

ARAPOVICS MÁRIA

A KÖZÖSSÉG TANULÁSA

ELTE AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ MŰVELŐDÉSÉRT ALAPÍTVÁNY

ARAPOVICS MÁRIA
A KÖZÖSSÉG TANULÁSA

A CIVIL SZERVEZETEK SZEREPE AZ EGÉSZ ÉLETRE KITERJEDŐ TANULÁSBAN

Megjelent a
Nemzeti Civil Alapprogram támogatásával.



A kötet Arapovics Mária: A civil társadalom és nonprofit szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban című, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában védett doktori disszertáció alapján készült.

© Arapovics Mária

ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány

ISBN 978-963-89432-0-0

Felelős kiadó:
az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány elnöke
Budapest 2011.

Borító:
Mérei Fanni Luca
Nyomdai munkák:
Rosental Kft.

TARTALOM

1. BEVEZETŐ	7
2. A CIVIL TÁRSADALOM ÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI	11
2.1. A civil társadalom fogalmi megközelítései	11
2.1.1. Az ókori gyökerek	12
2.1.2. A klasszikus kor	12
2.1.3. A XIX. századi civil gondolatok	13
2.1.4. A civil társadalom fogalmának reneszánsza	15
2.2. A polgár, az állampolgár, az uniós polgár	17
2.3. A társadalmi tőke – a tőkévé konvertálható kapcsolatok	18
2.4. A civil aktivitás hazánkban	23
2.5. A társadalmi tőke fejlesztésének lehetősége – demokratikus állampolgárságra képzés	25
2.6. Önkéntesség Magyarországon	26
3. A BOLDOGULÁS ÚTJA: A TUDÁS FOLYAMATOS BŐVÍTÉSE	27
3.1. Előzmények	27
3.1.1. Az egész életen át tartó tanulás filozófiája a kultúránkban	27
3.1.2. A felnőttkori tanulás népszerűvé válása	30
3.1.3. Az egész életen át tartó oktatás gyökerei	31
3.1.4. Új dimenzió a tanulásban: Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata	31
3.1.5. Nemzetközi felnőttképzési konferenciák	32
3.2. Az egész életen át tartó tanulás fogalma az oktatásügy középpontjában	36
3.3.1. Az egész életen át tartó tanulás koncepció újrafogalmazása	36
3.3.2. Az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferencia, Hamburg	37
3.4. Az új paradigma	38
3.4.1. A lisszaboni stratégia	38
3.4.2. Méréldölkő a felnőttképzésben: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról	39
3.4.3. A kulcskompetenciák	42
3.4.4. Az európai képesítési keretrendszer	43
3.4.5. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája	44
3.5. Tanulás Életen át – Magyarország az ezredfordulón	46
3.5.1. A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról	47
3.5.2. Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere Magyarországon	48
3.5.3. TÉT: Tanulás életen át	49
3.5.4. Tendenciák a felnőttképzésben	51

4. A NONPROFIT SEKTOR	53
4.1. A nonprofit szektor fogalma	53
4.2. A definícióalkotás folyamata és a nonprofit szervezetek ismérvei	54
4.3. Nonprofit elméletek	57
4.4. Nemzetközi körkép az ezredvégi nonprofit szektorról	61
4.4.1. A szektorrá válás	62
4.4.2. A nonprofit szervezetek főbb tevékenysége	63
4.4.3. A szektor megerősödése	64
4.4.4. A jóléti szolgáltatások és az oktatás dominanciája	65
4.5. A „globális egyesületi forradalom”	67
4.6. A magyarországi nonprofit szektor általános statisztikai mutatói	71
4.6.1. A statisztikai ismérvek	72
4.6.2. A hazai szektor fejlődése	73
4.6.3. A szervezetek száma, jogi formája és tevékenysége	73
4.6.4. A szervezetek bevétele és a területi megoszlása	75
4.6.5. A civil kurázi alapja: a humán erőforrás	76
5. EGYÉN ÉS TÁRSADALOM	79
5.1. Gazdasági érdekek: a tanulás gazdaságtana	79
5.2. Egyén és közösség: közösségi művelődés Európában, tanulás civil szervezetekben	83
5.2.1. Klubok	83
5.2.2. Kaszinók	83
5.2.3. Szabadkőműves páholyok	84
5.2.4. Olvasóköri	85
5.2.5. Svéd/skandináv tanulókörök	86
5.2.6. Tudományos ismeretterjesztés, szabadegyetemek, harmadik kor egyetemei	87
5.2.7. Népfőiskolák	88
5.2.8. Dán termelőiskolák	91
5.3. A tapasztalati tanulás és az önkéntes munka	92
5.4. Neveléstudományi aspektusok	93
5.5. A közösségi szimbolika és a tanulás	96
6. DELFI KUTATÁS – FELNŐTTKÉPZŐK A KÖZÖSSÉGI TANULÁSRÓL	99
6.1. A delfi módszer	99
6.1.1. A delfi módszer elnevezése	100
6.1.2. A delfi módszer eredete	100
6.1.3. A delfi módszer menete és variánsai	102
6.1.4. A delfi eljárás a felnőttképzésben	103
6.2. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szektor kapcsolatát vizsgáló kutatás előzményei	103
6.2.1. Kutatás közvetlen előzménye	103
6.2.2. A delfi kutatás célja és kérdései	104

6.3. Delfi kutatás a civil szervezetekben megvalósuló informális tanulásról	104
6.3.1. A kutatás módszerei	104
6.3.2. A résztvevők névsora	105
6.3.3. A kutatás menete	105
6.4. Főbb következtetések, javaslatok	106
6.4.1. Szakértői vélemények az egész életen át tartó tanulásról	106
6.4.2. A civil szervezetek a közösségi tanulás megvalósítói	108
6.4.3. A civilek feladatai	110
6.4.4. A szükséges intézkedések, együttműködések	110
6.5. Szakképzési programok	111
6.6. A kutatás összefoglalása	111
7. A KÖZÖSSÉG TANULÁSA	113
7.1. Az egész életen át tartó tanulás programja a kutatás tükrében	113
7.2. A közösségi tanulás	114
7.3. A civil-nonprofit szervezetek szerepe a felnőttek tanulásában	115
7.4. A felnőttek informális tanulása és a civil szervezetek	117
7.5. A kutatás eredményei a létező civil-nonprofit szakképzési programok tartalmi megújításának szolgálatában	117
7.5.1. A közösségi-civil szervező felsőfokú szakképesítési program	118
7.5.2. Nonprofit menedzser és nonprofit ügyintéző program	120
IRODALOM	123

1. BEVEZETŐ

*Az egyetlen igazi tanulás:
a lényünkben szunnyadó tudásnak
tevékenyvé ébresztése.*

Weöres Sándor

Az 1970-es évek világválsága, a jóléti állam megrendülése, majd a szocialista rendszer szétesése indítja el újra a civil társadalom újragondolásának reneszánszát és a problémák megoldását keresve a felnőttképzésben rejlő erőforrások kutatását, az egész életen át tartó tanulás megfogalmazását.

A modernkori demokráciák a felismert, tudatosá vált, gyakorolt állampolgári létforma híján nem bizonyultak tartósan működőképesnek. Civil szervezetek sokasága hozta létre azt a finom, de igen erős társadalmi szövetet, amely mára önálló társadalmi-gazdasági tényezővé vált, s amelyet nonprofit szektornak nevezünk. Gazdasági szerepe mellett évszázados hagyományra tekint vissza a civil szféra önművelődést segítő, s a társadalmi esélyegyenlőséget növelő célú felnőttoktatási tevékenysége. Az elmúlt évtizedek oktatásszociológiai kutatásai rávilágítottak arra, hogy a társadalmi és a kulturális tőke gazdasági tőkévé konvertálható, ha megvan a társadalomban az ehhez szükséges kohézió és bizalom.

Hazánkban a civil társadalom újjászületése és a felnőttképzés demokratizálódása egyidőben ment végbe. A magyar felnőttoktatás a XX. század utolsó évtizedében – a nemzetközi és uniós változásoktól nem függetlenül – jelentős átalakuláson ment keresztül, differenciálódott és diverzifikálódott, több szektorúvá változott.

Az egész életen át tartó tanulás napjaink megfogalmazása szerint a tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem-formális és informális tanulást, minden olyan tanulási tevékenységet, amely személyes, állampolgári, társadalmi, foglalkoztatási szempontból tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik.

Jelen – doktori disszertáción alapuló – kiadvány azt mutatja be, hogy a civil szervezetek direkt és indirekt módon, a képzéseik, a felnőttképzési szolgáltatásaik és mindennapi tevékenységük által hogyan segítik az élethosszig tartó tanulás létrejöttét, milyen szerepet töltenek be a civil szervezetek az egész életünkre kiterjedő tanulás és az önművelés megvalósulásában.

Az írásmű elsőként a civil társadalom fogalmát járja körül, rövid történeti áttekintést követően az állampolgárra fókuszálva. Az önállóan cselekvő, individumok és az általuk alkotott kapcsolatok, a közösségek együttműködéséből létrejött hálózatok társadalmi tőkét eredményeznek. A társadalmi tőke Putnam által javasolt mérőszámait vizsgálják a hazai civil aktivitást, az önkéntességet és ezek fejlesztésének lehetőségét bemutató alfejezetek. Ez vezet át bennünket a következő egységhez az egész életen át tartó tanulás filozófiájához.

A tudás minden kultúrában érték – a boldogulás útja a tudás folyamatos bővítése. Ennek rövid áttekintésére vállalkozott a harmadik fejezet, mely az egész életen át tartó tanulás koncepcióját vizsgálja kultúrtörténeti szempontból, valamint a nemzetközi felnőttképzési dokumentumokon és az Európai Unió vonatkozó dokumentumain és hazai trendeken keresztül.

A negyedik fejezet közgazdasági szempontból tekinti át a nonprofit szektort, a fogalmát és szerepét a gazdaságban. Itt a magyarországi nonprofit szektor általános statisztikai mutatóit, a hazai szektor fejlődésének főbb jellegzetességét és a civil kurázsit létrehozó „humán erőforrást” vizsgáljuk.

Az ötödik fejezet az egyén és a társadalom viszonyának bemutatására vállalkozik, különös tekintettel a közösségi művelődés hazai és európai formáira, arra a kérdésre keresve a választ, hogyan tanulnak a felnőttek civil szervezetekben. Megismerhetjük a klubok, kaszinók, szabadkőműves páholyok, olvasókörök, tanulókörök, szabadegyetemek, népfőiskolák világát: a közösségi tanulást.

A hatodik fejezet egy, a civil szervezeti és felnőttképzési szakemberek, valamint döntéshozók közt végzett delfi kutatás eredményeit mutatja be, a kommunikációs módszer sajátosságainak jellemzése mellett. A kutatási kérdések megválaszolására természetükénél és tartalmuknál fogva a kvantitatív módszerek nem bizonyultak alkalmasnak – különösen az informális tanulási tevékenységre és a feladatok, intézkedések feltárására irányuló kérdéseink esetében. Olyan kutatási módszert kerestünk tehát, mely térben, időben, költségeit tekintve és szellemiségében is megfelelt a szempontjainknak. Így esett a választás a Magyarországon még nem gyakori, de ismert *delfi kutatási módszerre*, mely a vizsgálat célja mellett elősegítette a véleményserűt is a résztvevő közel 50 szakértő között.

Nem titkoljuk, hogy a témánknak megfelelően a módszer demokratikus működési elve – minden résztvevő véleménye anonim módon egyforma súllyal kerülhet a többi résztvevő elé – szimpatikus volt. De szimbolikus jelentőséggel bírt számunkra, hogy a módszer elnevezését az ókori görög jósdáról kapta nevét, mely a görög demokrácia korában virágzott, így a delfi szó kapcsán egyszerű asszociációval eljuthatunk a civil társadalom és a demokratikus államforma szellemiségéhez.

Zárófejezetünk az egész életen át tartó tanulás programját mutatja be a kutatások tükrében, a közösségi tanulást, a civil-nonprofit szervezetek szerepét jeleníti meg a felnőttek tanulásában. Itt két szakképzési programra térünk ki. A kutatás eredményei a létező és megalapításra várt civil-nonprofit szakképzési programok tartalmi megújítását is szolgálták a közösségi-civil szervező felsőfokú szakképesítési program és a nonprofit menedzser és nonprofit ügyintéző program esetében.

Jelen írásban tudatosan nem szinonimaként használjuk a civil, a nonprofit illetve a civil-nonprofit kifejezéseket. A társadalmi jelenségek leírásakor, szociológiai és politológiai megfogalmazáskor a civil szóhasználatot követjük. Amikor bejegyzett, formálissá vált szervezet megjelölését szeretnénk kifejezni, akkor a közgazdaságtani nonprofit vagy a szakmai körökben használatos civil-nonprofit kifejezést alkalmazzuk.

Ezzel egy másik fogalom magyarázatához érkeztünk: a képzés és az oktatás fogalomköréhez. Bár tudjuk, a két kifejezés különböző, és erre ügyeltünk is a tanulmányunkban, mégis néha előfordul, hogy szinonimaként jelennek munkánkban ott, ahol a megkülönböztetés indokolatlan.

A kötet alcímében az egész életre kiterjedő tanulás kifejezést választottuk, egyrészt, mert jobban jelöli azt a szemléletet, hogy térben és időben az összes élettevékenységünk-re kihat a tanulás.

Másrészt, mert egy kicsit megkopott az egész életen át tartó tanulás fogalma azáltal, hogy – esetenként meg nem valósított – politikai programok középpontjába került. Holott a tanulás ténylegesen javítja az életminőséget, nemcsak egzisztenciális értelemben, hanem

azáltal is, hogy a szellemi frissességet biztosíthatja a résztvevő számára, a tanulóközösségek új kapcsolatrendszerek működését idézhetik elő, melyek lehetőséget teremtenek a résztvevők társadalmi tőkéjének erősítésére, boldogulására is. Amint az a kutatásunkba bekapcsolódó szakemberek megjegyezték, „élettevékenység” a tanulás, illetve „a tanulás nélküli lét: vegetálás.”

Ezúton köszönöm a segítséget és a javaslatokat témavezetőmnek Fehér Katalinnak, valamint Sz. Molnár Annának, a doktori dolgozatot bíráló Kálmán Anikónak, Pethő Lászlónak és a doktori bizottság tagjainak Maróti Andornak, Halász Gábornak, Fáyné dr. Dombi Alicenak, Mikonya Györgynek és Kopp Erikának. Köszönöm Kuti Éva, Brüll Edit, Feketéné Szakos Éva, Lovasné Avató Judit, Garami Mária, Sebestény István, Vercseg Ilona, Pavluska Valéria, a Nonprofit Képzési Műhely tagjai, a KSH munkatársai segítségét, és a kutatásban részt vevő szakértők és nonprofit szervezetek képviselőinek a válaszadást.

A kutatásokat és a kötet megjelenését támogatta a Nemzeti Civil Alapprogram, a Magyary Zoltán Felsőoktatási Közalapítvány „Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban” ösztöndíjprograma, az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Stratégiai Kerete valamint az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.

Köszönöm Striker Sándor építő javaslatait és családom türelmét és megértését.

2. A CIVIL TÁRSADALOM ÉS PEDAGÓGIAI ASPEKTUSAI

A civil társadalom gazdasági, politikai, ideológiai és morális megközelítések összességét foglalja magában. A politológiai, filozófiai, szociológiai megközelítései többnyire az állammal való viszonyrendszerben értelmezik és elemzik az egyén és társadalom viszonyát. Az eszmetörténeti összefoglalók a civil társadalmat, annak európai változását a nagy történeti korszakokra bontva jellemzik a görög demokráciától kezdve napjaink globális jelenéig (Arato-Cohen 1988, Seligman 1992, 1997, Alexander 1998, Keane 2004). Az alábbiakban klasszikus szerzők, az említett értelmező összegző munkák, valamint a hazai összefoglalók (Kuti 1998, Kondorosi 1998, Bartal 2004, Pavluska 1999 és 2006) alapján kísérem meg bemutatni a civil társadalom változását és értelmezését.

A kelet-európai változások kíséretében újjászületett a civil társadalom fogalmának vitája. A kutatások rávilágítottak arra, hogy különböző történelmi, társadalmi és gazdasági fejlődések eredményeképpen alakult ki az egyes országok civil társadalma és nonprofit szektora. A kilencvenes évekbeli civil kutatások két nagy csoportba oszthatók: egyrészt a közgazdasági megközelítésű, az állami és piaci mellett megjelenő harmadik, nonprofit szektorként definiált megközelítésekre – Salamon, Weisbrod, Hansmann, Ben Nér-Gui nézetei – másrészt a polgári társadalom egészének újragondolását interpretáló nézetekre – Jean Cohen, Andrew Arato, Jürgen Habermas, Michael Walzer, John Keane, Charles Taylor, Lambert Zuidervart (Klamer – Zuidhof 2000).

John Keane (1998) három csoportba sorolja a civil társadalom megközelítéseit. Az első csoportba az empirikus-analitikus értelmezések tartoznak, mint az összetett társadalom-politikai valóság ideáltípusát mutatják be. Ezekkel szemben a második csoport a civil társadalom *politikai stratégiaként, akciótervként* való értelmezéseit fogja össze, leginkább a civil társadalom és az állam különbözőségeire fókuszál. A harmadik irányzatba tartozók a civil társadalom demokráciában betöltött szerepét vizsgálják, a civil társadalmat erkölcsi felsőbbrendűséggel rendelkező „adott jónak” tekintik. Seligman (1992) arra hívja fel a figyelmet, hogy a civil társadalom analitikai és normatív szemlélete egyaránt jelen van a politológiai-szociológiai intézmények (szervezetek) vizsgálata és az értékek, illetve meggyőződések kutatásai. A nonprofit elméletek egymást kiegészítve igyekeztek megfogalmazni a nonprofit szervezetek növekvő számának magyarázatait, a gazdaságban betöltött szerepük erősödését, a szektorok közötti együttműködések okait és lehetőségeit. Napjainkra a szervezetek jóléti állambéli szolgáltató szerepének feltárása mellett egyre erőteljesebbé válik a szervezetek társadalmi funkciójának vizsgálata, a „globális egyesületi forradalom” megfogalmazása (Salamon Anheier 1995, 1999).

2.1. A civil társadalom fogalmi megközelítései

2.1.1. Az ókori gyökerek

A civil társadalom fogalom említése az ókorban Arisztotelésznél jelenik meg először. Az i.e. VI-V. században Kleiszthenész megalapozta, Periklész pedig kiteljesítette a demokráciát, mely a teljes jogú athéni polgárok számára biztosította a politikai jogokat. Arisztotelésznél a „politike koinonia” (latin fordításban: societas civilis) politikai társadalomra utal, ahol szabad (állam)polgárok alakítják a politikát, ahol az állam és társadalom fogalma nem különül el élesen. Arisztotelész gondolatrendszerében a politikai társadalom közös éthoszból, a demokrácia értékrendszeréből táplálkozik. Politika című művében így fogalmaz: „Mint ahogy minden városállamban egy bizonyos fajta közösséget ismerhetünk fel, s minden közösség nyilván valami közjó megvalósítására alakult (mert hiszen az emberek mindent a jónak látszó cél érdekében tesznek), világos, hogy noha mindezek valami jó elérésére törekszenek, a legfőbb jó elérésére elsősorban mégis a legfelsőbbrendű közösség törekszik, amely a többi magában foglalja. Ez pedig az, amit városállamnak nevezünk, vagyis az állami közösség.” (Arisztotelész 1984:71). A jó közösség dönteni képes arról a vezetőjéről, aki egyben szabad, városlakó polgár így, a vagyoni helyzete és műveltsége révén képes a városállam sorsáról a közösség érdekének megfelelően dönteni. Az athéni demokrácia az ókor legfejlettebb társadalmi-politikai formája volt, bár csak a szabad polgárookra (nőkre, betelepülőkre, rabszolgákra nem) terjesztette ki a politikai jogokat. Mégis évszázadok elteltek, míg Európába visszatért e szellemiség.

Változást hozott a középkor, amikor az egyéni helyett a közösségi értékek kerültek előtérbe, melyek a keresztény értékrendnek megfelelően alakították a világképet. A középkor keresztény teóriáiban a dolgok természetes rendje természetfölötti és megismerhetetlen, az etika és a vallás nem különül el. (Arato – Cohen 1992: 84-86)

2.1.2. A klasszikus kor

A civil társadalom klasszikus fogalmát és értékeit a polgárosodás felé vezető folyamatokban kell keresnünk. A gazdaság fejlődésének hatására, a városiasodással járó folyamatok következtében a természetes, hagyományos közösségek tradíciói, a kötelezettségek fokozatosan felbomlanak, és a reneszánsz megteremti az egyén, az individuum megjelenését és megjelenítését. Előtérbe kerül az ember és társadalom, a szabadság és igazságosság kérdése, az ókor tiszteletéből eredően az államformák vizsgálata.

A reformáció új értékeket hoz mind a társadalmi normák, mind a keresztény hit világában. Max Weber oktatásszociológiai vizsgálatai a protestáns etika és a kapitalizmus szellemének kapcsolatára mutatnak rá. Sokak szerint a civil társadalom klasszikus fogalmának eredetét a protestáns etikában kell keresni (Seligman 1997: 78-83). A XVI-XVII. századi protestáns eszmerendszere az egyént autonóm entitásként, individuumként értelmezi, aki a közösségtől függetlenül, önként engedelmeskedik a keresztény értékrendnek. A kálvinista közösségekben jelen van a társadalmi összefogás, a bizalom és a kölcsönösség elve, s hangsúlyozottan új erkölcsi tartalmú viszonyrendszer jön létre. A protestáns individualizmus Észak-Amerikában teljeseedik társadalomszervező elvvé és gyakorlattá.

A civil társadalom kialakulásának klasszikus megfogalmazása az állam és társadalom fogalmának szétválása a felvilágosodás idején jelenik meg először. Az angol John Locke *A két értekezés a kormányzásról* című írásában fogalmazta meg társadalmi szerződés gondolatát.

Locke hatására Rousseau és a felvilágosodás gondolkodói hangsúlyozták, hogy az ész által vezérelt új társadalmi rendnek az individualizmusra és a jogokra épülő társadalom az alapja. A civil társadalom klasszikus megfogalmazását a skót Adam Ferguson műveiben találjuk meg először. Az angol és skót moralisták és a közgazdaság atyjának tekinthető Adam Smith a morális individuumnak a társadalomban munkálkodó szervezőerejét hangsúlyozzák és Hume éppen ezt kérdőjelezi meg. A nagy rendszerekben gondolkodó Immanuel Kant filozófiájában szétválik a jog nyilvános szférája, és az erkölcs magánszférája, Kant a politikai társadalomként értelmezett államot elválasztja a polgári társadalomtól. Ezt a gondolatot követi és bírálja Hegel, majd fejleszti tovább Marx. Hegelnél új értelmezést nyer a polgári (civil) társadalom fogalma: a család, illetve az állam között elhelyezkedő korporációk világát jelenti, nem természeti állapot, hanem történelmi fejlődés eredménye. Szerinte a polgári (civil) társadalom klasszikus eszméje eltűnik, ugyanakkor az állam feloldódik egy valóságos etikai entitásba, s innen az állam „megszüntetve megőrző” természete (Seligman, 1997: 63-64). Marx korai munkáiban különbséget tesz a polgári társadalmat alkotó „bourgeois” világa és a polgári közösséget (államot) alkotó állampolgárok „citoyen” világa között. A konfliktust a polgár, mint önző egyén, valamint az állampolgár, mint erkölcsi személy és a politikai közösség tagja ellentéte okozza. Marxnál a polgári és a politikai társadalom egyesítésében, a kommunizmus világában jön létre a magas szintű etikai egység.

A civil társadalom XVII-XVIII. században megjelenő klasszikus fogalmának alapjait napjainkban Pavluska Valéria öt jellemző alapján foglalja össze, ezeket idézzük (Pavluska 2006:28):

- a) *az individuum*: az autonóm cselekvőként és morális lényként felfogott egyén;
- b) *az egyetemes ész*: mint a társadalmi rend alapja
- c) *az erkölcsi érzület és az ész egysége*: az erkölcs transzcendentális (a tudatban, az emberi lélekben eleve meglévő) jellege;
- d) *a közösség*: az eszményekben és értékekben osztozó individuumok összessége;
- e) *az önkéntes társulás*: az erkölcsi érzületen, együttérzésen alapuló kölcsönösség,

A klasszikus korszak a 19. század közepén lezárul, az egységes világkép felbomlik, megváltozik a tudományokhoz való viszony, elkezdődik a társadalmi folyamatok szociológiai jellegű vizsgálata.

2.1.3. A XIX. századi civil gondolatok

A kapitalizmus kibontakozása, a nemzetállamok kialakulása és a polgárosodás korában már nem beszélhetünk a civil társadalomról, mint egységes gondolatrendszeréről. Az egyik fő áramlat a liberális-individualista eszmék világa, melyet a magánszféra szabadsága és az állam csekély szerepvállalása jellemez, ebben a civil társadalom a magánszféra része. A másik szellemi áramlat a hegeli-marxi gondolatot átörökítő szocialista modell, melynek középpontjába az (állam)polgári jogok kerülnek, különös tekintettel a választójog kérdésére (Seligman 1997: 115-116).

A liberalizmus jeles képviselője, Alexis de Tocqueville francia filozófus *Az amerikai demokrácia* című munkájában fogalmazza meg a demokratikus társadalom sajátosságait. Egyrészt kiemeli az amerikai demokrácia értékeit, a társadalmi egyenlőséget, az önkormányzatiságot és decentralizációt, másrészt rámutat arra, hogy a demokrácia magában hordozza a tömegek és a közvélemény uralmának, valamint a túlzott egoizmus veszélyét.

„Az individualizmus demokratikus eredetű, és abban a mértékben fejlődik, ahogy a létfeltételek egyenlővé válnak. A létfeltételek egyenlővé válásával mindenki megfelelő

feltételekkel rendelkezik ahhoz, hogy egyedül boldoguljon. Semmivel nem tartoznak senkinek, és senkitől nem várnak semmit. Megszokták az önállóságot és szívesen mondogatják, hogy sorsukat a saját kezükben tartják. Az individualizmus higgadt, békés érzelem, amely minden polgárt arra készítet, hogy elszigetelje magát a hozzá hasonlatosak tömegétől, s családjával és barátaival félrevonuljon; miután ily módon kicsiny társadalmat teremtett a maga használatára, szíves örömet magára hagyja a nagy társadalmat. Az individualizmus először csak a közösségi erőnyeket apasztja ki; egy idő múltán azonban az összes többit megtámadja és lerombolja, végül pedig az egoizmusba sülyed. Az egoizmus minden erőny csíráját elorvasztja.” (Tocqueville 1983: 391-393). A Cohen-Arato szerzőpáros rámutat arra, hogy Tocqueville szerint az amerikai civil társadalomban élnek az állampolgárok leginkább az egyesülési jogokkal, mind elsődlegesen az egyesületek szervezésével, másodlagosan pedig a közügyekkel foglalkozva, a képviseleti rendszer által. A francia gondolkodó megállapítja, hogy ott működik a demokrácia, ahol ez a két szint együttesen van jelen.

A szocialista nézeteket valló Émile Durkheim (1858-1917) francia szociológus kifogásolja az individualizációból kialakuló atomizált társadalmat. A társadalom bizalmon és a szolidaritás normáin alapuló értékeire hívja fel a figyelmet, kialakítva a kollektív tudat, a kollektív lelkiismeret fogalmát. Az állampolgárság fogalmát kiegészíti az egyenlőség és a társadalmi igazságosság, azaz a szociális és jóléti jogok elvével, megfogalmazva a társadalom kohéziója érdekében a kölcsönösség és szolidaritás szükségességét (Seligman 1997: 130-134.).

Max Weber a XIX. század végén rámutat, hogy az ész alárendeltségébe kerültek a hagyományos értékek és az emberi viszonyok közt az önzés és haszonszerzés dominál. (Weber 1987). A civil társadalom fogalom említése a XIX. század közepétől kevésbé divatos, majd Antonio Gramsci, az Olasz Kommunista Párt filozófus-főtitkára az, aki az 1920-as években visszahozta a civil társadalom fogalmának szóhasználatát. Úgy vélte, hogy a civil társadalom a kulturális intézmények összessége, nemcsak gazdasági, hanem a társadalmi érintkezés színtere, és mint ilyen, a forradalmi harc átmeneti stratégiai eszköze. (Anheier–Glasius–Kaldor 2004:32, Bartal 2004:20)

1938-ban Walter Lippmann a „jó társadalomról” ír, mely a *Nyitott Társadalom* koncepciójában kristályosodik majd ki Karl Poppernél (Miszlivetz 1999: 178). Követőjénél, Ralf Dahrendorfnál a modern közösségiség közege a civil társadalom. „Az embereknek kötődésre és választási lehetőségekre van szükségük ahhoz, hogy életlehetőségeiket a maguk teljességében élvezhessék /.../ Ezek a kötődések az autonóm társulások variációit igénylik, amit civil társadalomnak nevezünk.” (Dahrendorf 1997 idézi Vercseg 2004:12). A teoretikus Dahrendorf közpolgárnak nevezi a közügyekben részt vállaló individuumot. „A civil társadalom a citizenek (közpolgárok) társadalma, akiknek jogaik vannak, akik elfogadják kötelezettségeiket és akik civil és civilizált módon viselkednek egymással. Olyan társadalom, amely arra törekszik, hogy senki ne legyen kirekesztve, és mely tagjainak az odatartozás érzését és a szabadság alkotmányát biztosítja” (u.o.).

A világgazdasági folyamatok szélesedésével a piaci erők igyekeznek beférkőzni a társadalmi élet színtereire. (Keane 2004:23) A „piac hibáira” Polányi Károly *A nagy átalakulás* című 1945-ös munkájában hívja fel a figyelmet, kifejtve, hogy a piac nem képes társadalmi rendet létrehozni. Polányi rámutat arra, ahol nincsenek piacok, ott nincs civil társadalom, ugyanakkor, ahol nincs civil társadalom, ott nem lehetnek piacok sem (Polányi: 1984).

2.1.4. A civil társadalom fogalmának reneszánsza

Az 1970-es évek világválsága, a jóléti állam válsága valamint a szocialista rendszerek meggyengülése indítja el újra a civil társadalom újragondolásának kérdését. Keane kifejezetten a kelet-közép-európai, szovjet mintájú állami hatalom nyilvános kritikájának megszületését látja a civil mozgalmakban (csehszlovákiai Charta 77, lengyel Szolidaritás, Duna Kör, stb.), melyek szerinte elvezettek a „bársonyos forradalomig”. Jan Tesar történész ismert szavai, azt a várakozást és elvárást tükrözik, ami a korszakot jellemezte: „Ha a parancsuralmi rendszer mint az abszolutizmus visszatérése a huszadik században könnyebben jön létre egy olyan környezetben, ahol a >civil társadalom< szerkezete nem kellően kialakult, úgy létrejötteinek megelőzésére a legmegbízhatóbb eszköz a civil társadalom kialakulásának bátorítása” (Tesar 1977 in Keane 2004:24). Sokan a civil társadalomtól – túlzón – a társadalmi problémák, a válság megoldását várták/várják. Azt senki sem vitatja, hogy a diktatúrákkal szemben, a *civil társadalom a demokráciák fontos jellemzője*. Fontos, hogy a civil megmozdulás, az állampolgári részvétel erősítse a demokráciát és ne veszélyeztesse. A technikai változások elősegítették a közös együttműködéseket, ezáltal a *nemzetek feletti civil társadalom gondolatának* kialakulását.

A kelet-európai változások kíséretében újjászületett a civil társadalom fogalmának vitája. Klammer és Zuidhof a kilencvenes évekbeli civil kutatásokat két nagy csoportba sorolja: egyrészt a közgazdasági megközelítésű, az állami és piaci mellett megjelenő harmadik, non-profit szektorként definiált megközelítésekre – Salamon, Weisbrod, Hansmann, Ben Nér – Gui nézetei – másrészt a polgári társadalom egészének újragondolását interpretáló nézetekre – Jean Cohen, Andrew Arato, Jürgen Habermas, Michael Walzer, John Keane, Charles Taylor, Lambert Zuidervaart (Klammer – Zuidhof 2000: 181-182).

John Keane A civil társadalom (1998) című könyvében három csoportba sorolja a civil társadalom megközelítéseit. Az első csoportba az empirikus-analitikus értelmezések tartoznak leíró értelmezések tartoznak, melyek mint az összetett társadalom –politikai valóság ideáltípusát mutatják be. Ezekkel szemben a második csoport a civil társadalom politikai startégiaként, akciótervként való értelmezéseit fogja össze, mely leginkább a civil társadalom és az állam különbségeire fókuszálnak. A harmadik irányzatba tartozók a civil társadalomnak a demokráciában betöltött szerepét vizsgálják, a civil társadalmat erkölcsi felsőbbrendűséggel rendelkező „adott jónak” tekinti (Keane 2004: 38-48).

Jürgen Habermas, 1929-ben Hamburgban született gondolkodó szerint a civil társadalom a kommunikáció, a kommunikációs cselekvés és érvényesség világa, melyben a társadalmi párbeszéd teremtheti meg a véleménycserén alapuló társadalmi konszenzust (Habermas 1987, vol 2 137-145). A konszenzus kialakításához szükséges nyilvános diskurzust a globális világban a társadalmi mozgalmaknak nemzetközivé szélesítésével a szolidaritás megteremtésével lehetne elérni.

Arato és Cohen szükségesnek tartja a civil társadalom fogalmának megújítását, mely szerintük a társadalmi mozgalmak sokszínűsége által a nyilvánosság lehetősége. (Arato-Cohen: 1992). Keane szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy „a civil társadalom kifejezés a sokféleség jelzője” (Keane 2004: 52).

Azt a sajátos jelenséget, azt a csalódást, ami Közép-Kelet-Európát az új évezred küszöbén jellemezte, Miszlivetz Ferenc illetve Jensen fogalmazta meg. A szerzőpáros szerint 1989 után a civil társadalom fogalma misztifikálódott, túlzott elvárásokhoz volt köthető, melyet csalódások követtek. A civil társadalom e térségben metamorfózison ment keresztül,

részen eltűnt, részben párttá alakult, részben „anyagilag vagy politikailag prostituálódott”. Az életben maradt szervezetek a létért küzdenek, miközben a kelet-európai társadalom civilizálódás helyett inkább atomizálódik, újra a bizalmatlanság jellemzi. Ugyanakkor az európai civil társadalom programja nem utópisztikus. A fogalommal szemben egy olyan megközelítés mellett érvel, amely a civil társadalmat egy vágyott dolog metaforájaként értelmezi (Miszlivetz 1999: 178-193, Jensen-Miszlivetz 2003: 82).

2001-2002-ben átfogó „Nonprofit Szektor Analízis” készült, mely bemutatta a civil szervezetek jogi környezetét Magyarországon (Bíró 2002). A civil társadalom fogalmi jellemzőit a vizsgálat négy pontban foglalja össze, melyeket a definíciós viták okán szó szerint idézünk:

1. A civil társadalom személy- és szervezetegyesülések, valamint önálló szervezetek hálózata, amely létrejött és működése sajátos szabályai szerint különbözik a társadalom többi intézményrendszerétől.
2. Nem egyenlő sem az állammal, sem a magánszférával, bár kapcsolódásai mindkettőhöz közvetlenek és szervesek.
3. Létezésének elvi alapjait az emberi-állampolgári jogok érvényesülése, a jogállamiság, az érdekluralizáció jelenti.
4. A civil társadalom rendeltetése, hogy az általa biztosított nyilvánosság és érdekartikuláció útján szembesítse az állami akaratot az általa képviselt értékekkel, törekvésekkel és gyakorlattal. (Ennek legfontosabb eszköze „közösségi részvétel”, amelynek tartalmát az európai jogterületen az Aarhusi Egyezmény már igen részletesen kidolgozta. Három pillére az információhoz való jog, a beleszólási jog és a jogorvoslati jog. A három pillért a részvételre képesítés intézményi és intézkedési rendszere egészíti ki.

A kutatás kitér arra, hogy a globalizációs folyamatokkal párhuzamosan az Európai Unió dokumentumai újabb aspektusokat vetnek fel a civil társadalom fogalmát illetően. Az Európai Bizottság által kiadott Fehér Könyv (EK C 329) értelmezése magában foglalja az ún. „szociális partnereket”, azaz a szakszervezetek és a munkaadók szervezeteit, a nem kormányzati szervezetek, a szakmai, a karitatív és a bázisszervezetek, az állampolgárokat a helyi életbe bekapcsoló szervezetek, illetve, specifikus hozzájárulással, az egyházak és a vallási közösségeket.

Az Európai Unió Gazdasági és Szociális Bizottsága A szervezett civil társadalom szerepe és hozzájárulása az európai konstrukcióhoz címmel 1999. szeptember 22-én elfogadott állásfoglalásában a következő definíciót adja: „a civil társadalom olyan társadalmi szféra, amely relatíve független az államtól és amely nem merül ki a piac szabályaiban. A civil társadalom olyan elvekre támaszkodik, mint az autonómia, a pluralizmus, a szubszidiaritás, a szolidaritás és a felelősség. Ez egy olyan kommunikációs szféra, amelyen belül fejlődhet a polgárok szenszibilizálása, amely demokratikus részvételhez vezethet. Kommunikálni és szolidárisan cselekedni csak individuumok csoportjában lehet.” (In Bíró 2002:1).

Az Európai Unió intézményi központú megközelítést fogalmaz meg a civil társadalom értelmezésekor. A NOSZA kutatás ugyanakkor a CIVICUS World Alliance for Citizen Participation nevű világszervezet (nem az EU intézményeiben) elterjedt definíciójára is felhívja a figyelmet, mely szerint a civil társadalomnak nemcsak a szervezett formák a részei, hanem az állampolgárok aktív önszerveződésének bármilyen formája – pl. a tüntetések, bojkottok és hasonló mozgalmi tevékenységek is. „A civil szervezetek és mozgalmak alkotják magát a civil társadalmat, amely tehát mindazon szervezeti és tevékenységi

struktúráknak az összessége, melyeknek tagjai vitán és konszenzuson alapuló demokratikus eljárás révén a közérdeket szolgálják, ugyanakkor a mediátor szerepét töltik be az állami/közhatalmi szervek és az állampolgárok között.” (Bíró 2002:2).

A civil társadalom fogalmi változásában egyre hangsúlyossá válik az egyenlőség, a jog és az aktivitás fogalomköre. Az az aktivitás, mely cselekvéssé formálható, mely a napjainkra már globálissá szélesedett kapcsolatok révén hálóként jelenik meg a polgárok között. Mielőtt ezt a hálót és működését, a társadalmi tőkét megvizsgálhánk, rövid kitérőt teszünk a polgár meghatározására, míg a civil társadalom infrastruktúrájának tekinthető nonprofit szervezetek nemzetközi és hazai ismérveit a negyedik fejezetben részletezzük.

2.2. A polgár, az állampolgár, az uniós polgár

A civil társadalom mozgatórugója a közösségi normák és értékek szerint cselekvő egyén, az (állam)polgár. A polgár értékrendje a kor társadalmi értékrendjének megfelelően változott, utaltunk az ókori görög demokrácia polgáira, a Marx által citoyenként vagy burzsoáként bemutatott társadalmi csoportokra, illetve a választójog, valamint az egyéb „kiváltságok” és köteleességek kettősségét kiküzdő állampolgárookra. A hagyományos értelmezések szerint a polgár a nemzetállam tagja, állampolgár. A modernkori értelmezésekben a polgárság alapjául T. H. Marshall 1950-ben megjelent *Citizenship* (Polgárság) című munkája szolgál, melyben Marshall a polgári lét három elemét határozza meg, ezek: *a civil társadalmi, a politikai és a társadalmi lét*. A három elem adta a későbbi értelmezések alapját, melyek szerint az állampolgárság jelentése magában foglalja a társadalmi, vagy nemzetállami tagság, illetve a jogok és köteleességek együttesét (Csefkó-Horváth 1999, Bozóki 1999 és mások).

Az Európa Tanács „A demokratikus állampolgárságra képzés” projekt keretében ajánlást fogalmaztak meg a képviselők az állampolgárság meghatározására. E szerint az állampolgárság szűkebb értelemben az egyénnek a politikai keretekben való integrációjára és a polgároknak a jog intézményeiben való részvételére vonatkozik. Az állam nézőpontjából az állampolgárság lojalitást, részvételt és a társadalom mint egész hasznának szolgálatát jelenti. Az egyén nézőpontjából az állampolgárság a szabadságot, a függetlenséget és a hatalom politikai ellenőrzését jelenti. Az állampolgárságnak ez a két elválaszthatatlan oldala (Council of Europe 1996: 15).

Több uniós kutatás foglalkozott az elmúlt évtizedben az állampolgárság, az aktív állampolgárságra nevelés kérdéskörével, különösen a választásokon megmutatkozó társadalmi részvétel csökkenése okán, mely egy a demokráciára épülő államokban demokratikus deficitet eredményez. A hazánk képviselőit is magában foglaló Re-etgace 2004. évi jelentése szerint a legtöbb mai elméleti és gyakorlati értelmezés az állampolgárság fogalmát öt tényező összefüggésében fogalmazza meg, mely szerint az állampolgárság általános értelemben véve a *jogok, a kötelezettségek, a részvétel és az identitás együttesét jelenti*. (Re-etgace 2004: 19). A megnevezett öt tényező:

- *A csoport identitás*, azaz egy adott közösséghez - a nemzetállamhoz, a nemzethez, az etnikumhoz vagy egyéb csoporthoz való tartozás, mely alapvető értéket jelent.
- *Jogok és felhatalmazások*, melyek az emberi szabadság és a társadalmi, politikai részvétel alkotmányos garanciái.

- *Felelősségek és kötelezettségek*, a törvények betartása, adófizetés, mások jogainak tiszteltben tartása, egyebek.
- *Részvétel a közéletben*, a demokrácia gyakorlása, a döntés és cselekvés a közösségi ügyekben.
- Közös értékek.

A civil cselekvésekhez az szükséges, hogy tudatában legyünk és éljünk ezen tényezők mindegyikével, aktív állampolgárként létezzünk.

Az Európai Unió létrejöttével új fogalom alakult ki, mégpedig az „*uniós polgár*” fogalma, melyet az 1992-ben elfogadott Maastrichti Szerződés alkotott meg (EK Szerződés második rész, 17-22. cikk). Az uniós polgárság (itt az állampolgár kifejezés már nem is használható!) kiegészíti tagállami állampolgárságot, de nem helyettesíti. A szerződés a tagállamok polgárainak jogokat ad és kötelezettségeket tartalmaz, melyek:

- a mobilitás, azaz a mozgás szabadsága, amivel egyúttal tartózkodási jog jár a tagállamok területén,
- választó- és választhatósági jog az Európai Parlament és a helyi önkormányzat választásakor a tartózkodás tagállamában,
- jog a diplomáciai és konzuli védelemre,
- petíciós jog az Európai Parlamenthez,
- és az ombudsmanhoz fordulás joga. (www.ec.europa.eu).

Az uniós tanácskozáson megfogalmazott dokumentumok szorgalmazták egyének, a polgárok közötti minél szélesebb körű együttműködést, a közösségek összetartozását, a tagállamok közötti mobilitást. Mert a kapcsolati hálók szövevényes rendszere segíti az információcserét, erősíti az európai identitást, ösztönzi a gazdasági kapcsolatokat. Mára ugyanis ténnyé vált, hogy a demokratikus intézményrendszer működtetése mellett a társadalmi tőke kihat a gazdasági tőkefolyamatokra is.

2.3. A társadalmi tőke – a tőkévé konvertálható kapcsolatok

A közgazdaságtan a javak termelésére, elosztására, cseréjére, fogyasztására összpontosító társadalomtudomány, mely – egyebek mellett – a gazdaság erőforrásait, a termelési tényezőket vizsgálja. A gazdálkodó tevékenység bizonyos javak felhasználásával más hasznos javak létrehozására irányul. A gazdaság erőforrásait, a termelési tényezők csoportosításakor a munkát, a természeti tényezőket, a vállalkozót, illetve a tőkejavakat szokás említeni. A tőkejavak pedig olyan – emberi tevékenység által létrehozott javak – amelyek inputként szolgálnak a további termelőtevékenységek számára (Koppányi-Petro-Vági 1992). Szemléletmódbeli változást hozott a hetvenes évek közgazdaságtanára Theodore W. Schultz közgazdász gondolata, aki kiterjesztette a tőke fogalmát a *Beruházás az emberi tőkébe* című munkájában, bevezetve a *human capital*, az *emberi tőke* kifejezést. Schultz elsősorban a fejlődő országok mezőgazdasági és ipari termelését vizsgálta, nagy jelentőséget tulajdonítva a szakképzésnek, az oktatásnak és a tudományos kutatásnak (Schultz 1983).¹

¹ Az emberi tőke, azaz a felhalmozott emberi szaktudás szerepének felismeréséért és bemutatásáért Schultzt közgazdasági Nobel-díjjal jutalmazták 1979-ben.

Az emberi erőforrással kapcsolatos közgazdasági elméletek – melyekre a következő fejezetben visszatérünk – kiterjesztették a tőke fogalmát és elősegítették a szociológiai oldalról a *társadalmi és a kulturális tőke* megfogalmazását. Közgazdaságtani megközelítésben a társadalmi tőke az egyik termelési tényező, melynek az a sajátossága, hogy gazdasági tevékenység eredményeképpen jön létre, és erőforrássul szolgálhat a termeléshez. A társadalmi tőke jelentőségét a téma klasszikusai: Granovetter, Coleman, Bourdieu, Putnam és Fukuyama írásain keresztül foglaljuk össze.

A hatvanas évek végén a Harvard Egyetemen Mark Granovetter a munkaerőpiacot vizsgálva az érdekelte, hogy az emberek hogyan találhatnak maguknak állást. Felmérése szerint nem a közeli rokonok és barátok adják a legjobb javaslatokat, hanem a távoli ismerősök, akikkel ritkább a találkozás, gyengébb a kötődés. Azt ismerte fel, hogy a családtagok, közeli barátok szűk körben mozognak, ezáltal nehezítik az információ cseréjét. A külső kapcsolatok viszont sok új kapcsolatokkal szélesítik az információs hálót. Tehát a társadalmi kohéziót, a változást a gyenge kapcsolatok sűrűsége erősíti, a mobilitást ez segíti elő. Az erős kötések viszont a mindennapokban jelentenek támogatást (Granovetter 1988). *Granovetter The Strength of Weak Ties (A gyenge kötések ereje 1991)* című tanulmányát 1973-ban publikálta az American Journal of Sociology folyóiratban, elmélete azóta a közgazdaságtan alapjaivá vált.

Egy másik amerikai szociológus James S. Coleman a hátrányos társadalmi csoportok iskolai pályafutásának vizsgálata során figyelte meg, hogy a szülők iskolázottsága, foglalkozása, a társadalomban betöltött szerepe és kapcsolatrendszere kihat a gyermekük iskolaválasztásra és pályafutására, de hatással van az iskola életére is, hiszen a szülők közösségben betöltött szerepre, az iskolai-szülői munkaközösség, az iskolát övező tevékenységeken való a részvételen keresztüli aktivitás meghatározza az iskola eredményességét is (Coleman 1986, 1994). Ezzel a kérdéskörrel foglalkozott a francia szociológus is Bourdieu A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése (1978) munkájában, mely számos további elemzést eredményezett (Loury 1987, Andorka 1998, Hankiss 2002, Blaskó 2002, és mások).

