencia- skálán (1985-ben és 2003- ban).....	183
50.	Tanulási formákban való részvétel	187
51.	Tanulási formákban való jelenlegi részvétel és az átlagos heti szabadidő	188
52.	A megkédezettek gyerekeinek száma	301
53.	A tanulás és a családi helyzet összefüggései (1) összesített adatok)	189
54.	A tanulás és a családi helyzet összefüggései (2)	190
55.	A továbbtanulásra ösztönző tényezők gyakorisága Földesen	193

56.	A tovább tanulásra ösztönző tényezők gyakorisága	
	Létavértesen	195
57.	Tanulással, művelődéssel kapcsolatos vélemények	
		197
58.	Iskolával kapcsolatos vélemények	
		200

9.

MELLÉKLETEK