Coleman leírja a társadalmi cselekvés, a társadalmi beágyazottság elvét (1986) kiemelve azt, hogy a társadalmi cselekvést a közösségi normák, a szabályrendszerek is befolyásolják, nemcsak az egyén. A szociológus szerint a társadalmi tőke az emberi csoportban működik, vagy csoportok (szervezetek) között. *A társadalmi tőke kapocs*, mely megkönnyíti a csoporton belüli cselekvést. Nem kézzel fogható dolog, mert ereje *a cselekvők közötti hálóban* rejlik és a kölcsönöségi elv működteti. A társadalmi tőke hierarchikusan is működhet, alá- és fölérendeltségi viszonyokban, ekkor a hatalmi viszonyban lévő erősítheti. A társadalmi tőke közjóság is, ez különösen akkor nyilvánul meg, amikor civil hálózatok működtetik, elősegítve az információcserét.

Pierre Bourdieu szerint a tőke anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munka, mely felhalmozás során időre, befektetésre van szükség, ezért a látszólag megvásárolhatatlan dolgoknak is megvan a maguk ára. A tőke termelhet profitot, de újratermelheti saját magát is. A francia szociológus szerint a tőkének különböző fajtái léteznek, ezek határozzák meg az egyén helyét a társadalomban:

- *a gazdasági (anyagi) tőke*, mely közvetlenül pénzzé váltható és a tulajdonjogban intézményesedik
- *kulturális tőke*, ami gazdasági tőkévé konvertálható és többnyire az iskolai végzettségekben nyilvánul meg

- a *társadalmi (szociális) tőke*, mely gazdasági tőkévé alakítható és nemesi vagy egyéb címekben, rangokban intézményesedik.

A *kulturális tőke* kapcsán fogalmazza meg, hogy az iskolai sikerek nem feltétlen velünk született tulajdonságoknak köszönhetőek, hanem a különböző társadalmi csoportok által birtokolt kulturális tőkére vezethetőek vissza. A kulturális tőke öntudatlanul, rejtett módon átöröklődik a családban.

A kulturális tőke három formában létezhet:

- *Inkorporált* (bensővé tett) formában, mely hosszú folyamat és személyes beruházások (lemondások, áldozatok) eredményeképpen elsajátított tudás, viselkedésmód, magtartásforma.
- *Objektívált* (tárgyasult) állapotban, kulturális javak, képek, könyvek, eszközök formájában, tehát „anyagi hordozók” révén adható át, de használatához inkorporált kulturális tőkére van szükség. A tárgyasult kulturális javak feltételezik a gazdasági tőkét és a szimbolikus elsajátításhoz szükséges kulturális tőkét is.
- *Intézményesült* formában, iskolai bizonyítványok objektíválása révén, melynél az iskolai titulus egyfajta garancia, a kulturális kompetencia bizonyítéka, független a hordozó személyétől és attól a tőkétől is, amivel ténylegesen rendelkezik, hiszen a titulus viselői összehasonlíthatók és felcserélhetőek. Megszerzéséhez gazdasági tőke szükséges, de egyúttal meg is határozza azt, mert az egyén munkaerő-piaci értéket növeli. Váltóárfolyamként is megjelenik a kulturális és a gazdasági tőke, mert az oktatás tömegesedésével a diplomák inflációja is bekövetkezhet.

Bourdieu a *társadalmi tőkét* aktuális erőforrásként jellemzi, mely a kölcsönös ismertség elvén működik, és fontos eleme a csoporthoz tartozás. Az *egyéni társadalmi tőkéje* függ a kapcsolatháló kiterjedtségétől, erősségétől illetve birtoklótól. Függ a tagok gazdasági és kulturális tőkéjétől. A tartós, hasznos kapcsolatok szempontjából nélkülözhetetlenek az intézményesítési rítusok, melyek a beavatottság érzését erősítik és kölcsönös elismertséget feltételeznek. A társadalmi tőke tartósságához szükséges a megerősítése, a folyamatos kapcsolattartás, mely időbe és pénzbe kerül, és bizonyos képességet is igényel, annak felismerését, hogy hogyan kell kihasználni hasznosan a kapcsolatokat.

A csoportok esetében delegálódik a tőke, a képviselő kezében összpontosul a csoport teljes társadalmi tőkéje, ezért szabályozni kell, ki jogosult erre, ki képes a csoport – és nem csupán a saját – érdekeit képviselni. Másrészt sokszor a csoportot a képviselővel azonosítják. Bourdieu szerint a tőkefajták konvertálhatóak, a kulturális és társadalmi tőke gazdasági tőke révén érhető el, az átalakításuk a munka és az idő függvénye. A tőkék átalakításában és termelésében az oktatásnak jelentős szerepe van (Bourdieu 1997).

Más oldalról közelíti meg a témát Robert D. Putnam. A társadalmi tőke fogalmának széles körű elterjedése, népszerűvé válása nagyrészt az amerikai politológus 1993-ban írt *A prosperáló közösség – A társadalmi tőke és a közélet* című tanulmányának köszönhető (Putnam, 1993). Putnam, Hume példázatán keresztül bemutatja, hogy a földművelők a verseny és irigység helyett az összefogással milyen előnyökhöz juthatnának. A politológus megfogalmazása szerint a fizikai és a humán tőke fogalmaival analóg módon (eszközök és képzés az egyéni teljesítőképesség fokozására), a „társadalmi tőke” is a társadalmi szerveződés jellemzőire utal (pl. hálózatok, normák és bizalom, amelyek elősegítik a közös haszon érdekében végzett koordinációt és együttműködést). „A társadalmi tőke fokozza a fizikai és humán tőkebefektetések hatékonyságát is”, könnyíti az együttműködést, ez a tőke a közjó egyik fajtája (Putnam 1994). Olaszországi

példán keresztül azt mutatja be, hogy „az állampolgári részvétel normáiban és hálózataiban megtestesülő társadalmi tőke a gazdasági fejlődés előfeltétele, csakúgy, mint a hatékony kormányzás.” A közösség pedig akkor hatékony, ha nem bizalmatlanok egymáshoz az emberek, mert „a bizalom megolajozza a társadalmi életet”. A társadalmi tőke kötelékekből, hálózatokból áll össze, akkor működik jól, akkor gyarapodik, ha használják. Putnam is a társadalmi tőke és a gazdasági fejlődés közötti összefüggésekre világít rá. Az oktatással kapcsolatosan arra hívja fel a figyelmet, hogy két egyenlő eséllyel induló fiatal közül, ha az egyik belvárosi, magas állampolgári részvétellel rendelkező, nagyobb eséllyel fejezi be sikeresen az iskolát. Az viszont, aki olyan régióban lakik, ahol a társadalmi tőke hanyatlóban van, nagyobb eséllyel lesz a drog vagy a bűnözés áldozata. A bölcs államvezetés ösztönözheti a társadalmi tőke képződését (Putnam 1994).

Putnam „bestsellerré” lett munkájában, a Bowling alone-ban (2000) összegyűjti a társadalmi tőke mutatóit. A mérések alapja lehet:

1. Politikai részvételi hajlandóság, politikai érdeklődés (részvétel a választáson, tisztség betöltése szervezetben, klubban, levélírás közérdekű témában újságnak, politikusnak, aláírásgyűjtés, párttagság, stb.)
2. Civil szerepvállalás (nonprofit szervezetek száma/ 1000fő, szervezeti taglétszám, tisztségek betöltése civil szervezetben, összefogvetelek gyakorisága, stb.)
3. Vallási alapú szerepvállalás (egyházközösségi tagság, istentiszteletre járás)
4. Munkahelyi kapcsolatok (szakszervezeti tagság, munkakapcsolathoz kötődő barátság, kölcsönös segítségnyújtás valószínűsége)
5. informális társadalmi kapcsolatok (családi vacsora, baráti kártyaparti, szomszédolás, közös kávézás/sörözés, sport, kultúra)
6. Altruizmus, önkéntesség, filantrópia (önkéntes munka, adakozás, véradás, stb.)
7. Reciprocitás és bizalom (becsületesség, részvételi hajlandóság kérdőíves vizsgálaton, közlekedési szabályok betartása)

Francis Fukuyama (1997, 1999, 2000) munkáiban többször is megfogalmazza a társadalmi tőke jelentőségét. Különösen nagy figyelmet szentelt a bizalom kérdéskörére. Szerinte a társadalmi tőke - a normák és hálózatok összességéből eredő kollektív cselekedet – akkor jön létre, ha bizalom van az emberek között. A bizalom egyrészt az *általános bizalom*, hogy mennyire bízhatunk általában az emberekben, a másik típusa pedig a helyhez kötött, *lokális bizalom*, mely összetettebb, nehezebben mérhető, a közösségbe, szervezetekbe, köztintzményekbe vetett bizalom (Fukuyama 1997). Ez utóbbira a későbbiekben visszatérünk még.

Világbank háromféle társadalmi megközelítést alkalmaz, szűk definíciója szerint a társadalmi tőke az emberek adott közösségen belüli kapcsolatait és a közösség által elismert normáit jelenti, melyek csoportkohéziót és identitást eredményez. Tágabb értelmezésben a társadalmi tőke a csoportokon belüli és a csoportok közötti kapcsolatokat is jelenti. Harmadrészt pedig a társadalmi környezetet is magában foglalja, azaz a kapcsolatokon kívül a normákat, tradíciókat, szokásokat is (Worldbank, idézi TÁRKI 2005: 26).

A bemutatott művek alapján a közgazdaságtan különbséget tesz a társadalmi tőke fajtái közt, attól függően, hogy milyen a társadalmi kapcsolat minősége, irányultsága és erőssége (i.m.). Három aspektusát nevezhetjük meg, egyrészt az *erős kötésű összetartó társadalmi tőkét* (például családon vagy etnikai közösségen belüli kapcsolatok), másrészt a *gyengébben összekötő társadalmi tőkét*, mely a leginkább alkalmas a különböző társadalmi csoportok, rétegek közötti kapcsolatteremtésre, integrációra és mobilitásra. Harmadrészt az *összekapcsoló*

társadalmi tőkét definiálhatjuk, mely a kormányzat és a civil társadalom vagy más hierarchikusan elkülönülő társadalmi csoportok kapcsolódását jelenti.

A társadalmi tőke nem minden esetben pozitív jelenség, lehetnek negatív irányultságai is, lehet kirekesztő jellegű, s lehet esetleg a maffia vagy a korrupció melegágya.

Magyar kormányzati felkérésre készült összefoglalóban példákat sorol az előnyökre és a hátrányokra, melyeket táblázatba rendeztünk. A jelentés szerint a „társadalmi tőke legfontosabb politikai funkciója a civil társadalom kiterjesztésében és megerősítésében jelölhető meg. Aktív civil társadalom nélkül nincs demokratikus politikai rendszer.” (i.m.: 24)

1. sz. tábla A társadalmi tőke előnye és hátrány

A MAGAS TÁRSADALMI TŐKE HATÁSA	ELŐNY	HÁTRÁNY
Nagy gazdasági növekedés	A piaci koordináció során felmerülő keresési, információs, alku- és döntési, ellenőrzési és kikényszerítési költségeket erőteljesen csökkenti. Az informális csatornák jelentős szerepet játszhatnak üzleti lehetőségek megszerzésében.	Kartellek képződését, a bennfentes információk terjedésének nyomon követhetetlen mozgását, s a hatékonyságot csökkentő, a korábbi partnereket kényszerűen összefűző klikkek kialakulását is.
Alacsonyabb szintű bűnözés	Összetartóbb szomszédságok figyelme növeli a bűnözés kockázatát, a családi és családok közötti jó kapcsolatok alkalmasabbak a gyerekek szocializációjára	Az egymást állandóan figyelő, az önkéntes rendőri feladatokat „túlfejlesztő” szomszédság és család börtönné, de legalábbis az individuális létet, a többféleséget erősen korlátozó intézménnyé válhat.
Fokozódó iskolai teljesítmény	Az iskola és a család közötti kommunikáció elősegíti a közösen elfogadható értékek megtalálását és kimunkálását, ami a tanulás hatékonyságát segíti elő. A szülői munkaközösségek sokban rá tudnak segíteni az iskolai oktatás színvonalának növelésére.	Az erős családi ellenőrzés csökkentheti az iskolai innovációk lehetőségét.
Jobb lelki/egészségi állapot	Az összetartóbb társadalomban alacsonyabb az elvesztés, elidegenedettség, az öngyilkosság gyakorisága. Elterjedtek az öngyógyítás pozitív formái, a betegség megelőzésének esélye, az orvossal való kapcsolattartás legalkalmasabb módjainak megtalálása, az azonos betegségben szenvedők öngyógyító csoportjainak szervezése. A társas környezetben élő idősök körében lassul az öregkori leépülés folyamata, a kiterjedtebb kapcsolatok növelik az önbizalmat, az elégedettség, a boldogságérzet mértékét a társadalom különböző csoportjaiban.	
Hatékonyabb közigazgatás	Hatékony helyi önkormányzatok létrehozása, a centralizált igazgatás bürokratizálódásának és a korrupció kialakulásának megakadályozása. Nő az általános bizalom és az állam legitimitása.	Felerősödik a „második” (gazdaság, nyilvánosság, jogrend, erkölcs) szerepe a mindennapi élet szerveződésében, a civil társadalom a járadékszerzés melegágyává válik, s a civil társadalom szereplői (pl. az NGO-k) olyan érdekcsoportokká alakulhatnak, amelyek a közösségi forrásokat magáncélokra hasznosítják.
Magasabb színvonalú közszolgáltatások	Ha egy helyi közösség identitása erős, saját magáénak érezheti a helyi közszolgáltatásokat – az iskolán kívül ilyen a vízellátás, az egészségügyi ellátás, az infrastruktúra – képes lehet a közösség tagjait mozgósítani építkezésekhez és később is jobban ügyel ezek fenntartására.	Ha a társadalmi tőke csupán az elit körében erős, akkor kiszoríthatják az alacsonyabb társadalmi státuszú csoportokat ezek élvezetéből és létrejöhetnek a magas és alacsony státuszúak számára különböző minőségű szolgáltatásokat biztosító közszolgáltatások
Demokratikusabb politika	A civil társadalom ellensúlyozó szerepet játszik az állammal szemben, védi az állampolgárokat az állam túlhatalmával szemben.	Ha nem alakul ki a civil „kiszívágók” sokasága a társadalom atomizálódik, individualizálódik, az állam jötevő diktátorként kezelheti alattvalóit. Ugyanakkor van olyan elemzés, amely a weimari köztársaság példáján bizonyítja, hogy amennyiben az erős civil társadalomban nagymértékben elterjed a demokratikus politikai intézményrendszerrel szembeni elégedetlenség, akkor a demokrácia támaszából az összeomlás katalizátorává válhat a civil társadalom (Berman, 1997).

2.4. A civil aktivitás hazánkban

Magyarország civil aktivitásának megértéséhez nélkülözhetetlen a társadalmi-történelmi háttér ismerete. A mai civil szervezetek történelmi előzményének tekinthetjük azokat a jótékonyági intézményeket, alapítványokat, melyek államalapító István királyunk uralkodás idejétől léteznek. A szociális problémák megoldására egyházi, állami vagy magánalapítású, adományokat gyűjtő önkéntes szervezetek működtek, korszakokonként változó arányú szerepvállalással, az európai tendenciáknak megfelelően. A török világ kezdetétől Magyarország elnyomás alatt állt, ami rányomta bélyegét a civil aktivitásra, ugyanakkor kialakította a túlélés és a szabálymegkerülés technikáit.

A felvilágosodás és a reformkortól kialakuló polgárosodó társadalom az egyesületi mozgalmat ellenzékben szervezte. Az öntevékeny szerveződések politikummal átszőve jöttek létre. A vándorszínész-társulatok, a kaszinók, a Kisfaludy Társaság, a Védegyelet a konfliktusok és a passzív ellenállás dacára a szervezetek az identitás megfogalmazását és erősítését szolgálták, kulturális-tudományos tevékenység égisze alatt érdekvédelmi feladatokat láttak el, társadalmi problémák megoldását szorgalmazták. A kiegyezést követően a második világháborúig virágzó egyesületi hálózatok, alapítványi jótékonyági szervezetek sora jött létre, mely részévé vált az élet mindennapjainak, mind a rászorulóknak, mind az adományozóknak, segítők oldaláról. Több elemzés is kiemeli a korszakra jellemző magas szervezetszámot és az egyének magas részvételi mutatóit, illetve a társadalmi gondok megoldásában az állam és a jótékonyági szervezetek együttműködését (Csizmadia 1977, Kovalcsik 1986, Harangi 1986, Gelencsér 1998, Kuti 1998). Bibó István rávilágít, hogy az öntevékeny szervezeteknek a függetlenséget nélkülöző országban, a feudális államokban, a kései polgárosodás, a gazdasági problémák és vallási-etnikai ellentétek közepette kellett megoldásokat találniuk, működésüket biztosítani (Bibó 1986). A civil szervezetek öntevékeny és kiszámíthatatlan cselekvései nem kedveztek az önkényuralmi rendszereknek, ezért a második világháború után a kommunista párt hatalomra jutását követően 1947-től folyamatosan csorbultak a szabadságjogok. Az alapítványi tevékenységet csírájában elfojtották, 1950-től ez a forma nem létezett a magyar jogrendszerben, a néhány túlélő egyesület központi ellenőrzés alá került, ideológiai vagy állami érdekeket szolgált (pl. TIT, MTESz, Vöröskereszt). Eltolódást jelentett, hogy hasonló okokból a sportegyesületek komoly támogatást kaptak. Megváltozott a jelentése a „társadalmi munkának”, a „közösségi munkának” mely központi intézkedésre kötelező jellegűvé és ideológiai alapúvá vált – ami erősítette ugyan az elkötelezetteket – sok esetben viszont a túlélési, az alkalmazkodási és kibúvási technikák kialakítását eredményezte. Az állam, a hatalom a „mi” egyének és „ők” a politikai vezetők, a párt viszonyrendszerében került, mint a történelem során nemegyszer, mely jelenség egyúttal növelte a köztisztviselők iránti általános bizalmatlanságot. Megnőtt az informális kapcsolatok jelentősége, a formális kapcsolatokban pedig elmosódott a határ a szívésség és az utasítás között. A félmegoldások, a „második gazdaság”, „második társadalom” intézménye épült ki (Hankiss 1983). Az enyhülést csupán a nyolcvanas évek jelentették, fokozatosan alakultak az ellenzéki jellegű öntevékeny körök.

Várakozásokkal és reményekkel teli rendszerváltó évek következtek, újra virágzásnak indult a civil szektor. De a civil társadalom megszilárdulása helyett a csalódások évei jöttek el. A rendszerváltás nem hozta a remélt változásokat, egy sor társadalmi problémával (gazdasági válság, munkanélküliség, szegénység, előítéletek) kellett hirtelen szembesülni, melyre

a politikai elit nem kellő hatékonysággal reagált. A demokratikus gyakorlat hiánya, a félreisiklott megoldások az állampolgárok csalódottságát, majd közömbösségét eredményezték. A politikai elit ismét a „mi” és az „ők” relációjába került. Hankiss Elemér *Új diagnózisok* (2002) című elemzésében megállapítja, hogy Magyarországon a demokrácia alapvető intézményei már működnek, mégis számos olyan jelenséggel kell szembesülni, mely akadályozza a demokrácia megszilárdulását. Újra sorra veszi a társadalmi csapdákat (1983) és a magyar társadalom demokratikus deficitjét:

- Centralizált az ország, gyenge a politikai decentralizáció, hiányzik a helyi közösségek hálózata. A megfelelő intézmények hiányában az emberek többsége politikai passzivitásba menekül.
- Nem megfelelő a nyilvánosság, az átláthatóság, a hatalmon lévők számonkérhetősége, melyen a sajtó sem képes változtatni.
- Az emberi jogok védelme nem elég erős, különösen a rászoruló körében, az emberek nem tudják saját sorsukat alakítani.
- Megrendült az emberek hite az igazságos országban, ami viszont nem aktiválja a civil társadalmi részvételt.
- Az egyéni érdek és a köz érdeke elválik egymástól. Hiányzik a lokálpatriotizmus, a tulajdonosi tudat.
- Az egyik legnagyobb deficit: a társadalmi szerződés, a közmegegyezés, ez vezet ahhoz, hogy a polgárok igazságtalannak érzik a társadalmi viszonyaikat.
- Hiányzik a társadalmi méltányosság elve, a társadalmi kohézió, a szolidaritás. A társadalmi egyenlőtlenségek növekedtek, nincsenek kialakult mechanizmusok a hátrányos helyzetűek esélyeinek növelésére.

Harkai Nóra közösségfejlesztő Ralf Dahrendorf azon nézetére hívja fel a figyelmet – melyet Vitányi Iván is több munkájában értelmzett – hogy a demokratikus átalakulás több síkon megy végbe, és különböző időtartamot ölel fel. A törvényeket hónapok alatt meg lehet változtatni, a gazdasági átalakulás évekbe telik, de az új értékek kialakulása, a civil társadalom átváltozása több évtizedet vesz igénybe (Dahrendorf 1990, Vitányi 1981, Harkai 2002:82). Az állampolgárok részvételét több tényező is befolyásolja, például az egyén gazdasági helyzete, iskolai végzettsége, életkora, neme és lakóhelyének mérete. Több felmérés szerint a magasabb jövedelemmel illetve a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező emberek szívesebben vesznek részt önkéntes szervezetek munkájában (Howard 2003, Vercseg 2004, Czike-Kuti 2006), s ez különösen érthető a ráfordított idő tekintetében, hiszen az önkéntes munkával töltött idő alatt nincs mód jövedelemszerző tevékenységet végezni. A férfiak aktívabbak a politikai fórumokon. A lakóhely mérete is befolyással van a közösségi részvételre, általában a kisebb településeken nagyobb a közösségi összetartás igénye, a nagyobb városok inkább az individualista életvitelnek kedveznek. Howard a volt szocialista államok társadalmi részvételének vizsgálata során arra a következtetésre jut, hogy az aktivitást alapvetően a megelőző rendszerben átélte tapasztalat határozza meg, vagyis a passzivitást előidéző értékek, az attitűdök, a rögzült magatartásminták (Howard 2003).

A Re-etgace kutatás Manuel Castells (1997) állampolgári identitás szempontrendszerét továbbgondolva az aktív állampolgárokat három jellemző csoportba osztja, mely alapján támogató-követő állampolgárok, elutasító és tagadó, valamint lehetnek változtató-átalakító állampolgárok.

A *támogató, alkalmazkodó állampolgárok* a hagyományos civil társadalom főszereplői, akik elfogadják a fennálló intézményrendszert, azokat erősítve cselekszenek. Ezek az aktív állampolgárok klasszikus egyesületek, a nem kormányzati szervezetek, hagyományos pártok, szakszervezetek stb. tagjai. Részt vesznek szabadidős, kapcsolatépítő, társasági, karitatív, segítségnyújtó, közösségi szolgáltató tevékenységekben, nem folytatnak szélsőséges politikai és érdekképviselői tevékenységet. Az intézményrendszert jobbitani akarják, a társadalmi kohéziót segítik elő. Elfogadják a fennálló normákat, lojálisak. Ugyanakkor egyetértésükkel akadályozhatják a problémák felismerését és megoldását. Ezzel szemben az *elutasító, tagadó állampolgárok* szemben állnak az uralkodó hatalommal, tiltakoznak ellene, nem fogadják el a fennálló intézményrendszert. A hatalommal szemben határozzák meg magukat, új szervezeteket alakítanak ki, alternatív mozgalmakat hoznak létre. Szélsőséges esetben teljesen kiszakadnak a domináns civil társadalomból, gyengítve a társadalmi összetartást. Kevésbé radikális esetekben is átalakító szándékuk nyilvánul meg. A *változtató, átalakító állampolgárok* a társadalom megújításának legerősebb elemét képviselik, mert változást sürgetnek, akik *új intézményeket* hozhatnak létre. Ha kritikájuk kreatív megoldásokkal jár együtt, akkor a fejlődést szolgálja, erősítik a társadalmi kohéziót (Re-étgace 2004: 19-21).

Nézetünk szerint a demokrácia nemcsak politikai rendszer, hanem társadalmi magatartásforma, ami elsajátítandó, tehát tanulása folyamatosan szükséges. A demokratikus attitűdöt, a magatartásformákat formális, informális vagy nonformális módon lehet megtanulni, a demokratikus társadalmi folyamatok során, a mindennapi közösségi kapcsolatok alkalmával, felnőttképzési programként, de a jövő nemzedékének iskolai tantervébe, közösségfejlesztésébe építve.

2.5. A társadalmi tőke fejlesztésének lehetősége – demokratikus állampolgárságra képzés

Az aktív civil társadalom, a jól működő demokratikus politikai rendszer létrejöttéhez nyilvánosságra, átláthatóságra és aktív állampolgárookra van szükség. Ennek érdekében és az európai közösségi értékek tudatosítása érdekében az Európai Unió számos programban népszerűsíti a demokratikus állampolgárságra képzést. 1996-ban az Európa Tanács korábban már idézett találkozásán megfogalmazták, hogy a „demokratikus állampolgárságra képzés olyan gyakorlatok és tevékenységek sora, amelynek célja a fiatalok és a felnőttek felruházása a demokratikus életben szükséges képességekkel, miáltal vállalják és gyakorolják jogaikat és kötelességeiket a társadalomban.” (ET 1996). 1999-ben az Európa Tanács deklarációt adott ki, melyben megfogalmazták, hogy az állampolgárságra képzés nem pusztán iskolai tantárgy, vagy tananyag része, hanem „az élethosszig tartó tanulás keretében megvalósítandó jelentős oktatáspolitikai célkitűzés”, mely a gyakorlati megvalósításra összpontosít. Identitásra, tapasztalatokra és társadalmi gyakorlatra épülő demokratikus viselkedési formák elsajátítását jelöli, mely megerősíti az állampolgári tudatot, ösztönöz a civil részvételre és a közös felelősségvállalásra. Karen O'Shea (2003) *A glossary of terms for education for democratic citizenship* (A demokratikus állampolgárságra képzés kifejezéstartára) szerint a demokratikus állampolgárságra képzés alapvető célja a demokrácia és az emberi jogok kultúrájának előmozdítása, mely lehetővé teszi az egyének számára a közösségfejlesztés programjainak megvalósítását, ezáltal a társadalmi kohézió, az egymás kölcsönös megértése

és a szolidaritás megerősítésére törekszik (i.m.: 203). Az élethosszig tartó tanulás egyik folyamata tehát, mely az alábbi célokra fókuszál: részvétel, együttműködés, társadalmi kohézió, hozzáférhetőség, méltányosság, elszámolhatóság, szolidaritás.

2.6. Önkéntesség Magyarországon

A társadalmi tőke gazdagításában, az állampolgári tudatosság erősítésében nagy szerepe van az önkéntes munkavégzésnek. Hazánkban van hagyománya a jótékony segítségnek, a közös munkának, vagy akár a kalákába szerveződő összefogásnak. Az önkéntesség új formája a rendszerváltást követően újjászülető, a nonprofit szervezetekhez vagy egyházhoz kapcsolódó karitatív tevékenység a kilencvenes évektől megjelenik, mégis Magyarországon lényegében ENSZ által meghirdetett Önkéntesek Évétől (2001) válik számottevő tevékenységgé, áramlik be a köznyelvbe az önkéntesség fogalma.

Az Európai Érték Vizsgálat szerint Magyarországon 2008-ban a felnőtt népesség közel 11%-a, több mint 900 ezer ember (901.545 fő) végzett önkéntes munkát szervezetek számára. Ez a vizsgálat a jogi és nem jogi formával rendelkező szervezeteknek önkéntes munkát végző 18 éven felüli népesség reprezentatív megkérdezés alapján történt (Bartal 2010).

A 2008. évi EVS felmérés mintája alapján a tipikus magyar önkéntes olyan 18-45 év közötti nő, aki városokban vagy községekben él, inkább házas, de nagy gyakorisággal lehet hajadon, inkább gyermekes, aki általában 2 gyermeket nevel, de gyakori, hogy gyermektelen, felsőfokú vagy középfokú végzettsége van. Gazdaságilag aktív, szolgáltatás jellegű, illetve felsőfokú képzettség önálló alkalmazását igénylő munkakörben dolgozik, a maga módján vallásosnak tartja magát. Átlagos havi jövedelme inkább 75-150 ezer forint között van, sokaknak ennél magasabb, 250-300 ezer forint. Jellemzően az elmúlt 10 évben lett önkéntes, a szervezeteknél végzett leggyakoribb önkéntes tevékenysége, hogy rendezvények, események szervezésében és lebonyolításában vesz részt, vagy pedig adminisztratív feladatokat lát el, vagy pedig gyermek- és ifjúságvédelmi programokban segédkezik (Bartal 2010).

Empirikus kutatásunkban többek között azt is vizsgáltuk, hogy hazánkban a civil-non-profit szervezetek milyen mértékben járulnak hozzá az állampolgári képzések megvalósításához, hogyan valósul meg az egész életen át tartó tanulás eszméje Magyarországon.

3. A BOLDOGULÁS ÚTJA: A TUDÁS FOLYAMATOS BŐVÍTÉSE

Az 1970-es évektől egyre gyakrabban használt *az egész életen át tartó tanulás* vagy *élethosszig tartó tanulás* fogalom a napjainkra már talán túlságosan is sokszor emlegetett fogalomná vált. Az oktatási szakemberek mellett napi használatba vette a gazdaság és a politika, ami a megértés és értelmezés helyett leginkább a fogalom – ezáltal, sajnos, a gondolat – elkoptatásához vezetett. Ugyanakkor aktualitása és fontossága a XXI. században a folyamatos technikai-technológiai újítások közepette, a fejlődő és fejlett gazdasággal rendelkező államok globális együttműködésében megkérdőjelezhetetlen. A tanulás napjainkra már nem pusztán oktatásügyi kérdés. Multidiszciplináris területet fog át, mely a tanügy mellett a közgazdaságtan, a szociológia, a demográfia, a bűnmegelőzés, a közegészségügy szakértőinek bevonását is igényli. Térben és időben is kitágult a fogalom, ezért *az egész életre kiterjedő tanulás* megfogalmazást tartjuk helyénvalónak. Szempontrendszerünk középpontjában a civil társadalom és a tanulás összefüggésrendszere áll, a vizsgált dokumentumokat ebbe a dimenzióba helyezzük.

Az egész életen át tartó tanulás népszerűvé válása vitát váltott ki a fogalom alkalmazóiból is. Kérdéssé vált, hogy a hatvanas évek végén, hetvenes évek elején ki alkalmazta először gondolatát nemzetközi szinten. Nézetünk szerint nem lehet egy-egy oktatáspolitikus, vagy pedagógiai szakemberhez kötni a fogalom bevezetését, hiszen az egész életen át tartó tanulás gyakorlata egyidős az emberi kultúrával. A teljes történelmi háttér bemutatása túlmutatna a jelen dolgozat keretein, ezért egy-egy kultúrtörténeti példán keresztül utalunk a gondolat eredetére, majd kitérünk a XX. századvégig, részletesebben a XXI. század elején megjelent nemzetközi trendekre, kiemelve az Európai Unió oktatáspolitikai trendjeit.

3.1. Előzmények

3.1.1. Az egész életen át tartó tanulás filozófiája a kultúránkban

A művészet Arisztotelész szerint mimézis, a valóság utánzása, ahogy azt a Poétikában megfogalmazza. Ezért a pedagógiai munkák helyett az irodalmi művekhez fordulunk ezúttal, hogy a közösség normáit, az egész életen át tartó tanulás gyökereit keressük. Nem történeti áttekintés a célunk, csupán néhány példa felmutatása. Kultúrtörténeti utazásunkat kezdhetnénk az ókori Egyiptomban, de ott a tudás csak a fáraó és a beavatott papok kiváltsága volt. Míképpen az új világvallás prófétájaként fellépő Mózes is a titkos tanok beavatottjaként tartják számon. A Bibliában a Teremtés könyvében megjelent Ádám és Éva története, mely szintén a tudáshoz köti az emberi nem tényleges geneziséét. De idézhetnénk Buddha tanításait is, hiszen szerinte a szenvedés alapvető oka a nem-tudás, a rálátás hiánya, s akinek tanításai az élethosszig tartó tanulás példázatai is. Európai kultúránk bölcsőjének az ókori görög civilizációt tartjuk, ez hozta el a tanulás és a tudás demokratizálását.

A görög kultúra alapját a mítoszok, a kollektív érvényű világmagyarázatok teremtik meg, melyek az emberek alapkérdéseire adják meg a választ. A görög mitológia egyik legjelentősebb teremtménye Prométheusz (Zamarovský 1970), az ő történetéhez visszanyúlva utalunk az élethosszig tartó tanulás gyökereire.

Prométheusz titán volt, az égboltot tartó Atlasz és az állatokat teremtő Epimétheusz fivére. Prométheusz volt a legbölcsebb a titánok közt, görög neve előrelátást jelent (Graves 1985). Pallasz Athénétől megtanulta az építészetet, a csillagászatot, a matematikát; valamint a hajózás, a gyógyítás és a fémművesség tudományát, melyeket átadott az emberiségnek. Prométheusz, teremtette az embereket az istenek képmására. Zeuszt ez egyre jobban dühítette és el akarta pusztítani az embereket, de Prométheusz könyörgésére megkegyelmezett. Egy alkalommal bikaáldozatot akartak bemutatni az isteneknek, de nem tudták eldönteni, hogy a bika melyik részét kell az isteneknek ajánlani és melyik részért tarthatják meg maguknak. Prométheusz hívták segítségül. A titán ekkor megnyűzött és feldarabolt egy bikát. Két zsákot varrt a bőrből, az egyikbe tette a hájat és a csontokat, a másikba a húsát, de azt letakarta a gyomorral. Ezután felajánlotta Zeusznak, hogy válassza ki a neki tetsző részt. Zeus bedőlt a cselnek, a csontokkal teli zsákot választotta – azóta is ez lett az isteneknek járó rész. Zeus, amikor rájött, hogy megvezették, mérgében megtagadta a tüzet az emberiségtől. A mítikus történetben Prométheusz az emberek végtelen kiszolgáltatottságát úgy akarta megakadályozni, hogy fellopózott az Olümposzra, és ellopta számukra a tüzet az istenektől. Ezáltal egyrészt nem voltak már védtelenek az állatokkal szemben, másrészt viszont hozzásegítette az embereket a tudatos élethez, megtanította nekik, hogyan lehet a tűz az ember szolgálatára, hogyan olvasszanak fémeket a tűz segítségével, hogyan készítsenek szerszámokat, azaz megmutatta, hogyan sajátítsanak el különféle mesterségeket.

A bosszú, persze, nem maradt el: Zeusz ráküldte az emberiségre az első asszonyt, a sárból gyúrt gyönyörű Pandorát, aki szelencéjéből az összes bajt az emberiségre szabadította. Prométheuszt pedig Zeusz azzal büntette, hogy a Kaukászosi hegyére vitette, és egy sziklához láncolta, ahol egy óriási sas mindennap a máját marcangolta, mely másnap újra visszaozott. Harminc évvel később Zeusz félig ember fia, Héraklész egy próbatétel során lelőtte a sast és megszabadította Prométheuszt a szenvedéstől. A titán visszatérhetett az Olümposzra, de magával kellett hurcolnia a sziklát, amihez hozzáláncolták. Prométheuszt, amiért a tűzgyújtás tudását megtanította az embereknek, és az megismertette velük az áldozatbemutató gyakorlatát, a civilizáció atyjának tekintették.

Aiszkhülosz az i.e. 5. században a *Leláncolt Prométheusz* című drámájában mutatja be a történetet, itt az irodalomtörténet első tragédiájaként számon tartott műben a tűzgyújtás tudása, mint „kincs” jelenik meg, mely „mesterségre tanít”. A sziklához láncolt Prométheusz gyötrelmes szenvedésének szemtanúja:

Prométheusz: Az emberek lelkebe loptam vak reményt.

Karvezető: Szegényeknek nagy kincset adtál evvel is.

Prométheusz: S adtam hozzá még lángszemű tüzet nekik.

Karvezető: Hát most a tűz az egynapélők birtoka?

Prométheusz: És mindenféle mesterségre tanít.²

² Aiszkhülosz, *Leláncolt Prométheusz*, fordította: Trencsényi-Waldapfel Imre, *Görög drámák*, Európa, 1968, 14.o.

A Prométheusz az ókori görögök megfogalmazása szerint is a tűzzel a tudást, a tanulást, a fényt adta az embereknek, mely a boldogulást segíti elő. A mitológiát megjelenítő drámában megjelenik a Delphoi jósa tanítása és az alkalmazkodásra való buzdítás, amikor Ókeánosz látogat el Prométheuszhoz, aki így szól hozzá: „Ismerd meg tenmagad s változtass elveden, Mert változott az úr az istenek fölött”.³

Prométheusz története kultúránk része lett, Hesziódosz, Aiszkülosz, Goethe, Byron, Shelley, Kazantzakis is megformázta az irodalomban, Beethoven és Liszt, kortársaink közül pedig Carl Orff a zenében, de Piero di Cosima vagy Tiziano festménye, vagy a párizsi UNESCO palotában Tamanyo hatalmas falfestménye sem feledteti, s a new york-i Rockefeller Center aranyszobra hirdeti, hogy Prométheusz meghozta a tüzet az emberiségnek.

Az emberiség történetében fordulópontot jelent a tűzgyújtás technikájának elsajátítása. De keressünk egy másik, „emberibb” példát az élethosszig tartó tanulásra! Az európai irodalom kezdetének az ókori görög mondákra épülő műveket, nevezetesen a trójai mondakörben játszódó homéroszi eposzok jelentik – az Íliász és az Odüsszeia szárnyaló hexameterei.

Az eposz mindig az egész népre, közösségre kiható, nagy jelentőségű eseményt dolgoz fel, vagy emel eposzi méretűre az ábrázolás során. A homéroszi eposzokat lejegyzés előtt feltételezhetően a közösen énekelték, a történet nem volt ismeretlen a nép körében. Az eposz hőse az istenek által is támogatott, rendkívüli hős, akinek élete és tettei kihatnak a közösségre. Az i.e. 8. századra keletkezett Odüsszeia a Trójai háborúból hazatérő hős tíz évig tartó kalandos utazását jeleníti meg, melynek során Odüsszeusz jelleme megváltozik. (A leleményes hős Zeusz haragja és társai elvesztése után már óvatos, nem vágyik hírnévre, például a birkákat tartó órás Polüphémosznak már nem árulja el a nevét, Senkise néven mutatkozik be. Később a phaiákok földjén is csak amikor már biztonságban van, fedi fel kilétét, és meséli el kalandjait, hazatérve Ithakába pedig az utolsó pillanatig – a feleségére és vagyonára igényt tartó kérők legyőzéséig – inkognitó marad.) Odüsszeusz a világ jelenségei iránt nyitott és fogékony ember, aki képes saját sorsát irányítani. Az ember sorsa a homéroszi eposzban nem vérgetszerű, hanem alakítható és irányítható, s a mű ezzel az egész életen át tartó tanulás folyamatát is bemutatja. 10 évet ölel fel, mely alatt a „leleményes” Odüsszeusz megtanul alkalmazkodni a körülményekhez, megfontolttá és egyre bölcsébbé válik. Folyamatosan tanul saját és társai hibáiból.

Az eposz kezdő sorai is ezt fogalmazzák meg:

*Férfiúró! szólj nekem, Múza, ki sokféle bolygott
s hosszan hányódott, földúlván szentfalu Tróját,
sok nép városait s eszejárását kitanulta,
s tengeren is sok erős gyötrelmet túrt a szívében,
menteni vágyva saját lelkét, társak hazatértét.*⁴

³ Aiszkülosz, Leláncolt Prométheusz, fordította: Trencsényi-Waldapfel Imre, Görög drámák, Európa, 1968, 14.o.

⁴ Homérosz: Odüsszeia I. ének, fordította Devecseri Gábor, Európa, 7.o.

A maga sorsát alakító, saját tapasztalataiból tanulni képes, önmagát megteremtő Odüsszeusz az őt becsmérő egyik phaiák versenyzőhöz így szólt, kifejezve az önművelés szükségességét:

*Hát csak nem kap meg mindent mindenki az égtől,
jó alakot, jó észet s jelesenszólás tudományát.*⁵

A tudásra késztetést az ókor későbbi századaiból Seneca erkölcsi leveleinek egyikével is szemléltethetjük: „Hát van olyan idő, amikor nem kell tanulnunk? - kérdezed. S én azt válaszolom: nincs.”⁶ Láthatjuk, hogy az ókori Európa kultúrái magukba foglalták az élethosszig tartó tanulás fontosságát és szükségszerűségét.

A középkor keresztény kultúrájában jó időre nem (a legkevésbé sem) volt közkincs a műveltség. A sokszor emlegetett „Jó pap holtig tanul” közmondás jelzi, hogy jelen volt ugyan az egész életen át tartó tanulás gondolata, de csupán egy szűk réteg kiváltságaként, mely kiváltságot a latin nyelvű írásbeliség csak tovább erősítette. A reformáció anyanyelvűsége és a református könyvnyomtatók, valamint az olyan nagy pedagógusok, mint például Comenius sokat tettek a kultúra demokratizálódása, a tudás egyenjogúsítása érdekében.

Walter Leirman (1998) hívja fel a figyelmet a permanens tanulás, az egész életen át tartó tanulás egyik megnyilvánulására (Leirman első nyilvános megfogalmazásként említi). A francia forradalom egyik szellemi vezére M.J.A. Condorcet 1792-ben tette közzé a *Közoktatás általános szervezéséről szóló jelentést és tervet*. „Megfigyelésünk szerint az oktatásnak nem kell véget érnie akkor, amikor az ember befejezi iskolai tanulmányait. Az oktatásnak minden korosztályra ki kell terjednie. Nincs olyan korosztály, melyben a tanulás hasztalan vagy lehetetlen lenne. Erre a második oktatásra annál inkább is szükség van, mivel az elsőt szűk korlátok közé szorították.” (Condorcet 1792 in Leirman 1998:84) Condorcet szerint olyan rendszert kell létrehozni, mely „kiterjed az emberi tudás teljes rendszerére” és lehetővé teszi, hogy az emberek „megőrizték” és „növeljék” tanulási képességüket.

Goethe *Wilhelm Meister* története ugyancsak az egész életen át tartó tanulás példázata. A Vonzások és taszítások regényében pedig a következő szavakat adja egy szép hölgy társasági hozzászólásaként: „Elég baj, hogy most már semmit sem lehet egy egész életre megtanulni. Elődeink ahhoz tartották magukat, amit ifjúkorukban tanultak; nekünk azonban most minden öt évben újra kell átvennünk, ha nem akarunk egészen elmaradni a divattól.”⁷

3.1.2. A felnőttkori tanulás népszerűvé válása

Az ipari forradalom után a vasárnapi iskolák, illetve a polgárosodás idejéből számos irodalmi példát hozhatnánk a kibontakozó sajtóorgánumok következtében megalakuló önművelő olvasóköri, vagy a kibontakozó szabadkőműves páholyok, a létrejövő művelődési célú és vallásos értékrendet képviselő egyesületek és klubok köréből. (Ezekre a későbbi fejezetekben részletesen térünk ki.) A munkás és szakszervezeti mozgalmak, Grundtvig tevékenysége, a népfőiskolák elterjedése Európában mind előrelépés a felnőttképzés emancipá-

⁵ Homérosz: Odüsszeia I. ének, fordította Devecseri Gábor, Európa, 7.o.

⁶ Seneca: Erkölcsi levelek, 36. levél, fordította Kurcz Ágnes

⁷ J.W. Goethe (1809) Vonzások és választások In: Goethe Válogatott művei (1963) Regények, Európa Kiadó, 149.

ciója és intézményesülése felé. De a felnőttképzést erősítette a tudományos ismeretterjesztés elterjedése, mely a XIX-XX. század fordulójától a fotó és a film megjelenésével új lehetőségeket rejtett magában. Az I. világháború átrendezi Európát, átalakul az oktatási szemlélet, hiszen egyrészt a nők több feladatot átvettek a harctéren küzdő férfiakról, másrészt a háborúból hazatérőknek munkát kellett adni.

3.1.3. Az egész életen át tartó oktatás gyökerei

Maróti Andor hívja fel arra a figyelmet, hogy A.L. Smith már 1919-ben, az angol felnőttoktatásról kiadott jelentésében így fogalmaz „a felnőttoktatást nem tekintjük úgy, mint ami csak az emberiség kis töredékére tartozik; ez állandó nemzeti szükséglet, elválaszthatatlan tartozéka a polgárjognak, ennél fogva általánosnak és élethosszig tartónak kell lennie” (Maróti 1968, 2002).

Grundtvig és Dewey tevékenységének ismeretében jelenteti meg 1926-ban Eduard Lindeman *The Meaning of Adult Education* címmel a felnőttoktatásról szóló pedagógiai munkáját, melyet gyakorlati célokkal írt, a felnőttek tanulásának jobbá tétele érdekében (Lindeman 1926, 1989). Az amerikai Lindeman a felnőttképzést nem a formális keretek közt, osztályteremben ülve képzelte el, hanem életszerűen, az informális tanulás keretei között, gyakorlatorientáltan. Mivel az egész életet tanulásként fogta fel, ezért nézete szerint a tanulás soha nem ér véget. A tanulást nem szűkíti le a szakképzésre, mert a tanulás az egy magasabb életcélt szolgál. Az adott szituációra az egyének érdeklődésére nagyobb hangsúlyt fektet, mint az előre megírt curriculumokra, mert szerinte a legfontosabb érték a felnőttek oktatásában a résztvevők tapasztalata. Ha az iskola maga az élet, akkor az élet is maga az iskola (Smith 2007).

Basil Yeaxlee, aki Lindemanhoz hasonlóan az YMCA szolgálatában lévő pedagógus volt, Angliában, fontos alakja lett a századelő felnőttoktatásának. A vallási értékek átadását hangsúlyozó Yeaxlee, disszertációját *A spirituális értékek a felnőttek oktatásában* címmel írta, 1929-ben jelentette meg az első könyvet az élethosszig tartó tanulás témájában Lifelong Education címmel. E kötetre sokan úgy tekintenek, hogy a XX. század első olyan munkája, mely a felnőttek oktatását, mint a formális, nemformális és informális tanulás együtteseként mutatja be, mely során az egyén szocializálódik és e szocializáció során természetes emberi cselekvés az ismeretszerzés (Jeff-Smith 1999, Smith 2007). Yeaxlee később felhívja arra is a figyelmet, hogy az oktatás intézményrendszere ki tudja elégíteni az időigényeket (pl. munka mellett tanulást), ha kitágítja a meglévő tereket és új módszerek vezet be, eljutva az Open University szellemiségéhez.

1929-ben Cambridge-ben világtalálkozót rendeztek, mely az egyik első nemzetközi felnőttoktatási konferenciának tekinthető, ahol megfogalmazódott az élethosszig tartó tanulás gondolata (Németh 2008).

A tanulás emancipációja és az emberi méltósághoz szükséges jogok tekintetében az igazi előretörést a második világháborút követő Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata jelentette.

3.1.4. Új dimenzió a tanulásban: Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata

1948-ban a II. világháború borzalmainak követően az Egyesült Nemzetek Szervezete – a szovjet blokk és Szaúd-Arábia távolmaradásával – fogadta el az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát. Az emberek jogai, az emberi méltóság kérdése új dimenzióba került. A bevezetőből és 30 cikkelyből álló Nyilatkozat többek között kimondja az emberek jogát az élethez,

szabadsághoz és biztonsághoz, a magántulajdonhoz, a művelődéshez, a kulturális életben való részvételhez valamint felszólal a kínzás, a kegyetlen, embertelen bánásmód és büntetés ellen, kimondja a gondolat, lelkiismeret és vallás szabadságát, illetve a vélemény kifejezésének és a gyülekezés szabadságát. Témánk szempontjából különös jelentősége van a 26-27. cikkelyeknek, melyek az oktatáshoz, a kultúrához, a tudományos eredményekhez való hozzáférést biztosítják az aláíró országok számára.

26. cikk

1. Minden személynek joga van a neveléshez. A nevelésnek, legalábbis az elemi és alapvető oktatást illetően, ingyenesnek kell lennie. Az elemi oktatás kötelező. A technikai és szakoktatást általánossá kell tenni; a felsőbb tanulmányokra való felvételnek mindenki előtt – érdeméhez képest – egyenlő feltételek mellett nyitva kell állnia.
2. A nevelésnek az emberi személyiség teljes kibontakoztatására, valamint az emberi jogok és alapvető szabadságok tiszteletben tartásának megerősítésére kell irányulnia. A nevelésnek elő kell segítenie a nemzetek, valamint az összes faji és vallási csoportok közötti megértést, türelmet és barátságot, valamint az Egyesült Nemzetek által a béke fenntartásának érdekében kifejtett tevékenység kifejlődését.
3. A szülőket elsőbbségi jog illeti meg a gyermekeiknek adandó nevelés megválasztásában.

27. cikk

1. Minden személynek joga van a közösség kulturális életében való szabad részvételhez, a művészetek élvezéséhez, valamint a tudomány haladásában és az abból származó jótéteményekben való részvételhez.
2. Mindenkinek joga van minden általa alkotott tudományos, irodalmi és művészeti termékkel kapcsolatos erkölcsi és anyagi érdekeinek védelméhez (ENSZ 1948).

3.1.5. Nemzetközi felnőttképzési konferenciák

Az egész életen át tartó tanulás fogalma már több XX. század eleji, közepi pedagógiai munkában felmerült, de a nemzetközi tanácskozások rendszeres napirendjére a II. világháborút követően került. A nemzetközi találkozók fontos szerepet töltöttek/töltenek be az információáramlás biztosításában, a jó példák bemutatásában, valamint a közös célok, az egyetértésen alapuló deklarációk megfogalmazásában. A felnőttképzés nemzetközi koordinációját segítették az UNESCO által a kb. 12 évente megrendezett konferenciák, melyek zárónyilatkozataira odafigyelt/odafigyelt a szakma. A nemzetközi dokumentumok több kiadást megéltek, jelentőségüket több hazai szakember is összefoglalta (Maróti 1968, 2002, Durkó 1966, Koltai 1991, Harangi-Hinzen- Tóth 1998, Harangi 1998, Zrinszky 2005, Németh 2004, 2006, 2007, Óhidy 2006 és mások).

Az első nemzetközi felnőttképzéssel kapcsolatos eszmecserére 1949 nyarán, a dán Helsingörben került sor. A konferencián a második világháború nyertes országainak képviselői, Nyugat-Európa és Észak-Amerika küldöttjei voltak jelen nagy számban. A világkonferencia jelentős társadalomfilozófiai problémákat vetett fel. Egyrészt a képviselők megfogalmazták, hogy az alapfokú oktatást ki kell terjeszteni, mindenki számára demokratikussá kell tenni. Kitértek a szabadidő-kultúra problémakörére is és – mint Zrinszky László kiemelte – a konferencia állást foglalt az egyén és közösség viszonyának kérdésében, abban, hogy senki sem él magában és magáért, hanem egy család, gazdasági, társadalmi és nemzeti

csoport tagja, melyekkel szemben kötelezettségei vannak. „A demokratikus felnőtt-nevelésnek harmóniát kell biztosítania az egyének szabad élethez való joga és közösségi kötelességei között. Ámde a modern tömegtársadalomban – mint John Maud brit oktatásügyi miniszter fejtegette – az ember elmagányosodik, amin a megfelelő felnőttképzés lényegesen enyhíthet: fejlesztheti azt az önérték-tudatot, mely egy értelmes élethez vezet, kiküszöbölheti az idegenség érzés keltette szorongást” (Zrinszky 2005:79-80). Maróti Andor viszont J. Guéhenno hozzászólására hívja fel a figyelmet, mely szerint „káros, ha a fiatalok iskolázása akkor marad abba, amikor az önállóan gondolkodni kezdenek. >Ha ekkor gondolkodásukat a véletlenre bízuk< könnyen válnak áldozataivá a demagóg politikának és előítéleteknek. A felnőttoktatás feladata tehát a kritikus gondolkodás fejlesztése.” (Maróti 2005:16).

Míg ezen a találkozón a felnőttnevelés pótló és általános műveltségi funkcióját hangsúlyozták, addig az 1960-ban Kanadában már a szakmai képzés került előtérbe. A Montreálban rendezett : „A felnőttek nevelése egy átalakuló világban” világkonferencián – ahol már Afrikából, Ázsiából és Latin-Amerikából is érkeztek küldöttek – a *permanens nevelés* gondolata fogalmazódott meg, mind a fejlett iparral rendelkező, mind a szegény az analfabetizmussal küzdő országok esetében. A változó világ, a technikai fejlődés több képviselő hozzászólásában megmutatkozott. C. Hallenbeck, a New York-i Columbia Egyetem oktatója szerint „Az embernek meg kell értenie a változást és annak következményeit, alkalmazkodnia kell hozzá és intézményeihez. Ahhoz, amit napjaink új világának nevezünk. Ehhez a magatartások, a távlatok, az értékek és viszonylatok rugalmassága kell. Nem számít, mennyire eredményes és korszerű az iskoláztatás, a lényeg az, hogy nem képes már arra, hogy olyannak mutassa be a világot, amilyen lesz, ha a tanuló felnő. A felnőttoktatás alapvető feladata, hogy egyensúlyt hozzon létre az emberek és egy változó világ körülményei között. A civilizáció, a demokrácia és intelligencia egyik alapelve, hogy az emberek irányítani tudják sorsukat. Ez csak akkor válhat lehetségessé, ha az emberek előre tudják látni és irányítani azokat a változásokat, amelyek anyagi és társadalmi találékonyságuk eredményei.” (Maróti 2002). A küldöttek azt is kifejezték, hogy a technikai haladás, pozitívumai mellett, munkaerő-piaci bizonytalanságot is jelent. A képzetlen munkaerő egyre kevésbé tud elhelyezkedni, mert sok egyszerű munkafázist átvesznek a gépek, ezért életszükségletté válik a magasabb szintű képzés, az át- és továbbképzés (Zrinszky 2005: 81).

A II. nemzetközi felnőttoktatási konferencia záróokmánya, a *Montreali Nyilatkozat* akár napjainkban is íródhatott volna: „Legfontosabb problémánk, úgy tűnik, a >túlélés<. De ez már régen nem a legtehetségesebbek túlélésének kérdése – vagy együtt élünk, vagy együtt pusztulunk el. A túlélni-akarást azt követeli meg, hogy a Föld népeinek meg kell tanulniuk egymással békében élni, és itt a >tanulás< a döntő szó. Ennek az előfeltétele a kölcsönös elismerés, megértés, barátság – de a tudatlanság újra és újra szétrombolja ezeket. Megosztott világunkban a nemzetközi megértés terén a felnőttoktatás új értelmet kap. Erre készülve túlélni az emberek számára olyan lehetőséget nyit a személyes szociális fejlődésre, mint még soha. /.../ Hisszük, hogy a felnőttoktatás olyan fontos az emberek >túlélésre< való előkészítéséhez és a boldogságukhoz, hogy a felnőttoktatáshoz való teljesen új hozzáállásra van szükség. El kell oda jutni, hogy az emberek mindenütt átlagos, az élethöz tartozó dolognak tartsák, és hogy a kormányok a felnőttoktatást minden országban az általános oktatási rendszer egyenrangú részének tekintsék” (UNESCO 1960 in Harangi 1998: 67-69).

1965-ben Teheránban sor került az analfabetizmus első világtalálkozójára. Itt szoros összefüggést mutattak ki az egy főre jutó nemzeti össztermék, valamint az írni-olvasni tudók és analfabéták aránya között. (Zrinszky 2005), s pár év múlva Japánban már a világtalálkozó központi kérdése lett az a gondolat, hogy a gazdaság fejlődése nem lehetséges tudás nélkül.

A harmadik nemzetközi felnőttnevelési konferenciát 1972-ben Tokióba hívták össze, *A felnőttek nevelése a permanens neveléssel való kapcsolatában* címmel, melyen megfogalmazták a képviselők, hogy az ember életének része a permanens nevelés és képzés, mely átfogja az élet minden területét. Viták alakultak ki a humán kontra technikai irányultságú kultúra témájában, mely során megfogalmazták a résztvevők, hogy a korszerű felnőttképzésnek át kellene fognia „mindkét kultúrát”, és ki kell terjeszkednie az élet számos más területére is (családi élet, közélet, szórakozás), hogy hozzájáruljon „a teljes élet” jobbá tételéhez. Az alfabetizáció ismét napirendre került, miként a szabadság és a demokrácia problémája. Zrinszky arra mutat rá, hogy fontos kérdés, hogy a felnőttképzés „felülről” elrendelt vagy „alulról”, önkéntesen, a megélt szükségletek alapján építkező, és az öntevékenységre nagymértékben támaszkodó módozatának a kettőssége, másrészt, a felnőttek demokratikus állampolgári nevelésének a szükségessége (Zrinszky 2005: 86).

Hinzen hangsúlyozza a konferencia azon nyilatkozatát, mely szerint a nemzetközi együttműködés a felnőttoktatás fejlődésének támogatója (Hinzen 2002). Ezt markánsan a tagállamok az ajánlás 30. pontjában emelték ki:

1. A nemzetközi kutatások és információáramlás érdekében létesítsenek felnőttoktatási és kutatóközpontokat.
2. Törekedjenek felnőttoktatási szövetségek alapítására.
3. Képviseljék felnőttképzés érdekeit az UNESCO bizottságokban.
4. Szervezzenek nemzetközi összejöveteleket a felnőttképzők részére (pl. nyári egyetemek).
5. A nonprofit szervezetek bevonását szorgalmazva „hívjanak meg ifjúsági, munkás-, mezőgazda családszervezeteket, az iskolán kívüli oktatás résztvevőit és ezen a területen tapasztalattal rendelkező személyeket, hogy vegyenek részt konferenciákon és az iskolán kívüli oktatás kezelésére, megvitatására, megvalósítására és értékelésére létrejött felnőttoktatási bizottságokban.” (Harangi – Hinzen - Sz. Tóth 1998: 72). A továbbiakban az UNESCO segítségét kérték a felnőttoktatásról szóló irodalom megjelentetésére, lefordítására.

1976-ban Nairobiban az UNESCO 19. ülészakán megállapodás született a felnőttképzés fogalmáról, mely gyakorlatilag szinte teljesen egyezik a jelenlegi egész életen át tartó tanulás fogalmával, csak a felnőttek oktatását teszi középpontba.. Az ajánlás szerint „a >felnőttoktatás< kifejezésen tartalmukra, szintjükre és módszereikre való tekintet nélkül mindazoknak a formális vagy nemformális, szervezett nevelési folyamatoknak az összessége értendő, amelyek révén mindazok a személyek, akiket a társadalom, amelynek részét képezik, felnőttek tekint, továbbfejlesztik készségeiket: gazdagítják ismereteiket, tökéletesítik technikai és szakmai képzettségüket, vagy új irányban képezik tovább magukat továbbá magatartásukat és viselkedési formáik egyrészt az ember teljes kibontakozásának, másrészt a kiegyensúlyozott és önálló társadalmi, gazdasági és kulturális fejlődésben való részvétel kettős perspektíváját fejlesztik tovább. /.../ A >permanens nevelés< kifejezés viszont egy globális folyamatot jelöl, amelynek a meglévő nevelésügyi rendszerek struktúrájának átalakítása éppúgy célja, mint a nevelésügyi rendszereken kívül adódó képzési lehetőségek fejlesztése”. (UNESCO 1976 in Harangi 1998: 74-75).

Ebben a folyamatban az ember a saját nevelésének tevékeny részese „a nevelésnek, amely semmiképpen nem korlátozódhat az iskolakötelezettség időszakára, ki kell terjednie az élet valamennyi dimenziójára, a tudás és a gyakorlati ismeretek minden ágazatára, különböző eszközök révén biztosítani kell, és minden fejlesztési lehetőség felhasználásával elő kell segítenie a személyiség kibontakozását. A nevelési folyamatokat, amelyekben az életünk során a gyermekek, a fiatalok és a különböző korú felnőttek bármilyen formában részt vesznek, egységes egészként kell felfogni.” (u.o.)

A továbbiakban a felnőttoktatás tartalmára vonatkozóan ajánlást fogalmaztak meg a képviselők azzal kapcsolatosan, hogy a felnőttképzés tevékenységét nem lehet meghatározni, mert „a fejlődés, a közösségi életben való részvétel és az egyéni kibontakozás során kialakuló sajátos szükségletek határozzák meg, az élet valamennyi oldalát az ismeretek minden területét érinti”. A leghátrányosabb csoportoknak viszont szükséges elsőbbséget biztosítani. Itt is dominánsan megjelenik az a gondolat, hogy a kritikus gondolkodás elősegítése az egyik célja a felnőttek oktatásának. „Az állampolgári, politikai, szakszervezeti és szövetségi nevelési tevékenységnek arra kell törekednie, hogy elősegítse az önálló és kritikus ítélőképeség kifejlődését, hogy kialakítsa és továbbfejlessze azokat az ismereteket, amelyek minden ember számára szükségesek, hogy a különböző szintű döntések meghozatalának folyamatában és a társadalom ügyeinek igazgatásában való tényleges részvétel révén az élet és a munka feltételeit befolyásoló változásokkal lépést tarthasson. /.../ A műszaki és szakmai oktatásnak az általános és állampolgári képzést is magában kell foglalnia.” (u.o. 79).

1985-ben Párizs, az UNESCO központja lett a IV. Nemzetközi Felnőttoktatási Konferencia helyszíne, 122 tagállam és mintegy 60 nem kormányzati szervezet képviseltette magát. (Zrinszky 2005). A konferencia legjelentősebb mozzanata az, hogy a képviselők megfogalmazták, a művelődés, a tanulás alapvető emberi jog. Ebből eredően kulcskérdéssé váltak a hátrányos helyzetű rétegek problémái, ekkor kerül napirendre először a „funkcionális analfabétizmus” fogalma, s a technikai fejlődés és a szabadidő kérdése kapcsán kerül középpontba a távoktatásra.

A dokumentum kinyilvánította, hogy „a tanuláshoz való jog az emberiség fennmaradásának alapvető eszköze.” Összetevői az írni-olvasni tudás joga, a képzelet és alkotás joga, a tájékozottság és tájékoztatás joga, az oktatásra fordított anyagi forrásokból való részesedés joga, valamint a az egyéni és kollektív készségek kifejlesztésének joga.

A párizsi konferencia megerősítette, hogy az emberiség nem fejlődhet tanulás nélkül, mert ha azt akarjuk, hogy a világ népei önellátóak legyenek, békében éljenek, jó egészségnek örvendjenek, akkor kulcsszó a tanulás (UNESCO 1985 in Harangi 1998:85). Zrinszky László kiemeli a dokumentum azon megállapítását, hogy a felnőttek tanulása önmegvalósításuk nélkülözhetetlen eszköze, a felnőttoktatás fejlesztésének alapelve pedig, a demokratizáció. Ezért különösen figyelni kell a gazdasági elnyomás leghátrányosabb helyzetű áldozataira: az írástudatlanokra, a nőkre, a szegényekre, az öregekre és a fiatalokra. (Zrinszky 2005: 87).

A konferenciák tehát folyamatosan fogalmazták, erősítették a tanuláshoz való jog biztosítását, az esélyegyenlőségi elvek érvényesülését a felnőttek képzésében. Minden találkozón fontos üzenete egy-egy olyan, az egész emberiség sorsát meghatározó kérdés, mint a béke a biztonság és a demokrácia kérdése, melyekhez a tudás jelenti az utat.

3.2. Az egész életen át tartó tanulás fogalma az oktatásügy középpontjában

A nemzetközi konferenciák bevezették a *permanens képzés, az élethosszig tartó oktatás, a rekurrens képzés*, illetve a munka utáni tanulás fogalmait is, a gazdasági szükségszerűség pedig gyakorlattá tette a felnőttek tanulását. Az 1970-es évektől viszont a tudományos ismeretek bővülése, az ezzel járó gyors műszaki-technikai változások, az új technológiák elsajátítása, a versenyképességre törekvés következtében került napirendre a felnőttképzés, s gyökeresedik meg az egész életen át tartó tanulás filozófiája. Philip H. Coombs, Olof Palme, Paul Lengrand, Edgar Faure egyaránt felhívják a figyelmet a felnőttképzésről alkotott szemléletmód változásának szükségszerűségére.

Az egész életen át tartó tanulás globális koncepciójának elterjedése az 1970-es évek elejére tehető (Németh 2004). Ehhez számos dokumentum hozzájárult és az, hogy az UNESCO 1970-et a nemzetközi nevelés évének nyilvánította. Ebben az évben adta ki az Európa Tanács a *Permanens nevelés* koncepcióját, az önállóan irányított tanulás gondolatát. Mérföldkőnek tekinthető Paul Lengrand szemlélete, aki a permanens tanulást mint életformát határozta meg, mely során a tanulás életmóddá válik. A permanens tanulás azoknak az embereknek az életmódja, akik folyamatosan tájékozottságra, tanulásra töreksenek, s ezáltal boldogulnak az életben (Lengrand: 1970). A Lengrand által vezetett szakértői csoport koncepciója több vitát váltott ki. Az egyik legismertebb tiltakozás Ivan Illich bécsi filozófus *Deschooling Society* című munkája, mely a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése és a kontroll elkerülése végett a társadalmat mentesíteni kívánja az iskolától. Illich szerint nem iskolára, hanem tanulási lehetőségekre lenne inkább szükség (Illich 1971).

1972-ben az UNESCO kiadta a *Learning to be. The world of education today and tomorrow* (Megtanulni létezni. A ma és a holnap oktatása) című jelentését, melyet Edgar Faure nevével is szokás jelezni. A tanuló társadalom fogalma és az egész életen át tartó oktatás koncepciója jelent meg a dokumentumban, melyben az egész életen át tartó oktatás nem rendszer, hanem alapelv, melyre az egész rendszer épül.

1973-ban az OECD *Recurrent education: a strategy for life-long learning* (Visszatérő oktatás: stratégia az egész életen át tartó oktatás számára) jelentés a gazdaság versenyképességének, a foglalkoztathatóság és a tanulás kapcsolatának vizsgálatára épült program volt.

A fogalom köztudatba kerülését segítette elő az *T. Husén: Learning Society – A tanuló társadalom* (1974), illetve *J. Botkin: No limits to learning: Bridging the human gap. A report to the Club of Rome* (1979) – A tanuláshoz nincsenek határai: az emberi erőforrásszükséglet pótlása. *Jelentés a Római Klubhoz* című munka is.

Ebben az időszakban a felnőttek oktatása állt a fogalom és a nemzetközi dokumentumok középpontjában, a változást a kilencvenes évek hozták meg, amikor az oktatás helyett a tanulás (education helyett a learning), s ezáltal az egyén került a programok középpontjába.

3.3.1. Az egész életen át tartó tanulás koncepció újrafogalmazása

Az 1990-es évektől a munkanélküliséget csökkenteni hivatott oktatáspolitikák és a versenyképesség növelése érdekében újult meg az egész életen át tartó tanulás vagy szinonimájaként az élethosszig tartó tanulás filozófiája.

1994-ben az Európai Unió Európai Bizottsága a *Growth, Competitiveness and Employment – The challenges and ways forward into the 21st century* (Növekedés, versenyképesség, foglalkoztatás – a 21. század kihívása, azaz a jövő századba való átlépés útja) majd 1995-ben pedig a *Teaching and Learning – Towards the learning society* (Tanítani és tanulni. Útban a tanuló társadalom felé) című Fehér Könyvet adta ki. Az első dokumentumok középpontjában gazdasági és foglalkoztatáspolitikai kérdések álltak, a második könyv megfogalmazza a kognitív társadalom fogalmát. A dokumentum az információs társadalom létrejöttére, a globalizáció és a tudományos/technikai/civilizációs sokk következményeire hívta fel a figyelmet. Az alapvető értékek átadása, a felnövekvő nemzedék munkába állása érdekében a Bizottság tagjai célkitűzésként fogalmazták meg az új ismeretek megszerzésének támogatását, az iskola és a munkahely egymáshoz közelítését, a kirekesztés elleni küzdelmet, három közösségi nyelv ismeretét, valamint az emberi erőforrás-fejlesztés egyenlő felosztását. 1996. az egész életen át tartó oktatás és képzés éve lett Európában. A célkitűzések megvalósulásának érdekében indultak a Leonardo da Vinci, a Socrates és a Youth for Europe, stb. közösségi programok (Arapovics 2007:18).

1996-ban az OECD *Lifelong learning for All* (Élethosszig tartó tanulás mindenkinek) programja átfogó pedagógiai programmá tette az egész életen át tartó tanulás koncepcióját, kiemelve az esélyegyenlőség lehetőségeinek keresését. A koncepció az élethosszig tartó tanulás három alapvető céljaként a személyiségfejlődést, a szociális összetartást és a gazdasági növekedést jelöli meg.

Az UNESCO is 1996-ban adta ki a Jacques Delors nevéhez fűződő *Learning: the treasure within* (Oktatás: rejtett kincs) című holisztikus szemléletű jelentését, melyben a tanulás 4 alappillért jelölte meg (megtanulni megismerni, megtanulni dolgozni, megtanulni együtt élni másokkal és megtanulni élni). A teljes értékű élet kiteljesítésének eszközeként említette az egész életen át tartó oktatást/tanulást. „A XXI. század előestéjén az oktatásnak az a feladata, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkit abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhesen a világról, a többi emberről és saját magáról a négy alappillérre támaszkodva. Ezt az oktatási folytonosságot, amely végigkíséri az egész életet, ugyanakkor társadalmi dimenziókat is figyelembe vesz, a Bizottság >egész életen át tartó oktatásnak< nevezte el. Ebben látja a XXI. századba való belépés kulcsát, s annak feltételét, hogy az emberiség alkalmazkodni tudjon az egyre gyorsabb ritmusban fejlődő világhoz.” (UNESCO 1997: 82)

A kilencvenes évekre megváltozott az egész életen át tartó tanulás szemlélete, már nemcsak a felnőttek képzését kívánták erősíteni, nem az oktatás állt a középpontban hanem az *egyén tanulása*, mely kiterjed az élet egészére, térben és időben egyaránt.

3.3.2. Az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferencia, Hamburg⁸

1997 nyarán az UNESCO megrendezte az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferenciát Hamburgban, 160 ország 1500 képviselője volt jelen, beleértve a magyar küldöttséget is (Harangi:1997,1998). A küldöttek Nyilatkozatot fogadtak el a felnőttek tanulásáról. Jelentős andragógiai szemléletváltást tükröz a felnőttoktatás fogalmának meghatározása.

⁸ Az alábbi áttekintés Arapovics Mária (2007) Felnőttképzési szervezetek Magyarországon, Ráció Kiadó – ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest 17-27. oldalán megjelentek felhasználásával készültek.

„A felnőttoktatás jelenti azoknak a tanulási folyamatoknak az összességét, legyenek azok iskolarendszerűek vagy mások, amelyek által az emberek – akiket felnőttnek tekint a társadalom, amihez tartoznak – fejlesztik képességeiket, gazdagítják tudásukat, magasabb szintre emelik szakmai, technikai képességüket, vagy amely által új irányba fordulnak, hogy egyéni és társadalmi szükségleteiket kielégítsék. A felnőttek tanulása magába foglalja az iskolarendszerű és folyamatos oktatást, a kötetlen tanulási lehetőségeket, valamint az esetleges tanulás széles skáláját, amelyek egy multikulturális társadalomban hozzáférhetőek, ahol az elméletre és gyakorlatra alapozott tanulási formákat egyaránt elismerik.” (Harangi :1998:9).

A konferencia felhívta a figyelmet arra, hogy minden államnak fokozottabban tudatában kell lennie annak, hogy a felnőttoktatásba történő befektetés mindig kevesebb, mint amennyit ennek elmaradása esetén a munkanélküliség, a bűnözés, a megromlott egészségi állapot, a környezetszennyeződés költségeinek fedezésére kellene fordítani.

Federico Mayor bevezető előadásában megkülönböztetett figyelmet szentelt a nem kormányzati szervezetek szerepének a felnőttoktatásban, ennek aktualitását az is adta, hogy a küldöttek egyharmada nonprofit szervezetet képviselt. A CONFITEA „Napirend a Jövő Számára” dokumentum 1. témája a „Felnőttkori tanulás és demokrácia: a XXI. század kihívásai” címet viselte. A civil társadalom szerepét kiemelő dokumentumot érdemes szó szerint is megismerni:

„A XXI. század kihívásai megkövetelik a fiatal-, középkorú és az idős állampolgárok alkotóképességét és hozzáértését a szegénység enyhítésében, a demokratikus folyamatok megerősítésében, az aktív állampolgárság bátorításában, a civil társadalom szerepének növelésében, a nemek közötti igazságosság és egyenlőség biztosításában, a nők társadalmi helyzetének megszilárdításában, a kulturális különbségek felismerésében (beleértve a nyelvhasználatot, az igazság és az egyenlőség biztosítását a kisebbségek és a bennszülött népek számára), valamint egy új partneri viszony kialakításában az állam és a civil társadalom között. Minden bizonnyal a demokrácia megerősítésében nagyon lényeges, hogy erősödjék az állampolgári részvétel, és olyan viszonyok jöjjenek létre, amelyben kiteljesedhet az emberi alkotóerő, gyökeret verhet az igazságosság és a béke kultúrája.” (Hamburg 1997 in Harangi:1998:19-20)

A hamburgi konferencia fontos üzenete volt az egész életen át tartó tanulás megfogalmazása és annak kimondása, hogy az ember nemcsak munkaerő, nemcsak „beszélő szerszám”, hanem aktív állampolgár, akinek sokféle tudással kell részt vennie a társadalom működésében. A jövő számára megfogalmazott ajánlásokban előkelő első helyen szerepel, hogy nagyobb elismerésben kell részesíteni a nonprofit szervezetek tevékenységét az állampolgári öntudat kialakításában és megerősítésében, mely jelentősen hozzájárul a demokrácia mindennapos gyakorlásában, a konfliktusok békés rendezésében, a közösség és társadalomfejlesztésben.

3.4. Az új paradigma

3.4.1. A lisszaboni stratégia

A fokozódó globális gazdasági verseny és Európa öregedő népességének problémáit felismerve 2000. március végén Lisszabonban tanácskozást hívtak össze, melyen a tagállamok állam- és kormányfői vettek részt. Az itt megfogalmazott, európai és nemzetállami

sztintű irányelvek lisszaboni stratégiaként kerültek a köztudatba. A legfőbb cél az volt, hogy az Európai Uniót 2010-ig „a világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává” tegyék. A konkrét célkitűzések közt szerepel a 3%-os gazdasági növekedés, amely 20 millió új munkahely létesítését teszi lehetővé 2010-ig. (Gács:2005) Ennek érdekében célozták meg, többek között, a belső piac kiteljesítését, valamint a kutatás-fejlesztésbe és az oktatásba való befektetések szintjének jelentős emelését. (www.eu.hu) A lisszaboni stratégia egyik legfőbb célja tehát a foglalkoztatottság növelése. A foglalkoztatás és képzés terén konkrét – napjainkra tudjuk, elérhetetlen – célok is megfogalmazódtak: 2010-re a teljes foglalkoztatottsági rátát 63-ról 70%-ra kell növelni, a női foglalkoztatottságot 55-ről 60%-ra, az 55 évnél idősebbek rátáját pedig 40-ről 50%-ra kell növelni. 2010-re 50%-kal csökkenteni kell a 18-24 éves korosztályból azok számát, akiknek csak alsó középfokú iskolai képzettsége van, valamint el kell terjeszteni az egész életen át tartó tanulás kultúráját a szociális partnerek segítségével.

A lisszaboni stratégia 2004-ben, a Wim Kok egykori holland miniszterelnök vezette bizottság kritikai javaslatai alapján jelentős igazításokon ment keresztül. A jelentés előtérbe helyezi a foglalkoztatás problémáját, bemutatva a demográfiai előrejelzésekből adódó foglalkoztatási „kihívásokat”. Ezek szerint 2030-ra az EU25-ben 110 millió lesz a 65 éven felüli lakosság száma (2000-ben 71 millió volt). Miközben az időskori függőségi ráta a 2000. évi 23%-ról 2030-ra 39%-ra nő, eközben 2030-ra a munkavállalási korú népesség a 2000. évi 303 millióról 280 millióra csökken. Tehát abszolút értékben akkor is jelentősen visszaesik a foglalkoztatottak száma, ha 2010-re sikerül elérni a 70%-os foglalkoztatási szintet. Az addigi nyolc célterület helyett a növekedést és a foglalkoztatottságot helyezték előtérbe a tudásalapú társadalom és -gazdaság, az egységes piac kiteljesítése jegyében. Maga a versenyképesség kevésbé hangsúlyos szerepbe került. Ma már tudjuk, a célkitűzéseket nem sikerült teljesíteni, Gács János szerint a lisszaboni folyamat kapcsán az Európai Unió történetének egyik legnagyobb kudarcát szenvedte el (Gács 2005).

3.4.2. Mérföldkő a felnőttképzésben: Memorandum az egész életen át tartó tanulásról

A lisszaboni folyamat ugyanakkor jelentős eredményt hozott az egész életen át tartó tanulás paradigmájának kialakulása szempontjából. Ennek bemutatására ezért részletesebben térünk ki. Az egész életen át tartó tanulásra vonatkozó EURIDIKE kutatást követően az Európai Tanács javaslatára az Európai Bizottság 2000 októberében *Memorandumot* adott ki *Az egész életen át tartó tanulásról*. A Memorandum társadalmi vitája után az Európai Unió nyitott koordinációs módszerének köszönhetően is népszerűvé és elfogadottá vált a tagállamok, illetve a csatlakozni kívánó államok körében.

A stratégia Európát világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalommá válását tűzte célul. Ennek érdekében az egész életen át tartó tanulás terén hat kulcsfontosságú feladatot fogalmazott meg:

1. *Új ismeretek és készségek biztosítása mindenki számára.* A tanuláshoz való egyetemes és folyamatos hozzáférés biztosítása a tudás társadalmában való fenntartható részvételhez szükséges ismeretek és készségek megszerzése és megújítása céljából.

2. *Több befektetés az emberi erőforrások területén.* Érzékelhető módon növelni kell az emberi erőforrásokba történő befektetés szintjét, elsőbbséget biztosítva Európa legfontosabb tőkéje – az ember – számára.
3. *Innováció az oktatásban és a tanulásban.* Hathatós oktatási és tanulási módszerek és feltételrendszerek kifejlesztése az egész életen át tartó és az élet teljes körére kiterjedő tanulás folyamatossága érdekében.
4. *A tanulás értékelése.* Jelentősen javítani kell a tanulásban való részvétel és a tanulás eredményének értelmezési és értékelési módozatain, különösen a nem formális és informális tanulás területén.
5. *Az orientáció és tanácsadás újragondolása.* Mindenki számára, az élet minden szakaszában könnyen elérhető minőségi információ és tanácsadás biztosítása az európai tanulási lehetőségekről.
6. *Közelebb vinni a tanulást az otthonokhoz.* Az egész életen át tartó tanulás lehetőségeit a lehető legközelebb kell vinni a tanulókhöz és lakóhelyi közösségeikhez, valamint szükség szerint fejleszteni kell az IKT-alapú szolgáltatásokat.

Jelentős andragógiai lépés, hogy a Memorandum kimondta: a céltudatos tanulási tevékenységnek három alapkategóriája van: a formális tanulás, a nem-formális tanulás és az informális tanulás.

A *formális tanulás* jellemzően oktatási és képzési alapintézményekben valósul meg, az állam által elismert bizonyítvánnyal, oklevéllel, szakképesítéssel zárul. Olyan tanulás, mely a tanulási célok, tanulási idő, tanulási támogatás szempontjából strukturált, a tanuló szempontjából szándékos. Megvalósulhat alap-, közép- és felsőoktatás iskolarendszer keretein belül.

A *nem-formális tanulás* az alapoktatási és képzési feladatokat ellátó rendszerek mellett zajlik, és általában nem zárul hivatalos bizonyítvánnyal. Olyan tanulás, amely háttérét nem egy oktatási vagy képzési intézmény biztosítja, és amely jellemzően képesítés megadásához nem vezet; ugyanakkor a tanulási célok, tanulási idő vagy tanulási támogatás szempontjából strukturált. A nem-formális tanulás a tanuló szempontjából eldöntött és szándékosan vállalt tevékenység. A nem-formális tanulás lehetséges színtere a közművelődés intézményrendszere vagy a munkahely, de megvalósulhat civil társadalmi szervezetek és csoportok (pl. kulturális szervezetek, szakszervezet, ifjúsági szervezetek stb.) keretében is. Megvalósulhat továbbá olyan szervezetek vagy szolgáltatások révén is (pl. képzőművészeti, zenei kurzusok, sportoktatás, vagy vizsgára felkészítő magánoktatás), amelyeket a formális rendszerek kiegészítése céljából hoztak létre.

Az *informális tanulás* a mindennapi élet természetes velejárója, ez a munkával, családdal, illetve pihenéssel kapcsolatos mindennapi tevékenységekből eredő tanulás. Nem strukturált a tanulási célok, tanulási idő vagy tanulási támogatás szempontjából, jellemzően nem vezet képesítéshez. Az informális tanulás lehet szándékos, de többnyire nem-szándékos, hanem esetleges, véletlenszerű. A formális és nem-formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulási tevékenység, és lehetséges, hogy maguk az érintettek sem ismerik fel tudásuk és készségeik gyarapodását. Ilyen tanulás lehet például a részvétel egy kulturális fesztiválon, egy kiállítás vagy egy színházi előadás megtekintése, egy pályázat megírása, vagy a közösségben végzett munka során az érdekérvényesítés technikájának fejlesztése, a kommunikációs eszközök használatának elsajátítása,

szakfolyóiratok olvasása, ismeretterjesztő televíziós műsorok megtekintése, de akár például a kosárfonás technikájának megismerése is.

Fontos megjegyezni, hogy a tanulási eredmény tekintetében nem lényeges, hogy hol, milyen tanulási környezetben valósult meg a tanulás, célszerűbb ezért inkább formális – nem formális – informális *tanulási környezetről* beszélni.

A később megfogalmazott és elfogadott definíció szerint: „Az egész életen át tartó tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem-formális és informális tanulást. Tehát az egész életen át tartó tanulásba minden olyan tanulási tevékenység beleértendő, amely tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik, személyes, állampolgári társadalmi és/vagy foglalkoztatási szempontból.” (Az Európa Tanács (2002/C 163/01) az egész életen át tartó tanulásról).

A Memorandum a nem-formális és állampolgári kezdeményezésre létrejövő tanulás egyenjogúsításának dokumentuma. Megfogalmazza, hogy „az embereket arra kell ösztönözni és felkészíteni, hogy minden területen ismét tevékenyebben vegyenek részt a modern közéletben, különösen a közösség társadalmi és politikai életének különböző szintjein, többek közt európai szinten is.

A siker kulcsa az egész életen át tartó tanulás iránti közös felelősségvállalás valamennyi kulcsfontosságú szereplő, így a tagállamok, az európai intézmények, a szociális partnerek és a vállalkozások részéről, csakúgy, mint a területi és helyi önkormányzatok, a legkülönbözőbb oktatási és képzési szolgáltatók, a társadalmi szervezetek, a civil egyesületek és csoportosulások, végül de nem utoljára maguk az egyének, a polgárok részéről. Közös célunk olyan Európa felépítése, amelyben mindenki egyenlő eséllyel teljesítheti ki adottságait, és okkal érzi úgy, hogy hozzájárul valamihez és tartozik valahová.” (u.o.:5) A dokumentum felveti a részvételi demokrácia problematikáját is, azt, hogy a XX. század második felében a „demokratikus deficit” megjelent a nyugati országokban. Nizák Péter és Péterfi Ferenc tanulmányban arra hívják fel a figyelmet, hogy a politikai választásokon alapuló képviseleti demokráciákban egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az állampolgárok egyre inkább elfordultak a közügyektől, kiüresedetté vált a demokrácia. A hatalmi elit mögött egyre kevesebb tényleges szavazat áll. Ugyanakkor szükség lenne arra, hogy az állampolgárok két választás között is beleszóljanak az őket érintő közügyekbe, ennek meglegyenek az intézményi garanciái. A részvételi elv az Európai Unió egyik lefektetett elve. A részvételi demokrácia, az állampolgári tudatosság megvalósításához nagy mértékben hozzájárultak, hozzájárulnak a civil szervezetek (Nizák-Péterfi 2005:83).

Peter Jarvis szerint, az egész életen át tartó tanulás elengedhetetlen az aktív állampolgári viselkedés, a társadalmi kohézió és az egyének foglalkoztathatóságának alakulásához. A Memorandum az egész életen át tartó tanulás két fő célját határozta meg: az aktív állampolgárság és a foglalkoztathatóság támogatását (Jarvis 2004).

Az Európa Bizottság *Supporting Active Citizenship, Equal Opportunities and Social Cohesion* (A cselekvő állampolgárság, Egyenlő lehetőségek és társadalmi összefogás) 2004-ben kiadott dokumentuma pedig kifejezetten azt szorgalmazza, hogy az aktív állampolgár képzése természetes módon integrálódjon az egész életen át tartó tanulás programjába.

3.4.3. A kulcskompetenciák

2000-ben az Európai Tanács lisszaboni találkozóján a hagyományos készségeken túl (mint az írás-olvasás és számolás), megfogalmaztak öt új alapkészséget.⁹ Álláspontjuk szerint az informatikai jártasság, az idegennyelv-ismeret, a műszaki/technológiai kultúra ismerete, a vállalkozói ismeretek és a társadalmi kommunikációs készségek elsajátítása jelenti a XXI. század beköszönésével az elengedhetetlenül szükséges civilizációs kompetenciákat. A megfogalmazott közlemény felhívta a figyelmet az európai dimenzió hangsúlyosságának erősítésére is. A kulcskompetenciákból álló keretrendszer és az egyes területekhez tartozó ismeretek, készségek és attitűdök részletezésére és kidolgozására a Tanács egy munkacsoportot hozott létre, melyben 2003-tól hazánk is részt vett. Az uniós szakértők közössége *nyolc kulcskompetenciát* definiált: az anyanyelvi kommunikációt, az idegen nyelvi kommunikációt, a matematikai műveltséget, a természettudományi és technológiai jellegű alapkompentenciákat, az információs és a kommunikációs technológiák alkalmazásához kapcsolódó készségeket, a tanulni tudáshoz, a személyközi és állampolgári kompetenciákhoz, a vállalkozói szellem elmélyítéséhez és végül a kulturális tudatosság kialakításához kapcsolható készségeket és képességeket. A sikeres önmegvalósítás és a munkaerő-piaci elvárások figyelembevételével három olyan szempontot jelölt meg a munkacsoport, amelyeknek feltétlenül teljesülniük kell a tanulásban. Az első szempont az úgynevezett *kulturális tőke – az önmegvalósítás és fejlődés eleme*. Ez azt foglalja magában, hogy a kulcskompetenciáknak képessé kell tenniük az egyéneket az élethosszig tartó tanulásra és arra, hogy a saját érdeklődésüknek megfelelő, egyéni célok elérésére törekedjenek. A második szempont, az úgynevezett *társadalmi tőke, azaz az aktív állampolgárság* és befogadás területe. E kulcskompetenciák elsajátítása teszi lehetővé, hogy az egyén aktív állampolgárként vegyen részt a társadalom életében. A harmadik szempont *a humán tőke – a foglalkoztathatóság eleme*, ez azt jelenti, hogy e kulcskompetenciák birtokában az egyén képessé válik arra, hogy megfelelő munkát találjon magának. A tagállamok ezen oktatási elveket érvényesítik a nemzeti fejlesztési tervek kidolgozásakor (Arapovics:2005). A kompetenciákról, a kulcskompetenciákról az uniós dokumentumok megjelenése óta idehaza is tanulmányok sorozata látott napvilágot (Mihály 2002, 2003, Setényi 2003, Kálmán 2005, Demeter 2006, Nagy József 2007, Kraiciné 2007, Bajusz 2008, Kleisz 2008 és mások) de többen rámutatnak: nem szabad az oktatási célok szinonimájaként használni a kompetenciafogalmakat.¹⁰ (Gergely 2004, Csoma 2008). Az Európa Tanács ajánlása szerint a „kompetencia: a

⁹ A kulcskompetenciák meghatározására már az Európai Unión kívül mások is tettek kísérletet (Siegrist 1997), elfogadott például az OECD munkacsoportjának meghatározása is (Definition and Selection of Key Competencies, DeSeCo).

¹⁰ Csoma Gyula felhívja a figyelmet a kompetencia fogalmi meghatározásainak és a kompetencia-alapú képzéssel kapcsolatos szakirodalom bizonytalanságaira (Csoma 2008). Gergely Gyula Kulcskompetenciák pedig nincsenek című tanulmányában rámutat, hiba lenne a kulcskompetenciákról mint önmagukban létező, elkülöníthető képességekről gondolkodni, mivel álláspontja szerint az ismeretek a készségekkel és képességekkel hierarchikusan szerveződő rendszert alkotnak. Mint írja „kompetenciák materialisan önmagukban sincsenek, s nem csak önmagukban szerveződő rendszerek. Nagy József kifejti, hogy a személyiség mint komponensrendszer az öröklött és a tanult komponensrendszerek folyamatosan szerveződő rendszere, amely a szociális környezettel közvetlen kontaktusban való alkalmazkodásban ismeretekkel és tapasztalatokkal gazdagodik. Gergely ajánlja, hogy a logikailag szétválasztható, egyébként rendszert alkotó kompetenciákat sose tekintsük materialisan létező objektívációknak (Gergely 2004).

tudás, készségek és személyes, szociális és/vagy módszertani képességek használatának bizonyított képessége munkahelyi vagy tanulási helyzetekben a szakmai és személyes fejlődés érdekében.” Az Európai Képesítési Keretrendszer a kompetenciát a felelősség és az autonómia szempontjából írja le (EKKR 2008).

A mérhetőség szempontjából fontos, hogy 2002-ben az Európa Tanács szakértői kidolgozták az élethosszig tartó tanulás minőségi követelményeinek indikátorait, mely az *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning* elnevezéssel jelent meg. A dokumentum öt cél teljesítését tűzi ki képzéssel foglalkozó intézmények számára, ezek: a készségek, képességek, kompetenciák fejlesztése; az oktatási ráfordítások bővítése; a társadalmi befogadás és felzárkózás feltételeinek a megteremtése; az élethosszig tartó tanulás stratégiáinak, a tanulásirányítás és az akkreditáció feltételeinek a kidolgozása; valamint az adatszolgáltatás és az összehasonlíthatóság követelménye.

A kulcskompetenciákat az Európa Tanács 2006/962/EK ajánlása definiálja. A kompetenciákat a dokumentum adott helyzetben megfelelő ismeretek, készségek és attitűdök ötvözeteként határozza meg. Kiemeljük a szociális és állampolgári, a kezdeményező és vállalkozói, valamint a kulturális tudatosság és kifejezőképesség fogalom meghatározását, mert ezek elsajátítását vizsgáljuk a civil társadalmi aktivitás, illetve a nonprofit szervezetek működtetése során.

A szociális kompetenciák magukba foglalják a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákat és meghatározzák a viselkedést a társadalmi és szakmai életben. Felvértezik az egyént a közügyekben való részvételre, a demokratikus gondolkodásra. A szociális kompetencia kapcsolódik az egyéni és társadalmi jól-léthez. Az állampolgári kompetencia – a dokumentum megfogalmazásában – az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és az állampolgári jogok fogalmának ismeretén alapul

A kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia az egyén azon képességére utal, hogy elképzeléseit meg tudja valósítani, mert ötletgazdag, innovatív, ha kell, kockázatvállaló, tervezni képes. A kulturális tudatosság és kifejezőképesség pedig az élmények, elképzelések, érzések kreatív kifejezésének elismerését jelenti. Magába foglalja – többek között – a helyi, nemzeti és európai kulturális örökségeink megőrzését.

3.4.4. Az európai képesítési keretrendszer

A keretrendszer kialakítása, a munkavállalók mobilitásának elősegítése kezdetektől az uniós tagállamok vitatémája. Az 1957. évi Római Szerződés megfogalmazza a mobilitás szabadságát. A 60-as évek elején tettek kísérleteket a szakképzés során megszerezhető szakképesítések harmonizációjára, a 80-as években az összehasonlíthatóságára, a 90-es években az átláthatóság biztosítására – több kevesebb sikerrel. 2005-ben a *javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képesítési keretrendszer kialakítására* című dokumentum célul tűzte ki a nemzeti és ágazati szintű képesítési keretrendszerek egymáshoz illeszkedését, hogy megkönnyítse a képesítések átláthatóságát és elismerését valamint, hogy elősegítse a tanulók és a munkaerő nemzetközi mobilitását. A mobilitásnak, a munkaerő szabad mozgásának egyik elengedhetetlen feltétele, hogy a tagállamok elismerjék a más tagállamokban megszerzett diplomákat, bizonyítványokat, tanúsítványokat.

Az Európai Parlament és Tanácsa 2008. április 23-án elfogadott döntése alapján az Európai Képesítési Keretrendszerben rögzített elvek és módszertani eljárások figyelembe vételével 2010-ig a tagállamok összekapcsolják saját nemzeti képesítési keretrendszereiket az európai

keretrendszerrel, illetve saját nemzeti képesítési keretrendszert hoznak létre. 2012-től a tag-államok biztosítják, hogy az illetékes nemzeti hatóságok a különböző szinteken és formákban folytatott tanulás, képzés eredményeként megszerzett képesítésekről kibocsátott okmányokban (oklevél, bizonyítvány, stb.) megjelenítik az európai képesítési keretrendszerhez történő viszonyulást. Az Európai Képesítési Keretrendszer a tanulási eredmények alapján nyolc hierarchikus szintből áll. Minden szinthez közös szintleíró jellemzők, ún. deskriptorok tartoznak, melyek közös referenciapontként funkcionálnak képesítési standardok számára.

3.4.5. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája

Az említett – UNESCO, az OECD, az Európa Tanács, az Európai Bizottság által kiadott – dokumentumok azt tanúsítják, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciója napjainkra pedagógiai paradigmává vált. Ezt emelte ki már a korábban említett nemzetközi Eurydice projekt, a 2000. évi Lifelong Learning kutatás is (Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union, Brussels).

A magyarországi szakfolyóiratokban több szakember is megfogalmazta és hazánkban is elősegítette hogy a koncepció paradigmává alakuljon (Halász 2002, Harangi 2003, 2004, Németh 2002, 2007, Setényi 2004, Zachár 2002, Óhidy 2006). Halász Gábor az Eurydice kutatásra reflektálva kiemelte, hogy négy alapvető elem jelenik meg az Európai Unió élethosszig tartó tanulás koncepcióiban, dokumentumaiban.

- időben való tágitás, az, hogy nemcsak fiatalokról, hanem idősekről is szól a tanulás
- ismeretek és kompetenciák körének tágitása – személyes, szakmai és társadalmi ismeretek, jártasságok és kompetenciák is, nemcsak alapkészségek
- térbeli tágitás – a nem formális tanulási környezetben zajló tanulás
- nem csak a felnőttekről van szó, az alapvető tanulási képességet kell kialakítani mindenkinben, még a gyerekkorban, fiatalokkorban.

Halász Gábor rámutatott arra, hogy a Memorandum négy elemet hangsúlyoz: az első, erős fogalmi tágitás az, hogy a nemformális és az informális tanulást – amit hagyományosan nem akartak tanulásnak – elismeri. A második, hogy az egyént, az egyén motivációját, érdeklődését helyezi a középpontba. A harmadik elem a társadalmi integráció és a közösségépítés hangsúlyozása. „Egyre erőteljesebb egy olyan gondolkodás, amely azt mondja, hogy a gazdasági dinamizmusnak, a gazdasági fejlődésnek a versenyképességnek meghatározó elemét alkotják azok a társadalmi hálózatok, az a kapcsolatrendszer, bizalmi tőke és bizalmi háló, amely egy-egy társadalomban megvan vagy éppen nincs meg. Ha ez nincs meg, akkor hiába van tanulás, nem lesz a gazdaság igazán működőképes. Ezért az erről gondolkodók úgy látják, hogy az egész életen át tartó tanulásnak olyan megközelítését kell kialakítani, amely a tanulást kifejezetten a társadalmi integráció és a közösségek építésének a szolgálatába állítja. Vagyis oly módon kell gondolkodni a tanulás körülményeinek a megszervezéséről, szabályozásáról, a célok meghatározásáról és az eszközökről, hogy mindig ott lebegjen a szemünk előtt az, hogy itt tulajdonképpen a társadalmi tőke, a civil társadalom építése történik.” (2. sz. tábla Halász 2002).

A negyedik elem pedig az, hogy konkrét oktatáspolitikai intézkedésekre, gyakorlati, kormányzati lépésekre, „implementációs politikára” van szükség.

Halász Gábor táblázatban jelentette meg az Európai Unió strukturális politikájáról készült nemzetközi elemzést, mely összefoglalja azt a hatféle politikai célt és konkrét eszközöket melyeket eddig a strukturális alapokból finanszíroztak. (2. sz. tábla. Halász 2002).

2.sz. tábla. Az Európai Unió strukturális politikájának hatása az egész életen át tartó tanulásra

A POLITIKA TÍPUSA	A KÖZVETLEN CÉL	AZ ALKALMAZOTT ESZKÖZÖK
1. Szerkezeti politika	Többféle egyéni tanulási út létrehozása	pl. második esély iskolája bevezetése; moduláris programok; vizsga és kvalifikációs rendszerek reformja
2. Tartalmi fejlesztési politika	Az alapvető készségek újradefiniálása	pl. ICT fejlesztési programok; értékelési rendszerek reformja; új gyakorlati-szakmai orientációjú programok bevezetése
3. Módszertani fejlesztési politika	Innovatív pedagógiák alkalmazásának a terjesztése	pl. pedagógus továbbképzés; távoktatás bevezetése, munka és tanulás kombinációja; innovatív megoldások bevezetése az iskolai kudarc kezelésére
4. Társadalompolitika	Polgári aktivitás és társadalmi kohézió erősítése	pl. ZEP; iskolai kudarc elleni cél programok; az iskola-környezet kapcsolat erősítését célzó intézkedések; hálózatok támogatása
5. Információs és kommunikációs politika	Az egyének és intézmények tájékozódottságának növelése	pl. pályaválasztási tanácsadás fejlesztése
6. Finanszírozási politika	Az emberi erőforrásokba való befektetés erősítése	pl. források fejlesztési projektekre; kollektív szerződések jogi kereteinek átalakítása

Németh Balázs szerint „A történeti példák csak alátámasztják, hogy a 20. század második felében megerősödő elgondolások, a folyamatos oktatást, képzést (*continuing education*), a permanens oktatás és nevelés ügyét (*permanent education*), a munka utáni oktatást (*post-work education*), a visszatérő oktatást (*recurrent education*), a közösségi oktatást (*community education*), megjelenítő gondolatok azért kaptak oly nagy jelentőséget és vezettek el a LIFELONG LEARNING tanulóközpontú koncepciójához, mert ez az a koncepció, magába tudta ötvözni a történelmileg jól felidézhető elgondolásokat, a jelenkor gazdasági és piaci kihívásaiból fakadó folyamatos tudás, szakismeret és kompetencia bővítésének kényszerét, valamint a modern ember világméltóságát a tanulás eredményeként a szellemi változás következményeit. Ez az a koncepció, mely a '80-as évek végétől egységesülési folyamatokba kezdő Európában meghatározó és komplex foglalkoztatáspolitikai, oktatási – képzési és kulturális gondolatrendszerévé vált. Nem véletlen, hogy az élethosszig tartó tanulás ügye olvasztotta egyszerre magába a foglalkoztatáspolitikai számára elsődleges innováció és magas fokú szaktudás elemeit, a társadalmi – közösségi stabilizáció politikáját, valamint a szellemi megújulás, azaz a kreativitás és az igényesség lehetőségét” (Németh 2002).

Ugyanakkor Maróti Andor, a magyar és nemzetközi andragógus szakma elismert szakembere arra hívta fel a figyelmet, hogy: „lassan nálunk is pedagógiai közhellyé válik az élethosszig tartó tanulás, anélkül azonban, hogy érdemben befolyásolná a tanítás-tanulás

kapcsolatát. Egyetlen gyakorlati vonzata látható: a felnőttkori tanulás természetessé válása, elismerése, legalábbis a munkaerő-piaci szükségleteknek megfelelően.” (Maróti:2002) Németh Balázs néhány évvel később az LLL-paradigma sajátos tényezőjeként említi, hogy az felértékeli azokat az eszközöket, amelyek a tanulás eredményességét befolyásolják. Kiemeli ezek közül az alapkészségek fejlesztését, az útmutatást és tanácsadást, a megújuló tanítási módszereket, az emberi erőforrások fejlesztését, a tanulásnak az otthonokhoz történő közelebbi vitelét (Németh 2007).

Óhidy Andrea összefoglalja a nemzetközi lifelong learning koncepciók hasonlóságait és különbségeit. Közös elemként emeli ki, hogy különböző megközelítések ellenére, valamennyi nemzetközi dokumentumban közös a „konceptiómag”, mégpedig az, hogy pedagógiai paradigma lett az egész életen át tartó tanulás. Közös jegyekként említi a szebb jövő célkitűzését, a tanulási folyamat középpontba helyezését, az önirányított tanulásszervezést, a megváltozott tanári szerepet. Kiemeli, hogy a dokumentumokban a tanulás legfontosabb tartalma a tanulási képességek fejlesztése, az oktatási rendszer intézményeinek nyitottsága és összekapcsolása valamint, hogy a fizetett munkát a társadalmi participáció legfontosabb előfeltételének és egyben a személyiség fontos, talán legfontosabb részének tekintik.

K. Kraus nézete alapján Óhidy az európai lifelong learning-koncepciók különbségeiként a kidolgozó szervezetek céljainak eltéréseit jelöli meg: az elsősorban kulturális és politikai célokat, illetőleg a mindenekelőtt gazdasági célokat követő szervezetek csoportjának koncepcióit (Kraus 2001).

Egyetértünk Óhidy Andrea azon nézetével, mely szerint a lifelong learning koncepciója ma elsősorban gazdasági, illetve társadalmi-politikai célokat hivatott megvalósítani. A koncepcióhoz kapcsolódó két legfontosabb célkitűzés: a demokráciára nevelés és az emberi erőforrás, azaz a humántőke fejlesztése. Európában a tanulás eszméje kezdetektől fogva erősen összekapcsolódott a demokráciára nevelés ideájával. A tanulás fogalma magában foglalta a szabadság (önfelszabadítás) mozzanatát nemcsak filozófiai és antropológiai síkon, hanem társadalmi szempontból is. Ez az értelmezés a 20. században érte el a tetőpontját, amikor is a társadalmi esélyegyenlőség biztosítása az oktatás által világszerte elismert politikai célkitűzéssé vált.” (Óhidy 2006a).

A fentiekben áttekintettük, hogy az egész életen át tartó tanulás átfogó eszköze a társadalompolitikai és gazdaságfejlesztési célok megvalósításának, kiemelt eszköze a foglalkoztatáspolitikának. Elősegíti az egyéni életminőség és a vállalati-nemzeti versenyképesség javítását is, koherens stratégiaként egységbe foglalja a formális, nem-formális és informális tanulást.

3.5. Tanulás Életen át - Magyarország az ezredfordulón

A bemutatott nemzetközi tapasztalatok, a permanens képzés, az egész életen át tartó tanulás gondolata hazánkban is folyamatosan jelen van népművelés és a munkaügy szakterületein működő elméleti és gyakorlati szakemberek folyamatosan részt vettek és részt vesznek nemzetközi találkozók, ezek eredményeit szöveggyűjtemények, tanulmányok és egyetemi előadások révén közvetítették hazánkban.

Az európai felnőttképzési év és a Hamburgi Világtalálkozó hatására Magyarországon is a változás jelei mutatkoztak. 1998-ban került be először a kormányprogramba a felnőttképzés. Hosszas előkészítés után a magyar országgyűlés elfogadta a 2001. évi CI. törvényt a felnőttképzésről, melyet több végrehajtási rendelet követett. A felnőttképzési törvény legfőbb vívmányai közé tartozik a fogyasztóvédelem, a minőségbiztosítás érdekében a felnőttképzési nyilvántartás, a felnőttképzési szerződés, az akkreditáció bevezetése és a finanszírozási rendszer lefektetése. A közoktatási, a felsőoktatási, a szakképzési és a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény, valamint ezek végrehajtási rendeleteivel együtt 2005-re az egész életen át tartó tanulás feltételrendszerének, működésének, fejlesztésének, finanszírozási kérdéseinek jogszabályi háttere lényegében teljessé vált, s folyamatosan kiteljesedik a felnőttképzés intézményrendszere is, melyet mára az oktatás új, önálló rendszerének tekinthetünk. A nemzeti fejlesztési terveken és az operatív programokon keresztül különösen támogatottá vált a felnőttképzés, elsősorban a foglalkoztatási célú képzések.

3.5.1. A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról

A fenti eredmények nyomán 2005-ben elkészült az egész életen át tartó tanulásról szóló kormánystratégia, mely a 2007-2013-as időszakra határozza meg az emberi erőforrás fejlesztésének irányait. A stratégia a tanuló állampolgárt, a tanulást, az egyéni kompetenciafejlesztést állítja középpontjába. Újszerűsége egyebek között abban áll, hogy túllép az intézményrendszerhez kötődő ágazati szemléleten, és rendszerszerű fejlesztési modellt vázol fel: „Az oktatásról való gondolkodás és az oktatás megszervezésének korábbi modelljei az intézményrendszert és a hozzájuk kapcsolódó elvárásokat helyezték a fejlesztési politikák középpontjába. Az egész életen át tartó tanulás fókuszában a tanulásnak, a tanulási folyamat személyre szabásának, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek kell állnia. Mindenkit érdekeltté kell tenni a tanulásban, és képessé kell tenni a tanulásra.” (Magyar Köztársaság 2005:13).

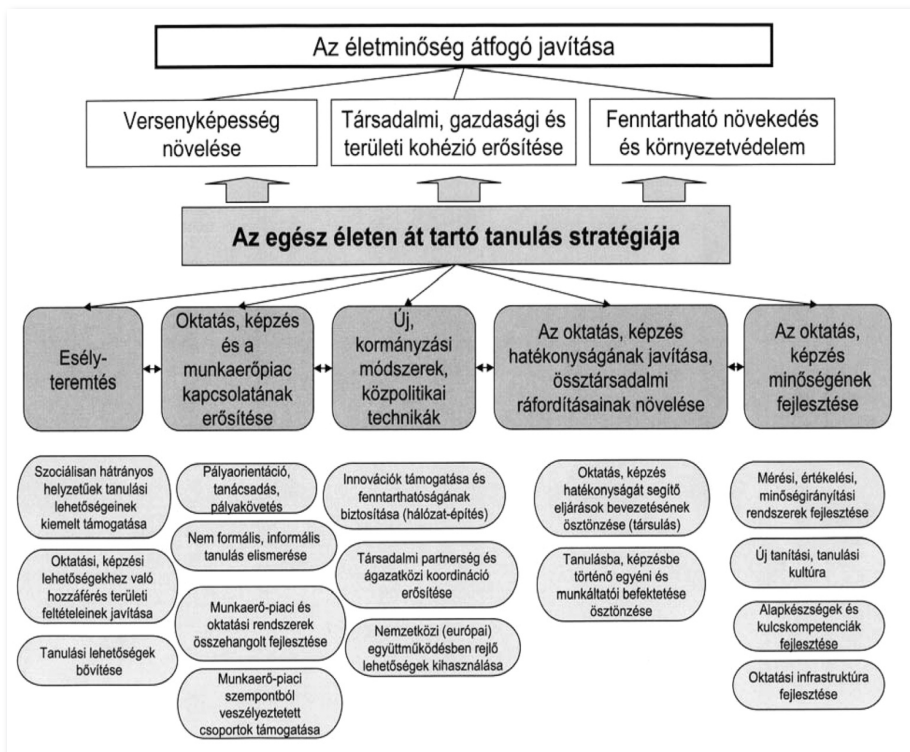
A stratégia öt prioritást jelölt ki:

- az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése;
- az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatainak erősítése;
- új kormányzati módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazása;
- az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, állami ráfordításainak növelése;
- az oktatás, képzés minőségének javítása.

Az öt prioritás mentén hét olyan fejlesztési kulcsterületet jelöl meg, ahol szükséges a beavatkozás:

- alapkészségek és kulskompetenciák fejlesztése a közoktatásban;
- széles és gazdag kínálat a szakképzésben, felsőoktatásban és a felnőttkori tanulásban;
- folyamatosan bővülő tanulási lehetőségek (IKT, munkahelyi tanulás, informális tanulás);
- pályaorientáció, tanácsadás és pályakövetés;
- az informális és nem-formális tanulás elismerése;
- hátrányos helyzetű és munkaerő-piaci szempontból veszélyeztetett csoportok támogatása (lemorzsolódás megelőzése, esély az LLL-be való bekapcsolódásra);
- újfajta tanítási-tanulási kultúra meghonosítása (új pedagógusszerepek, minőség-kultúra).

1. sz. ábra. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának célrendszere



Forrás: www.okm.gov.hu(2009)

A stratégia rövid távon igyekszik javítani a jelenlegi oktatási rendszert a munkaerő-piaci elvárások azonnali kielégítése érdekében. Ennek eszköze különösen a felnőttképzésben való részvétel növelése, az alacsonyképzettségűek képzése- és továbbképzése, az 55 év felettiek képzése. Hosszútávon elősegíti egy kompetencia-alapú képzésre épülő új tanulási kultúra kialakítását. A felnőttkori tanulást nem egyszerűen a foglalkoztathatóság javítását szolgáló eszköznek tekinti, hanem az életminőséget minden életkorban és élethelyzetben átható „önmagáért való jóként”.

A stratégia felhívja a figyelmet az intézményrendszer fejlesztésére. Idézve: „az egész életen át tartó tanulás területén működő civil szervezeteket az állami támogatási rendszernek preferálnia szükséges, különösen azokat, amelyek a hátrányos helyzetű gyermekek, fiatalok és felnőttek oktatását-képzését segítik, ilyen célú programokat valósítanak meg.” (Magyar Köztársaság 2005:9).

3.5.2. Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere Magyarországon

Zachár László szerint egy ország fejlettségét az oktatás és képzés állami támogatási rendszerének kiterjedtsége is mutatja, többek között az, hogy az állam biztosítja-e megfelelőképpen az oktatási és felnőttoktatási intézményrendszer fenntartását, támogatja-e a fejlesztéseket. Szükséges továbbá az egyén közvetlen és differenciált támogatása/ösztönzése célprogra-

mok, adókedvezmények, költségtérítések formájában, illetve lényeges az állam befolyásoló szerepe a jogszabályi háttér megteremtésében, a kedvezmények kialakításában (Zachár:2008:24). Zachár tanulmányában a nemzetközi és a hazai követelmények alapján összefoglalta az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszerét. Három aspektusból rendezi a jellemzőket, az alapelvek a tanulási célok és az állami támogatás feladatainak összefüggésében (3.sz. tábla).

3. sz. tábla. Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere Magyarországon

ALAPELVEK	ESÉLYEGYENLŐSÉG BIZTOSÍTÁSA	EGYÉNI ADOTTSÁGOK TÁMOGATÁSA	SZÉLES KÉPZÉSI KÍNÁLAT BIZTOSÍTÁSA
Tanulási célok (a tudás fejlesztése)	Alapkészségek fejlesztése – olvasás – írás – számolás – tanulási képesség	Kulcskompetenciák (cselekvési készségek) fejlesztése – kommunikációs képesség – idegen – nyelv ismerete – informatikai jártasság – műszaki és vállalkozási kultúra	Együttműködési készségek fejlesztése – önkritika – önértékelés – empátia – tolerancia – együttműködési készség
Állami támogatás feladatai	Hatékony felnőttképzési rendszer biztosítása – alapképzés fejlesztése – a közép és felső – fokú oktatás fejlesztése – iskolarendszeren kívüli képzés fejlesztése	Hatékony módszerek elterjesztésének ösztönzése – nyitott tanulás – távoktatás – e-learning – otthoni tanulás	Folyamatos infrastrukturális támogatás – állami források növelése – gazdasági szereplők ösztönzése – technikai eszköztámogatás

Forrás: Zachár 2008.

3.5.3. TÉT: Tanulás életen át

Bár tanulmányunk írásakor az egész életen át tartó tanulásról szóló idézett kormánystratégia hivatalos értékelése, az adatok összevetése még nem áll rendelkezésünkre, a stratégia kapcsán kritikai hangok már többször megjelentek. Különösen abban a tekintetben, hogy a megvalósulás túlságosan a foglalkoztatáspolitikai célokat szolgálja, ezáltal a hangsúly a szakmai, a munkaerő-piaci célokat szolgáló képzésekre tevődik így ezek alárendeltségébe kerülnek az általános képzések, a közművelődési célok, a civil társadalmat erősítő képzések, vagy az idősek tanulása (Maróti 2002, Vercseg 2004, Sz. Molnár 2005, Pethő 2006, Arapovics 2007a, 2007d és mások).

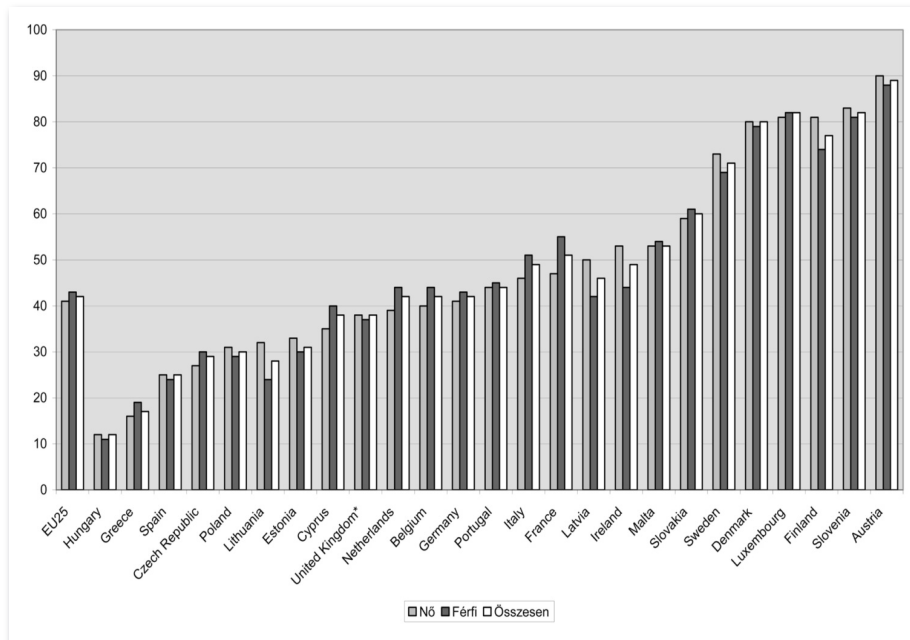
Németh Balázs markáns kritikát fogalmaz meg a kormánykoncepció kapcsán. „Fontos leszögeznünk, hogy Magyarországon a lifelong learning stratégiája és a stratégiaalkotási folyamat nem kellő alapossággal vesz tudomást a már létező uniós kezdeményezésekről, például a tanuló régió modelljéről, amely motorja lehetne a lokális és regionális tanulás támogató szolgáltatók együttműködésének. Ugyanakkor nem képviseli az alternatív tanulási formákat és az informális tanulás lehetőségeit sem, úgy vélem tehát, hogy a deklarált szándékok ellenére Magyarországon a szemléletmód még erősen közoktatás-, felsőoktatás-, valamint foglalkoztatás-centrikus, ugyanakkor a felsőoktatási témát szinte „letudja” a Bologna-struktúra bevezetésével.” (Németh 2006).

Lada László viszont méltatja a megvalósult HEFOP és TÁMOP programok fejlesztéseit, kiemelve azok részeredményeit (Lada 2008). Szerinte 1996-2008 között „óriási változásokat figyelhetünk meg”, melyeknek azonban nem töretlen az íve, inkább egy hullámzó görbére emlékeztet „ahol a felfelé ívelő szakaszok mindig valamilyen külső hatás- általában Uniók politikai döntés, állásfoglalás – következményének tekinthetők” (i.m. 53). Nézete szerint „a szakma 2005-2006-ra már teljes mértékben feldolgozta a Világkonferencia korábban még újszerűnek látszó szemléletmódját” és „kialakult egy fejlett munkaerő-piaci intézményrendszer, amely képes volt a munkaerő-piaci feszültségek kezelésében az aktív intézkedések magas színvonalát biztosítani.” (i.m.57).

2008-ban a CONFINTEA Budapesten rendezte a világkonferencia előkészítő találkozóját, mely alkalmából MTA Tanácsadó Bizottság szerveződött hazánkban. A bizottság felvette az Ádám György akadémikus nyelvi fordulatának köszönhetően (Ádám 2008, Lada 2008) bevezetett a *Tanulás életen át* (TÉT) fogalmat, s annak használatát. A TÉT bizottság javaslatokat fogalmazott meg a kormánystratégia megvalósulásával kapcsolatosan, értékelve az eddigi helyzetet. Megállapításaik szerint „az európai és hazai prioritások ellenére a fejlesztés gyakorlatában az elvek csak korlátozottan érvényesülnek” ezért a bizottság szerint koordináltabb és hatékonyabb programokra lenne szükség (TÉT 2008: 27). Kritikát fogalmaznak meg abban a tekintetben is, hogy az Új Magyar Fejlesztési Terv ne csupán az átfogó céljai között utaljon az egész életen át tartó tanulás szükségességére. Csak részleges megoldásnak tekintik a TÁMOP és TIOP által kínált kereteket, a konkrét intézkedésekből nem tükröződik az átfogó koncepció. A bizottság indokoltan tartja a nemformális tanulás elismerésének fejlesztését, a felnőttkori tanulás támogatásának szélesítését. A tanulási aktivitás céljából új alfabetizációs programokat javasol, mely a digitális írástudás és a nyelvtanulási programok fejlesztését is szolgálja. „Ennek alapvető színterei az ismeretterjesztés és művelődés regionális és helyi szintjein működő önkormányzati, civil intézményei lehetnek, melyek képesek megteremteni a non-formális és informális tanítás-tanulás lehetőségeit.” (TÉT:2008:28) Egyúttal javaslatot fogalmaztak meg arra vonatkozóan, hogy mivel hazánkban két külön tárca igazgatja a közművelődési és a felnőttképzési színtereket, az Oktatási és Kulturális illetve a Szociális és Munkaügyi Minisztérium szorosabb együttműködése több program kapcsán is indokolt lenne (pl. PIAAC – Program for International Assessment of Adult Competences, illetve a felnőttképzés közművelődési funkcióinak beépítése a stratégia, azaz az NFT II kereti közé) . Az MTA Bizottság – melyben a népfőiskolák és a tudományos ismeretterjesztő szervezetek képviselői is jelen vannak – Figyelemre méltó, „EU kompatibilis” ajánlást fogalmaz meg a kormánynak: „A jelenleginél lényegesen nagyobb szerepet kellene adni a civil szektornak, mint lehetséges szereplőnek, potenciális fejlesztési és mozgósító tényezőnek, erősítve a tanulást szolgáló civil kezdeményezéseket. Esetükben van a legnagyobb fogékonyság az újra, a kísérletezésre, ahol az erőforrások mozgósíthatósága is rugalmasabb mint kormányzati szinten.” (u.o.29).

Tény, ugyanakkor, hogy Magyarország foglalkoztatási és tanulásban való részvételi adatai messze nem érik el az uniós átlagot. A 25-64 éves korosztályban az EU 25 tanulási részvételi aránya 42% volt, míg hazánké mindössze 12% az Eurostat 2005. évi adatai alapján. Ez a tendencia azóta sem sokat változott.

2. sz. ábra. Az EU25 országok tanulásban való részvételi aránya nemek és számok szerint, 2003.



Forrás: Eurostat: Lifelong Learning in Europe, 2005.

3.5.4. Tendenciák a felnőttképzésben

Bár az élethosszig tartó tanulás fogalma bekerült a köztudatba, a megértése még felszínes. Az egész életen át tartó tanulás paradigmája szerint a tanulás az iskolai előkészítéstől a nyugdíj utáni korig terjedően magában foglal minden formális, nem-formális és informális tanulást, minden olyan tanulási tevékenységet, amely személyes, állampolgári, társadalmi, foglalkoztatási szempontból tudás, készségek és képességek fejlesztése céljából történik. Az élethosszig tartó tanulás gazdasági szempontok következtében került az európai oktatáspolitikai középpontjába azáltal, hogy Lisszabonban megfogalmazódott az ambíciózus, ugyanakkor eleve kudarcra ítélt cél, hogy Európa váljon a világ legdinamikusabb és legversenyképesebb tudásalapú gazdaságává. Fontos viszont, hogy a jelentős demokráciadeficittel rendelkező uniós tagországok az oktatási dokumentumokban kettős feladatot állítanak az élethosszig tartó tanulás megvalósítása elé: a foglalkoztatathóság és az állampolgári tudatosság növelését. A csatlakozó Magyarország ennek megfelelően alkotta meg az Nemzeti Fejlesztési Tervet, a Stratégiát az egész életen át tartó tanulásról, majd az Új Magyarország Fejlesztési Tervet, kialakítva az uniós támogatások fogadására az operatív programokat. A felnőttképzés támogatása a Humán Erőforrás-fejlesztése Operatív Program pályázatain, majd a Társadalmi Megújulás és a Társadalmi Infrastruktúra operatív programokon keresztül nagyságrendekkel megnövekedett a felnőttképzésre fordítható támogatások összege.

Kutatásunk azt vizsgálta, hogy a civil-nonprofit szervezetek milyen szerepet vállalnak Magyarországon az egész életen át tartó tanulás megvalósításában. A következő fejezetekben összefoglaljuk, hogy mit értünk nonprofit szektoron, milyen felnőttképzési szervezetek működnek, majd azt a delfi kutatást ismertetjük, mely során a nonprofit szervezetek nemformális tanulási szerepének bemutatása következik.

4. A NONPROFIT SZEKTOR

Az előző fejezetekben már bemutattuk a civil társadalom fogalmának változását a történelmi időktől napjainkig, megvizsgáltuk az élethosszig tartó tanulás paradigmáját. Ezek során többször utaltunk a nonprofit szervezetekre, ezek lehetséges szerepeire, de a részletes bemutatásukra ebben a részben kerül sor. Bemutatjuk a fogalom kialakulását, a legfőbb nonprofit elméleteket, nemzetközi és hazai körképet adunk.

4.1. A nonprofit szektor fogalma

A civil társadalom fogalmának eszmetörténeti változásának bemutatásakor felidézzük a közgazdasági megközelítéseket, melyek hangsúlyozzák a civil társadalom beágyazottságát a nonprofit szervezetekbe. A nonprofit szektor huszadik századi fogalom, de gyakran egyéb elnevezésekkel illetik, a beszélő szándékának megfelelően és attól függően, a szektor mely jellemzőjét kívánják kiemelni. Gyakori a civil vagy harmadik szektor megnevezés, emlegetett az alapítványi-egyesületi szféra, a társadalmi önszerveződések, az önkéntes szektor fogalma.

Magyarországon a szektorral foglalkozó szakemberek között sokáig nem volt egyetértés az elnevezést illetően. „Az elnevezés – úgy tűnik – eldőlt anélkül, hogy valaki eldöntötte volna. Egyaránt nonprofit szektorról beszélnek és írnak a kutatók, a szektor gyakorlati szakemberei és minisztériális irányítói. Nyelvünkbe ismét bevonult tehát egy angol (pontosabban: ezúttal kifejezetten amerikai) kifejezés, s ismét anélkül, hogy az általa leírt fogalommal akár csak azok is tisztában lennének, akik a divatos szót nap mint nap használják.” (Kuti-Marshall 1991: 65-66).

De ez nemcsak hazánkat jellemzi. Oroszországban és a volt szovjet utódállamokban szintén a nonprofit (nem vállalkozási szektor/szervezetek) azaz a „nyekommercseszkij szektor”, „nyekommercsiskije orgánizácii” (некоммерческий сектор, некоммерческие организации) elnevezést használják. A szektor különböző országokban, a történelmi-gazdasági folyamatoknak megfelelően különböző elnevezésekkel illetik (Salamon 1990, Kuti-Marshall 1991, Kuti 1998, Pavluska 1999, Bartal 2005). A szektor megnevezése nem véletlenszerű, sokszor utal arra, hogy az adott ország milyen társadalmi-gazdasági fejlődésen ment keresztül, mennyire része a szektor az ország - tág értelemben vett – kultúrájának.

A nagy hagyományokkal rendelkező Nagy-Britanniában leggyakrabban az öntevékeny vagy önkéntes szektor (voluntary sector) fogalmának a használata jellemző a köznapielemzésekből, de a nem-kormányzati szervezetek (non-governmental organizations, NGOs) a jótékonyossági szervezetek (charities), a nem-hivatalos szervezetek (non-statutory organizations) és a nonprofit szektor (non-profit sector) említése is kedvelt. Az Amerikai Egyesült Államokban legjellemzőbb a nonprofit szektor (nonprofit sector) vagy harmadik szektor (third sector) elnevezés, de gyakori a független szektor (independent sector), öntevékeny vagy önkéntes szektor (voluntary sector), adómentes szektor (tax-exempt sector)

illetve az emberbaráti szektor (philanthropic sector) kifejezés. Franciaországban a társadalmi/szociális gazdaság (économie sociale) a nem-profitcélú szektor (secteur a but non-lucratif) profit nélküli szektor (secteur sans but lucratif) elnevezéssel illetik a szervezetek összességét. Németországban, Ausztriában, Svájcban az egyesületi, közösségi (Vereins- und Verbandswesen) vagy közjót szolgáltató szektor (Gemeinnütziger Sektor) említése népszerű, de használatos a közszolgáltató gazdaság (Gemeinwirtschaft) és a nem üzleti szektor elnevezés is (Nicht-Erwerbssektor) illetve az alapítványok (Stiftungen) kiemelése. Olaszországban az öntevékenység (volontariato), az egyesületi mozgalom (associazionismo) vagy a harmadik szektor (terzo settore) fogalma használatos. A fejlődő országokban (jellemzően Afrikában) többnyire nagy nemzetközi szervezetek vannak jelen, ezek főként a politikamentességet hangsúlyozó angol nem-kormányzati szervezetek (non-governmental organizations, NGOs) elnevezést használják, ugyanúgy, mint Latin-Amerikában, a fogalom háttérében viszont eltérő jelentéstartalom áll. Japánban a nonprofit jelentéstartalmú „koeku hojin”, szintén más jelentést hordoz, mint a nyugati társadalmaknál.

A magyar fogalomhasználatban a civil szervezet, civil szektor kifejezés főleg akkor jelenik meg, amikor az állampolgári kezdeményezések fontosságát kívánják hangsúlyozni. Az önkéntes, öntevékeny szervezetek megjelöléssel leginkább az ellenszolgáltatás nélküli munka társadalmi hasznosságának kifejezésekor találkozunk, a harmadik szektor kifejezés pedig az állami és piaci szektortól való elkülönülés megfogalmazására alkalmas (Bartal 2005).

Több szakember hangsúlyozza, hogy nincs egyetlen hivatalos vagy kizárólagos megjelölés, ugyanakkor világtendenciát követ a magyar nyelvben a nonprofit fogalom meghonosodása. Talán nem véletlen, hogy a hazai szektort bemutató összegző szakirodalmának „Hívjuk talán nonprofitnak...” a címet viseli (Kuti 1998). Az amerikai elnevezés átvétele annyiból előnyös, hogy a szektor egyik legfontosabb jellemzőjét emeli ki: a nem profitcélokat követő működést és az esetleg keletkező (vállalkozói vagy egyéb bevételből származó) profit szétosztásának tilalmát. További előnye a szóhasználatnak az is, hogy a nemzetközi statisztikai rendszerek (pl. az ENSZ Nemzeti Elszámolási Rendszere, a SNA, az OECD, az Európai Unió Statisztikai Rendszere – Eurostat) döntő többségükben a nonprofit kifejezést használják, alkalmazása tehát könnyíti a szektorral kapcsolatos nemzetközi kommunikációt (Salamon 1990, Kuti-Marshall 1991, Pavluska 1999). Hátrányt jelent viszont, hogy sokan szó szerint alkalmazzák a nonprofit fogalmat, ami félreértésekre ad alkalmat és nem tükrözi azt a sokszínűséget, amit a szektor magába foglal. Kuti Éva találoan jegyzi meg, hogy az elnevezés érték és ideológiamentes ezért „első lett az egyenlők között” (Kuti1998: 15).

4.2. A definícióalkotás folyamata és a nonprofit szervezetek ismérvei

A nonprofit szektor tudományos igényű vizsgálatára a gazdasági-társadalmi válságok, különösen az 1970-es évekbeli problémák irányították a figyelmet. A nonprofit szervezetekkel kapcsolatos definíció megfogalmazása megjelenik Bourdillon, Wolfenden, Maria Brenton valamint a Knapp-Kendall szerzőpáros munkáiban, ismert történeti áttekintést és elemzést pedig egy angol kutató, Perri 6 tesz 1991-ben megjelent kötetében (Bourdillon 1945, Wolfenden 1978, Brenton 1985, Knapp-Kendall 1991, 6 Perri 1991). A szektort érintő első széleskörű kutatási programot a Yale Egyetem munkatársai indították el 1977-ben. A „Program on Nonprofit Organizations” (PONPO) nevű kutatás elsőként összegezte a

szektor interdiszciplináris kutatási eredményeit (Powell 1987). A nemzetközileg elfogadott definíció alkotása az 1990-ben induló, a baltimore-i – John Hopkins University Institute for Policy Studies munkatársai, Lester Salamon és Helmut Anheier által vezetett nemzetközi programjában valósult meg. A vizsgálat (The Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project) először tett kísérletet tudományosan megalapozott, egyeztetett fogalmakon és egységes módszereken alapuló nemzetközi összehasonlító kutatásra. (Salamon – Anheier 1994, 1995, 1999; Salamon – Sokolowski – List 2003).

Az 1990-ben májusában elindított Johns Hopkins kutatási program a világ 12 országát képviselő kutatók együttműködésével valósult meg egy közös fogalomrendszer alkalmazásával bemutatva és elemzve a vizsgált országok nonprofit szektorának legfontosabb jellemzőit.¹¹ A vizsgálatot több lépésben valósították meg, 1991-ben 12 országot, 1995 első körében 22 országot, majd 35 országot vontak be a felmérésbe.

A nonprofit szektor méretének, szerkezetének és pénzügyi alapjainak nemzetközi összehasonlítására irányuló nemzetközi kutatás Lester Salamon és Helmut Anheier vezetésével egy olyan nonprofit definíciót dolgozott ki, amely teljesebb az ENSZ és az Európai Unió nemzetgazdasági számlarendszere által alkalmazott meghatározásnál (Salamon–Anheier 1992). Az összehasonlító program céljaira kialakított strukturális-operacionális definíció szerint a nonprofit szektorba azok a szervezetek tartoznak, amelyek intézményesültek (hivatalosan bejegyeztek), a magánszektorba tartoznak (az államtól szervezetenként függetlenek), profitjukat nem osztják szét, önkormányzattal rendelkeznek és bizonyos mértékig önkéntesek. Bár a definíció kritériumainak az egyházak és a politikai pártok is eleget tesznek, ezeket a kutatási program nem tekintette a nonprofit szektor részének. Kialakítottak egy olyan osztályozási rendszert, amelynek segítségével megvalósítható a nonprofit szervezetek leíró jellegű és elemzési célú csoportosítása. Megállapították, hogy a nonprofit szervezetek bevételi szerkezete tekintetében három nagy csoportot különböztettük meg: az állami támogatásokat, a magánadományokat és a tevékenységgel összefüggő saját bevételeket. A szektor méretének és szerkezetének meghatározásához becslési módszereket alakítottak ki. Az adott ország nonprofit jellemzőinek megállapításánál öt fő szempontot vettek figyelembe a kutatók: a heterogenitást, a jóléti állam fejlettségét, az ország gazdasági fejlettségi szintet, a jogi kereteket és a történelmi hagyományokat (Salamon - Anheier 1995).

Az 1992-ben az összehasonlító célú adatgyűjtéséhez Salamon és Anheier nevéhez fűződő definíció a legelfogadottabb – konszenzuson alapuló – fogalom meghatározása. A résztvevő országok kutatói elemezték a nonprofit szervezetek leírására országaikban használt elnevezéseket, és megvizsgálták a szektorba sorolt intézmények típusait. Ez alapján összegyűjtötték azokat a jellemzőket, melyek minden országban megjelentek. Így öt kulcselemet azonosítottak, (melyek közül az első három a legáltalánosabb), ezek:

¹¹ Kezdetektől bekapcsolódott a programba Magyarország, az 1989-ben alapított Nonprofit Kutatócsoport munkatársai által (Kuti 1998, 11. o.) Ekkor Magyarországon a szektor vizsgálatának még nem alakult ki a ma ismeretes statisztikai adatgyűjtése. A rendelkezésre álló egyesületi adatok mellé a Nonprofit Kutatócsoport saját felmérést végzett. A program hozzájárult ahhoz, hogy későbbiekben a Központi Statisztikai Hivatal gyűjtsön adatokat a magyar nonprofit szektorról.

- a) *szervezettség, intézményesültség,*
- b) *a profitszétosztás tilalma*
- c) *önkormányzó szervezetek, az államtól való függetlenség*
- d) *közjó, közérdek szolgálata*
- e) *önkéntesség.*

a) Szervezettség, intézményesültség

A nonprofit szervezetek formális, szabályozott, stabil struktúrával rendelkeznek. Legtöbbször ez a jogi személyiség elnyerését, a formális bejegyzését jelenti, ami együtt jár működési szabályok megalkotásával. Nem tartoznak a nonprofit szektorba az ideiglenes, informális, rövid élettartamú, laza belső szerkezetű vagy vezetésű embercsoportok, mozgalmak, akciók.

b) Profitszétosztás tilalma

Az egyik legfontosabb ismerv, hogy nem profitcélok által vezérelt szervezetek, tehát a profitszétosztás tilalma vonatkozik rájuk. A nonprofit szervezetek gazdálkodásuk, esetleges vállalkozásuk eredményét a szervezethez tartozók (alapítók, tulajdonosok, tagok, vezetők) közt nem oszthatják fel. Elsődleges céljuk nem is jövedelemszerzésre, üzletszerű gazdasági tevékenység végzésére irányul, hanem valamilyen közös cél elősegítésére. Az esetleges bevételt vissza kell forgatni az alaptevékenységre. Alapvetően ebben különböznek a nonprofit szervezetek a magánszektor többi szereplőjétől, a magánvállalatoktól.

c) Öntevékenység, függetlenség az államtól

A szervezetek elkülönülnek az állami-kormányzati szervektől, nem részei az állami intézményhálózatnak. *A kormányzattól közvetlenül nem függő szervezetek*, azaz sem intézményesen, sem jogilag nem tartoznak az állami szférába, ami nem zárja ki, hogy állami támogatásban vagy kormányzati megrendelésekben részesüljenek. Tevékenységük fölött a kormányzati szervezetek csak törvényességi ellenőrzést gyakorolnak.

Állandó kérdést jelent, hogy milyen mértékben függnék az államtól az ún. *quangók* (*quasi non-governmental organization*) - hazai példa rá a közalapítványok, a köztisztviselők, a kht-k létrejötté.

Kimaradtak az általános definícióból a következő jellemzők, amelyek bizonyos szervezeteket kizárnak, azonban a szakemberek többsége abban még egyetért, hogy ezek lényeges és többségében elfogadott ismérvek:

d) a közjó, közérdek szolgálata

Ez a kritérium például az angol hagyományok szerint elengedhetetlen, de más országokban mindazokat a szervezeteket kizárná a nonprofit szektorból, amelyek kizárólag saját tagjaiknak nyújtanak szolgáltatásokat, és nem a tágabb közösség (helyi, települési, nemzeti, vagy egy-egy célcsoportot pl. kismamák, nyugdíjasok) érdekeit szolgálják. Hazánkban ezeket a szűkítő jegyeket (és a vele járó kedvezményeket és köteleességeket) hordozza magában a közhasznú és a kiemelkedően közhasznú jogi státusz, melyet az 1997. évi CLXI. közhasznú szervezetekről szóló törvény szabályoz.

e) önkéntesség

Sok szervezet bevételeinek számottevő része önként felajánlott magánadományokból származik, a tevékenységét a tagok és támogatók önkéntesen vállalt munkájára alapozva végzik. Valamilyen formában a legtöbb szervezetnél megjelenik az öntevékenység, ugyanakkor sok nem alulról szerveződő, de a fenti kritériumoknak megfelelő szervezetet kizárna e jellemző.

f) hitéleti (egyházi) tevékenység kizárása

A szervezet nem egyházként működik, nem a vallási tanok terjesztése a főcél, a szervezet nem elsősorban vallási tevékenységet folytat. Kuti és Marschall cikkükben megjegyzik, hogy az egyházak tehát nem sorolhatók a nonprofit szervezetek közé, de az egyházi irányítás és ellenőrzés alatt működő, egyházi finanszírozású oktatási, kulturális és szociális szervezetek igen (Kuti-Marshall 1991).

g) pártpolitikai tevékenység kizárása

Azaz elsősorban nem politikai célra jött létre, nem tűzi ki célul a politikai hatalom megszerzését, így direkt módon (pl. jelöltállításal) vagy kampánnyal nem vesz részt a politikában egyik párt oldalán sem.

Gazdasági szempontból a nonprofit szervezetek olyan, önszerveződéssel létrejövő, az államtól függetlenül működő, bejegyzett, formalizált, magánszemélyekből vagy csoportosulásokból álló, közösségi célokat szolgáló formátumok, melyek nem termelnek szétsztható profitot. A formalizált nonprofit szervezetek, a nem formalizált csoportok és egyének alkotják a civil társadalmat. Tag értelemben a civil társadalmat alkotja minden egyén és minden olyan társulás – beleértve a piaci szektort - mely nem állami.

4.3. Nonprofit elméletek

A közösségi élet szervezése, az öntevékenység, az egymás segítése a civilizáció kezdetére nyúlik vissza, de nonprofit szektorról, nonprofit elméletekről csak a második világháborút követően beszélhetünk (Kuti 1998:18). A háromszektoros gazdaság létrejöttét a jóléti állam kialakulása adja (Brachinger 1999, Pavluska 1999, Bartal 2005).

Berend T. Iván a jóléti államot tekinti a XX. század legnagyobb társadalmi vívmányának (Berend T: 2003). A jóléti állam intézményének kialakulása a XIX. századvégi betegség és balesetbiztosítási rendszerekig nyúl vissza, mely Bismarcknak köszönhetően terjedt el Németországban, ezt követően a skandináv országokban. A kibontakozás a nagy világgazdasági válság és a második világháború éveire jött el, Svédországban alakult ki az első komplex rendszer. A második világháború idején megjelenő írásaiban Temple yorki érsek a demokráciák jóléti (welfare) tevékenységét szembeállította a diktatúrák erőszakos és háborús rendszerével (warfare). A jóléti állam kifejezést ezt követően az Egyesült Királyságra, majd Nyugat-Európa többi országára kezdték használni. A biztosítások köre egyre szélesedett létrejöttek az állampolgári jogon járó ingyenes iskolázási, egészségügyi és nyugdíjrendszerek, a munkaidő egyre rövidült, támogatott lakásbérletek egyéb szolgáltatások és kedvezmények alakultak ki. A hidegháborús katonai és gazdasági verseny mellett jóléti verseny is kibontakozott a kapitalista és a szocialista világrend között. Berend T. megfogalmazása szerint létrejött a jövedelemkiegyenlítő állam „A jóléti állam *magas adóztatással és a jövedelmek újraelosztásával törekedett a társadalmi egyenlősítésre. Az ingyenes társadalmi juttatások és a progresszív adóztatás együttes hatására a jövedelmi polarizáltság érdemben csökkent.*” A jóléti állam biztonsága megteremtette a kiegyensúlyozott belső piacot (Berend T: 2003).

A hetvenes évek olajválságára az Egyesült Államok gyorsabban és sikeresebben tudott reagálni, mint Európa. A hetvenes évekig Amerikában és Nyugat-Európában a társadalmi-gazdasági folyamatok értelmezésekor a piaci és az állami szektor kettőssége volt jellemző. Az olajválság hatására a jóléti államok kétszektoros gazdasága meginogni látszott,

egyre többen várták a kivezető utat a mindig is jelenlevő, de kevésbé meghatározó harmadik szektortól. Különösen a jóléti szolgáltatások és a szociális területen a háromszektoros együttműködés egyre hatékonyabb működésnek indult (Bartal 2005: 47).

A harmadik szektor szerepéről egyre több közgazdaságtani és multidiszciplináris elmélet és értelmezés látott napvilágot, egy részük a nonprofit szervezetek szerepével foglalkozó keresleti és kínálati modelleket, más részük a szervezetek viselkedésével foglalkozó elméleteket, az optimális és a hatékonysági modelleket foglalja egy csoportba (Bartal 1999: 36). Az alábbiakban röviden bemutatjuk Bruton A. Weisbrod heterogenitás-elméletét, Henry Hansmann bizalomelméletét, Estelle James kínálati elméletét, Lester M. Salamon az öntevékenység kudarca elméletét.

A John F. Kennedy és Lyndon B. Johnson elnök tanácsadójaként is aktív szerepet vállaló amerikai *Burton Weisbrod heterogenitáselmélete* adta az első jelentős magyarázatát a nonprofit szektor kialakulásának. 1975-ben jelent meg *A háromszektoros gazdaságban működő öntevékeny nonprofit szektor egy elmélete felé* című tanulmánya, melynek legfőbb gondolata az, hogy sem a piac, sem az állam nem tudja kielégíteni a közjavak iránti társadalmi szükségletet (Weisbrod 1975, 1991). A közjavak (a magánjavakkal szemben) olyan jóságok (javak), melyek, ha létrejöttek, több fogyasztó használja őket (ilyen a közvilágítás példája). A kormányok feladata az, hogy előállítsák a közjavakat. Weisbrod elmélete szerint a demokráciákban a közjavak kormányzati előállításának egyik alapfeltétele az, hogy az adófizető állampolgárok között egyetértés alakuljon ki a bizonyos közjavak előállítása és a fogyasztók kereslete között. Viszont a kormányok az átlagos szavazópolgárok véleményét veszik figyelembe, ezért a lakosság egy része mindig elégedetlen lesz a kormányzatok által biztosított közjavak és a fizetendő adók mértékével. Ennek következtében a közjavak iránt reziduális (kielégítetlen, maradvány) kereslet jelentkezik. Az állam kudarca, a kormányzati elégedetlenség - azaz, hogy az állam nem tud minden egyes fogyasztó egyéni keresletének megfelelő kínálatot teremteni a közjavakból – ott jelentkezik, ahol heterogén a populáció. A lakosság heterogenitása ott nagy, ahol nagyok az eltérések a jövedelmi és vagyoni viszonyok, a vallásosság, az iskolázottság tekintetében, mert eltérő vélemények alakulnak ki arról, hogy a költségvetési szektor mennyi és milyen közjót állítson elő. Az elégedetlenség abból is ered, hogy mindig vannak „potyautas” (free rider) állampolgárok, akik hozzájárulás nélkül, vagy kevés fizetéssel élvezik a közjavakat. Weisbrod szerint a fogyasztói preferenciák szempontjából is hátrányban vannak a közjavak a magánjavakkal szemben, ez véleménykülönbség a szuverenitásban, a szolgáltatások testre szabottságában és minőségében fogható meg. A minőséggel elégedetlen fogyasztók leggyakrabban választása a magánszektorra esik. A profitorientált vállalkozások szolgáltatásai széles kínálatot nyújtanak, viszont ezek teljes költségét áthárítják a fogyasztókra.

A heterogenitás elmélet szerint tehát a piac és állam kudarca teremt lehetőséget a nonprofit szervezetek tevékenységének. Ugyanis a nonprofit szervezetek kiegészíthetik az állam által nyújtott szolgáltatások kínálatát, és így csökkenthetik az igényektől elmaradó kormányzati kínálat hátrányos hatásait, ezáltal alternatívát jelenthetnek a piac által előállított magánjavakkal szemben is. „Ha az öntevékeny szervezetek valóban kollektív javakat nyújtanak, akkor várhatóan pénzügyi nehézségekkel kerülnek szembe, mivel az emberek hajlanak arra, hogy potyautasként viselkedjenek, anélkül vegyék igénybe a kollektív javakat, hogy ahhoz hozzájárulnának. Mivel azonban a kielégítetlen keresetű fogyasztók számára kínálkozó többi megoldás sem hatékony, érdemes lehet az öntevékeny

szervezeteket a második legjobb megoldásként létrehozni és fenntartani.” (Weisbrod 1991:21). Az öntevékeny szektor részesedése egy-egy ágazatban a kielégítetlen fogyasztók számától, a lakosság heterogenitásától, annak keresletétől függ. Minél sokszínűbb és nagyobb – az adóterhek mellett – a kielégítetlen kereslet mértéke, annál nagyobb a nonprofit szektor. A tanulmány arra is rámutat, hogy egy bizonyos jövedelem felett a közjavakat magánjavakkal helyettesítik az emberek, mert ezek nagyobb szabadságot adnak a felhasználónak.

A szektor szerepének továbbgondolását Henry Hansmann teszi meg a nyolcvanas években, (Hansmann 1987, 1991) bár elméletének megalapozása a Yale egyetem kutatásaihoz fűződik (Barbetta 1991:15). A korábbi szociológiai vizsgálatok eredményei szerint az amerikai gyermekintézmények azért működnek jórészt nonprofit formában, mert a szülők jobban bíznak a nonprofit szervezetekben, mint a profitorientáltakban, ahol a haszon iránti vágy nagyobb, mint a minőség megtartásának igénye. Hansmann *bizalomelmélete* (avagy a *szerződéses kapcsolatok kudarca*) szerint a fogyasztók akkor fordulnak nonprofit szervezetek szolgáltatásaihoz, ha bizonytalanok, vagy nincs elegendő információjuk az adott szolgáltatásról. A közgazdász abból indul ki, hogy korrekt szerződéses kapcsolat akkor alakulhat ki, ha a vásárló pontos és megbízható információkkal rendelkezik az adott piaci termékről. Ugyanakkor a szolgáltatások minőségében, a szolgáltatásokra kötött szerződésekben sokszor csalódott és becsapott fogyasztók úgy érzik, a szerződéses kapcsolatok nem nyújtanak elegendő biztonságot. A szerződéses kapcsolatok kudarcának elmélete szerint a fogyasztók jobban bíznak a profitszétosztást tiltó öntevékeny szervezetekben, mert itt nincs, aki zsebre tegye a magas szolgáltatási díjból vagy a minőségreontásból származó hasznot. Sőt, az esetleges profitot vissza kell forgatni a szolgáltatások minőségének javítására, vagy támogatásként, adományként át kell adni.

Hansmann a nonprofit szervezeteket jövedelemforrásuk és irányításuk módja szerint megkülönböztette adományokból élő vagy üzleti bevételből élő szervezetekre, illetve öngazgató vagy vállalkozói szervezetekre. Az adományozással kapcsolatban veti fel, hogy adományozó tulajdonképpen a szolgáltatások vásárlója, abban tér el a többi vásárlótól, hogy a szolgáltatást nem maga, hanem mások (szegények, rászoruló)k részére vásárolja. Adományozó lehet maga az állam is, hiszen indirekt adomány lehet az adókedvezmény, direkt adomány például a nonprofit szervezeteknek juttatott szubvenció. Azaz a bizalomelmélet kiterjeszthető az állam és a nonprofit szervezetek szerződéses viszonyára is, mert a profitszétosztás tilalma miatt a nonprofit szervezetek megbízhatóbb szolgáltatók, mint magánszektor. Ez különösen igaz olyan hosszú távú, kockázatos szolgáltatás esetén, amiről előre nincs sok információja az igénybevevőnek, és másokra terjeszti ki a szolgáltatást, tehát különösen kockázatos, mint például az oktatás, az idősgondozás, vagy az egészségügy.

Hansmann kitér az 1986-ban Ben-Ner által kidolgozott *fogyasztói ellenőrzés elméletére* is, amikor nem a szerződéses viszony az információhiány, a piac kudarcának az oka, hanem az extraprofit előállítása, illetve a monopolhelyzet. Ennek megakadályozása céljából szükségszerű a fogyasztói kontrollt megvalósító öngazgató nonprofit szervezetek létrehozása, például az alacsony áron tartható szolgáltatásokat nyújtó klubok által, minőségbiztosítás céljából vagy tipikusan kollektív fogyasztási javak előállítása esetén, amikor a közösségek döntései nagyobb egyéni haszonnal járnak, mint a piaci szereplőké (pl. utak építése).

Estelle James teóriája a nonprofit szektor nemzetközi vizsgálatán alapul, szemben a bemutatott amerikai társadalomra alapozott elméletekkel (James 1987, 1991). James *kínálati oldal elmélete* ellentétben az előzőekkel azt állítja, hogy a nonprofit szektor is kvázi közjavakat állít elő, ami egyszerre szolgálja a köz- és a magánfogyasztási igényeket, tehát tulajdonképpen nem a piaci szektorral áll versenyben, hanem az állammal. És, bár a szolgáltatások nyújtásában versenytársak ugyan, de a finanszírozás tekintetében a korrigálás és az együttműködés áll a munkamegosztásuk középpontjában. A nemzetközi vizsgálatok arra mutattak rá, hogy a világ különböző országaiban eltérő a történelmi háttér és a nonprofit szektor nagysága, de abban hasonlóak, hogy elsődlegesen a humán szolgáltatások (pl. oktatás, egészségügy) területén jönnek létre nonprofit szervezetek. James három okkal magyarázza, hogy miért ruházza át az állam a közjavak létrehozásának feladatát a nonprofit szervezetekre. Az első magyarázat politikai, bizonyos társadalmi rétegek (egyházak, ideológiai szervezetek) támogatását így próbálja megszerezni. Másrészt gazdasági okai vannak az együttműködésnek, ugyanis kevesebb költséggel jár, ha nem az állami intézmények végeznek bizonyos szolgáltatásokat. A harmadik ok szintén gazdálkodással kapcsolatos: a nonprofit szervezetek az alacsonyabb bérköltségekkel és az önkéntes munka mozgósításával alacsonyabb bérköltségekkel dolgoznak. James felsorolja a nonprofit szervezetek létrehozásának motivációit is, feltéve a kérdést, hogy mi indít egy vállalkozót arra, hogy nonprofit szervezetet alapítson.

Az egyik motiváló tényező meglehetősen ellentmondásos: szerinte ugyanis a család, a profitmotivum az egyik, mert tulajdonképpen rejtett vállalkozásként szeretnének működni. A nonprofit szervezeteknek járó adó és egyéb kedvezmények kihasználása érdekében és féllegális módon szétosztva juttatásokat. Az ilyen céllal létrehozott szervezeteknél meglehetősen magas bérköltségeket és költségterítéseket fizetnek a menedzsmentnek, szolgáltatásaikat magas áron számolják el. A másik indíték a presztízscélokból ered: az alapítók társadalmi elismerést, státuszuk elismerését, politikai befolyásuk növelését szeretnék elérni. A harmadik – legerősebb – motívum az alapításra pedig az ideológiai indíték. Ezeket a szervezeteket olyan vallási, politikai, kulturális célból hozzák létre egyházak, pártok, szakszervezetek, melyek az általuk képviselt ideológiát kívánják a szervezeten keresztül terjeszteni, vagy támogatóik számát akarják növelni. Jó példát adnak erre a különböző értékrendet közvetítő egyházi iskolák, kórházak, szociális vagy kulturális intézmények. Egyrészt, mert ezek előnye az, hogy az „ügyfelek” egy része eleve garantált, a hívektől könnyű anyagi és önkéntes munkából eredő támogatást szerezni. Kiszámíthatóbb bevétellel rendelkeznek, adók vagy költségvetési forrásokból, ezért kedvezőbb szolgáltatási díjakat tudnak meghatározni, mint világi versenytársaik. Másrészt természetüknél fogva ezek a tevékenységek a legalkalmasabbak az ideológia nem túl erőszakos terjesztésére, nem direkt, sokkal inkább szerves közvetítésére, hiszen a mérsékelt árak vonzzák majd a nagyobb keresletet, amit a szabályozási előnyök kihasználása még jobban erősít. James új szellemisége abban is áll, közgazdasági jelenséget magyaráz „puha” ideológiai, vallási politikai és kulturális tényezőkkel (Pavluska 1999:83).

Lester Salamon 1987-ben írt tanulmánya a közszolgáltatásokban kialakult partneri viszony elmélete újabb, addig nem tárgyalt aspektust vet fel (Salamon 1987, 1991). Újszerűsége abban állt, hogy a nonprofit szektort mintegy természetes szövetségest, kooperáló partnert mutatja be, aki az állam természetes szövetségese a közjavak előállításában. A magyar származású szerző – akinek kutatásaira a későbbiekben visszatérünk – arra hívja

fel a figyelmet, hogy *a piac kudarcára a társadalom öntevékeny szervezetek létrehozásával reagál*, ugyanis az állam lassabban és költségesebben tesz lépéseket az új szükségletek megjelenésekor. A nonprofit szervezetek tehát hatékonyabban tudnak válaszolni az egyenlőtlenség kihívásaira. Az állam csak akkor kezd el cselekedni, amikor már jelentős társadalmi csoport áll a problémák hátterében, a többségi döntés, a törvénykezési folyamat lezárult. Ezzel szemben az öntevékeny szervezeteknél egy kis csoport képes azonnali cselekvésre. Ezért az állami szektor érdeke, hogy ne szorítsa vissza ezt az öntevékenységet, hanem támogassa szerződéses viszony formájában. Salamon szerint az öntevékeny szektor is segítségre szorul, hiszen a nonprofit szervezetek tevékenységét négy tényező is korlátozhatja. Paradox módon az előnyeik jelentik a hátrányaikat is egyben. Elsőként az *alacsony hatékonyságot említi Salamon*. A közjavak előállításához esetleges forrásokkal rendelkezik a ugyan a szektor, de nincsenek törvényes eszközei adóbevételekre, mint az államnak. Felmerül a potyautas probléma is, valamint a területi szétszóródás. Másrészt a *partikularizmus* említhető, az, hogy a nonprofit szervezetek speciális célokra jöttek létre, kis csoportok igényeinek kielégítésére, ezáltal más csoportokat kirekesztenek a szolgáltatásokból. Harmadrészt a *filantróp paternalizmus* jelent komoly akadályt, az, hogy az adományosztók, jótékonykodók érdekeit kell valamilyen formában szolgálni, és nem a kedvezményezettek vagy a közösség érdekeit. Ez kiszolgáltatottságot eredményez. Negyedrészt pedig a filantróp amatőrizmus is jellemzi a szervezeteket, ami a létrehozásuk legnagyobb motivációja, viszont a jó szándékú cselekvéshez nem mindig párosul szakmai hozzáértés. Ezért állítja Salamon, hogy a két szektor partneri viszonya nélkülözhetetlen, hiszen egymás gyengeségeit és erősségeit egészítik ki a szektorok.

A kormányzat potenciálisan megbízhatóbb partner a nonprofit szervezetek által nyújtott szolgáltatások forrása tekintetében, a szolgáltatási prioritások demokratizálásában, az ellátások állampolgári jogkénti biztosításában, a minőség biztosításában. A nonprofit szervezetek viszont alkalmasabbak arra, hogy „testre szabják” és személyessé tegyék a szolgáltatást, rugalmasan alkalmazkodjanak a társadalmi igényekhez és további versenyhelyzetet teremtsenek a szolgáltatások piacán.

Salamon elméletét, a partneri viszony kialakításának magyarországi lehetőségét Kuti Éva elemezte és már hivatkozott 1998-ban megjelent *Hívjuk talán nonprofitnak...* című munkájában (Kuti 1998).

4.4. Nemzetközi körkép az ezredvégi nonprofit szektorról

A szektor nemzetközi szintű bemutatására – mint ahogy fentebb említettük – 1991-ben 12 ország bevonásával, majd 1995-ben szélesebb 22, illetve a harmadik körben a kilencvenes évek végén 35 ország bevonásával került sor a Johns Hopkins Összehasonlító Nemzetközi Nonprofit Szektor Projekt keretében. Az ehhez kapcsolódó szakirodalom alapján mutatjuk be a harmadik szektort jellemző trendeket. A kutatás minden fázisában Magyarország is bekapcsolódott, az eredményeket több nyelven és több kötetben jelentették meg a kutatók pl.: *The rise of the nonprofit sector* (Salamon 1994), *Global Civil Society* (2003) *Global civil society: Dimensions of the nonprofit sector, melyeket itthon Szektor születik I-II, A civil társadalom világnézetben, Globális civil társadalom: A nonprofit szektor dimenziói* címmel publikálták, ezekre, illetve a hozzáférhető statisztikai adatokra támaszkodva

készült az alábbi összefoglaló elemzésünk (Salamon–Anheier 1994, 1995, 1999, Salamon–Sokolowski–List 2001, Anheier–Glasius–Kaldor 2004).

4.4.1. A szektorrá válás

1991-ben 12 országra terjedt ki a vizsgálat, hogy elemezzék a nonprofit szektor szerepét, méreteit, szerkezetét és pénzügyeit. Empirikus adatgyűjtésre az Amerikai Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban, Németországban, Olaszországban, Japánban és egy volt szocialista országban, Magyarországon került sor, a helyi kutatók segítettek képet alkotni Brazília, Ghana, Egyiptom, Thaiföld és India nonprofit szférájáról.

Az egyik cél az volt, hogy átfogó képet kapjanak a vizsgált országok nonprofit szektoráról és gazdasági szerepéről. A széleskörű kutatás oktatásra és jelen felmérésünk szempontjából releváns eredményeit emeljük ki fejezetünkben, az alábbiakban minden adat a John Hopkins Projekt összefoglalóiból és országismertetőiből származik (Salamon–Anheier 1994, 1995).

A kutatás során megállapították, a nonprofit szektor a szervezetek széles skáláját foglalja magában, ezek közös nevezője az intézményesültség; a kormányzattól való szervezeti elkülönültség; a nem profitorientált működés; a saját vezetőség és bizonyos fokú öntevékenység, önkéntesség. A vizsgált szervezetek köréből kizárták az egyházakat és a kifejezetten politikai szervezeteket. Az így meghatározott nonprofit szektorról megállapították, hogy komoly gazdasági erőt képviselt, hiszen 1991-ben minden huszadik állás a nonprofit szektorba tartozott. (közel 12 millió foglalkoztatottal), a szolgáltató ágazatokban pedig minden nyolcadik alkalmazottat a nonprofit szervezetek foglalkoztattak. A szervezetek munkáját pedig összességében 4,7 millió teljes munkaidős foglalkoztatott munkájával egyenértékű önkéntes segítette.

A nonprofit szektor folyó kiadásainak összege a hét ország összesített bruttó hazai termékének közel 5 százalékát tette ki.

A kutatás megállapította, hogy a nonprofit szektor nemcsak nagy, de növekszik is.

Vizsgálták az országok közötti különbségeket is. Talán nem meglepő, hogy 1991-ben minden tekintetben az Amerikai Egyesült Államokat jellemezte a legnagyobb nonprofit szektor: az összes amerikai foglalkoztatott 6,8 százaléka volt nonprofit szervezet alkalmazásában. Franciaországban, Németországban és az Egyesült Királyságban ez az arány 3–4 százalékos. Jól több embert foglalkoztatott a japán nonprofit szektor, bár a japán gazdaság egészéhez képest kis szeletet tesz ki, de abszolút számokban mérve a második legnagyobb szektor a vizsgált országok közt. Hazánkban ekkor már több mint 20 ezer (!) bejegyzett szervezetet tartottak nyilván, az alkalmazotti létszáma elérte a szolgáltatásban foglalkoztatottak 3 százalékát.

A nonprofit szervezetek száma Egyiptomban 20 ezer fölött volt, Brazíliában jóval 200 ezer felett, míg a thaiföldi nonprofit szektorban 15 ezer bejegyzett szervezet és számtalan nem regisztrált falusi és kisközösségi egyesület tartottak nyilván.

A bevételek összevetésekor arra az eredményre jutottak, hogy a nonprofit szektor bevételeinek átlagosan csak 10 százaléka (!) származott magánadományokból, ami még az Amerikai Egyesült Államokban sem haladta meg a 20 százalékot. A legfontosabb bevételi forrásnak átlagosan a saját bevételek (tőkehozam, szolgáltatási díjak, árbevételek, vállalkozási bevételek) számítottak 1991-ben. Második legfontosabb bevételt az állami támogatások jelentették, a saját bevételek aránya átlagosan 47, az állami támogatásoké

43 százalék volt a 7 ország tekintetében. Az állami támogatások Németországban és Franciaországban a nonprofit szektor legfontosabb bevételi forrását jelentették, de az összes többi országban is jelentősek. A német nonprofit szervezetek bevételeinek 68, a franciákénak 59 százaléka származott az állami támogatásból. Az alaptevékenységből származó saját bevételek nagy szerepet játszanak az üzleti érdekképviselőt ellátó, a kulturális, rekreációs, oktatási és lakásügyi szolgáltatásokat nyújtó, valamint a környezetvédelmi szervezetek gazdálkodásában. Az állami támogatások aránya különösen magas az egészségügyi, a szociális, valamint a jog- és érdekvédelmi szervezetek bevételei között.

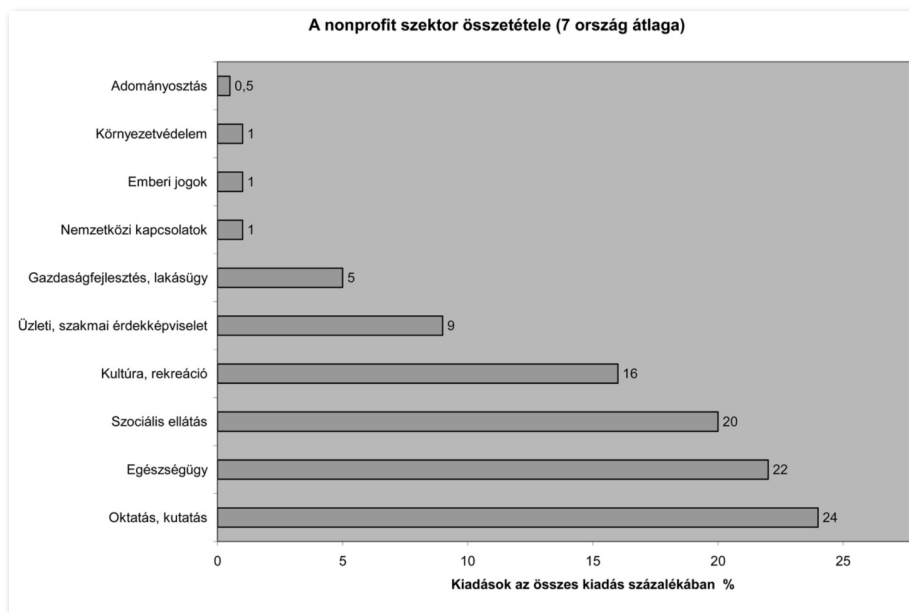
A kutatás fogalmazta meg először azt, hogy a magánadományok csak a nemzetközi segítségsszervezetek számára jelentik a legfontosabb bevételi forrást.

4.4.2. A nonprofit szervezetek főbb tevékenysége

A nonprofit szervezetek összes kiadásainak átlagosan háromnegyede négy fő tevékenységi területre összpontosul: 1. oktatás-kutatás, 2. egészségügy, 3. szociális ellátás és a 4. kultúra-pihenés. Az országok közötti különbségek viszont igen eltérőek. Japánban és az Egyesült Királyságban az oktatás a nonprofit szervezetek legfőbb tevékenységi területe, Németországban és az USA-ban az egészségügy, a Franciaországban és az Olaszországban a szociális ellátás a vezető ágazat, Magyarországon pedig a kultúra és pihenés. A fejlődő országokban az általánosan „fejlesztési szervezetek” gyűjtőcsoportjába tartozó NGO-k vannak jelen legnagyobb számban.

A kutatási eredmények szerint az oktatás és a kutatás területén összpontosul a szektor kiadásainak közel negyede, ezen belül a legnagyobb rész a felsőoktatás finanszírozását szolgálja, de az alap- és a középfokú oktatás kiadásai is számottevő nagyságúak.

3. sz. ábra. 7 ország nonprofit szektorának összetétele a tevékenység típusa szerint



Néhány adat a tevékenység eredményeiről: Németországban az óvodás gyerekek egyharmada nonprofit óvodákba jár, Franciaországban az alsó- és középfokú oktatásban a nonprofit iskolákba járók aránya közelítőleg 1 az 5-höz, az Amerikai Egyesült Államokban az egyetemek és egyéb felsőoktatási intézmények fele nonprofit formában működik, Japánban az egyetemi hallgatók több mint 75 százaléka nonprofit egyetemekre jár, az Egyesült Királyságban az alsó- és középfokú oktatás tanulóinak 22 százaléka nonprofit iskolákba jár. Olaszországban az óvodák 21 százaléka nonprofit formában működik (Salamon 1995:24).

A vizsgálatban részt vett országok közül Japánban és az Egyesült Királyság nonprofit szektorában az oktatási szervezetek dominálnak: az Egyesült Királyságban a szervezetek 43, Japánban pedig 40 százalékát az oktatás és kutatás területén működő szervezetek kiadásai teszik ki. A két ország intézményrendszere és nonprofit szektora viszont jelentős különbséget mutat.

Összegezve a kutatási eredményeket elmondható, hogy az állami és a nonprofit szektor együttműködése növekvő, a nonprofit szervezetek egyre több szolgáltatást átvállalnak a kormányzati finanszírozású szolgáltatások megszervezéséből. Ezáltal az állam jóléti szerepvállalása növekedhet anélkül, hogy az állami szektor bővülne és egyre több országban érvényesül a „finanszírozó állam” koncepciója.

4.4.3. A szektor megerősödése

Lester M. Salamon- Helmut Anheimer szerzőpáros már a kilencvenes évek végén globális egyesületi forradalomról ír. „Az utóbbi években a nonprofit szervezetekre irányuló, a világ minden táján tapasztalható érdeklődés elsősorban az állam több mint két évtizede tartó válságának tulajdonítható. A fejlett északon a válság a hagyományos jóléti szociálpolitika megkérdőjelezésében, a fejlődő dél jelentős részén az állam által irányított fejlődésből való kiábrándulásban, Közép-Kelet-Európában az államszocializmus összeomlásában nyilvánult meg. Világszerte komoly aggodalmat keltett az a tény is, hogy az állam az egész emberiség biztonságát fenyegető környezetvédelmi szempontokat háttérbe szorította. Az állam szerepének ez a megkérdőjelezése nemcsak a piacorientált gazdaságpolitika támogatásának kedvezett, hanem a legtöbb társadalomban előtérbe helyezte a civil szervezeteket és megnövelte a velük kapcsolatos várakozásokat. A nonprofit szektorra irányuló figyelem oka ugyanakkor a civil szervezetek számának és súlyának növekedésében is keresendő. Valójában egy >globális egyesületi forradalom< zajlik, a szervezett magánkezdeményezések és az önkéntes tevékenység erőteljes bővülésének lehetünk szemtanúi. A civil szervezetek szaporodását részben az idézte elő, hogy egyre több a kétség az állam problémamegoldó képességeit illetően, egyre kevésbé látszik valószínűnek, hogy az állam képes a maga erejéből megoldani azokat a szociális, fejlesztési és környezetvédelmi problémákat, amelyekkel a mai nemzeteknek szembe kell nézniük. A civil társadalom fejlődéséhez hozzájárult ugyanakkor az elmúlt két évtized kommunikációs forradalma valamint az a tény is, hogy a növekvő művelt középosztály a gazdasági és politikai vélemény-nyilvánítás lépten-nyomon tapasztalt hiányát állandó frusztrációként éli meg.” (Salamon – Anheier 1999:12).

Az 1991. évi John Hopkins összehasonlító kutatást 1995-ben egy újabb követte, mely elősegítette a szektor méreteinek és sajátosságának szélesebb körű, 22 országra kiterjesztett vizsgálatát. A bevont országok köre az Európai Unióból: Ausztria, Belgium, Finnország, Franciaország, Németország, Írország, Hollandia, Spanyolország és az Egyesült Királyság, az Európán kívüli fejlett ország közül: Ausztrália, Izrael, Japán és az Amerikai Egyesült

Államok; Közép-Európából a Cseh Köztársaság, Magyarország, Románia és Szlovákia; Latin-Amerikából pedig Argentína, Kolumbia, Mexikó és Peru, valamint Dél-Afrika. (Salamon – Anheier, 1999) ekkor már vizsgálták a vallási szervezetek adatait is, melyet az értékekhez nem hozzáadva, külön tüntettek fel. A kutatás célja, az volt, hogy a világ több mint húsz országában felmérje a nonprofit szektor méretét és szerkezetét, a szektorra jellemző fejlődési minták közötti eltérések okaival foglalkozzon a jogi, történelmi és a szélesebb értelemben vett társadalmi vonatkozások tükrében; valamint, hogy a szektor teljesítményét foglalja össze. A tanulmány a nonprofit szektor méretére, szerkezetére, pénzügyeire és szerepére vonatkozó legfontosabb megállapításai az alábbiak:

- Jelentős gazdasági tényezővé vált a szektor
- Országonként és régióként jelentősek a méretbeli különbségek
- A jóléti szolgáltatások dominanciája jellemző
- A bevételek nagy része saját forrásból és állami támogatásból származik, a magánjótékonyosság nem jelentős
- A szektor mint foglalkoztatás-élénkítő tényező van jelen a gazdaságban.

4.4.4. A jóléti szolgáltatások és az oktatás dominanciája

1995-ben a nonprofit szektorban foglalkoztatottak kétharmada három hagyományos jóléti szolgáltatásban jelent meg: 30 százalékuk az oktatás, 20 százalékuk az egészségügy, 18 százalékuk a szociális ellátás területén dolgozik. A fentiektől nem marad el jelentősen a szabadidő és kultúra területén foglalkoztatottak aránya sem (14 százalék). Amennyiben figyelembe vesszük az önkéntesek szerepét, akkor viszont módosul a kép, mert az önkéntesek 55 százaléka két alapvető területen, a szabadidő és a szociális ellátás területén nyújt segítséget, és nagy számban vesznek részt környezetvédelmi, jogvédelmi és a gazdaságfejlesztéssel foglalkozó szervezetek munkájában.

Ha regionálisan vizsgáljuk a nonprofit szektort, jelentős eltéréseket észlelünk. Nyugat-Európa országaiban a nonprofit foglalkoztatottak háromnegyede az oktatás, az egészségügy és a szociális ellátás területén dolgozik. Ez a számarány a kutatók megállapítása szerint a katolikus és a protestáns egyházaknak az oktatásban és a szociális ellátásban betöltött évszázados, történelmi szerepét tükrözi. Példa erre Írország, ahol a katolikus egyház hatása különösen erős az oktatásban, növelve ezáltal a terület foglalkoztatottainak számát. Németországban, Hollandiában és Belgiumban, valamint kisebb mértékben Ausztriában és Spanyolországban a szubszidiaritás elvén a nonprofit szervezetek erőteljesen jelen vannak a szociális, jóléti problémákkal folytatott küzdelemben, és egy esetleges állami beavatkozás is velük együttműködve, rajtuk keresztül történik. Ezekben az országokban inkább az önkéntesek számának tekintetében jelentős a sport és rekreáció, valamint a jogvédelem területe.

Közép-Európában továbbra is a szabadidő és a kultúra területén erőteljes a jelenlét, a régióban a nonprofit szektor számított főállású foglalkoztatottjainak több mint egyharmada kulturális és rekreációs egyesületekben dolgozik, köszönhetően a szocialista hagyományoknak, hiszen ezek az egyesületek a rendszerváltás idején előnnyel, esetenként saját tulajdonúvá váló – korábban állami tulajdonban lévő – ingatlanokkal rendelkeztek. Ugyancsak jelentős az üzleti, munkavállalói és szakmai érdekképviselésekben a teljes nonprofit foglalkoztatás. A külföldi támogatás erősíti viszont a környezetvédelemmel és a jogvédelemmel foglalkozó nonprofit szervezeteket. A hagyományos jóléti szolgáltatások – egészségügy, oktatás,

szociális ellátás - területén azonban jóval kevesebb munkaerőt foglalkoztatnak, mert ezek a területek továbbra is állami ellátásban maradtak.

Latin-Amerikában a katolikus egyháznak az oktatásban betöltött kiemelkedő szerepe kapcsán a nonprofit foglalkoztatottak jelentős része az oktatásban található. A felső- és középosztály pedig a költséges magánoktatás intézményeit erősíti. A gazdasági-történelmi hagyományoknak megfelelően igen magas itt az üzleti-szakmai érdekképviseltek részaránya is.

A többi fejlett országban kevésbé egységes képet kapunk. Az Egyesült Államok, Japán, Ausztrália és Izrael a nonprofit foglalkoztatottak legnagyobb része (35%) az egészségügyben dolgozik, ezt követi az oktatás (29%). Ezt a képet leginkább az Egyesült Államokban és Japánban nyert adatok alakítják, ugyanis a nonprofit tevékenységek döntő többségeit mindkét országban az egészségügy és a felsőoktatás adja. Ezekben az országokban egyedül az egészségügy a teljes nonprofit foglalkoztatás közel felét teszi ki, míg az oktatás, elsősorban a felső-oktatás további 22 százalékot. Izraelben viszont fordított a kép, az oktatásban – főként az alap- és középfokú oktatásban – eléri az 50 százalékot a foglalkoztatási részarány, az egészségügyben pedig a 27 százalékot. A jóléti szolgáltatásokhoz kötődő tevékenységek Ausztráliában is dominánsak, de itt a három terület – az egészségügy, az oktatás és a szociális ellátás – egyensúlyban van, átlagosan 20% körül.

A vizsgált 22 ország nonprofit szektorában dominancia szempontjából öt, többé-kevésbé eltérő szerkezetípust különböztethetünk meg.

- Az oktatás dominanciája
- Az egészségügy dominanciája
- A szociális ellátás dominanciája
- A kultúra-rekreáció dominanciája
- Az egyensúlyi modell (nincs dominancia)

3.sz. tábla. A nonprofit szektorok szerkezetípusai országonként

A DOMINÁNS TERÜLET ALAPJÁN MEGHATÁROZOTT TÍPUS*	ORSZÁG
Oktatás	Argentína, Belgium, Brazília, Írország, Mexikó, Izrael, Peru, Egyesült Királyság
Egészségügy	USA, Japán, Hollandia
Szociális szolgáltatások	Ausztria, Franciaország, Németország, Spanyolország
Kultúra/Rekreáció	Cseh Köztársaság, Magyarország, Románia, Szlovákia
Egyensúlyi	Ausztrália, Kolumbia, Finnország
* A fizetett alkalmazottak száma alapján	

A 3.sz. táblázatban rendszerezi, hogy mely országra mely arányok a legjellemzőbbek. Az oktatási dominancia a vizsgált 22 ország közül nyolcra jellemző. Belgium, Írország, Egyesült Királyság, Argentína, Brazília, Peru, Mexikó és Izrael tekintetében, mint látható, a legmagasabb a foglalkoztatási arány az oktatás területén, az alkalmazottak átlagosan 48 százaléka dolgozik az oktatásban. Erőteljes a katolikus egyház jelenléte a latin-amerikai országokban, Belgiumban és Írországban, különösen az alap- és középfokú oktatásban. Izraelben hasonlóan az oktatásnak az egyházhoz való viszony határozza meg az oktatási területen a nonprofit szerepvállalást. Az Egyesült Királyságban a már bemutatott felsőoktatási szerep az indok. Az országok természetesen abban különböznek, hogy mely egyéb területen erőteljes a nonprofit jelenlét.

A korábbiakban már említést tettünk a többi modellről, új kategóriát jelent viszont az „egyensúlyi modell”, ahol egyetlen tevékenységi csoport sem emelkedik ki jelentősen. Ide tartozik Ausztrália, Kolumbia és Finnország, ahol az oktatás, az egészségügy és a szociális ellátás teljes nonprofit foglalkoztatáson belüli részaránya egyenként nem emelkedik 26 százalék fölé.

Összefoglalóan elmondható tehát, hogy a nonprofit szektor dinamikus fejlődik, de minden országban eltérő ütemben, a helyi kulturális, történelmi, politikai és gazdasági viszonyok függvényében a társadalmi-gazdasági igényeknek megfelelően. „A civil szervezetek a polgárok szócsövei, beszámoltathatják a kormányokat, településeket támogathatnak, kielégítetlen szükségletekre irányíthatják a figyelmet és általánosságban javíthatják az élet minőségét. A szektor helyének a világ szellemi térképén történő kijelölése ezért rendkívül sürgető feladat.” (Salamon-Anheier 1995:37).

4.5. A „globális egyesületi forradalom”

Johns Hopkins Összehasonlító elemzés harmadik szakasza elsősorban Afrika, a Közel-Kelet és Dél-Ázsia 15 országára fókuszált és a 13 új ország nonprofit szektorának leírása mellett összehasonlító elemzések is készültek a korábbi kutatások eredményei és a harmadik szakasz eredményei alapján. Így a felmérés a világ 35 országának civil társadalmáról és nonprofit szektoráról adott átfogó képet. Az országokból 16 a fejlett ipari, 14 fejlődő ország, 5 pedig közép- és kelet-európai állam. A kutatás eredményeit foglalja össze Anheier, Glasius és Kaldor által szerkesztett *Globális civil társadalom I-II* (Anheier-Glasius-Kaldor 2002, 2004) illetve a Salamon, Sokolowski és List által készített Civil társadalom világnézetben című tanulmány (Salamon-Sokolowski-List 2003).

A kutatás egyik alaptézise szerint a karitatív, nem kormányzati szervezetek működése nem új jelenség, viszont ezek száma és tevékenységi köre ugrásszerűen megemelkedett az elmúlt években. „A szervezett magán és önkéntes tevékenység nagy mértékű előretörése, egyfajta igazi 'globális egyesületi forradalom' látszik kibontakozni a világ szinte minden táján – Észak-Amerika fejlett országaiban, Nyugat-Európában, Ázsiában, Közép-Kelet Európá-szerte, illetőleg a fejlődő országok többségében. Sőt, a civil társadalom megerősödése a huszadik század második felében és a huszonegyedik század első felében olyan jelentős fejleménynek bizonyulhat, mint a nemzetállam kialakulása volt a tizenkilencedik század második felében, a huszadik század elején.” (Salamon- Sokolowski-List 2003:9). Ennek magyarázata, többek között, hogy egyszerűsödött a nonprofit szervezetek létrehozása, ami

segíti az állampolgári aktivitás növekedését is, miközben a társadalmi problémák iránt nyitott embereket az informatika könnyen összehozhatja. Ezen folyamatok mellett nőtt az elégedetlenség mind a piaci, mind az állami mechanizmusokkal szemben. Az összefoglaló megállapítások szerint az állami szektort az a vád éri, hogy merev bürokratikus intézményeket hoz létre és egyre többet igényel a nemzeti jövedelemből, míg a piaci szektor a saját érdekeit helyezi csak előtérbe, mellyel társadalmi egyenlőtlenségeket generál. Egyre több közgazdász, szociológus és politikus fogalmazta meg, hogy valamiféle „középutat” kell keresni az államtól és a piactól való kizárólagos függés feloldására a közösségi problémák megoldása érdekében. Fontos stratégiai partnerek ennek megvalósításában a civil szervezetek. Anthony Giddens szavait idézve „Az aktív civil társadalom támogatása a harmadik út politikájának alapeleme”(Giddens: 1998:78). Hiszen kisebb méretűk és szervezeti felépítésük miatt képesek a hatékony működésre, miközben az egyéni, állampolgári kezdeményezéseket a közösség szolgálatába tudják állítani. A korábban bemutatott Coleman vagy Putnam nézetei szerint az ilyen nonprofit szervezetek képesek nagymértékben hozzájárulni a „társadalmi tőke” megteremtéséhez, azaz a bizalom és kölcsönösség kötelékének kialakulásához, mely alapvető feltétele a demokráciának illetve a gazdasági növekedésnek. (Coleman 1990, Putnam 1993, Salamon-Sokolowski-List 2003).

A civil szervezetek számának növekedését az is befolyásolta, hogy az 1960-as, 70-es évektől kezdődően világszerte nőtt a képzett szakemberek száma, ami különösen az elnyomó politikai rezsimekkel szemben segítette a társadalmi szervezetek alapítását. A különböző külső szereplők (egyházak, nyugati karitatív alapítványok) gyakran a szükséges pénzügyi vagy humán erőforrások biztosításával járultak hozzá a civil társadalom működéséhez (Salamon és tsai 2003).

A szektor általános jellemzőit – az újabb kutatás szerint – öt pontban lehet összefoglalni.

1. A 35 országra vonatkoztatott kutatás legfontosabb eredményei ismét arra világítanak rá, hogy a nonprofit szektor fontos gazdasági tényező, a „világ hetedik legnagyobb gazdasága”. (Ha a 35 ország civil szektora egyetlen önálló nemzetgazdaság lenne.

2. *Fontos munkáltató:* a vizsgált országok átlagosan a gazdaságilag aktív népesség 4,4 százalékát foglalkoztatják, vagyis majdnem minden huszadik keresőképes személyt nonprofit szervezet foglalkoztatja, együttesen tízszer több embert foglalkoztatnak, mint ezen országok kommunális szolgáltató ágazata és textilipara.

A fizetett alkalmazottak és önkéntes segítők száma önmagáért beszélő adat: a 39,5 millió számított főállású foglalkoztatottból körülbelül 16,8 millió, azaz 43% az önkéntes segítő és 22,7 millió, azaz 57% a fizetett alkalmazott. Valóban elmondható, hogy a harmadik szektor nagy arányban képes önkéntest mobilizálni. Ugyanakkor nagy eltérések figyelhetők meg az országok között. Például a szektor által foglalkoztatottak Hollandiában a gazdaságilag aktív népesség 14%-át, míg Mexikóban mindössze 0,4%-át teszi ki. A kutatás szerint a fejlett országokban a civil szektor relatíve nagyobb, ugyanakkor sok fejlődő országban igen erős hagyományai vannak azoknak a családi, generációs vagy falun belüli kapcsolatrendszereknek, amelyek a civil szervezetekéhez hasonló segítő/karitatív funkciókat látnak el. Eltérő, hogy az egyes országok mennyire támaszkodnak a fizetett alkalmazottakra, illetve az önkéntesekre. Az önkéntes munka kihasználása Egyiptomban a legalacsonyabb: 10%-os mutatóval, ugyanakkor Svédországban és Tanzániában 75%-os az arány.

Meglepő, hogy a humánerőforrás kapacitás tekintetében nincsenek szisztematikus különbségek a fejlett és a fejlődő országok között. Az önkéntes segítők száma is magas azon országok nagy többségében is, ahol a civil szektor viszonylag sok fizetett munkavállalót foglalkoztat. Ugyanakkor az alacsony nonprofit foglalkoztatással jellemezhető országok döntő többségében az önkéntes munkaerő is kisebb. Csak három skandináv országban fordult elő, hogy a civil szférában foglalkoztatottak alacsony száma ellenére magas volt az önkéntesek aránya.

3. A harmadik megállapítás az, hogy a civil szektor funkciója több mint pusztán szolgáltató tevékenység.

A Salamon, Sokolowski, List szerzőhármasság által írt összefoglaló tanulmány a nonprofit szektor négy szerepét határozza meg: *a humán szolgáltatásokat, a képviselési szerepet, az értékkifejező funkciót és a közösségépítés szempontjait.*

A szektoron belül túlsúlyban vannak a szolgáltató funkciók. Ha a hitéletre vonatkozó adatokat nem vesszük figyelembe akkor azt találjuk, hogy a szektoron belül a munkaerő több mint 60%-a az elsősorban szolgáltató funkciókat ellátó szervezetekben dolgozik. *Domináns szolgáltató funkció az oktatás és a szociális ellátás.* A nonprofit szektor szolgáltató tevékenységei közül az oktatás és a szociális ellátás a domináns – a fizetett és önkéntes munkaerő több mint 40 %-a ezeken a területeken dolgozik. Kiemelhető, hogy a civil szervezetek többnyire kielégítetlen keresletet céloznak meg, innovatívák, jó minőséget képviselnek és leginkább a rászorulókat szolgálják. De más szolgáltatási területeken pl. a lakásügy, gazdaságfejlesztés terén is erőteljes a jelenlétük.

Fontos a szektor *képviselési* szerepe is, az olyan értékek, mint pl. az alapvető emberi jogok védelme, vagy környezetvédelmi, etnikai, közösségi érdekkörbe tartozó kérdések megfogalmazása és nyilvánosságra hozása. Nélkülözhetetlen és hagyományos funkció ez, hiszen a civil társadalmi mozgalmak lehetővé teszik, hogy azok a társadalmi csoportok, amelyeket valamilyen sérelem ért, ügyüket mások előtt is megfogalmazhassák, támogatókat gyűjtve a célnak, vagy politikai döntések és a politikai gyakorlat befolyásolását kívánják elérni kulturális, vallási, szakmai vagy gyakorlati értékek és érdekek képviselésében. Számos kulturális, szabadidős, hitéleti szervezet, szakmai egyesület, érdekképviselő és közösségi szerveződés tartozik ebbe a csoportba, s itt különösen nagy az önkéntesek aránya. Átlagosan majdnem minden harmadik dolgozó képviselési funkciókat ellátó szervezetekhez kötődik, ezen belül különösen a szabadidő és kultúra, illetve a szakmai képviselések területén.

A politikai befolyásoláson túl egy tágabb *értékkifejező funkciót* is ellát a szektor: művészi, vallási, kulturális, etnikai, szociális, szabadidős attitűdök és aspirációk közvetítését célozzák meg pl. színházi társulatok, zenekarok, sportegyesületek, vallási közösségek, önszervező csoportok, olvasóköri vállalkozások felfedező szerepet, ezáltal gazdagítva vagy éppen megeremtve a társadalmi és kulturális sokszínűséget.

A negyedik funkció a *közösségépítés*. Jelentős szerepet töltenek be az ún. „szociális tőke” megeremtésében. Olyan bizalmi és kölcsönösségi kötelékeket hoznak létre, amelyek a demokratikus politika és a piacgazdaság hatékony működése szempontjából is nélkülözhetetlenek. „Az egyesületek munkájában való részvétel során az egyének közösségekbe szerveződnek, és elsajátítják azokat az együttműködési normákat, amelyek aztán a politikai és gazdasági életbe is átvihetők.” (i.m. 2003:16)

Az önkéntesek és a fizetett alkalmazottak szerepe és súlya az egyes országokban lényegesen különbözik, a fejlett országokban a fizetett alkalmazottak inkább a szolgáltató

funkciókat látják el, míg az önkéntesek főleg a képviseleti funkciókra koncentrálnak. Ezzel szemben a fejlődő és átalakulóban lévő országokban az önkéntesek tevékenységének legnagyobb része a szolgáltató funkciókra irányul. A különbségnek valószínűleg az az oka, hogy a fejlett országokban már általánossá vált a harmadik szektor állami támogatása. Hasonló mértékű kormányzati finanszírozás hiányában a fejlődő világ civil szektoraiban a szolgáltató funkciókat is az önkénteseknek kell ellátniuk.

A korábbi projektekhez képest új eredmény, hogy a fejlesztési célú nonprofit szervezetek sokkal több munkaerőt vonzanak a fejlődő (11%), mint a fejlett országokban (5%), ez különösen jelentős Afrikában, ahol eléri a 24%-ot. Ezt ki kell emelnünk, mert ezen szervezetek törekvései a képesség- és készségfejlesztésre, azaz oktatási tevékenységre vagy a fenntartható fejlődés elindítására irányulnak, s ez megkülönbözteti őket a máshol domináns szociális jellegű szolgáltató szervezetektől.

Nem érvényesül a szolgáltató dominancia a skandináv és a közép-kelet-európai országokban sem, a vizsgált Finnország, Norvégia, Svédország illetve Cseh Köztársaság, Magyarország, Szlovákia és Lengyelország esetében a képviseleti tevékenységeket végző szervezetek foglalkoztatják a civil szektorhoz kötődő munkaerő nagyobb hányadát. Ez leginkább azzal magyarázható, hogy az állam mindkét régióban domináns pozíciót tölt be a jóléti szolgáltatások finanszírozásában és előállításában, így a nonprofit szervezetek kevesebb szolgáltatást tudnak átvenni. A volt szocialista országokban teljes mértékben állami feladat volt a szociális szolgáltatások biztosítása, ugyanakkor, mint arra már utaltunk korlátozottan ugyan, de bizonyos szakmai és sport szervezetek működését nem tiltották, melyek aztán tovább éltek a rendszerváltást követően is.

Más okokkal magyarázható a skandináv országok képviseleti funkciójának erőteljes jelenléte. Ebben a térségben már a tizenkilencedik század végére kialakultak az alulról szerveződő munkás- és társadalmi szervezetek és az általuk vezetett mozgalmak, melyek a XX. században kikényszerítették az államtól a jóléti programok beindítását. Ez a szolgáltatási szférában csökkentette ugyan az aktív társadalmi részvételt, ami viszont kiteljesedett az érdekképviselés, valamint a szabadidős és kulturális tevékenységeken belül. A Hopkins Projekt kutatói azonban megjegyzik, hogy a közép- és kelet-európai országokban a „szovjet-típusú rezsimok bukása után majdnem egy évtizeddel is meglehetősen kicsi”, ezzel szemben Skandináviában viszonylag nagy a nonprofit szektor.

4. Amellett, hogy a szektor gazdasági ereje nőtt, fontos, mint munkáltató és jelentős, mint szolgáltató, megállapítható, hogy a civil szervezetek – a finanszírozás tekintetében különösen – *nem helyettesítik a kormányzati szektort*. A 35 országra kiterjedő adatgyűjtés arra a meglepő eredményre vezetett, hogy a magánadományok a civil szervezetek bevételeinek az általában feltételezettnél jóval kisebb részét teszik ki és – a szolgáltató szerepből adódóan – *a működés legfontosabb forrását a saját bevételek jelentik*. Azaz a vizsgált országok több mint fele a szolgáltatásaikért felszámított díjakból, a tagdíjakból, valamint pénzbefektetésekhez és a vállalkozási tevékenységhez kapcsolódónak. *Jelentősek az állami támogatások*, a második legfontosabb bevételt jelentik. Világméretben az összes bevételnek átlagosan 35%-a származik állami forrásokból (támogatások, szerződés alapján folyósított összegek, vagy kormányhivatalok, illetve kvázi-nemkormányzati szervezetek által fizetett visszatérítések, pl. társadalom- és egészségbiztosítási alapok). *A magánadományozás szerepe ugyanakkor kisebb a feltételezettnél*. Az egyénektől, alapítványoktól és gazdasági vállalkozásoktól kapott adományok az összes bevételnek kevesebb mint 12%-át teszik ki.

A saját bevétel dominanciája a legtöbb tevékenységi területen érvényesül, nyolc területen a saját bevétel a legfontosabb forrás – ide tartozik az oktatás is. A 12 tevékenységi terület közül hat (szakmai és gazdasági érdekképviselés, kultúra és szabadidő, település- és gazdaságfejlesztés, többcélú adományosztás, oktatás és egyéb) esetében a saját bevételek aránya meghaladja az 50%-ot. Az oktatási szervezetek jövedelme jórészt a tandíjából, míg a jog- és környezetvédelmi egyesületek bevétele általában a tagdíjából származik.

Az egészségügy és a szociális ellátás területén az állam a legfőbb támogató, a magánadományok csak két terület finanszírozásában meghatározó: a nemzetközi segítségnyújtás és a vallási tevékenységek terén.

Természetesen ebben a tekintetben is nagyok a különbségek az országok között. A saját bevételek dominanciája jellemzi a (35-ből) részletesen vizsgált 32 ország közül 22-nek a nonprofit szektorát. Érdekes, hogy a díj- és vállalkozási bevételek aránya a Fülöp-szigetek, Mexikó, Kenya, Brazília, Argentína, Kolumbia és Peru esetében a legmagasabb. Az állami támogatások dominanciája jellemző skandináv államokban, Írországon, Belgiumban, Németországban, Hollandiában, Franciaországban, Ausztriában, az Egyesült Királyságban és Izraelben is.

Az adatok arra utalnak, hogy a kormányzat magatartása fontos tényezője lehet a civil szervezetek fejlődésének és növekedésének.

5. Az ötödik észrevétel a regionális sajátosságokra terjed ki, hiszen jól érzékelhető, hogy a civil szektor mérete, felépítése, szerepe és finanszírozása országonként erősen különbözik. A kutatás a korábbiakhoz képest abban új, hogy a nyugat európai országok mellett bemutatja a fejlett ázsiai országok modelljét (Japán és Dél-Korea), a fejlődő és átalakulóban lévő országok jellemzőit (Afrika, Dél-Ázsia, Közel-Kelet, Latin-Amerika), ide sorolva a kelet-európai országokat is.

Összefoglalva a felmérések eredményeit megállapíthatjuk, hogy a civil-nonprofit szektor fontos szociális és gazdasági erő képvisel a világ országaiban, a civil szervezetek mindenütt jelen vannak. Ugyanakkor lényeges eltérések vannak országonként a szektor mérete, összetétele, bevételei tekintetében, melyek az adott régió, adott ország kultúráját, hagyományait és politikai történetét tükrözik. A sok kihívás ellenére a civil szektor az egyik legfontosabb globális erő, vizsgálata, még inkább figyelembe vétele, tehát szükség szerű.

4.6. A magyarországi nonprofit szektor általános statisztikai mutatói

A felnőttképzési nonprofit szervezetek tárgyalásakor nélkülözhetetlennek tartjuk, hogy a szektor egészéről is képet adjunk, még ha ez nem is a szorosan vett vizsgálatunk tárgya. A civil társadalom újjászületése és a felnőttképzés demokratikusabbá válása egyszerre zajlott Magyarországon. A kilencvenes évek óta történt politikai, gazdasági és társadalmi változásokkal, az Európai Unióhoz csatlakozással kitágult a civil-nonprofit szervezetek hatóköre. Folyamatos erősödést jelentett a szektor életében a létrehozás, a működés és a finanszírozás jogi státuszának fokozatos rendezése, így például a már említett szabályozási folyamatban az 1989. évi egyesülési törvény, az 1996. évi ún. 1%-os törvény, az 1997. évi törvény a közhasznú szervezetekről, a 2003. évi törvény a Nemzeti Civil Alapprogramról vagy a 2005. évi törvény az önkéntességről.

2011-ben változás előtt áll a szektor, új törvény, átalakuló szabályozás várható, mely egyszerre jelent lehetőségeket és korlátokat a szervezetek számára.

4.6.1. A statisztikai ismérvek

E fejezetben a hazai nonprofit szektor legfőbb statisztikai jellemzőit foglaljuk össze, annak tudatában, hogy bár a szektor nem nevezhető homogénnek, a legfőbb statisztikai mutatók mégis érzékeltetik a terület társadalmi és gazdasági súlyát. Sebestény István táblázatba gyűjtötte a szektor elemzéséhez használt főbb statisztikai ismérveket (5. sz. tábla), de közben arra hívta fel a figyelmet, hogy bármely, az egész szektorra vonatkoztatott megállapítás érvényessége csupán viszonylagos (Sebestény 2003).

4. tábla. A nonprofit szektor elemzéséhez használt főbb formális statisztikai ismérvek

JOGI FORMA	TEVÉKENYSÉG	HATÓKÖR	TELEPÜLÉSTÍPUS	BEVÉTELNAGYSÁG
<i>Alapítványok</i> – (magán) alapítvány – közalapítvány Társas nonprofit szervezetek – egyesület – köztestület – szakszervezet – szakmai, munkáltatói érdekképviselő – közhasznú társaság – nonprofit intézmény – politikai párt, – egyház, – önkéntes biztositópénztár)	– kultúra – vallás – sport – szabadidő, – hobbi – oktatás – kutatás – egészségügy – szociális ellátás – polgárvédelem, tűzoltás – környezetvédelem – településfejlesztés – gazdaságfejlesztés – jogvédelem- közbiztonság védelme – többcélú adományoztatás, nonprofit szövetségek – nemzetközi kapcsolatok – szakmai, gazdasági érdekképviselő – politika	– egy intézmény támogatása, konkrét cél elérése – kisebb lakó-, munkahelyi körzet – egy település-több település – egy megye – több megye – régió – Magyarország – több ország, nemzetközi	– főváros – megyeszékhely – egyéb város – község	– 50 ezer Ft alatt – 50 ezer – 500 ezer Ft – 500 ezer – 5 millió Ft – 5 millió (–50 millió Ft felett – 50 millió) Ft felett

Forrás: Sebestény István 2003

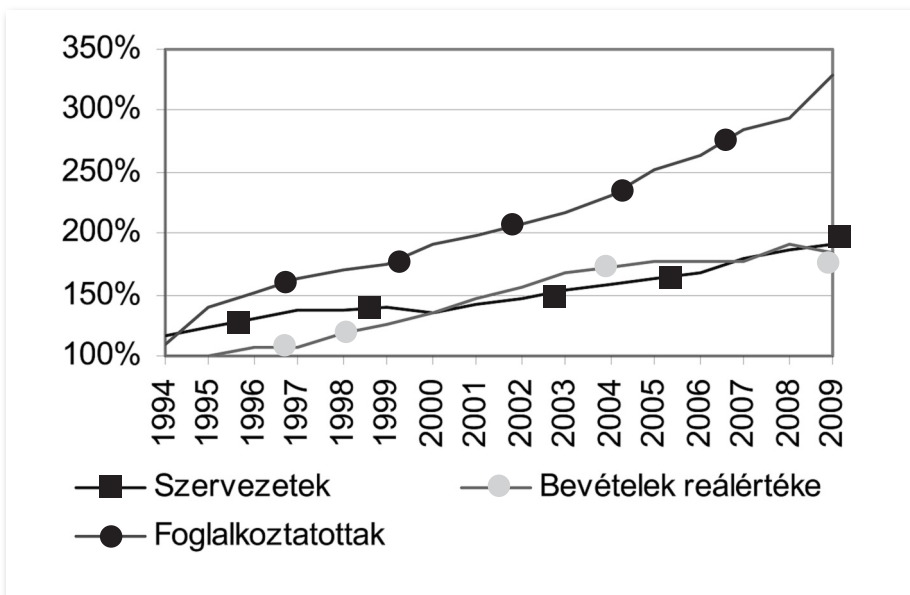
A Központi Statisztikai Hivatal a kilencvenes évek elejétől végez adatfelvételt a nonprofit szakterületről. Az alábbiakban a 2009. évi adatok (2011) és a Statisztikai Tükörben (2010) közreadott grafikái alapján állítottuk össze a jellemzőket.

4.6.2. A hazai szektor fejlődése

A szektor fejlődését mutatja a három legfontosabb mutató növekedése: a szervezetek száma, mely kis megtorpanással, de növekedett, a bevételek nagysága, melynek reálértéke emelkedett, és a foglalkoztatottak száma, mely folyamatos növekedést mutat a kilencvenes évektől napjainkig.

A szervezetek száma lényegében folyamatosan növekedett, hasonlóképpen a szektor bevételeinek nagysága, azok reálértéke és a foglalkoztatottak száma egyenletesen és gyors ütemben nőtt. A szektor gazdasági jelentőségét tükrözi, hogy nonprofit szervezetek 2009-ben már több mint háromszor annyi munkavállalót alkalmaztak, mint 1993-ban.

4. ábra. A nonprofit szektor fejlődése (az 1993. évi százalékában)



Forrás: KSH 2010

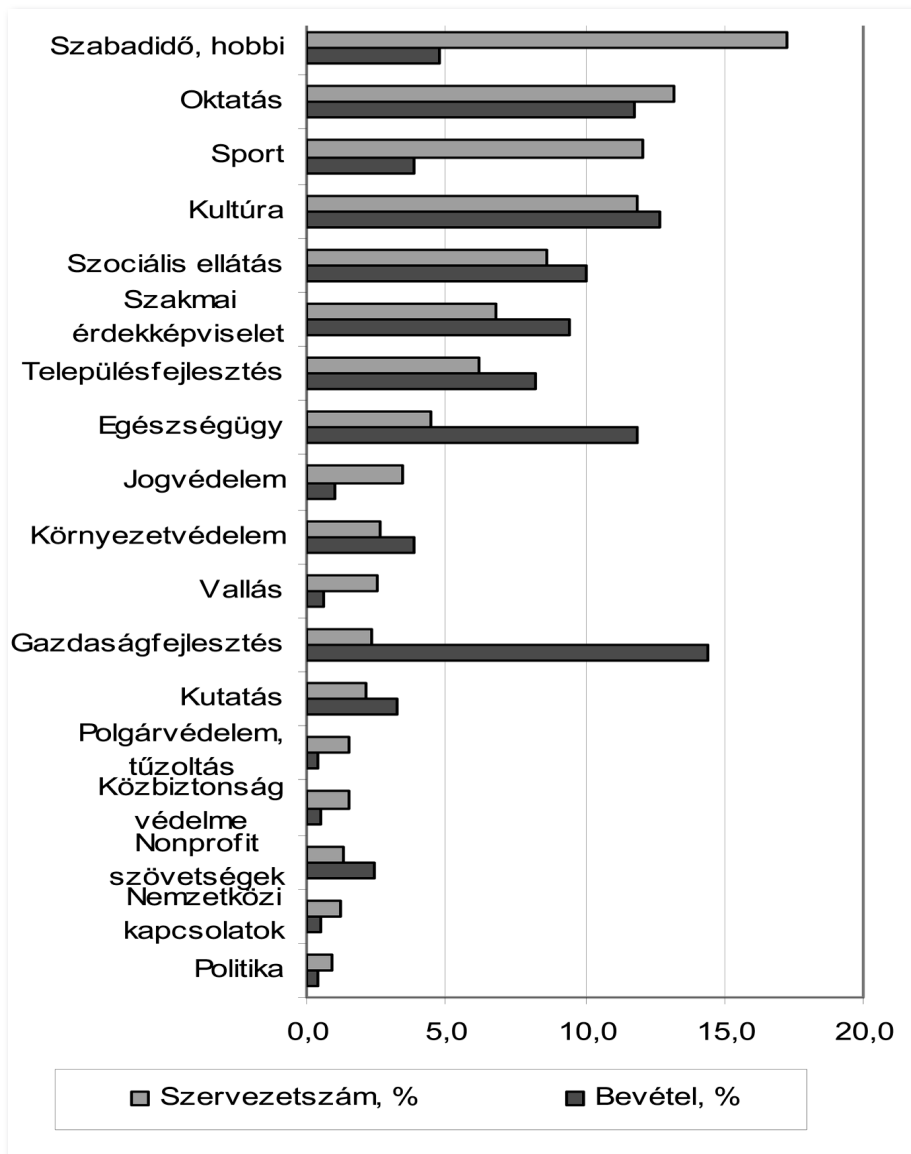
4.6.3. A szervezetek száma, jogi formája és tevékenysége

2009-ben a 66 ezret is meghaladta a bejegyzett nonprofit szervezetek száma hazánkban. A bejegyzett szervezetek kicsivel több, mint egyharmada (23, 6 ezer) alapítvány, kevesebb, mint kétharmada (42,4 ezer) társas nonprofit formában működött, tehát továbbra is az alapítványi és az egyesületi, tehát a klasszikus forma volt a legjellemzőbb. Az elmúlt évek tendenciáinak megfelelően az alapítványok több mint 60 százaléka három tevékenységi területhez: az oktatáshoz (32%), a szociális ellátáshoz (16%), és a kultúrához (14%) köthető. 2009-ben az egyesületek, a társas nonprofit szervezetek körében továbbra is a szabadidős (26%) és a sportegyesületek (16%), valamint a kulturális szervezetek (11%) aránya a legnagyobb.

Az elmúlt években erősödött a nonprofit szektor szolgáltatói szerepe, ezzel összhangban javultak gazdálkodási mutatói is. Fontos megjegyezni, hogy jelentős eltérések jelennek meg

a különböző tevékenységcsoportokon belül a bevételek és a szervezetszám tekintetében, így például a sport- és szabadidős szervezetek a súlyuknál sokkal kisebb arányban részesednek a forrásokból, a gazdaságfejlesztés területén működő szervezetek pénzügyi helyzete viszont az átlagnál sokkal kedvezőbb.

5. sz. ábra. A nonprofit szervezetek és összes bevételük megoszlása tevékenységcsoportok szerint, 2009



Forrás: KSH 2010

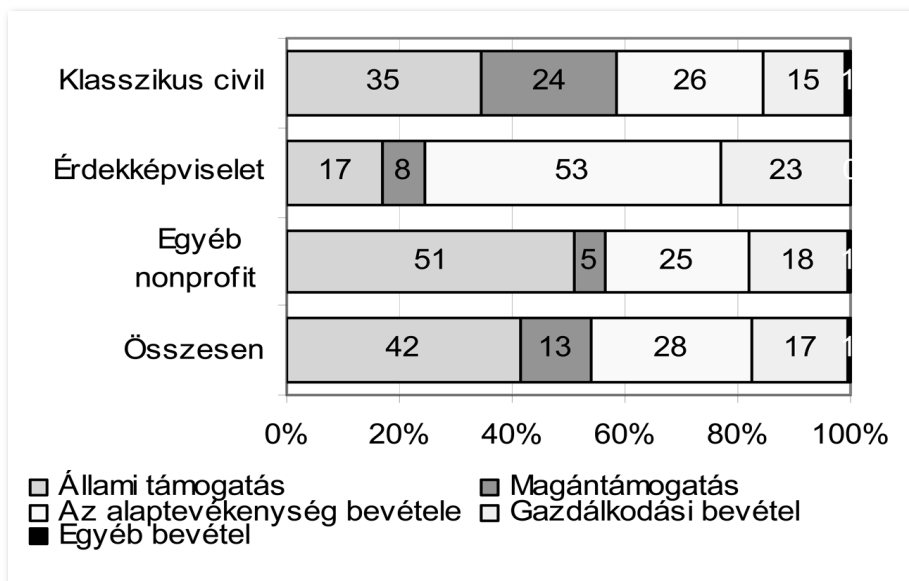
4.6.4. A szervezetek bevétele és a területi megoszlása

2009-ben a szervezetek a bevételeinek összege meghaladta az 1114 milliárd forintot (ami a 2000. évi 495 milliárd forinthez képest folyó áron több mint 125 százalékkal nőtt.). A nonprofit szervezetek közel 90 százalékának volt jellemző a pénzforgalom, 7 % nem folytatott pénzügyi tevékenységet, sem bevételük, sem pedig kiadásuk nem volt.

A területi megoszlás tekintetében aránytalanságok jelennek meg, a bevételek területi eloszlása a fővárosra koncentrálódik, jóval több mint a szervezetek fele budapesti (ugyanakkor a korábbi évekhez képest az egyenlőtlenségek mérséklődése észlelhető).

A különböző méretű településeken működő nonprofit szervezetek eltérő foglalkoztatási lehetőségeket kínálnak. A nagyvárosok (főleg Budapest) centrális szerepével, magas lakosságszámával, a potenciális források közelségével magyarázható, hogy legnagyobb arányban a fővárosban és a megyeszékhelyeken található a szervezetek nagy százaléka. Számos ernyőszervezet, érdekképviselői szövetség, nemzetközi szervezet Budapestre és a nagyvárosokba helyezi székhelyét.

6. sz. ábra A nonprofit szervezetek bevételeinek megoszlása források szerint, 2009



Forrás: KSH 2010

2009-ben a teljes szektor bevételeinek 44 százaléka származott állami vagy önkormányzati költségvetésből, 28 %-át a saját bevételek tették ki, 17%-át a szervezetek gazdálkodása és csupán 13 % volt a magántámogatások aránya.

2009-ben közel 13 ezer szervezet juttatott el pénzbeli vagy természetbeni adományt a lakosság, illetve különféle szervezetek részére. A nonprofit szektor 149 milliárd forintnyi (ebből 139 milliárd pénzbeli) támogatást nyújtott, 4%-kal többet, mint előző évben.

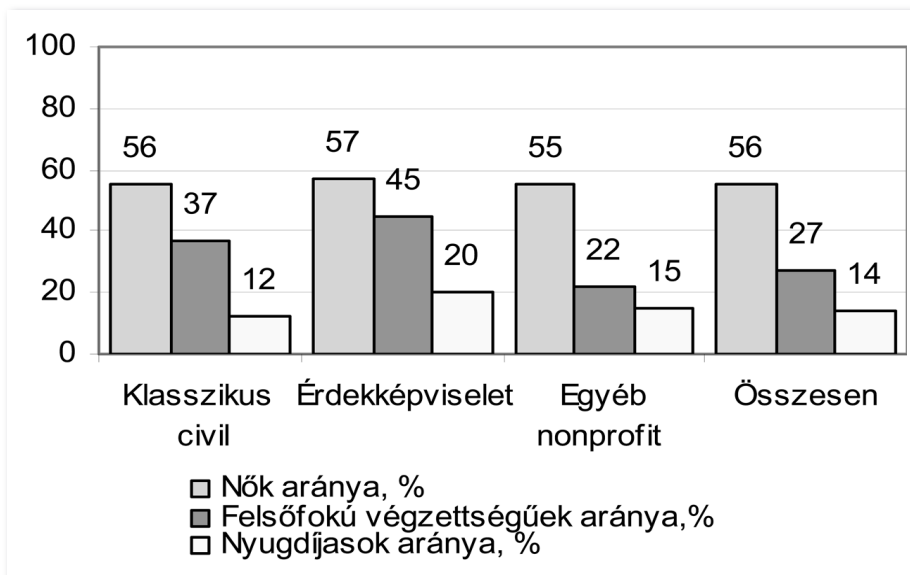
Az adományok négyötöde szervezeteknek, a többi 20 százalék magánszemélyeknek jutott.

4.6. 5. A civil kurázszi alapja: a humánerőforrás

2009-ben 130 ezer fő dolgozott a nonprofit szektorban, főállásban, teljes munkaidőben foglalkoztatottak létszáma közel 90 ezer fő volt. További közel 42 ezer munkavállalót részmunkaidőben alkalmaztak. A fizetett alkalmazottak közel kétharmadának a fővárosban és a megyeszékhelyeken működő nonprofit szervezetek biztosítottak állást, községi szervezeteknél alig 8 százalékuk dolgozott. A fizetett munkaerőt elsősorban a szervezeti szempontból intézményesebb nonprofit szervezetek képesek megfizetni, leginkább a tőkeerős gazdaságfejlesztési szervezetek, nonprofit szövetségek, az érdekképviselések azokon a helyeken, ahol kiterjedt adminisztrációra van szükség, vagy pedig a koordinációs feladatok sokasága indokolja az állandó munkavállaló alkalmazását.

A szektorban mért átlagos, 1,9 millió forintos bruttó éves a nemzetgazdaságban mért átlagos kereset 80 százalékát tette ki.

7. sz. ábra. A nonprofit szektor foglalkoztatottainak főbb társadalmi-demográfiai mutatói, 2009



Forrás: KSH 2010

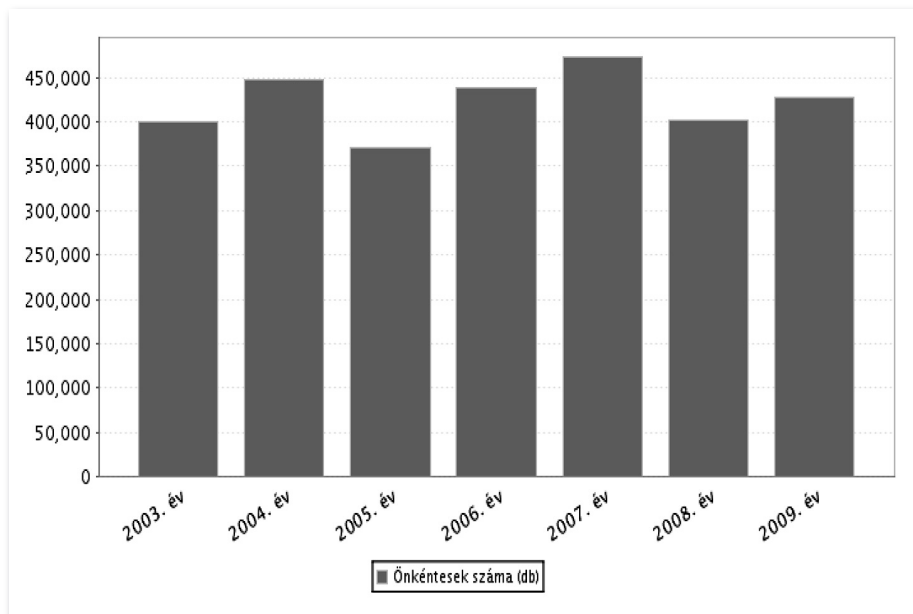
A szektor nagyobb mértékű foglalkoztatását erősen nehezítik a rész-munkaidős foglalkoztatás adminisztratív terhei, a kiszámíthatatlan pályázati alapú bérfizetés, a nem versenyképes bérek és fizetési konstrukciók, a cafetéria hiánya és a rugalmas munkaidő.

Míndezek a magas fluktuációhoz vezetnek (Bartal-Nagy-Sebestény 2011)

A KSH adatai szerint 2009-ben a szektorban tevékenykedő önkéntesek becsült száma 427 ezer fő volt. Az általuk teljesített közel 60 millió munkaóra több mint 28 ezer főállású foglalkoztatott munkaidejének felelt meg. Ezek az önkéntesek – a sikeres munka eredményeképpen – sokszor a szervezetek fizetett alkalmazottaivá válnak.

Nehéz trendet kimutatni a résztvevők számának tekintetében, hullámzó mértékben segítette a lakosság a szervezeteket.

8. sz. ábra. Az önkéntesek számának alakulása 2003-2009. között



Forrás: KSH 2011.

A civil társadalom és az infrastruktúrájának tekinthető nonprofit szervezetek szektorra szerveződésének bemutatása után a következő fejezet az egyén és a társadalom viszonyára fókuszál.

5. EGYÉN ÉS TÁRSADALOM

A fejezetben arra térünk ki, hogy a tanulás hármas célt szolgál: egyszerre segíti a társadalmi, gazdasági és egyéni érdekek megvalósulását. Vizsgálatunk középpontjában a civil társadalom és az általa működtetett társadalmi tőke szerepe áll, ezért elsőként az oktatásgazdaságtani összefüggések, majd a közösségi szempontok alapján mutatjuk be a felnőttkori tanulás megítélését és megnyilvánulási formáit; a demokrácia azonkat kis köreit, melyek az önművelést, a kritikus gondolkodás fejlesztését szolgálják. Végezetül az egyén és társadalom összefüggés rendszerébe helyezzük a tanulást, mint az egyéni érdeket.

5.1. Gazdasági érdekek: a tanulás gazdaságtana

Az emberi erőforrás gazdasági szerepével foglalkozó elemzések és kutatások a XX. században jelentek meg. Az ember gazdasági szerepével foglalkozó elméleteket Frederick Harbison és Charles A. Myers rendszereztek az UNESCO által kiadott munkájukban (Harbison 1968 és Harbison – Myers 1966). Fogalmuk szerint az emberi erőforrások fejlődésén a tudás, a szakértelem és a társadalom minden tagja teljesítményének növekedése értendő. „Közgazdasági megfogalmazásban ezt úgy írhatjuk le, mint az emberi tőke felhalmozódását és annak hatékony beruházását a népgazdaság fejlődésének érdekében. Politikai megfogalmazásban az emberi erőforrás fejlődése arra képesíti az embereket, hogy teljes felelősséggel vegyenek részt a politikai életben, és hogy a demokratikus rendszer polgáraivá válhassanak. Társadalmi és kulturális szemszögből nézve az emberi erőforrások fejlődése abban segíti az embereket, hogy teljesebb és gazdagabb életet éljenek...” (Harbison – Myers 1966, 21). Theodore W. Schultz – később Nobel-díjas – közgazdász kiterjesztette a tőke fogalmát, bevezetve a *human capital*, az *emberi tőke* fogalmát. Megállapította, hogy a tudományos kutatás, az oktatás, szakképzés olyan „ágazat”, mely új tőkeformákat állít elő, tehát az oktatás egyfajta beruházásnak tekinthető (Schultz 1983). Polónyi István *Az oktatás gazdaságtana* című munkájában összefoglalja mind az alapvető elméletekre, mind az oktatás és a gazdaság összefüggéseit (Polónyi 2002), ennek logikáját vesszük alapul. Schultz és Polónyi is megállapítja, hogy az emberi erőforrások fejlődése több úton megy végbe: ide tartozik a közoktatás (az elemi oktatástól a felsőoktatásig), a felnőttoktatás, a különböző (nemcsak szakképzettséget adó) tanfolyamok, önképző körök, az önévelés, továbbá az élelmezés és a közegészségügy. „Magától értetődik, hogy mind az egészségügy és az élelmezés, mind a közoktatás tökéletesítése lehet a gazdasági növekedés oka és eredménye” (Harbison – Myers 1966, 22, idézi Polónyi 2002:61). A Harbison – Myers szerzők szerint az emberi erőforrások fejlődése a modernizálódást jelzi, ugyanakkor az emberi beruházás csak akkor vezet folyamatos gazdasági növekedéshez, ha termelő vállalatokban való fizikai tőkeberuházások kísérik. Az emberi erőforrásokkal kapcsolatos teóriákat a szerzőpár négy csoportba sorolja (Harbison – Myers 1966, 25 idézi Polónyi):

1. Az oktatási költségek és a jövedelemnövekedés vagy fizikai tőkeképződés közötti összefüggések meghatározása egy bizonyos országban és egy bizonyos időtartamra vonatkozóan.

2. Kizárásos megközelítés annak meghatározására, hogy az oktatás milyen arányban járul hozzá a nemzeti jövedelemhez.

3. Az oktatási költségek hozamának meghatározása.

4. Nemzetközi összehasonlítások készítése az iskoláztatási arányokra és a nemzeti jövedelemre vonatkozóan.

Polónyi összefoglalja, hogy más csoportosítások az emberi erőforrás gazdasági szerepével foglalkozó megközelítéseket három nagy vonulatba sorolják (i.m.)

1. Az *emberi tőkeelmélet*, amely szerint az (oktatási, egészségügyi stb. kiadásokból származó) emberi tőke felhalmozódás mind az egyén, mind a nemzetgazdaság számára megtérül. (fentebb bemutatott modell)

2. A *szűrő (screening) elmélet*, amely megközelítés szerint az oktatás nem járul hozzá a termelékenység növekedéséhez, viszont a képzésben való részvétel információkat szolgáltat a munkavállalókról. Az iskolázottság a jó képességű egyének előszűrését jelenti. (Spencer 1973, Arrow 1979) Így a munkáltatók az oktatási rendszer információi alapján szűrik ki a magasabb termelékenységű munkavállalókat.

3. A *munkaerő-szükségleten alapuló megközelítés*, amely szerint a gazdasági növekedéshez meghatározott foglalkoztatási és képzési jellemzőjű munkaerőre van szükség.

A magyar származású camebridge-i közgazdász N. Káldor már 1964-ben az OECD Párizsban rendezett konferenciáján jelezte, hogy nem lehet megválaszolni azt a kérdést, hogy mekkora társadalmi „megtérülése” van (a gazdasági fejlesztés ütemének növekedésén mérve) a kutatásra, az oktatásra stb. fordított kiadásoknak. (Mándi 1975: 36).

Polónyi rámutat arra, hogy alapvető paradigmaváltás látszik kibontakozni az oktatás közgazdasági megközelítésében (Polónyi 2002). Felhívja a figyelmet arra, hogy Howard Glennerster szerint az 1950-es évek közepétől az 1970-es évek elejéig tartó időszak az oktatás gazdaságtanának virágkora, erre utal a publikációk sokasága is, azonban a világválság idejétől a téma fejlődése megrekedt. (Maga a közoktatás költségvetése is stagnált mind az Egyesült Királyságban mind az USA-ban.) A közgazdászok szerint nagy kiábrándulás következett: gazdaságilag »leszámoltak« az oktatással. Az oktatási költségvetés megszorítása a kutatási költségvetések szűkítését is jelentette. Polónyi Glennerstert idézi, aki szerint az oktatás gazdaságtanában azonban a károk sokkal nagyobbak voltak: a pénzügyi visszaesés mellett szellemi visszaesés következett be. (Glennerster 1999: 317). Az emberi tőke jellegű megközelítéseket többen bírálták, a nyolcvanas évektől ezek az elutasítások egyre erőteljesebbek. Fuller és Robinson rámutat „paradox módon, máig keveset tudunk arról, hogy milyen intézmények és gazdasági erők hozták létre és ösztönzik továbbra is a modern iskolázás megállíthatatlan terjedését. [...] Minthogy olyan erősen hiszünk az iskolázás mágikus erejében, nemigen kérdőjeleztük meg az ideológiák és a szervezetek erejét, ami állítólag az oktatás kiterjesztésére ösztönöz” (Fuller – Robinson 1999: 301–302). „Az európai és egyesült államokbeli kormányok igyekeznek, hogy minél több gyereket iskolázzanak be minél hosszabb időre: küzdenek azért, hogy lecsökkentsék a középiskolákból lemorzsolódók számát, hogy a szocializáció bürokratikus keretei közé bevonják a kisgyerekeket, sőt, még az »egy életen át tartó (természetesen az iskolákban zajló) tanulás« szellemi értékéről prédikálnak. A politikai irányítók rendszeresen úgy tekintik az iskolát, mint egy intézményes ellenszert a

különböző társadalmi betegségek ellen, és mint olyan színteret, ahol a nyugati eszmények és erkölcsi elkötelezettségek megvitathatók és rituálisan életbe léptethetők” (Fuller – Robinson 1999: 303–304 idézi Polónyi 2002:81).

Az oktatás és gazdaság kapcsolatrendszerének elemzésében egyre jelentősebb szerepet kaptak más megközelítések, amelyek az oktatási kiadásokat például fogyasztásnak tekintik, vagy olyan elméletek, melyek a társadalmi hovatartozás újratermelésére, vagy a státuskonfliktusokra hívják fel a figyelmet (Polónyi 2002).

„Az emberitőke-elméletre épülő gazdaságfejlesztési teória, az oktatás és gazdaság kapcsolatának felfogása tehát a nyolcvanas évek második felére a jóléti állam teóriájának – és gyakorlatának – megroppanásával végérvényesen túljutott zenitjén, még akkor is, ha az oktatási és tudományos szféra képviselői továbbra is előszeretettel hivatkoznak arra költségvetési érdekeik érvényesítése során. Ugyanis az oktatás és a gazdaság pozitív kapcsolatát hangsúlyozó közgazdasági elméletek háttérbe szorulása nem jelenti feltétlenül az oktatás politikai szerepének háttérbe szorulását. /.../ Arról van tehát szó, hogy a közgazdasági elméletek fő vonulatából egyre inkább kiszorulnak az oktatás és gazdaság direkt kapcsolatát hangsúlyozó elméletek, ugyanakkor a politikai pártok, a döntéshozók és a bürokraták szóhasználatából egyáltalán nem kopott ki ezen elméletek frazeológiája. Más oldalról viszont a jóléti államnak – részint a költségvetési források korlátozottsága, részint az állami feladatellátás paradigmájának változása miatt bekövetkező – fokozatos visszaszorulásával az oktatási ráfordítások növekedése megállt, s egyre nagyobb teret kapnak olyan kérdések mint az elszámoltathatóság, a minőség, a hatékonyság. Nem kell tehát attól tartanunk, hogy a jövőben az oktatás-gazdaságtan kiszorul a közgazdaságtanból, ugyanakkor valószínű, hogy témája a növekedési elmélettől egyre inkább az oktatási rendszer, illetve alrendszerei finanszírozhatóságának, a finanszírozás módszereinek, a költséghatékonyságnak stb. elemzése felé tolódik el.” (u.o:82).

Polónyi István előrejelzését igazolja, hogy az ezredfordulón egyre több kutatás irányult arra, mely nem a közvetlen foglalkoztatáspolitikai hasznát vizsgálja a humán erőforrásba való befektetésnek, hanem arra irányul, hogy az oktatás hogyan térül meg más ágazatokban (egészségügy, bűnmegelőzés) vagy az állampolgári tudatosság, a részvételi demokrácia területén.

Az OECD 2001-ben *The Well-Being Nations. The Role of Human and Social Capital. Education and Skills* (Jóléti társadalmak, emberi és társadalmi tőke szerepe, oktatás és készségek) címmel foglalta össze a társadalmi tőkével kapcsolatos felmérését (OECD 2001). Ezt megelőzően a Világbank készített felmérést a társadalmi tőkéről, melyben megfogalmazták, hogy a fizikai, pénz és emberi tőke között a társadalmi tőke a „hiányzó kapocs” (Grootaer 2001).

Az OECD kiadvány a társadalmi és gazdasági valamint az emberi és a társadalmi tőke összefüggésében vizsgálja az oktatáspolitikát. A jólét fogalmi jelentése változik, érték váltás figyelhető meg: a gazdasági, társadalmi, az állampolgári jogok, a bűnözés elkerülése, a környezet megóvása, az egészség mind beletartozik a fogalomkörbe. A tanulás nem gazdasági hozadéka tehát legalább olyan fontos, mint a gazdasági. A jelentés példákat említ, melyek szerint az erős közösségek, a szülők és az iskolák közötti jó kapcsolatok segítik a tanulást, a tanulás viszont segíti a jól működő közösségek létrehozását, a szokások, a szociális készségek, képességek és attitűdök fejlesztésével és kialakításával. A hálózatok, a jól működő társadalmi intézmények, az iskolázott munkaerő pedig elősegítik az erős gazdaság

létrejöttét, a környezet megóvását. Az OECD jelentés definíciót is tartalmaz, mely szerint a társadalmi tőke azon hálózatokat jelenti, ahol a közös normák, értékek mentén segítik az egymás közötti együttműködést. A bizalom – az egyének és a közintézményekkel szemben – fontos tényező, mely egyszerre a társadalmi tőke forrása és következménye. A bizalom mérésére – az előző fejezetben bemutatott, a társadalmi tőke mérésére Putman által felállított index és Fukuyama a bizalom mérésére felállított mérőszámok alapján – World Values Study, azaz nemzetközi értékvizsgálatot tartottak 1997-ben. Erre hivatkozik az OECD tanulmány, mely azt is mérte, az emberek hány százaléka bízik a másik emberben. A kutatás szerint Norvégiában 65, Svédországban 60, ugyanakkor Magyarországon csupán 24% bízik a másokban. A társadalmi tőke erősödését a család, az iskola, a helyi társadalom, a civil szervezetek, a közösségek, szomszédságok, önkéntes szervezetek, egyesületek segíthetik elő, tehát a civil társadalom. Az emberi tőkét és a társadalmi tőkét elősegítő politikát támogatni érdemes, melynek nem rövid, hanem hosszú távú megtérülése lehet. Ezért kell támogatni az egész életen át tartó tanulást, különösen a tanulás ösztönzésével, a módszerek javításával, az interperszonális készségek fejlesztésével.

Az ajánlásokat megfogadva, újabb kutatást finanszírozott az OECD. 2004-2006 között végzett *Understanding the Social Outcomes of Learning (SOL, – A tanulás társadalmi eredményeinek megértése)* című vizsgálatára (OECD 2007), mely a tanulás eredményességét az egészségügy és a civil társadalmi kötelezettségek függvényében vizsgálta.

A felmérésben részt vett Európából Ausztria, Belgium, Egyesült Királyság (Anglia, Skócia), Hollandia, Kanada, Luxembourg, Norvégia, Svédország, Svájc, továbbá Új-Zéland valamint Kanada és az Amerikai Egyesült Államok. A kutatás célja – többek között – az volt, hogy kitágítsa azt a fajta gondolkodásmódot, mely szerint a tanulásba, a humán erőforrásba való beruházás a munkaerő-piacra tett hatásával a gazdasági növekedéshez járul hozzá. Összefoglalva a legfőbb eredményeket, a kutatás alátámasztotta azt a hipotézist, hogy egyrészt az egészségügy, az emberek egészségi állapotát, másrészt az aktív állampolgárság kérdését pozitívan befolyásolja a tanulás, az oktatásügyi beruházás. A projekt új módszert dolgozott ki, három modell állított fel a tanulás társadalmi eredményeinek mérhetősége céljából. Az abszolút modell a tanulásnak az egyénre gyakorolt hatását méri, a relatív modellt, az egyén társadalmi hierarchiában betöltött helyét és az oktatás kapcsolatát mutatja meg, harmadik, a kumulatív modell azt mutatja ki, hogy a tanulás által az egyén miben különbözik a hasonló csoporthoz tartozó osztálytársakkal, tanuló csoportbeli társaival összevetve.

Az oktatás és az egészségügy relációjában a vizsgálat során megállapították a kutatók, hogy az oktatási beruházás három tekintetben is megtérülést jelent. Egyrészt van az oktatásnak egy közvetett hatása, mely például a jövedelmek terén jelentkezik. A magasabb jövedelemmel rendelkező állampolgárok többet költenek saját egészségükre. A másik aspektus a közvetlen hatások jelentik, ugyanis a tanulás képes megváltoztatni az emberek egészséggel kapcsolatos kompetenciáit. A harmadik aspektus összetettebb, generációkon átnyúló megközelítés, mely szerint a képzettebb emberek szülőként jó hatással vannak gyermekeik egészségügyi szokásaira, ismereteire. A kutatás tehát igazolta, hogy az iskolázottság és a jobb egészség között kimutatható a pozitív összefüggés (OECD SOL 2007).

Az iskolázottság és a civil társadalmi szerepvállalás terén szintén pozitív összefüggést mutatott ki a kutatás. A tanulási tapasztalatok több területen is elősegítik a cselekvő állampolgárságot:

- az oktatás tartalma hozzájárul, az ismeretek és a tapasztalatok megszerzésével a civil társadalmi kötelezettség tudatosításához
- a (szociális, állampolgári, kommunikációs, stb.) kompetenciák alkalmazása hozzájárul a társadalmi részvétel, a társadalmi kötelezettségek gyakorlásához
- az értékek, az attitűdök, a hit, a motivációk elősegítik a civil társadalmi kötelezettségek gyakorlását
- a tanulás növeli a társadalmi státuszt.

5.2. Egyén és közösség: közösségi művelődés Európában, tanulás civil szervezetekben

Művelődéstörténeti megközelítésből elmondható, hogy a feudalizmus merev dogmáit felváltó felvilágosodás széleskörű demokratizáló folyamatokat indított el a közoktatás intézményesülésével, ugyanakkor a tudományok megismerésére nyitott önképző tanulókörök viszont a polgáriasodás elterjedéséhez járultak hozzá. A felvilágosult polgárság mind nagyobb szerepet játszott a társadalom átalakításában. Önszerveződések, tanuló közösségek alakultak a demokratikus elvek, a szabadság – egyenlőség – testvériség gondolatának szellemében és népszerűsítették a tanulás szükségességének gondolatát. Ezek a XVII-XIX. századi gyökerek napjaink európai társadalmára és művelődésére is kihatnak, meghatározva sok felnőttképzést szolgáló civil-nonprofit szervezet munkáját ma is. A sokszínűség jellemzi e közösségi tanulási tevékenységeket, ezért hiánytalanul nem is lehetne számba venni ezek sokaságát, de néhány jellegzetes és általánosan elterjedt közösségi tanulási formát bemutatunk, érzékeltetve, hogy az ilyen típusú civil szervezetek milyen jelentős szerepet töltenek és töltenek be a nemformális tanulás terén – jelentősen gazdagítva a társadalmi tőkét, növelve az emberek közötti bizalmat és a szolidaritást, s közösségeikkel erősítve a társadalom szövetét és kohézióját.

5.2.1. Klubok

Az angol polgárosodás alapjának tekinthető társas egyesülés a klub, mely hasonló érdeklődésű, műveltségű vagy foglalkozású emberek társas és társadalmi életét, közös szórakozását, ismeretszerzését hivatott szolgálni. A francia forradalom után terjedtek el Európa-szerte a klasszikus, szigorú alapszabályok szerint működő klubok. A club angolul főleg társaságot, társas kört, zárt kört jelöl, de vonatkozhat a helyszín megjelölésére, lehet az a kaszinó helysége, háza, vagy maga az egyesület, szövetség kifejezése. A mai nyelv és fogalomhasználat szerint a szabadidő eltöltésére szolgáló intézmények széles körét érik alatta pl. filmklubokat, sportegyesületeket, turisztikai egyesületeket, nyugdíjas klubokat. (Kovalcsik 1987:39-44)

5.2.2. Kaszinók

Hazánkban a Nemzeti Kaszinó létrejötté Széchenyi István nevéhez fűződik, aki az angliai útjáról hazatérve kezdeményezte e társalkodó körök alakítását. Fülöp Géza (1978) a kaszinók alapszabályainak vizsgálatából megállapította, hogy „a kaszinókat művelődésre, közös olvasásra, közhasznú ismeretek terjesztésére, a jó és szép iránti érzés felébresztésére és terjesztésére, a közértelem előmozdítására, a véleményben és helyzetben különbözők

közeledésére, a csinos és kellemes társalkodásra és egyéb hasonló művelődési és társadalmi feladatok céljára hozták létre”. Kovalcsik József (1987) is bemutatja a kaszinók társadalmi réteg szerinti differenciálódását, a Nemzeti Kaszinó mellett a Polgári kaszinó, majd a paraszti ún. „gubás kaszinók” és a munkás kaszinók létrejöttét. Tóth Árpád (2005) önszerveződő polgárokról írt alapos munkája hívja fel a társas funkciókra a figyelmet, alátámasztva Széchenyi naplójának visszatérő bejegyzésére, hogy „a casinóban ebédeltem.”

Jókai Mór 1870-ben megjelent Fekete gyémántok regényhősének Berend Ivánnak a kaszinóba járási szokását is. Jókai így jellemzi a korabeli társas színtereket: „a kaszinónak öt világrésze van, mint a földnek, s lakói, mint a lepidopterák, három osztályhoz tartoznak: nappali pillangók, esteli lepkék s éjjeli pillangók. Nappal a könyvtárat búvárkodják tudós tagok, mely egyike a legérdekesebb és becsesebb könyvtárnak, este hattól nyolcig ott whistlesznek és politizálnak a septemvirek és fiskálisok, nyolctól éjfél utánig végre elfoglalja a tért a magas societas. Annál fogva megesik, hogy két ember mindennap eljár a kaszinóba, anélkül, hogy valaha egymással találkoznék.”

Napjainkra – bár számuk jelentősen nőtt – megváltozott a kaszinók funkciója és legkevésbé sem az önművelés irányába. Jókai szavaival élve ma már csak a „magas societas” látogatja e társasági köröket.

5.2.3. Szabadkőműves páholyok

A klubok zártabb, iniciatikus körét alkotják a klubok mintájára alakult, az „önművelés iskoláiként” is emlegetett szabadkőműves páholyok. Annak ellenére, hogy az építőcéhegig, sőt egész a hermetikus tanokig visszanyúlik a szabadkőművesség eredete, már 1663-ról vannak adataink. A szabadkőművesség kezdetének hivatalos dátuma 1717. június 24., amikor is Londonban négy kőműves páholy tagjai gyűltek össze egy fogadóban és megalapították a Londoni Nagypáholyt. Az Anderson által 1723-ban írt alkotmány a mai napig funkcionál, mely szerint a rend célja az, hogy „az egység központjává váljék, és eszköz igaz barátság kötésére olyan személyek között, kik nélküle örökös távolságban maradtak volna.” Valószínűleg ekkor nem sejtették, hogy a XVIII. század végére már Európa minden nagyvárosában nagypáholy fog működni, sőt az évezred végén már az egész világot átszövi a szabadkőműves testvériség.

A tagok feladatai közé tartozik az egyén tökélesedésre való törekvése, az emberszeretet gyakorlása és a felvilágosodás szellemének megvalósítása. A páholyok rituálisan működnek, összejövetelük alatt teljesen kizárják a profán világot. A páholy legfontosabb helyisége a templom, amit tétélesen rögzített felszereléssel rendeznek be. A templom három oszlopa az isteni teremtmény egységét, a bölcsesség, erő, szépség hármasságát szimbolizálja, a főmester „trónusához” az önművelést és tökélesedést is szimbolizáló hét lépcső, a bölcsesség hét lépcsőfoka vezet. A kézműiparosság belső rendjéhez igazodva három fokozat érhető el: inas, legény, mester, mely fokozatok elérése egyúttal a folyamatos tanulást is elősegíti. A szabadkőműves is építőmester: a világot, a társadalmat és az egyént építi és tökéletesíti – a világosság tanai szerint (Arapovics 1997).

A szabadkőműves Kazinczy Ferenc Aranka Györgyhöz írt 1790. március 25-én írt levelében így fogalmazza meg, mit jelent számára a tagság. „Én nekem a kőművesség oly társaság, a mely egy kis karikát csinál a legjobbszívú emberekből, melyben az ember elfelejti azt a nagy egyenletlenséget, a mely a külső világban van, a melyben az ember a királyt és a legalacsonyabb rendű embert testvérének nézi, a melyben elfeledkezik a

világ egyenlenségei felől, s azt látván, hogy minden tagban egy lélek, t. i. jónak szeretete lakozik, örömkönnyekeket sír; a melyben sokkal biztosabb barátokat lel, mint a külső világban, a melyben ki-ki igyekszik embertársainak nyomorúságát a szerint, a mint tehetsége engedi, könnyíteni, a melyben kiki szerzetes atyafiait munkái, példái által tanítani tartozik....Meg vagyok győződve, hogy ez a legtökéletesebb iskolája az emberi szívnek." (Kazinczyt idézi Schön 2000) hasonlóképpen, Abafi Lajos XIX. századvégi főmester is kiemeli, hogy egyfajta tanulási folyamat számára a kőművesség. „A páholy nemcsak társas körként és humanitárius egyesületként nyújtott kárpótlást, nemcsak a szó legnemesebb értelmében az önművelés iskoláját képezte, hanem egyszersmind a legjobb előkészítő iskolája volt az államélet minden szakmái részére.” (Abafi 1900, 1993:16). Vélte és valós politikai erejénél fogva Európa-szerte sokszor támadták vagy betiltották a páholyok munkáját, ami ennek ellenére a mai napig, hagyományai megtartása mellett megmaradt. A rendszeres összejövetelek alkalmával a páholy tagjai társadalom és természettudományi, filozófiai vagy szimbólumokat bemutató előadásokat tartanak egymásnak, melyeket közösen megvitatnak, illetve követve az „Ismerd meg önmagad” elvét, önismeretre készítik a tagokat. A szimbolikus (angol) rítusban működő Galilei Páholy honlapja szerint jelenleg a világon megközelítőleg 6 millió szabadkőműves dolgozik, Magyarországon a taglétszám százas nagyságrendű. A francia rítusú páholyok szövetségét alkotó Magyar Nagyoriens fogalmazása szerint „A szabadkőművesség eszméje és célja az, hogy elősegítse a személyes fejlődést és nemesedést, nem önmaga, hanem mások érdekében.” (www.nagyoriens.hu).

5.2.4. Olvasókörök

A XVIII. század második felében Angliában a klubok egy sajátos formája terjedt el, melyek a kor olvasási igényeit igyekeztek kielégíteni. A napilapok és hetilapok, illetve ezzel párhuzamosan a könyvklubok, olvasókörök, előfizetési könyvtárak egyre népszerűbbé váltak. A kultúra csarnokait bemutató Kovalcsik József Hauser Arnoldot idézve jellemzi ezeknek a köröknek a társadalmi-politikai összetartó erejét. „A liberális kormányzati politika és az anglikán egyház világi szemléletmódja csak tünetei voltak a felvilágosodásnak, amely viszont nem volt egyéb, mint a feudalizmus felbomlásának és a középrétegek felemelkedésének ideológiai kifejezése. Mindamellettt annak kimutatása, hogy a protestáns papság a világi irodalom terjesztésében és az új olvasóközönség kialakításában olyan jelentős szerepet játszott, az újabb irodalomszociológia legfontosabb eredményei közé tartozik. „(Hauser idézi Kovalcsik 1987: 43). Magyarországon a felvilágosodás és a reformkor idején a radikális politikai szellemet, majd pedig a magyar nyelv ügyét is képviselték az olvasó- és önképző körök. A felvilágosodás idején politikai törekvések színterévé is váltak ezek a körök, olyan társulások voltak, melyek az olvasást és művelődést a társadalmi átalakulás és az osztrák hatalom elleni lázadésként értelmezték. A nemesi ellenállónál radikálisabb gondolkodású, polgári álláspontot képviselő, részben nemesi, részben polgári származású angolul és franciául is tudó új értelmiségi réteg alkotott olvasó csoportosulásokat (Fülöp: 1978).

Az olvasás népszerűvé válásával egész Európát behálózták az olvasókörök. A skandináv tanulókörök tulajdonképpen ezekből a szervezetekből nőttek ki a XX. század elején, azzal a céllal, hogy a tanulás terén is megvalósítsák az egyenlőség elvét.

Az olvasókörök a XX. század közepéig népszerűek voltak, a közkönyvtári mozgalomhoz csatlakoztak. A tömegkultúra változásával, a mozgókép uralkodóvá válásával azonban a XX. század végére visszaesett az olvasás iránti igény. Napjainkra a körök jócskán veszítettek

népszerűségükből, a céljuk is átalakult, az olvasási igények fejlesztésére, fenntartására fókuszálnak és ösztönzik a könyvtárak használatát. 2001-ben az UNESCO meghirdette az olvasás évét, azért, hogy a médiafigyelem felkeltésével a fejlett technikai vívmányok mellett is népszerűsítse az olvasást.

5.2.5. Svéd/skandináv tanulókörök

A XIX. század közepén-végén Svédországban tiltakozások indultak az ellen, hogy a tanulási lehetőségek a művelt elit birtokában voltak. A svéd munkás-szövetségek, a független egyházak és más szervezetek tömegmozgalmak az egyenlőség megfogalmazásakor nemcsak a választójogi kérdésekre, hanem az oktatásra is hangsúlyt fektettek. Az első tanulókör alapítása Oscar Olsson nevéhez fűződik, aki 1902-ben megszervezte az első tanulószervezetet. A tanulókörök olyan önszerveződő kis csoportok, ahol a résztvevők egyeztetett rendszerességgel összejönnek, hogy az általuk meghatározott terv szerint tanuljanak, vitázzanak adott témáról, vagy kulturális tevékenységet végezzenek. Az önképző körök munkája a tagok tapasztalatára épül, céljuk az, hogy egymástól tanuljanak, együtt gondolkodjanak az általuk választott témakörben. A svéd tanulókörök tagjai rendszeresen találkoznak, hetente legalább egyszer, s egy-egy alkalom 1-3 órás időtartást jelent. Együtt tervezik meg a tanulás menetét, kiválasztják a megfelelő tananyagot, melyet a találkozókát megelőzően elolvasnak, majd közösen dolgoznak fel. Minden tanulókörnek van egy vezetője, aki nem feltétlen szakképzett vezető, feladatai inkább a szervezőmunkára terjednek ki. A vezetői feladatot a kör elismert tagja szokta felvállalni, de a kör tevékenysége a tagok aktív részvételétől függ. (Galbraith: 1990, Byström 1996).

A körök szemben állnak a hierarchikus modellen alapuló hagyományos oktatással, azzal, hogy a tanár legyen a tudás birtokosa, tőle függjenek a tanulók. A tanulókör olyan együttműködést jelent, amelyben minden résztvevő fél egyenlő. Ez persze nem zárja ki azt, hogy egy tanulókör meghívjon egy előadót, vagy nyelvtanárt, táncatanárt, ha tevékenységük tanfolyami jellegű.

A demokratikus működés, a társadalmi problémák iránti nyitottság jellemzi a köröket, de sokszor pusztán a szabadidő aktív eltöltése motiválja a résztvevőket. Sokan pusztán azért válnak taggá, hogy másokkal találkozzanak, vagy valamilyen kulturális tevékenységet folytassanak. A tanulókörök adják az alapját a svéd amatőr művészetnek, valamint kézművességnek, és hagyományörzésnek (CESAM 1994).

Civil szervezetek, népfőiskolák, aktivisták, szakszervezetek, egyházak fogják össze a tanköröket, melyek egyrészt állami támogatásból, másrészt a helyi és regionális önkormányzatok támogatásaiból, harmadrészt a tanulói tagdíjából tartják fenn magukat. Svédországban 9 nagy tanulóköröket működtető országos szövetség van, mindegyik többszáz tagszervezettel. Az állami, regionális és helyi támogatásokból és a tagdíjakból tartják fenn magukat.

Jelenleg a legnagyobb svéd felnőttképzési szervezet, a Studierförbundet Voxenskolan¹² adatai szerint évente összesen kb 1.5 millió ember vesz részt valamilyen formában a tanulókörös tevékenységben, a 15 évesnél idősebb lakosság több mint 50%-a tagja tanulókörnek.

¹² Studierförbundet Voxenskolan 50 00 tanulókörének egymagában közel 500,000 résztvevője van. Több mint fele ezeknek művészeti tevékenységet folytat, sokan nyelvi képzésben vesznek részt. Harmadik legnagyobb tevékenységi körük a „civil” tanulmányokkal kapcsolatos.

5.2.6. Tudományos ismeretterjesztés, szabadegyetemek, harmadik kor egyetemei

A szabadegyetem a tudományos ismeretterjesztés tematikus, magas szintű előadásokat, előadássorozatot nyújtó intézménye. Célja a korszerű ismeretek iránti igények felkeltése és az ismeretterjesztés a társadalomtudományok, a természettudományok, a technika, művészetek területén, de a mindennapi élet helyzeteinek megoldására is az egészségvédelem, környezettudatosság, a demokrácia vagy akár a bűnmegelőzés témájában. Tudományos ismeretterjesztő társaságok, népfőiskolák, civil szervezetek által kedvelt tanulási forma, mert az előadásokra, végzettségre való tekintet nélkül bárki beiratkozhat, de a képzés diploma, felsőfokú oklevél megszerzésére nem ad lehetőséget. Világszerte egyre népszerűbbek a nyugdíjas szabadegyetemek, a *harmadik kor egyetemei*. Franciaországban Toulouse-ban 1972-ben indult egy nyári szabadegyetem (Université du Troisième Age), mely kifejezetten nyugdíjasoknak szerveződött és a sikere láttán hamar terjedni kezdett másutt is. 1978-ban jött létre az Egyesült Királyságban a The University of the Third Age (U3A) szervezet, mely átalakította a francia gyakorlatot. Franciaországban az egyetemek köré szerveződtek a nyugdíjasok egyetemei, Angliában, Cambridge-ben viszont – az anyagi támogatás hiánya miatt is – a „segítség-magadon elv” született meg. Így megfogalmazták, hogy bárhol létrehozható U3A, ha megvan hozzá a szándék és a helyi szervezőerő.

Az egész angolszász világban népszerűekké váltak a U3A programjai, mert az önkéntesek által működtetett szervezet jellemzően nem külső előadókat hív meg, hanem a tagok saját szakmájuk ismeretanyagából tartanak egymásnak előadásokat. A teljes állásban már nem dolgozó idős tagok saját maguk menedzselik a széles kínálattal rendelkező és helyi szinten szerveződő harmadik kor egyetemeit, együttműködéssel, tapasztalataik átadásával segítve egymást. A tanárok egyszerre tanítanak és tanulnak, hiszen itt a résztvevők egymástól tanulnak, pusztán saját kedvtelésükre, nem bizonyítvány megszerzése céljából. Nincs akkreditáció, nincs validáció, vizsgáztatás, vagy megfelelés, pusztán a tanulás öröme! Általában egy ilyen szabadegyetem 250 tagot számlál, de a 12 főtől egészen a kétezer fős egyesületig működőképesnek bizonyulnak. A U3A hivatalos honlapja szerint napjainkban Nagy-Britanniában jelenleg 700 harmadik kor egyetemén 207 014 tag osztja meg egymással a tanulói tapasztalatait. (www.u3a.org.uk)

Hagyományos formáját testesítik meg a magyarországi nonprofit szervezeteknek a tudományos társaságok, az ismeretterjesztő egyesületek. A XIX. században a reformgondolat jegyében számtalan tudományos kör, népművelő szándékú ismeretterjesztő társaság jött létre. Az 1841-ben alapított Királyi Magyar Természettudományi Társulat 1901-ben alakult Társadalomtudományi Ismeretterjesztő Társulattá, majd jogutódjaként 1953-ban, majd 1958-ban és 1990-ben alakult újjá Tudományos Ismeretterjesztő Társulat néven. Jelenleg szövetségi formában működve a jogelődök etikailag hiteles hagyományait folytatva és megújítva országosan hangolja össze és képviseli a tudományosan megalapozott elméleti és gyakorlati ismeretek, magatartás- és cselekvésminták közvetítését a társadalom minden rétege számára. A Társulat minden megyében jelenlévő, főként tudományos ismeretterjesztésre alakult önálló jogi személyiségű társadalmi szervezetek (tagegyesületek) országos szövetsége. Pártoktól független, kiemelkedően közhasznú szervezet, szolgáltatásait bárki igénybe veheti. Közhasznú célja megvalósítása érdekében, de azokat nem veszélyeztetve vállalkozási tevékenységet is folytat. A TIT saját beszámolója szerint részt vesz tudományos tevékenységekben és kutatásokban, beleértve a felnőttképzési kutatásokat; tevékenységi köre kiterjed a nevelésre és oktatásra, képességfejlesztésre; kulturális tevékenységekre, a kulturális

örökség ápolására és megóvására, a magyar nyelvi kultúra ápolására. Aktív az idegen nyelvek minél szélesebb körű elsajátításában, szakmai át- és továbbképzésben, az értelmiség önművelésének elősegítésében, a közéletben nem kormányzati szervként véleménynyilvánításban, de a műemlékvédelemben, a természet-, állat-, és környezetvédelemben, a gyermek- és ifjúságvédelemben, a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségének elősegítésében, a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal kapcsolatos tevékenységben; munkaerőpiacon hátrányos helyzetű rétegek képzésében, s végül az euroatlanti integráció elősegítésében. Az 1997. évi kulturális törvény rendelkezése szerint költségvetési támogatásban is részesül. Népszerű az ismeretterjesztő lap- és kiadványokat megjelentető tevékenysége, a TIT égisze alatt jelenik meg többek között az Élet és Tudomány, a Természet Világa és a Valóság. Tagszervezetei mellett közismert, intézményesült szervezetei közé tartozik a Kossuth Klub, a József Attila Szabadegyetem, a budapesti Planetárium, az Uránia Csillagvizsgáló. Szolgáltatásait bárki igénybe veheti. 2006-ban az egyesületeken keresztül mintegy 400 ezer ember vett részt képzésben, ebből 40 ezren tettek nyelvvizsgát, és 300 ezren vettek részt ismeretterjesztő előadásokon. (TIT: 2007)

5.2.7. Népfőiskolák

A népfőiskolákat Dániának köszönheti a világ. A dánok nemzeti hőse¹³ Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) dán evangélikus lelkész, költő, történész, népművelő az 1830-as angliai útját követően, a Trinity College-béli tapasztalatai hatására komolyabban kezdett foglalkozni, gondolkodni az oktatás elméleti kérdéseivel. Nem értett egyet a racionalizmus materialista voltával, mely földhözragadttá alacsonyítja az embert, akinek így a hódítás és a hatalom lesz legfőbb szándéka. Feltette a kérdést, ha az iskola célja, hogy jobba tegye életünket, miért csak bifflázással és szigorú szabályok közt elérhető, könyvszagú ismereteket ad. Grundtvig olyan keresztény szellemiségű iskolát teremtett, mely az életre nevel, gyakorlati tapasztalatokat nyújt, s ahol tanár és diák között párbeszéd alakulhat ki, ahol a diákok egymástól is tanulhatnak. Az elitegyetemek világát a népoktatáshoz szerette volna közelíteni, a népfőiskolát azok számára szerette volna létrehozni, akik származásuknál fogva nem tudták az elitiskolákat megfizetni. A népfőiskola, „Folkehojskole” gondolatát Christen Mikelsen Kold valósította meg a gyakorlatban. Az első dán népfőiskola 1844-ben jött létre Rodding-ben, mezőgazdasági tanulmányok és állampolgári ismeretek elsajátítása céljából. Bentlakásos formában működött, mert a közösségi létre ez a kívánatos forma, hiszen a társadalom, a közösség és a demokrácia kérdései iránt érzékeny emberek képzése volt a cél. Megvalósították az örömteli tanulást, ahol nincs osztályzat, felelet, de bizonyítvány sem (Kovalcsik 1987, Folkehojskolernes Forening i Danmark 2008).

A népfőiskolák Dániából fokozatosan átterjedtek a közeli észak-európai országokba, Svédországba, Norvégiába és Finnországba, majd később Hollandiába, Németországba, Franciaországba sőt az Egyesült Államokba is.

A Népfőiskolák Dániai Egyesülete közlése szerint napjainkban a dán népfőiskolák jellemzően fél- vagy egyéves bentlakások, tehát egyfajta együttélést, ottalvást, közös

¹³ A népfőiskolák megalapításától világhírűvé vált Grundtvig filozófus, nyelvész, történész, költő, pap, tanár és politikus is volt. 1848-49-ben részt vett a Dán Alkotmány megalkotásában, a dán nyelv megújításában, megalkotta a dán nemzeti dalt, mint műfajt.

étkezést, a tanulás és a szabadidő együttes eltöltését jelentik. A tanfolyamok 8-40 hetes időtartamot ölelnek fel, de jellemzően 4-5 hónaposak. Bár a népfőiskolák állami támogatásban is részesülnek, részvételi díjat is kell fizetni.¹⁴ Különböző témákban lehet tanulni (bölcseztan, társadalomtudomány, sport, művészet, természettudomány, műszaki, média, politika, egészségügy és szolgáltatóipar) úgy, hogy nincsenek vizsgák. Pedagógiai szabadság van, lehetőség nyílik a személyiségfejlesztésre, a szociális kompetenciák valamint az állampolgári részvétel és a demokráciára vonatkozó ismeretek elsajátítására. A tanulás filozófiáját tekintve a brazil Paoló Freire felszabadító pedagógiája (Freire 1972) és az indiai Nobel-díjas költő Rabindranath Tagore humánus szellemisége jellemzi az iskolákat, melyek kapui nyitva állnak a külföldi diákok számára is. A népfőiskolák biztosítják a folyamatos tanuláshoz szükséges pályaaorientációs és karriertanácsadás feltételeit, mentorok segítik a tanulókat. „Folkehojskolernes Forening i Danmark” (The Association of Folk High Schools in Denmark) azaz a Népfőiskolák Dániai Egyesülete 80 független, nonprofit formában működő dán népfőiskolát fog össze. Az iskolák 50-200 felnőtt – 17,5 év feletti, de főleg húszas éveiben járó – tanulót készítenek fel az életre, nemzeti és nemzetközi szinten egyaránt. A tanulóknak egyforma jogaik vannak, kortól, nemtől, vallástól, etnikai csoporttól és nemzeti hovatartozástól függetlenül. Az együttműködés, a tanár és tanuló illetve a résztvevők közötti párbeszéd, a tolerancia a népfőiskolák mindennapi gyakorlata. Megmaradt a közös éneklések grundtvigi hagyománya is. A jellemző tevékenységek közé tartozik a különböző projektek keretein belül megvalósuló demokráciára nevelés, az állampolgári ismeretek átadása. A tanulók, tanárok és önkéntesek számos európai, afrikai és egyéb nemzetközi együttműködésben vesznek részt, az Európai Unió tagállamaiból jövő tanulók ösztöndíjakban részesülhetnek. A dán népfőiskolák hangsúlyozzák, hogy nem egyetemi vagy más tanulmányokhoz hasonló végzettséget vagy képzést adnak, és nem is azok megszerzésére készítik fel a tanulókat, hanem az egész életen át tartó tanulás filozófiáját valósítják meg. Ugyanakkor mégis karrierlehetőségeket nyújtanak olyan nagyon is szerteágazó szakmák elsajátításához, mint a színész, rendőr, ápoló, újságíró, építész, stb. A dán népfőiskolák a „humanista élet művészetére” készítik fel a résztvevőket, azaz valóban az életre nevelnek (www.danishfolkhighschools.com).

A népfőiskolák a skandináv országokban különösen népszerűek lettek, követve a dán modellt, de országokénti sajátosságok kialakításával. A Norvég Oktatási és Kutatási Minisztérium közlése szerint az első norvég népfőiskola 1864-ben nyílt meg, ma 77 népfőiskola működik Norvégiában. Évente megközelítőleg 6 000 tanuló jár népfőiskolákba, főként azok a 18-25 év közötti fiatal felnőttek, akik a középiskolát már elvégezték. De több népfőiskola rövidebb tanfolyamokat is kínál időskorúak számára, s vannak iskolák, melyek fogyatékkal élő személyek részére speciális tanfolyamokat hirdetnek. A népfőiskolákon résztvevők közel tíz százaléka külföldi diák. A norvég népfőiskolák bentlakásosak, ez biztosítja az iskolák általános nevelési programját, mert olyan kisebb tanulóközösségeket alakítanak ki, melyekben a diákok együtt laknak egy campuson. Az oktatási programok holisztikus szemléletet közvetítenek, céljuk, hogy a diákok maguk alakítsák saját személyiségüket, arra ösztönözve őket, hogy megvalósítsák önmagukat és közben nyitottá váljanak a társadalmi

¹⁴ A hosszabb kurzusokra hetente körülbelül 1200 dán koronát. A legalább 12 hetes kurzusokra ösztöndíj kérhető.

és tudományos kérdések iránt is. A népfőiskolák kis létszámúak, évente átlagosan 60 és 100 között van a beiratkozott diákok száma. A norvég népfőiskolák sem adnak diplomát és nem szerveznek formális vizsgákat. Azok a diákok, akik elvégeznek egy népfőiskolát, tanúsítványt kapnak ugyan, azonban ezek nem egyenértékűek az állami (formális) oktatási rendszerben megszerezhető oklevelekkel. A népfőiskolákon oktatott fontos tantárgyak között szerepel a zene és más előadóművészetek, a természetismeret, a média, informatika, kézművesség, nemzetközi szolidaritás és a sport. Az iskoláknak egyfajta keretet ad a kötelező tantárgyak sora de nagy szabadságuk van a választható tárgyak esetében.

Norvégiában a népfőiskolák többségét nonprofit szervezetek, alapítványok működtetik, tíz azonban megyei, illetve községi tulajdonban van. A népfőiskolákon nincsen tandíj, de a diákoknak a megélhetési költségeiket, a kirándulásokat, iskolán kívüli tevékenységeket és személyes tartozékaikat, tanszereiket maguknak kell fizetniük. Az Állami Diákhitel Alap támogatása által a népfőiskolákon tanulók is részesülhetnek hitelben vagy ösztöndíjban. A minisztérium szerint a népfőiskolák nagyon népszerűek Norvégiában, főként egyfajta átmeneti-, vagy kiegészítő képzési lehetőséget nyújtanak azok számára, akik a középiskolai tanulmányuk befejezése után szünetet szeretnének tartani felsőoktatási tanulmányaik megkezdése előtt, vagy azok számára, akiknek időre van szükségük ahhoz, hogy pályaválasztási, munkavállalási terveik és lehetőségeik kialakuljanak (www.norvegia.hu).

Svédországban 1868-ban jött létre az első népfőiskola, itt teljes egészében paraszti kezdeményezéssel szerveződtek, anyagi támogatást sem az egyháztól, sem az államtól nem kértek, kizárólag paraszti szervezetek fedezték a kiadásokat (Kovalcsik 2001:165) 2008-ban már közel 150 népfőiskola működik országszerte, főleg vidéken, gyakran igen távoli vidékeken. Főleg a nemformális és az informális tanulásban vállalnak szerepet ezek az iskolák. A tanulásban való részvétel ingyenes, a tanulónak csak a bentlakás költségeit, és néhány nem szorosan a tanulóhoz kapcsolódó szolgáltatást kell kifizetniük. A népfőiskola elvégzése után lehetőség nyílik egyetemi tanulmányok megkezdésére (SVF 2008).

A *német népfőiskolák* más fejlődéstörténeten mentek keresztül. A dán minta, a XIX. századi iskolán kívüli felnőttképzést célul kitűző népművelési mozgalmak és a szervezett felnőttképzési igények ötvözeteképpen a XX. században, az első világháborút követő években, jött létre a német népfőiskolák, intézményes hálózata. De ezek a – főleg nagyvárosokban létrejövő - népfőiskolák különböztek a dán mezőgazdasági ismereteket átadására törekvő modelltől, és abban, hogy nem bentlakásos elven működtek. Az államszocializmus központosította és uniformizálta ezeket az intézményeket. 1945 után a weimari szellemiség hatottá át az iskolákat, aminek az 1960-as évekbeli „realista fordulat” az „új típusú népfőiskola” a hagyományos általános művelődés helyett egy célorientált szerkezetűvé változatta, a programkínálatot megtartva azt a hagyományt, hogy továbbra sem ad bizonyítványt. A felnőttoktatás Németországban alapellátásnak minősül, így a helyi önkormányzatok hatáskörébe tartozó feladat, ezért a az országot behálózó népfőiskolák fenntartói többnyire az önkormányzatok. A jogi státuszát tekintve egyrészt közvetlenül önkormányzati irányítású intézményként működnek, másrészt önálló önkormányzati népfőiskolaként, mely az önkormányzat saját fenntartású társadalmi intézménye, harmadrészt önálló, bejegyzett nonprofit szervezatként, negyedrészt kvázi nonprofit szervezeteként, melyet az önkormányzat alapítványként vagy közhasznú társaságként működtet. 1953 óta a népfőiskolák komoly hálózatot alkotnak, szakmai, módszertani központtal, a Német Népfőiskolai Szövetséggel. A

szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete (IIZ/DVV) nagy segítséget nyújtott az afrikai országban az írástudatlanság felszámolását célzó programok megvalósításához, az át- és továbbképzéshez, valamint a szükséges oktatási anyagok kifejlesztéséhez, illetve a tanuláshoz szükséges anyagok elkészítéséhez. Ezáltal úgynevezett *fejlesztéspolitikai* képzések szervezése indult, melyet magyarországi tevékenységre is kiterjesztettek a magyar politikai rendszer változását követően jelentős hatást gyakorolva a hazai népfőiskolai tevékenységre (Hinzen 2001).

Magyarországon – egy-egy korai előzménytől eltekintve – az 1910-es évektől szerveződtek az első népfőiskolai tanfolyamok, majd a kezdeményezés az 1930-as évekre az iskolán kívüli népművelésnek, a parasztifjúság képzésének – keresztény szellemiségű – mozgalmává vált. Szellemi és anyagi támogatásában, vezetésében részt vettek az egyházak, munkájukkal tevékenyen segítettek a népi írók. Az 1949-ben politikai okokból felszámolt népfőiskolai élet az 1980-as években éledt újjá, és 1989 után legitimálódott. Harangi László megfogalmazásában „A népfőiskolát a tanulni akaró fiatalok és idősebbek nem kapják, hanem saját maguk csinálják, hozzák létre. A maguk öröme, a maguk 'szája íze' szerint. A népfőiskola civil kezdeményezés, annak minden örömeivel és nyomorúságával együtt. Modern, mert 'non-formális' léténél fogva flexibilis, reflexív, dinamikus, gyorsan ad választ a kihívásokra. Mint belülről, 'alulról' jövő szabad kezdeményezés a legteljesebb összhangban van az igényekkel, szükségletekkel. Tanulóközpontú tanulás.” (Harangi: 2003).

Elismertség szempontjából képviselőik fontosnak tartják legitimációjuk második nagy lépését, hogy a népfőiskola fogalma bekerült az 1997. évi kulturális alapellátásról szóló törvénybe, ezáltal a népfőiskolák évente költségvetési támogatáshoz is jutnak. 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről az 1. számú mellékletében így határozta meg a népfőiskolák fogalmát: „olyan felnőttoktatási célú tanfolyamokat szervező, helyi önszerveződés alapján létrejött szervezet, amelynek pedagógiai programja a szakismeretek átadásán túl személyiségfejlesztő (állampolgári, közeleti) elemet is tartalmaz, s melyek lebonyolítási, oktatási rendszerét, módszereit a résztvevők maguk is alakíthatják.”

2004-ben a KSH 68 népfőiskolát regisztrált, a népfőiskolákat tömörítő 4 szövetségi szervezet – a Magyar Népfőiskolai Társaság, az Örökség Népfőiskolai Szövetség, a KALOT, a Magyar Népfőiskolai Kollégium azonban ennél több tagszervezetet tart nyilván. Az 1988-ban alakult Magyar Népfőiskolai Társaság 2004-ben 124 tagszervezetről tesz említést a statisztikai jelentésében, bár a statisztikához csak 55 szervezet szolgáltatott adatot (www.nepfoiskola.hu). Az európai felnőttképzési trendeknek megfelelően a népfőiskolák egyre nagyobb szerepet vállalnak a szakképzés, a nyelvoktatás és az informatikai felkészítés területén.

5.2.8. Dán termelőiskolák

A munkaerő-piaci képzések előtérbe kerülése folytán olyan modellek, alternatív formák megvalósítását vállalták fel nonprofit szervezetek, melyek új megoldást kínáltak a társadalmi problémák kezelésére. Innovatív és Európa-szerte egyre ismertebb kezdeményezés a dán termelőiskolai modell, mely a rászoruló társadalmi csoportok szakképzésére ad alternatívát. A termelőiskolák (produktionsskole) helyi kezdeményezésre létrejött magánalapítványok által működtetett iskolák, melyek az 1970-es évek végén jöttek létre Dániában. 1985-ben törvényi alapra helyezték a termelőiskolák által kínált „második

esély” képzési programokat olyan 25 év alatti fiataloknak, akik alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek, így a tartós munkanélküliség veszélyének voltak/vannak kitéve. Az iskolák a személyiségfejlesztés és a szakképzés integrációjára épültek. Ezek az intézmények a szocializálást, a magatartási devianciák, beilleszkedési zavarok leküzdését, vagyis a fiatalok tanulásra és munkavégzésre alkalmassá tételét tekintik elsődleges feladatuknak, ez által biztosítják a fiatalok ismeretpótlását, továbbtanulását, szakképzését és munkaerő-piaci esélyeik javítását. Európában erre az egyik legéletképesebb megoldás a dán termelőiskolai modell, amelynek lényege, hogy bár iskolának nevezik, mégsem a magyar terminológia szerinti iskolai rendszerű oktatás. Dániában, amely Magyarországnál kisebb ország, 100 intézményben végzik a normál iskolarendszertől kihullott fiatalok szocializálását, munkára és tanulásra való előkészítését. Az iskolákat helyi önkormányzatok és az állam finanszírozzák, de a megtermelt termékek értékesítéséből, illetve a helyi vállalatokkal kötött szerződések által is fenntartják magukat. A tanulók már az iskolában megismerkednek az általuk választott szakma munkafolyamataival, így az iskola elvégzésével minden munkafázist megismerve kerülnek ki a munkaerőpiacra. Az iskolák bentlakásos és bejárós modellként is működnek. A modell sikerét bizonyítja, hogy mára már Németországban, Ausztriában, Portugáliában, Írorszában, Nagy-Britanniában, Hollandiában, Norvégiában, Svédországban, Finnországban, Szlovéniában, Lengyelországban, Csehországban, Oroszországban is működik termelőiskola, Koszovóban pedig napjainkban folyik a feltételeinek megteremtése. Magyarországon 5 éve jött létre Zalaegerszegen az első Magyar-Dán Termelőiskola, azóta Pécssett is megindították a Magyar Ipsarszövetség Oktatási Központ Alapítvány Pécsi Termelőiskola programját, igaz a magyar viszonyok szerint ezek az iskolák az államilag elismert szakképesítés kiadásával közelebb állnak az iskolarendszerű oktatáshoz (Arne Carlsen 2002, Pálffy-Bajzik-Deák 2001, Molnár 2007).

5.3. A tapasztalati tanulás és az önkéntes munka

A tanulás viselkedésváltozást jelent. A felnőttek tanulása eltér a gyerekekéétől – más a tanulás motivációja, mások a körülmények. A felnőttek tanulásának egyik legfőbb jellemzője, hogy a felnőtt élettapasztalatokkal rendelkezik, melyekre építeni tud a tanulás során. Praktikusan gondolkodik a felnőtt tanuló, ezért olyat tanul szívesen, ami érdekli, s aminek a hasznosulását azonnal felismeri. A tanulási tapasztalatok gyorsabbá, egyszerűbbé tehetik a tanulást.

Franz Pöggeler a felnőttek életkorának szakaszait és a tanulás összefüggéseit vizsgálta. Életkorfelfogásában a tapasztalatszerzés, képzés és a társas kapcsolatok együttese jelenik meg. A nemformális és az informális tanulás elismerésével egyre hangsúlyosabbá válik a nem iskolarendszerű képzésben megszerezhető tudás. Az a tudás, ami a gyakorlat során sajátítható el, amit megtapasztalunk. A Kolb tapasztalati tanulási modelljében a tanulási folyamat négy lépcsőben zajlik: az első az észlelés – a konkrét tapasztalat, a második a megfigyelés – gondolkodó megfigyelés, a harmadik a gondolkodás – az absztrakt fogalomalkotás, a negyedik a cselekvés – az aktív kísérletezés folyamata (Maróti 2005).

A civil szervezetekben informális tanulási környezetben az önkéntes munka során számos gyakorlati tapasztalat szerezhető meg.

Az Önkéntes Központ Alapítvány meghatározása szerint az önkéntesség olyan tevékenység, melyet egyénileg vagy csoportosan, rendszeresen vagy alkalmanként, belföldön vagy külföldön a közös jó érdekében személyes akaratból végeznek anyagi ellenszolgáltatás nélkül. Az önkéntes tevékenység közvetlen anyagi haszonnal nem jár annak végzője számára, továbbá az önkéntes nem helyettesíti a fizetett munkaerőt. Az önkéntes nem elsősorban saját családjának segít, munkálkodása hozzáadott értéként jelenik meg a fogadó szervezet életében. A tevékenység megvalósulhat non-profit, civil szervezet, vagy állami intézmény-, ritkább esetben for-profit szervezet (cégek, vállalkozások) keretein belül. Előnye, hogy elősegíti a társadalmi beilleszkedést, hozzájárul a szegénység, a kirekesztődés csökkentéséhez és a teljes foglalkoztatottsághoz. Az önkéntesség segít környezetünk és közösségünk jobbá tételében.

Az önkéntes munkának, az altruisztikus, karitatív tevékenységnek nagy hagyományai vannak, ismertek a szeretetszolgálatok, az önkéntes segítők, betegápolók, kulturális köz-munkások tevékenységei. Az önkéntes munka során gyűjtött gyakorlati tapasztalat olyan képességekkel ruházta fel a munka végzőjét, mely a munkaerő-piacon és a magánéletben is az önkéntes hasznára a mindennapokban.

Az önkéntes munka előnye lehet az is, hogy az önkéntes egyrészt az adott szakterület munkafolyamatáról szerezhethet tapasztalatot a civil-nonprofit szervezetben tevékenysége végzése során, másrészt megismerheti a szervezet működtetésének alapvető formáit, a szervezeti kultúráját, a cselekvési technikákat. Harmadrészt szakmai kapcsolatokat is szerezhethet az önkéntes munka során. A társadalmi tőke, a kapcsolatok, hálózatok kialakítása nemcsak a munkájukban, hanem a karrierlehetőségeikben, mobilitásukban is segítheti az önkénteseket, különösen a fiatalokat. Sok szervezetnél jellemző, hogy a szervezet fejlődésével az önkéntesekből válnak a későbbi foglalkoztatottak.

5.4. Nevelésméleti aspektusok

Az egyén boldogulása, az esélyegyenlőség és a közösségi lét gondolata, valamint a demokráciára nevelés eszméje átszövi az európai uniós dokumentumokat. Azok az alapvető értékek jelennek meg, melyeket „európai szellemiségként” szokás emlegetni, a nonprofit szervezetek igen széles kínálatát nyújtják az ilyen célú képzéseknek.

A korábbiakban ismertetett forrásmunkák is tanúsítják, hogy az egész életen át tartó tanulás fókuszában már nem az oktatás, hanem a tanulás áll, azaz az egyén. Ezért fontos a tanulási folyamat személyre szabása, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek fejlesztése és mindenki számára a hozzáférés biztosítása, annak elősegítése, hogy az egyén érdekeltté és képessé váljon a tanulásra.

Az európai szellemiség, melyet az egész életen át tartó tanulás filozófiájának részeként tekintünk, kulturális örökség. Bábosik István szerint az európai emberkép alapvető jellemzője a moralitás és a szociális életképesség egysége. Nevelésméleteiben az emberképet, az érték és a nevelés kérdését együtt, egymással összekapcsolva tárgyalja, mint egymástól lényegükönél fogva elválaszthatatlan fogalmakat (Bábosik 2004). A professzor arra hívja fel a figyelmet, hogy a „*a pedagógiai tevékenység által kialakított konstruktív életvezetés az egyik legfontosabb emberi érték.*” (u.o.:13) Egységes rendszert alkotó munkájában Bábosik István kifejti, hogy a konstruktív életvezetésnek két funkcionális komponense van: a

közösségfejlesztő vagy morális komponens és az *önfejlesztő*, az életvezetés sikerét biztosító összetevő. Az egyén és társadalom viszonyrendszerének általunk keresett válaszait, a közösség és a tanulás, az erre való felkészítés lehetőségeinek alapjait fogalmazza meg, mely szerint a szociális és individuális szempontból egyaránt teljes értékű életvezetéshez mindkét összetevő kifejlesztése elengedhetetlen, hiszen az elvont értelemben egyoldalúan altruisztikus egyén egzisztenciális gondjai miatt nem válik szociálisan életképpé, a csak önérvényesítő életvezetés pedig az egoisztikus beállítódás egyoldalú erősítése hosszú távon szociális konfliktusokat eredményez. Az európai emberkép alapvető jellemzője tehát a *moralitás és a szociális életképesség* egysége.

Bábosik István összefoglalja a morális magatartás és tevékenységformák, valamint az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformákat. Kiemeli, hogy az Európai Unió stratégiai dokumentumai az erkölcsi nevelés feladatkörébe utalják az alábbi öt (de bővíthető) formát:

- a szellemi, fizikai vagy közéleti munka
- az értékővő magatartás, a közösségi szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, óvása
- a segítőkészség vagy karitativitás
- a toleráns magatartás
- a fegyelmezettség.

Az önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák között az életvezetés eredményességét és sikerét elősegítő értelmi, az esztétikai és az egészséges életmódra nevelés feladatait nevezi meg, úgymint

- intellektuális-művelődési tevékenység
- esztétikai tevékenység
- az egészséges életmód normáit követő magatartás.

A felsorolás ezek tekintetében is bővíthető, de bármelyik elhagyása a stabilitást veszélyeztetné.

Az emberi aktivitás meghatározott személyiségbeli feltételrendszere szabályozása alatt áll, ezért az életvezetésre, azaz a magatartás- és tevékenységrepertoárra a személyiségbeli feltételrendszeréhez igazodó szociális minőségű fejlesztéssel lehet hatni. A konstruktív életvezetés alapját a magatartás- és tevékenység-repertoár mellett az életvezetés szilárdságát és következetességét, autonóm jellegét biztosító ösztönző motivációs személyiségkomponensek (szokások, példaképek-eszményképek, meggyőződések) alkotják.

A Bábosik István által személyiségkomponensként jelölt terminus a pedagógiai szakirodalomban jellem, érzület, törekvés, autonóm morál, szilárd akarati irány, szokás, meggyőződés, eszménykép, irányultság, beállítódás, motívum, szükséglet megjelöléssel és többféle magyarázó elv mentén jelenik meg, de funkciójuk lényege azonos: „a magatartás adott történelmi és társadalmi elvárásoknak megfelelő, tartós autonóm szabályozása” (i.m.:32). A magatartás és a tevékenységformálás a személyiségfejlesztéssel egységben történik. Az egyén aktivitását a személyiség egymással szoros kölcsönhatásban álló két fő funkcionális komponense szabályozza: az *ösztönző-reguláló sajátosságcsoporthoz* és a *kognitív, azaz szervező-végrehajtó sajátosságcsoporthoz* (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek csoportját). Bábosik kiemeli az ismeretek közül a normaismeretet, a képességek rendszerének elemei közül az *intellektuális képességeket* (érzékelést, észlelést, figyelmet, emlékezetet, képzeletet,

gondolkodást), a kommunikációs képességek csoportját (beszéd, olvasás, írás képességének csoportját), a cselekvés képességét (ezen belül a mozgást, erőfeszítést, helyes önértékelést) és a szociális képességcsoportot (a morális anticipáció, az erkölcsi ítélőképesség, az erkölcsi összefüggéslátás, a normakövetés, mások érdekeinek figyelembevétele, az együttműködés, kapcsolatfelvétel- kapcsolattartás képességek csoportját), mint amelyek nagy hatást gyakorolnak az életvezetésre. (i.m. 34.)

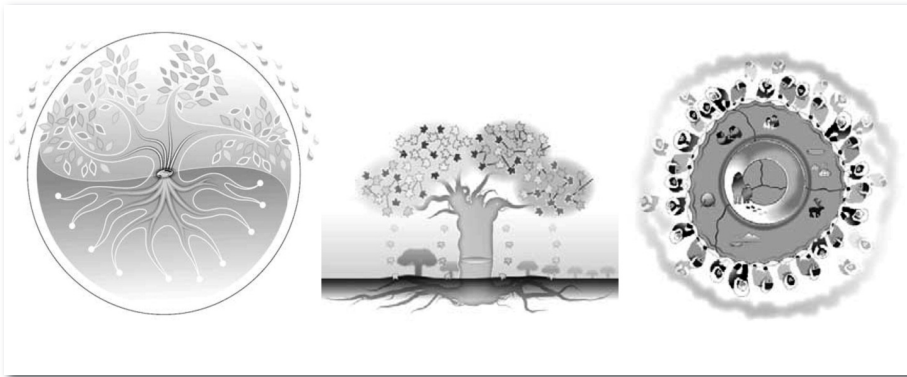
Fontosnak tartjuk az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek vizsgálatakor kiemelni, hogy a professzor megfogalmazása szerint „a közösségi tevékenységnek a társadalmilag értékes magatartás- és tevékenységformák kialakításában játszott nélkülözhetetlen szerepe ma meglehetősen általánosan elismert.” (Bábosik 2004: 68) Egy korábbi tanulmányában utal arra is, hogy a spontán kirekesztődés egyik oka az iskolák szűk tevékenységpartoárjában keresendő. „A közösségi tevékenységrendszer kulcsfontosságú szerepet tölt be, ami azonban annak végiggondolására is készíten bennünket, hogy ha az iskola mellőzi a közösségi tevékenységrendszer teljes értékű kiépítését, ez a közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartásformák begyakorlását, szokásszerűvé tételét, valamint a szociális képességek fejlődését biztosító alapvető fontosságú hatásegységek kiesését jelenti a nevelési hatásrendszerből, s ennek feltehetően sokoldalú, negatív következményei vannak.” (Bábosik 2004:69). Fontos szerepet tölt be az iskolai diákönkormányzati tevékenység megszervezése és a klubok, programok megvalósítása, vagy közös fizikai munkák, gyümölcsszedések, vagy a lokalitást erősítő helytörténeti vetélkedők létrehozása tanulóként. A gyermek- és fiatalkori közösségi tevékenységek elősegítik a felnőttkori társadalmi aktivitást, kialakítva a demokratikus attitűdöt, megszerezve számos szociális, kommunikációs és kulturális kompetenciát. Mindezekkel egybecseng a közösségfejlesztő egyesületek által megfogalmazott nemzetközi nyilatkozat: „A közösségfejlesztés oly módon erősíti meg a civil társadalmat, hogy a közösségi cselekvést és a közösségi perspektívákat helyezi előtérbe a társadalmi-, gazdasági- és környezetvédelmi irányelvek kialakítása során. A közösségfejlesztés a helyi közösségek képessé tételére törekszik, beleértve a földrajzilag meghatározott, a közös érdekek vagy azonos identitás, illetve a konkrét témák és kezdeményezések alapján szerveződő közösségeket is. A közösségfejlesztés a közösségi csoportokon, szervezeteken és hálózatokon keresztül fejleszti az emberek képességét arra, hogy aktív tagjai legyenek a társadalomnak, valamint felkészíti az intézményeket és az állami, magán és nem kormányzati szervezeteket arra, hogy párbeszédet alakítsanak ki a lakossággal az őket érintő változások közös meghatározásában és végrehajtásában. A közösségfejlesztés kulcsfontosságú támogatója az aktív és demokratikus társadalmi részvételnek, támogatja a hátrányos helyzetű és kiszolgáltatott helyzetben lévő közösségek autonóm véleménynyilvánítását. Olyan értékrend és alapelvek mentén határozza meg önmagát, mint az emberi jogok, a társadalmi bevonás, az egyenlőség és a sokszínűség elfogadása, amelyeket meghatározott eszköz- és ismeretrendszeren keresztül érvényesít.” (Budapesti Nyilatkozat 2004).¹⁵

¹⁵ 'Building Civil Society in Europe through Community Development' - International Conference - Budapest 25-28 March 2004

5.5. A közösségi szimbolika és a tanulás

A bemutatott értékek, az egész életen át tartó tanulás filozófiáját, a Bábosik István által bemutatott egyén és közösségfejlesztés egységét, egyén és társadalom harmóniáját a bemutatott értékek egészét a kanadai oktatási szakemberek által kifejlesztett egész életen át tartó modellben találtuk meg. Kanada befogadó nemzetként, toleráns a bevándorlók és értéktisztelő az őslakossággal szemben. A független nonprofit szakmai testület, a Canadian Council on Learning a nemzetiségek szakmai szervezeteinek bevonásával három modellt dolgozott ki a *First Nation*, a *Metis* és az *Inuit Holistic Lifelong Model*-t az őslakosok, a métis indiánok és az inuit eszkimók számára, hogy érthetővé tegye a tanulás szükségességét. A program során új tanulási és mérési módszerek fejlesztésére került sor, a formális, nemformális és informális tanulás mérésére indikátorokat dolgoztak ki. Az egész életen át tartó tanulást szemléletes ábrával, egy tanulás szakaszait ábrázoló világfa, egy juharfa, illetve egy tanulási eszkimópokróc által tették érthetővé és befogadhatóvá.

9.sz. ábra. Az „Első Nemzet” és „Métis” és a „Inuit” holisztikus tanulási model vizuális megjelenítése



Mindhárom ábra a célközönség kultúrájának megfelelő szimbolikával teszi érthetővé és szerethetővé az egész életre kiterjedő tanulás gondolatát. Az első modellnél a fa gyökerei a tanulás forrásvidékét jelölik, a lombkoronája pedig politikai, gazdasági, szociális és kulturális világot, melyet a tudás által elérhetünk. A gyökerekből merítjük a tudást, önmagunk erejéből, a család, az ősök, a kis és nagyközösség, a nemzet és más népek által, a természet, szokások és ünnepek, illetve a nyelvek révén (fa gyökerei), melyhez a különböző segítők, a szülők, a tanárok, az idősek és más mentorok (cseppek) segítenek. Így érhetjük el a közös jólétet. Hasonló elv alapján, csak más nézőpontot jelenít meg az indiánok fája, illetve az eszkimó értékrendet bemutató nemez, s az azt körülölelő, egy-egy értéket képviselő egyénekből álló közösség (Report on Learning in Canada 2007).

A helyi közösségek problémáinak megoldásában való aktív szerepvállalás során létrejön egyfajta a *közösségi tanulás*, ami az élmények, tapasztalatok strukturált feldolgozásán keresztül végbemenő tanulást jelent. A közösségi részvétel egyrészt az egyén ismeretszerzéséhez járul hozzá, tényleges tárgyi tudását növeli a társadalmi folyamatokról, másrészt

alapkészségeket fejleszt (kommunikáció, társas viselkedés) a tapasztalatszerzés, az elsajátítás útján, továbbá attitűdformálóak is lehetnek a közösségi élmények. A közösségi tanulás olyan kulcskompetenciákat fejleszt, melyek egyúttal lehetővé teszik a munkavállaláshoz szükséges további alapkészségek (pl.: csoportmunka, kritikus gondolkodás, szervezőképesség, esetleg vállalkozási ismeretek, stb.) megszerzését.

A közösségi tanulás nem formális tanulási tevékenység. Az informális tanulást Benedek András a Magyar Virtuális Enciklopédiájában a következőképpen definiálja „tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló nem intézményi szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A családban és kortárscsoportokban, valamint infokommunikációs eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző szintjein szerzett tapasztalatok felhasználása. A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. Az informális tanulás technikai feltételrendszere az informatika térhódításával, a szélessávú internet és mobilhálózatokhoz való hozzáférés bővülésével folyamatosan átalakul. A számítógép segítségével megvalósuló egyéni tanulás mellett egyre nagyobb szerepet kap a mobil telekommunikációs eszközökkel, s a vizualitás új technológiáival (vizualitás az oktatásban) történő kognitív megismerés.” (www.enc.hu).

A következő fejezet a nemformális és az informális tanulási környezetben megvalósuló tanulás, a civil szervezetek szerepét vizsgálja az egész életre kiterjedő tanulásban egy delfi módszerrel végzett kutatás eredményeinek bemutatásával.

6. DELFI KUTATÁS – FELNŐTTKÉPZŐK A KÖZÖSSÉGI TANULÁSRÓL

A felnőttképzési nonprofit szervezetek körében, hagyományos szociológiai módszerekkel – dokumentumelemzés, kérdőíves felmérés, interjúk alapján – 2007-ben végzett empirikus kutatásunk nem volt teljesen alkalmas arra, hogy megfelelő mélységű, kvalitatív eredményeket kapjunk a közösségi tanulásról, a civil szervezetekben megszerezhető kompetenciákról (Arapovics 2007). Az informális tanulás nem tudatos tanulási tevékenység, ezért a mérése is nehézségekkel jár. A szervezeti vezetőkkal és a felnőttképzési szakemberekkel felvett interjúk nagymértékben hozzájárultak a terület alaposabb megismeréséhez, de a civil szervezetek informális tanulásban betöltött szerepének vizsgálatához célszerűbbnek látszott a delfi kutatási módszert választani. A módszer lehetőséget teremt arra, hogy a megkérdezett szakemberek új javaslatokat is megfogalmazzanak a témával kapcsolatban. A delfi módszer egy másik cél elérését is lehetővé tette: segítségével a civil vezetőknek véleményük kifejtésére és a többi vezetővel történő kölcsönös megvitatására nyílt módja. Ilyen mélységű eszmecsere természetes körülmények között nem biztos, hogy megvalósulna. Célunk volt, hogy kormányzati szakemberek bevonásával közelebb hozzuk a szakemberek és a döntéshozók véleményét, illetve új fórum teremtetésével elősegítsük közöttük a kommunikációt és az információk cseréjét, ezzel is segítve a társadalmi tőke gyarapodását. A kutatás eredményeit, a javaslatokat alkalmasnak tartjuk arra, a mindennapi munkán túl továbbképzési, pedagógiai programok keretén belüli hasznosulásra. A delfi módszer nem elterjedt hazánkban, ezért ennek bemutatására részletesebben tér ki e fejezet.

6.1. A delfi módszer

A delfi módszer a heterogén civil szektorban megjelenő sokféle, egymásnak sokszor ellentmondó nézőpont szembesítésére, döntések előkészítésére alkalmas kvalitatív vizsgálati módszer. Feketéné Szakos Éva a közelmúltban végzett felnőttképzési kutatása során a delfi módszert alkalmazta, előzetesen összefoglalva, hogy milyen esetekben érdemes ezzel a technikával felmérést végezni (Feketéné Szakos 1998). Az általa megjelölt, alábbiakban indokolt aspektusok szinte mindegyike illeszkedett dolgozatunk vezérelvéhez, s ez a körülmény megerősítette szándékunkat a delfi kutatási módszer alkalmazása mellett. Az ilyen típusú kutatás, mondhatnánk maga is tanulás, s egyben konszenzusteremtő folyamat, ahogy azt az alábbi összefoglalás is tükrözi:

- *A probléma megoldását megkönnyíti a kollektív ítéletalkotás.*
- A (felnőttképzési) civil-nonprofit szervezetek és az állam kapcsolatáról ellentétesen gondolkodnak a több kérdésben is a civil szervezetek és a kormányzat képviselői. Magyarország átpolitizált társadalma több tekintetben is megosztott ezért a résztvevők valószínűleg nem folytatnának adekvát kommunikációt ezen beavatkozás (felmérés) nélkül.

- *A megoldást várhatóan jobban elfogadják, ha kidolgozásában többen vesznek részt, mint az egy face-to-face tanácskozáson lehetséges lenne.*
- Szakmájuk és társadalmi szerepük alapján is többféle funkciót betöltő, igen elfoglalt szakembereket vontunk be a vizsgálatba. Hagyományos szakmai tanácskozások sorozata, *a többszöri találkozás az időigény, a távolság és a kiadások miatt sem lenne praktikus*, mondhatni szinte megoldhatatlan volna.
- Abból adódóan, hogy különböző korú, különböző pozíciót betöltő szakemberek véleményére vagyunk kíváncsiak, fennáll annak a veszélye, hogy *egyes résztvevő csoportok dominánsabbak, mint a többi*. A delfi technika invariáns a státuszhelyzetre, ezért nyílt és demokratikus véleménynyilvánítási mód.

A fenti szempontrendszer figyelembe véve választottuk az informális tanulási környezetben megvalósuló tanulás, a civil szervezetek és a felnőttképzés egymásrahatásának vizsgálatakor a delfi módszer döntéshozó variánsát, annak félanonim technikáját.

6.1.1. A delfi módszer elnevezése

A delfi-módszer nevét a Delphoi jósdáról kapta. A mítikus Parnassosz-hegy lábánál fekvő kultikus helyet az archaikus történelmi időktől Dephoit a világ köldökének, a világ közepének tartották és az itt működő jósda vulkanikus törésvonalon jött létre. A delphoi jóshely a műkénei civilizáció idejére i. e. 1500 körüli időktől működött, ekkor még csak egy a Föld istennőjének Gaiának szentelt babérkunyhó állt itt, a talaj nyílásaiból (a „Föld méhéből”) kábító hatású vulkáni gázok szivárogtak elő.¹⁶ I. e. 800 táján emelték itt az első kőtemplomot Apollón tiszteletére, aki a monda szerint itt győzte le Püthia óriáskígyót. A szentély szívében égett az „isteni fény”: az az örökmécses, amelynek lángját a monda szerint Prométheusz az Olümposzról lopta az embereknek. A templomban jósolt Püthia jósnője, akinek szavait papok kétértelmű hexameterekbe foglalták. A Delphoi szentély a gyarmatosítás és a görög-perzsa háborúk és korában i.e. 4-6 században élte fénykorát, ami egybeesett a görög demokrácia virágkorával is. A többféleképpen magyarázható, sokakat befolyásoló jövőmondással a jósda tevékenysége nemcsak a vallásra, hanem a politikai, társadalmi életre is kihatott és meghatározta az erkölcsök és magatartásformák alakítását is. Európai kultúránknak a része lett a delphoi jósda felirata: *Gnóthi szeauton* – Ismerd meg önmagadat! (Graves 1985).

A jósdáról kapta tehát a nevét az a módszer, mely eleinte jövőkutatásoknak, majd egyre inkább párbeszédnek, vagy konszenzuson alapuló vizsgálatoknak lett egyre népszerűbb módszere.

6.1.2. A delfi módszer eredete

Egyes kutatók 1948-ra teszik a delfi technika eredetét, amikor is egy lóverseny eredményeit próbálták illetéknéppen megjósolni (Geray 2004), de a legtöbb szakirodalom szerint a módszert az 1950-es években dolgozták ki a RAND Vállalat kutatói (Brown 1968, Sackman 1974, Linstone-Turoff 2002). Az U.S. Airforce felkérése egy atomháború veszélyének és várható következményeinek felmérésében kívánták prognosztizálni a várhatóan

¹⁶ 'Building Civil Society in Europe through Community Development' - International Conference - Budapest 25-28 March 2004

bekövetkező eseményeket és azok feltételezhető időpontját, valamint a fejlődés jövőbeni fő irányvonalait.

A kényes témára való tekintettel, a módszerrel kapcsolatos első eredményeket Dalkey and Helmer csak 1963-ben publikálta (Dalkey-Helmer 1963). 1964-ben került sor az első hosszú távú előrejelzésre, melyben a szakértők 25-50 évre előre tettek javaslatokat (Brown 1968:8).

Oktatási területen 1966-ban alkalmazták először a Delphi módszert. „Innováció az oktatásban” (Innovation in Education) címmel. A Charles F. Kettering Alapítvány szponzorálásával az Institute of Government and Public Affairs végezte a kutatást, melyet Adelson, Alkin Carey és Helmer hozott nyilvánosságra (Brown 1968:10-11). A kutatásban egy multidiszciplináris területről összeállt szakértői csoport foglalta össze az amerikai oktatásügy perspektíváját. A szakértők egy közel száz elemből álló lista alapján határozták meg azokat a legfontosabb tevékenységeket, melyek elősegítik az oktatás innovációját a tanterv, a didaktika, az oktatás igazgatása, a tanulói részvétel, a kapacitáskihasználás, a felnőttek továbbképzése és egyéb oktatási területeken. Az utolsó fordulóban minden elemhez bruttó költséget is kellett rendelniük a résztvevőknek, ez összesítéskor az 5 éves fejlesztésre 10 milliárd dolláros keretet eredményezett. A saját területükön egyébként jól informált szakértők belátták, nehéz dönteni a fejlesztésekről. A felmérés ugyanakkor bebizonyította, hogy a delfi módszer alkalmas az oktatási terület vizsgálatára. A delfi technikát ettől kezdve a legkülönbözőbb területeken, például az iparban, a tervezésben, a szociológiában, a kulturális antropológiában és a neveléstudományban is használták, de alkalmazzák kommunikatív módszerként a problémamegoldásban, vagy csoportos konszenzusteremtés eszközeként is.

Amerikából kiindulva Nyugat majd Kelet Európában, a Távol-Keleten és Japánban is egyre népszerűbb lett a delfi technika. Egy nonprofit szervezet hozta létre a vizsgálati módszert, majd átvették kormányzatok, a gazdaság szereplői, majd tudományos kutatási módszerré finomult.

2002-ben jelent meg egy hatszáz oldalt meghaladó gyűjtemény melyet a módszer kiválóságai Harold A. Linstone és Murray Turoff szerkesztettek, felkérve a módszer egyik atyját, Olaf Helmert a bevezető megírására. Ez a kötet az előrejelzések területén szignifikánsan alkalmazott módszerként mutatja be a delfi technikát, de azt is összegyűjtötték, hogy mely területen alkalmazták jelentős kutatásoknál, ezek az alábbiak:

- Nem eléggé ismert aktuális vagy múltbéli adatok egybegyűjtése
- Történelmi események szignifikáns voltának vizsgálata
- Költségvetéskalkulációk értékelése
- Nagyvárosi és regionális tervezések
- Egyetemi, egyetemvárosi fejlesztések és curriculumok tervezése
- Modellezések, struktúrák kialakítása
- Pro és kontra nézetek szembeállítása
- Gazdasági és társadalmi kapcsolatrendszeren alapuló komplex fejlesztések
- Valós és vélt motivációk tisztázása
- Értékek és társadalmi célok prioritásának feltárása (Linstone-Turoff 2002:4)

6.1.3. A delfi módszer menete és variánsai

Dephoi jósdához az ókori görögök akkor fordultak, amikor sorsdöntő kérdésben (pl. csata előtt) jövődölcésre volt szükségük. A tudományos módszer is a „jósdá megkérdezésére” irányul, azaz a szakértői vélemények megismerésére. A klasszikus delfi technika egyfajta kommunikációs módszer egy komplex probléma megoldására, egy konszenzuson alapuló vélemény megfogalmazására a résztvevő szakértők közvetlen ütköztetése és szemtől szembeni konfrontáció elkerülésével (Uhl 1999). A módszer előnye, hogy olyan újszerű vélemények is felszínre kerülhetnek, melyek domináns egyének, vagy szakértői csoportok befolyása esetén háttérbe szorulnának. A kommunikáció kötött rend szerint történik, többfordulós írásos formában. A kiválasztott szakértőket felkéri a kutatást végző csoport, hogy megadott témában kérdések alapján névvel vagy névtelenül (többszörsz írásban) közöljék véleményüket, tegyenek javaslatokat, fogalmazzanak meg definíciókat, „jövődölcéseket”. A fordulót követően a koordinátorok visszajelzést adnak a résztvevőknek, konszenzusos vagy az átlagostól eltérő véleményeket, statisztikai eredményeket közölnek, vagy a következő fordulóban ezekre kérdeznak rá. A második fordulót követően a kutatásvezetők ismét visszacsatolást küldenek a kisebbségi vélemények ismertetésével, melyek átgondolására újabb fordulót kezdeményezhetnek a konszenzusos vélemény kialakítása érdekében.

Az eredeti (1960-as évekbeli) módszer szerint a kiválasztott szakértőket többfordulós vitát folytattak a megismerni kívánt területéről, arról, hogy milyen események és azoknak milyen következményei várhatók a jövőben. Az első fordulóban a szakértők egy kérdés-sort kaptak, az ezekre adott válaszaikat szakértői csoport dolgozta fel és az eredményekről jelentést készített. A jelentés alapján készített új kérdőív (megismételt és új kérdések) mellett a jelentést is megkapták a résztvevők. Három ilyen fordulóra került sor, a végén összegezték a zárójelentés formájában a felmérést. A módszert *prognosztikus delfi* technikának nevezték el. Ennek a célja a problémamegoldás érdekében valamiféle konszenzus keresése.

Az 1970-es évektől Linstone és Turoff kidolgozta a politikai delfi módszert, mely a nézetek sokféleségének feltérképezésére alkalmas (Linstone-Turoff 1975, 2002). Ennek a variánsnak az a célja, hogy több szakértői szempont kerüljön napvilágra, akár egymásnak ellentmondó vélemények is, hogy alternatívát lehessen kínálni a döntéshozóknak, a realitások megvitatására is sor kerülhet. Az esetleges anonimitás itt a széleskörű nézetek bátrabb kifejezését teszi lehetővé (Feketéné Szakos 1998, 2002).

Harmadik típus a *döntéshozó delfi*, melynek célja döntés előkészítése, vagy a döntés meghozatala. Ez hasonlít az előző típushoz, abban tér el tőle, hogy a válaszadók nagy hányadát olyan szakértők alkotják, akik maguk is a politika formálói, tehát döntéshozó pozícióban lévő szakemberek. A résztvevők ily módon nemcsak leírják a vizsgált valóságot, hanem közös döntésükkel maguk hozzák létre. Ebben a formában javasolt a „kvázi-anonimitás” alkalmazása, az, hogy a résztvevők névsorát nyilvánosságra hozzák a kutatók, de azt, hogy az egyes vélemények kitől származnak, azt nem. A résztvevőket így kevésbé befolyásolja az, hogy kitől származik az adott nézet, objektívebb megítélés alá eshet annak elfogadása vagy elutasítása. Ezt az eljárást, az ötletbörze (brainstorming) elemet gazdasági jellegű kutatások esetében sokszor alkalmazták már (Rauch 1979).

6.1.4. A delfi eljárás a felnőttképzésben

Feketéné Szakos Éva, aki a felnőttképzés konstruktivista aspektusának vizsgálatakor maga is alkalmazta a depfi módszert, felhívta a figyelmet több olyan felnőttképzési kutatásra, melyben a delfi technikát alkalmazták (Feketéné Szakos 2002).

Ezt a módszert alkalmazták például a nyolcvanas években felnőttképzési területen Stroomberg által vezetett holland kutatásban, melybe 110 szakértőt vontak be. A kutatás egyik megállapítása az volt, hogy két nagy „áramlat” valószínűsíthető a felnőttképzésben, a „szakma- és képesítésközpontú” és a „szabad” általános műveltséget adó nevelés. A felmérés szerint ez a két áramlat csak a felnőttek alapoktatásában fog találkozni. (Stroomberg és társai 1987 in Leirmann 1998: 127) Meg kell jegyeznünk, a nyolcvanas évek ezen prognosztizációja jelenünk valóságát írta le. Walter Leirmann több eljárásban is részt vett, az utóbbi két évtizedben nemzetközileg ismertté váltak például a belga *Szabadidő 2000-ben, Urbanizáció a jövőben, Időbeosztás a posztindusztriális társadalomban*, valamint *A felnőttképzés jövőbeli orientációi* című prognosztikai delfi kutatások (Leirmann 1998, Szakos 2002). Magyarországon Szakos Évának köszönhetően egyre többen figyelnek fel az eljárásra a felnőttképzés területén, de többek között Falus Iván, Nahalka István, Szabolcs Éva a kvalitatív módszereket bemutató munkáiban hozták közel a módszert a pedagógiai kutatásokhoz (Falus 1993, Nahalka 1997, Szabolcs 1999).

6.2. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szektor kapcsolatát vizsgáló kutatás előzményei ¹⁷

6.2.1. Kutatás közvetlen előzménye

2007-ben felmérést készítettünk a nonprofit felnőttképzési szervezetekről, mely leginkább arra irányult, hogy a szervezeteknek milyen szerepe van a nemformális tanulásban. A felmérés eredményeit a *Felnőttképzési nonprofit szervezetek* címen részletesen közreadtuk (Arapovics: 2007a). A kutatásban 145 szervezet vett részt, ezek közül 139 szervezet kérdőívet töltött ki a felnőttképzéssel kapcsolatos tevékenységgel és a szervezet működésével kapcsolatosan. A vizsgálat a nonprofit szervezetek által végzett nemformális képzések felmérésére irányult. Bár 15 mélyinterjúra is sor került, mely többféle kérdés érintésére adott alkalmat, a kutatás egyik eredményeképpen azt fogalmaztuk meg, hogy egy új felmérés keretein belül, más módszerrel kellene vizsgálni a civil-nonprofit szervezetekben megvalósuló informális tanulást és azt, hogy milyen ismeretekre, jártasságokra, attitűdre van szükség, a nonprofit szervezetek működtetésekor. A felmérés kutatási tapasztalatainak hatására kezdtünk tehát újabb empirikus kutatásba, közel ötven szakember megkérdezésével. A résztvevők a szakterületük tekintélyes képviselői, ezért véleményük meghatározó a vizsgált témában.

¹⁷ A kutatás megvalósulását a Magyar Zoltán Felsőoktatási Közalapítvány „Humán erőforrás fejlesztése a civil szektorban” doktorandusz ösztöndíja és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Iskolájának Startégiai fejlesztési pályázati támogatása tette lehetővé.

A vizsgálati módszerül választott delfi technika egyúttal egy másik cél elérését is lehetővé tette: a civil vezetők véleménye a felnőttképzésben és a szakigazgatásban járatos szakemberek véleményével találkozhatott. A kutatás főbb eredményeinek ismertetése előtt érdemes kitérni a vizsgálati módszer eredetire és sajátosságaira.

6.2.2. A delfi kutatás célja és kérdései

A delfi kutatás célja

- a) Az újabb empirikus kutatás célja az civil-nonprofit szervezetekben elsajátítható nem-formális és informális tanulás vizsgálata az egész életen át tartó tanulásban.
- b) A vizsgálat arra is kiterjedt, hogy milyen kompetenciák sajátíthatóak el a civil aktivitás, vagy egy nonprofit szervezet működtetése során, illetve milyen kompetenciák szükségességek egy nonprofit szervezet szakszerű menedzseléséhez, mire kell felkészíteni a leendő munkatársakat, önkénteseket a szakmai képzések, továbbképzések során.
- c) Vizsgálni kívántuk, milyen feladatai lehetnek a civil-nonprofit szervezeteknek a felnőttképzésben illetve az egész életen át tartó tanulásban.
- d) Feladatul tűztük ki annak a feltárását is, hogy milyen jövőbeni intézkedések, milyen kormányzati és civil együttműködések, milyen konkrét lépések szükségesek a kapcsolódási pontok erősítésére és a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására.
- e) A kutatás egyik célja volt továbbá, hogy létrehozzon valamiféle közvetített párbeszédet felnőttképzéssel és nonprofit ismeretekkel foglalkozó szakértők, civilek és kormányzati döntéshozók, elméleti kutatók és gyakorlati megvalósítók, fiatalok és idősök, konzervatív és szabadelvű gondolkodók, fővárosban és kistélepeken illetve Magyarországon és külföldön élő szakemberek között.

6.3. Delfi kutatás a civil szervezetekben megvalósuló informális tanulásról

A módszer kiválasztásakor összevetettük a kvantitatív és a kvalitatív kutatások előnyeit és hátrányait (Szabolcs 2001: 23-24), mely során arra a következtetésre jutottunk, hogy a vizsgálandó terület (a civil-nonprofit szervezetek világa) és az emberi világ ugyan empirikusan megfigyelhető volt, objektív törvényszerűségek bemutatathatóak voltak, de további vizsgálatot érdemes tenni. Teljes körű megközelítése azért szükséges, mert a civil szektor résztvevői szervezetként és közösségként, tehát a társadalom konstrukciójaként is megjelennek. A civil társadalom és a nonprofit szervezetek világa értékek mentén épül fel, céljában is értékorientált, morális motívumokkal bír, ezért nehéz a tények és az értékek elválasztása. Korábbi kvantitatív mérésünk sokaságra vonatkozott, matematikai statisztikai feldolgozással járt, de az interjúk rávilágítottak, hogy célszerű kiemelni a kisszámú egyedi eseteket, a statisztikailag nem mérhető szempontokat. A felnőttképzési nonprofit szervezetek egyrészt komplex rendszerként működnek, ugyanakkor bonyolult gazdasági, társadalmi, kulturális, politikai környezetben tevékenykedhetnek, s ennek hatása ugyancsak soktényezős.

6.3.1. A kutatás módszerei és résztvevői

A civil szervezetek és az informális tanulásban betöltött szerepének vizsgálatára ún. delfi módszerrel került sor. A delfi eljárás *döntéshozó, politikafejlesztő* változatának alkalmazásával

végeztem, közel ötven szakember bevonásával. Ez a kvalitatív kutatási módszer, lehetővé tette, hogy akár ellentétes nézeteket valló szakemberek – akik szakmájuknál, pozíciójuknál vagy politikai nézetüknél fogva egymás véleményével ritkán szembesülnek – koordinációval együttműködjenek, ezáltal megismerjék azokat a nézeteket is, melyekkel egyébként ritkán szembesülnének. A vizsgálat során félanonim technikát alkalmaztam, így a résztvevők dönthettek nevük szerepeltetéséről, de arról nem kaptak információt, hogy melyik vélemény kihez tartozik. A delfi módszer három fordulós volt, melyre a fentebb bemutatott nemzetközi (Linstone, H.A., Turoff, M. 1975, Leirman, W. 1998) illetve hazai (Feketéné Szakos, É. 2002) felnőttképzési kutatások adták a mintát.

A felmérést az elektronikus levelezés lehetősége kitágította, így Magyarországra fókuszálva, magyar munkanyelven dolgozva Ausztráliában, Nagy Britanniában, Franciaországban, Romániában, Szlovéniában, élő szakemberek bevonásával nemzetközi szintűvé vált. A résztvevők kiválasztásánál az volt a cél, hogy a szakértői csoportban vegyenek részt a felnőttképzés és a civil szektor elismert szakemberei és legyen jelen a kormányzati döntéshozók köre is.

6.3.2. A résztvevők névsora

Dr. Baka József	Hadnagy József	Nyéki-Kőrösy Mária
Dr. Bartal Anna Mária	Dr. Henczi Lajos	Dr. Pavluska Valéria
Bné dr. Gelencsér Katalin	Dr. Kálmán Anikó	Péterfi Ferenc
Borbáth Erika	Kepe Lili	Dr. Pethő László
Dr. Bódi György	Kocsy Ferenc	Pikó Zsuzsa
Brachinger Tamás	Dr. Kuti Éva	Sebestény István
Brüll Edit	Dr. Lakrovits Elvira	Simándi Szilvia
Dr. Cziike Klára	Lovasnő Avató Judit	Dr. Striker Sándor
Csáky Rozália	Dr. Magyar Miklós	Szabóné dr. Molnár Anna
Dáné Tibor Kálmán	Dr. Márkus Edina	Szentirmai Judit
Kati Evans	Dr. Maróti Andor	Dr. Szirtes Mária
Feketéné dr. Szakos Éva	Dr. Martinkó József	Tarnai István
Dr. Garas Ildikó	Mócz Dóra	Tóth József
Giczey Péter	Nemoda István	Török András
Gonda Valéria	Nizák Péter	Üröginé Ács Anikó
Gyenes Zsuzsa		Dr. Vercseg Ilona
		+ 1 fő (anonimitást kért)

6.3.3. A kutatás menete

A teljes vizsgálat lebonyolítására 2007 decembere és 2009 februárja között került sor.

Az első forduló indítására 2007 decemberében a Nonprofit Képzési Műhely találkozója adott alkalmat, ezt követően levélben (emailben) kértem fel a szakembereket a közreműködésre, akik 2008 márciusáig adtak esszészerű, vagy felsorolásszerű válaszokat a kérdésekre.

A kérdőív kérdései (1. forduló)

- 1) *Mit ért Ön az egész életen át tartó tanuláson?*
- 2) *Ön szerint milyen gyakorlati tudás, kompetencia, ismeret, jártasság, készség, attitűd sajátítható el*
 - a) *a civil aktivitás, a társadalmi részvétel során?*
 - b) *a nonprofit szervezet működtetése során?*
- 3) *A civil-nonprofit szervezetek esetében milyen célokat, elképzeléseket tart követendőnek a felnőttképzés területén? Ön szerint milyen szerepe lehetne a civil-nonprofit szervezeteknek az egész életen át tartó tanulásban?*
- 4) *Milyen intézkedésekkel lehetne e szerepvállalást segíteni?*

A válaszok alapján az eredmények statisztikai és tartalmi összesítése után került sor a második fordulóra 2008 májusa és szeptembere között, úgy hogy a résztvevők az első kérdőívre, a három esszészerű kérdésre adott válaszokat (1, 3, 4.) is megkapták teljes terjedelemben, egybegyűjtve. A második kérdésre felsorolások éreztek, ezért a második fordulóban ezek rangsorolására, értéksorrend felállítására tettek javaslatot a szakértők. A felmérés során arra is irányultak kérdések, hogy megítélésük szerint változott-e véleményük a többi válasz elolvasásának hatására.

A harmadik fordulóra 2009 februárjára került sor, mely az eredmények közlésén túl egy utolsó visszacsatolási lehetőséget kínált fel. Az adatok feldolgozása kvalitatív és statisztikai módszerekkel (átlag-, szórás- és gyakoriságszámításokkal, kereszttábla elemzéssel, korrelációs számítással és klaszteranalízissel) történt, SPSS számítástechnikai szoftver segítségével.

6.4. Főbb következtetések, javaslatok

6.4.1. Szakértői vélemények az egész életen át tartó tanulásról

Az egész életen át tartó tanulás filozófiája a pedagógus-andragógus szakma elméleti szakemberei és a résztvevő szakemberek számára elfogadott paradigmává vált. A résztvevő szakemberek által adott definíciók közel fele az uniós dokumentumokban megfogalmazott ismérvekhez állt közel. Többen kiemelték, hogy nem csak a munkaerő-piacra való alkalmassá tételt értenek a fogalmon és nem csak iskolarendszerű képzést, ugyanakkor a résztvevők nagy hányada a szakmai képzéseket, a szakmaspecifikus tanulást, az át- és továbbképzéseket, a munkaerő-piaci alkalmassá tételt hangsúlyozta az egész életen át tartó tanulás esetében. Volt, aki a fogalom elhasználódására, túlzott használatára hívta fel a figyelmet.

Az egész életen át tartó tanulás megfogalmazására az első kérdés irányult, s minden résztvevő megválaszolta a kérdést. A résztvevők többsége ismerte a nemzetközi definíciókat, többen ennek megfelelően fogalmaztak, volt, aki utalt is válaszában az Eurydike kutatásra.

Az élethosszig tartó tanulás kapcsán a legtöbbet említett fogalmak: élet (79), *tanulás* (68), *új* (29), *képzés* (27), *egyén* (22) *társadalom* (21), *ismeret* (21), *munka* (15), *tudás* (15), *fejlesztés* (15), *formális - nemformális - informális* (14), *oktatás* (10).

Gyakran említett fogalmak: *munkaerő-piac*(9,) *közösség* (9), *tapasztalat* (9), *készség* (8), *Cél* (7) *alkalmazkodás* (7), *kihívás* (6), *szakma* (6), *gazdaság* (5).

Többször említett: *nyitottság, kényszer, felelősség, szocializáció.*

A válaszadók közel fele szerint az élethosszig tartó tanulás fogalma közel áll az európai uniós dokumentumokból ismert definíciókhoz, azaz ismeretek, készségek, képességek megszerzésére irányul, mely az egész életet átfogó, formális, nemformális és informális tanulás területeire, egyes megfogalmazások szerint a szocializációra kiterjedő tanulási folyamatot jelent, mely elősegítheti az egyéni és társadalmi életcélok elérését, a harmonikus élet megvalósítását. „Az egész életen át tartó tanulás fogalmán az egy adott életszakaszban különböző formában való tanulási, művelődési tevékenységet; valamint az életút során folytatódó különböző szintű tanulási tevékenységeket értem. Az egész életen át tartó tanulás fogalmában a tanulás fogalmat igen tágan értelmezem, amelyben az informális, nonformális és formális keretek között elsajátított ismeretek, értékek, készségek fejlesztése egyaránt fontos.” Vagy egy komplexebb megközelítést szemléltet az alábbi vélemény: „Az egész életen át tartó tanulás.: minden olyan tanulási folyamat, amely kedvező lehet, az ember mint személyiség illetve mint emberi erőforrás fejlődésére. Központi eleme az empowerment. Az életen át tartó tanulás a „természetes” tanulási folyamat beépülését jelenti a mindennapi életbe, alapja és működtetője a fejleszthető életképesség, (tanulás) mely az irányított személyiségből önirányított személyiséget alakít ki. A cél a folyamatos fejlődőképesség kialakítása és fenntartása a változás, alkalmazkodás tanulás folyamatának biztosításával. (...) Az egyéni érdek és a szervezeti érdek közötti harmónia megkeresése, megfelelő motiváltság kialakítása, erőterek megismerése, és felismerése.” Volt, aki kifejezetten az iskolarendszeren kívüli voltát emelte ki: „Az egyén lehetősége, képessége és szándéka, hogy gyerekkorától egész élete során rendszeresen részt vegyen különböző tanulási formákban. Szerintem döntően nem az iskolarendszerhez kötött, hanem közösségi keretek között zajlik (család, baráti kör, munkahely, stb.) Nem kizárólag oktatáspolitikai hatáskör, irányítási szükséglete átfogja a társadalmi, gazdasági szféra egészét.”

Többen kiemelték, hogy nem csak a munkaerő-piacra való alkalmassá tételt értenek a fogalmon és nem csak iskolarendszerű képzést. „Az egész életen át tartó tanulás (bölcsőrtől a sírig) tartó életkori dimenzióhoz mindig hozzáértem az élet minden területére terjedő tanulást, tehát a szakmai át- és továbbképzésen kívül az egész személyiség jobbléte érdekében folytatott életminőségjavító funkciót betöltő formális – nemformális és informális tanulást.” A résztvevők 17%-a viszont a szakmai képzéseket, a szakmaspecifikus tanulást, az át- és továbbképzéseket, a munkaerő-piaci alkalmassá tételt emelte ki az egész életen át tartó tanulás esetében. „LLL=a gazdaság által motivált, az egzisztencia megteremtéséhez szükséges kompetenciák megszerzése, melyből szinte teljes egészében hiányzik a felnőttnevelés és az esélyesítési funkció (tehát meglehetősen szegregáló, „pénzalapú”, a társadalmi szakadékokat mélyítő tendencia=aki elől van meg előbbre juthat, aki hátul van, annak hátravetettsége nő).” Volt, aki mindössze úgy definiálta „állandó továbbképzés”, vagy a gazdasági megközelítés felől közelítette meg témánkat. „A humán erőforrás birtokosa (munkaerő) állandóan létező folyamatként éli meg az át- és továbbképzéseket, tekintettel a humán erőforrás minőségére.” Több résztvevő a gazdasági, egzisztenciális motivációkat, a „kényszert” is említette válaszában. „A folyamatosan és egyre gyorsabban változó környezethez való alkalmazkodás mint kényszer és lehetőség.” A válaszadók közel 20%-ának megfogalmazásában a kihívásokra, megfelelésre, alkalmazkodásra való képességre, képessé tételre és a nyitottságra, kreativitásra került a hangsúlyt. „Az egész életen át tartó tanulás célja, hogy az egyén mindig képes legyen

megfelelni a vele szemben támasztott kihívásoknak és követelményeknek. A kihívások érkehetnek a társadalom felől, adódhatnak az egyén munkaerő-piaci életútjából, érdeklődéséből vagy társadalmi tevékenységéből”. Más szerint „Mindenekelőtt megtanulni alkalmazkodni a körülöttünk robogó világ gyors változásaihoz. Ehhez szükséges már az óvodában-iskolában elkezdni megtanítani azt, hogy hogyan tanuljunk.” Egy szakember őszintén észrevételezte, hogy kerüli az egész életen át tanulás fogalom „felelőtlen, tartalom nélküli használatát”, mert kiüresedett a jelentése. A politika használja, „szépen hangzik, de nincs mögötte program”, nem valósul meg Magyarországon. Ezzel a véleménnyel szinkronizál egy másik szakértő megfogalmazása: „Az egész életen át tartó tanulás azonban /.../ akkor lesz valóságos gyakorlat, ha rendszerré válik, vagyis az egyes részek egymást készítik elő. Így például a felnőttek többsége nem lesz tanulni, művelődni akaró, ha fiatal korukban az iskola nem teszi nyitottá őket a problémák vizsgálatára, s nem fejleszti ki bennük a rendszeres tájékozódás igényét. A másik követelmény, hogy az egész életen át tartó tanulás szükségességét nemcsak emlegetni kell, hanem azt is meg kell fogalmazni, hogy a gyakorlatban mit lehet és kell tenni ezért. És erről sokszor, sokféle formában kell tájékoztatni az embereket, hogy magától értetődővé váljék, ez korunk mellőzhetetlen követelménye. S hogy elérhetőek legyenek a rendszeres tanulás, művelődés alkalmai, a civil szervezeteknek kellene ezeket az alkalmakat megteremteni, állandóan működő tanulási központokkal, vidéken legalább is kistérségi központokban.” Ugyanakkor volt, aki így fogalmazott: „A tanulást élettevékenységként értelmezem.” Más is hasonlóan markánsan: „A tanulás nélküli lét vegetálás.”

A kutatás kezdetén azt feltételeztük, hogy valamiféle vita alakul ki a résztvevők között. Erre nem került sor, viszont egy figyelemreméltó észrevétel érkezett.

„Noha eddig is elfogadtam, hogy a nem szándékos „természetes tanulás” is tanulás, az meglepett, hogy a válaszolók között milyen sokan hangsúlyozzák ennek az elismerését. Ez arra késztetett, hogy alaposabban vegyem fontolóra, ez milyen mértékben azonosítható a tanulással. Úgy gondolom, hogy nem minden élmény, tapasztalat, információ, ami ér bennünket, önmagában tanulás. Kell hozzá az egyén tudatos viszonyulása, amelynek eredményeként valami megváltozik bennünk. Ha csak a meglévő felfogásunkat tartósítják ezek, akkor ez a hatás aligha nevezhető tanulásnak. Hasonló a helyzet egy kulturális eseményen való részvételnél vagy valamilyen gyakorlati tevékenység végzésénél. Az esemény mechanikus tudomásul vétele, a tevékenységben alkalmazott mozzanatok rutin-szerű végzése semmivel sem bővíti az egyén tudását. Nehezen nevezhető tanulásnak az, ha valaki kétségbe vonhatatlan evidenciákban gondolkodik, s a problémát receptszerű eljárásokkal akarja megoldani.

Persze, tény, hogy az ember akaratlanul is változik egész életében, és nemcsak testi értelemben, hiszen a bennünket ért benyomások hatnak ránk, ahogy feldolgozzuk azokat. Ám, ha ezt a változást is tanulásnak tekintem, akkor egyrészt semmit sem kell tenni az egész életen át tartó tanulásért, mert az spontán amúgy is megtörténik, másrészt kijelenthető, hogy mióta ember él a Földön az élethosszig tartó tanulás megvalósult. Még arra is hivatkozhatunk, hogy az átélt események egy része megmarad az ember emlékezetében, tehát ez is bizonyítja, hogy gyarapodik az ember tudása. Ezek a következtetések arra figyelmeztethetnek, hogy pontosabban kellene meghatároznunk, mit is értünk tanuláson és mit nem, és az élet különböző helyzeteire való reagálásunk milyen értelemben sorolható a tanulás fogalma alá.”

6.4.2. A civil szervezetek a közösségi tanulás megvalósítói

A kvalitatív felmérésen alapuló kutatás egyértelműen bizonyította, hogy a *civil-non-profit szervezetek az informális tanulás helyszínéül szolgálnak, a szervezetek a közösségi tanulás megvalósítói*. A személyiség egészét érintő tanulás az attitűdök, értékek, jártasságok és tudás elsajátítása napi tapasztalatokon és a környezetünkben végbemenő hatásokon keresztül megy végbe (Coombs, 1973). Az *informális tanulásnak* két területét említették a szakértők, a civil aktivitáshoz, a nonprofit szervezetek működtetéséhez köthető tanulást, mely sokszor spontán tanulás, de nem mondható szervezett tanulásnak, inkább „munkavégzéshez”, tapasztalati tanulásához kapcsolódik. Másrészt az egyéni, önálló tanulást, az önképzés (ide sorolva a „csoportos”, közösségfejlesztő képzéseket), melyek tudatosabb tanulási folyamatot jelentenek, még ha nem is mindig köthetőek meghatározott célokhoz. Az informális tanulás társas, személyes kapcsolatokhoz köthető, fontos szerepe van benne azoknak az egyéneknek, akik szívesen megosztják a tudásukat, képesek ezek átadására, tanácsadásra. Nem véletlen, hogy a társas kapcsolatok és az együttműködési készségek és képességek említése olyan gyakori volt a felmérésben. Míg a formális tanulásra a linearitás, az előrehaladás a jellemző, addig az informális tanulás inkább mozzanatos, kiszámíthatatlanul jelenik meg az ember életében. Sokszor jellemző rá az átadott tudáselemek rendezetlen módja, töredékessége (Tót, É. 1998, 2005). Előfordulhat, hogy az ilyen autodidakta módon elsajátított tanulás esetében a tudáselemek szakadozottan vannak jelen, ez adódhat a különböző munkafázisok egyes részeinek végzésétől, az átadó nem szakszerű technikájából vagy a gyors és spontán elsajátításból. Ebből eredhet ugyanakkor a civil szervezetek önkénteseinek amatőrizmusa is, ami szerencsés, esetekben célzott ismeretszerzéssel is kiegészül.

A vizsgálat során bizonyítottá vált, hogy a civil aktivitás révén – elsődlegesen egy nonprofit szervezet működtetése során – spontán módon *szociális és állampolgári, kommunikációs, vállalkozói kulcskompetenciák sajátíthatóak el*, melyek támogatását az Európai Unió dokumentumai kiemelik (2006/962/EK).

A felmérésben részt vevő szakemberek szerint a civil aktivitás során elsősorban az együttműködés technikai sajátíthatóak el, megismerhető a civil társadalmi élet, a társadalmi folyamatok, fejlődik a kommunikációs képesség, átéljük a közösségi élményeket, és képesek leszünk azok fejlesztésére, elsajátítható az érdekeink képviselése, jártasak leszünk a problémák kezelésében. A civil társadalmi lét növeli a felelősségérzetet, a tanulási képességet, a konfliktuskezelést, az önismeretet, cselekvési technikák elsajátítására tanít és megérteti az önkéntes munka örömet.

A civil aktivitás olyan önérvényesítéshez szükséges kompetenciákat fejleszt, mely az egyén boldogulását segíti elő az élet más területein, és amely a közösség, a társadalom jól-létét szolgálja, mely erősíti a szolidaritást. A felmérésben a válaszadók egyetértése a következő kompetenciák elsajátíthatóságában volt a legnagyobb (a sorrend szerint): konfliktuskezelés, problémák kezelése, tanulási képesség, felelősségérzet. érdekek kezelése, önkéntes munka, civil cselekvési technikák, önismeret, szervezőkészség, kulturális rugalmasság, közösségi élmény és gondolkodás.

A válaszadók között egyetértés mutatkozott abban, hogy a nonprofit szervezetek működtetése a következő kompetenciákat fejleszti (a felmérésben kialakult sorrend szerint): felelősségvállalás, vezetési kompetenciák, a változások kezelése, problémamegoldás, szervezőkészség, pályázatírás-projektmenedzsment, kommunikációs technikák, döntéshozatal, kreativitás, a szervezet működtetésével kapcsolatos gazdálkodási ismeretek, közösségfejlesztés, jogszabályok ismerete.

6.4.3. A civilek feladatai

A kutatás rámutatott arra is, hogy *melyek jelenleg a legfontosabb feladatok a civil-nonprofit szervezetek számára az életen át tartó tanulásban*. Ezek felsorolásszerűen:

- A civil társadalom erősítése, civil szerepvállalás növelése
- Tanulás-módszertani segítségnyújtás, „tanulás tanulásának” biztosítása
- Közösségi élmények átadása, közösségszervezés és – fejlesztés
- Állampolgári képzések szervezése, a demokrácia tanulása, a demokratikus közélet, társadalom működésének megismertetése
- A lokális gondolkodás megvalósítása, helyi igények felmérése és kielégítése, felnőttképzéshez kapcsolódó egyéb szolgáltatás nyújtása
- Együttműködés, együttélési technikák, csoportmunka, network elsajátítása
- Nyitott képzések, nyitott gondolkodás megteremtése
- Attitűd- és tudatformálás, magatartási normák tanulása, a kultúra változásának elősegítése
- Készség és képességfejlesztés, kompetenciák bővítése (általában)
- Civil-nonprofit szakértői utánpótlás képzése, civil ismeretek átadása
- Önkéntesek, tagok képzése
- A hátrányos helyzetű, „leszakadó” rétegek képzése (idősek, munkanélküliek, fogyatékkal élők stb.)

6.4.4. A szükséges intézkedések, együttműködések

A szakértők megfogalmazták, hogy milyen jövőbeni intézkedéseket, *milyen kormányzati és civil együttműködések, milyen konkrét lépéseket tartanak leginkább szükségesnek*. Ezek az alábbiak:

- A felnőttképzés támogatási rendszerének átgondolása
- Önkéntesség elismerése
- A bürokrácia csökkentése (általában)
- Oktatási rendszer rugalmasabbá tétele
- Finanszírozás növelése, a felnőttképzéssel foglalkozó civil-nonprofit szervezetek erőteljesebb támogatása
- Civil szervezetek számára a felnőttképzési pályázatok növelése (pl. NCA képzési keretén belül)
- Felnőttképzési akkreditáció bürokráciájának egyszerűsítése
- Felnőttképzésben a szektorsemleges feltételek biztosítása
- Informális, nemformális tanulás elismerése, a mérési rendszerek kidolgozása
- Távmunka, részmunkaidő támogatása (civil szervezeteknél)
- Állampolgári ismeretek tanításának elkezdése már gyerekkortól, a közoktatásban
- Civil szervezetek felnőttképzési akkreditációjának támogatása, a minőség mérésének átgondolása

A fenti következtetések mellett a *kutatás azon célja is megvalósult, hogy demokratikus párbeszédet alakítson ki felnőttképzéssel és nonprofit ismeretekkel foglalkozó szakértők, civilek és kormányzati döntéshozók, elméleti kutatók és gyakorlati megvalósítók között*. A kutatás résztvevői nem tudhatták, kinek a véleményével azonosultak, mentesültek az esetleges előítéletektől. A kutatás eredményei, a javaslatok az eredeti szándéknak megfelelően a szakértőkre illetékes munkatársaihoz is eljutottak.

A szakértők arra hívták fel a figyelmet, hogy a civil szektornak önvizsgálatra is szüksége lenne, a tanulást önmagukon is kezdehetik a szervezetek képviselői, a civil szervezetek minősítése önmaguk feladata is lenne.

A kutatás megerősítette azt a nézetet, hogy nem elegendő pusztán működtetésének technikáit elsajátítani (gazdálkodás, pályázatírás, szervezőképesség, menedzserismeretek, marketing stb.), mert a szervezet nem ettől válik civilé. *Tanulni kell a demokráciát is, a szervezet önmagában még nem demokratikus*, a benne lévő emberek, az egyének gondolkodásmódja, a közösségi értékei tehetik azzá.

6.5. Szakképzési programok

A kutatás tapasztalatai pedagógiai program formájában is tárgyasultak. A kutatásban résztvevő szakemberek megfogalmazták, milyen ismereteket, készségeket lehet elsajátítani a civil-nonprofit szervezetek működtetésekor, ezen kompetenciák átadása nélkülözhetetlen a szakmai képzések során. Ezeket hasznosítottuk a Nonprofit Képzési Műhely tagjaival, a *Közösségi-civil szervező* felsőfokú szakképzési program szakmai és vizsgakövetelményeinek kidolgozásakor, illetve az OKJ-ben már 1998 óta jelenlévő *Nonprofit menedzser* szakképzési program megújításakor.

6.6. A kutatás eredményei

A delfi vizsgálat egyik célja a különböző vélemények ütköztetése, a szemléletformálás, az együttműködés lehetőségeinek felmutatása volt. A kormányzati résztvevők bevonásával sikerült közelebb hozni a civil ügyekkel és a felnőttképzéssel foglalkozó szakemberek és a döntéshozók véleményét. Olyan fórum jött létre, mely természetes körülmények között nem biztos, hogy megvalósult volna. A kutatás egyik hozadéka, hogy a megfogalmazott intézkedési javaslatok a formálódó jogszabályok, vagy módosítások során esetenként meghallgatást is nyertek. A bürokrácia csökkentésére vonatkozó észrevételek például megerősítették azt a kormányzati szándékot, mely a felnőttképzés bejelentésének egyszerűsítésére és az akkreditáció adminisztrációjának egyszerűsítésére irányult.

A delfi kutatásban való részvétel, a közös gondolkodás, a konszenzusteremtő folyamat önmagában is egy tanulási folyamatnak tekinthető.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

*mikor a tudás terjed őszi az akarat.
Amikor az akarat őszi a józan ész uralkodik.
Amikor a józan ész uralkodik kiművelt az egyén.
Amikor az egyén kiművelt összhangban él a közösség.
Amikor a közösség összhangban él jól kormányozható az ország.
Amikor az ország jól kormányozható békesség honol mindenütt.*
Konfuciusz

 Konfuciusz (i.e. 551-479) üzenete összecseng munkánk céljaival. Írásunkban a tanulás egyénileg megszerezhető útjai mellett, a közösség és a tanulás, az egyén és társadalom kapcsolatrendszerét vizsgáltuk, arra rámutatva, hogy az egész életen át tartó tanulás filozófiájának megértése nélkülözhetetlen az egyén boldogulásához. A civil-nonprofit szervezetek, a nemformális és informális tanulási közeget biztosítva nagymértékben hozzájárulnak a demokrácia tanulásához, a tudatos állampolgári lét kialakításához. A civil szervezetek a tapasztalati tanulás szinterei, a civil kurázi átörökítői.

Kutatásunk során egyrészt értelmeztük az egész életen át tartó tanulás széles körben elterjed fogalomainak használatát. A terminológiai kérdések tisztázásában minden esetben kitértünk a civil szektor jelentőségére és a nonprofit szervezetek szerepére, mint az egész életen át tartó tanulás a formális programok mellett, a nemformális tanulás és az informális tanulás egyre jelentősebb terepe. Dolgozatunk célkitűzése a civil szervezeteknek a nemformális és az informális tanulásban betöltött szerepére irányult. Az elméleti elemzést követően a nonprofit szervezetek által indított nemformális tanulási tevékenységeket, képzéseket kvantitatív módszerekkel, illetve kérdőíves felméréssel, valamint kvalitatív mélyinterjú módszerrel vizsgáltuk. A civil szervezetekben megvalósuló informális tanulás mérésére a kvalitatív delfi módszert alkalmaztuk, mely lehetővé tette a megkérdezett szakemberek véleményének feltárása után konszenzuson alapuló javaslatok megfogalmazását és bizonyos cselekvési irányok megjelölését is.

7.1. Az egész életen át tartó tanulás programja a kutatás tükrében

Az egész életen át tartó tanulás filozófiája tekintetében elmondható, hogy nemcsak foglalkoztatási célok állnak az oktatáspolitikai dokumentumok és a tanulás középpontjában, az egész életen át tartó tanulást egyúttal az egyén boldogulásának, a teljes élet megvalósításának és a részvételi demokráciákban kívánatos aktív állampolgárság eszközeként is tekintik.

Az oktatáspolitikával foglalkozó nemzetközi szervezetek (UNESCO, OECD, Európai Unió stb.) által kiadott és elfogadott nyilatkozatok, dokumentumok, cselekvési tervek deklarálják az egész életen át tartó tanulás filozófiáját, s a stratégiai céloknak megfelelően aktualizálják cselekvési terveiket a tanulás támogatásának fő elveiről. A holisztikus szemléletű dokumentumok a gazdasági célok mellett a társadalmi és az egyéni érdekeket is megfogalmazzák,

az adott dokumentumot kiadó szervezet szellemiségének és célkitűzéseinek megfelelően. Az Európai Unió tagországai által elfogadott dekrétumok a foglalkoztatáspolitikai célok mellérendeltségében a demokratikus berendezkedéshez szükséges állampolgári kompetenciák elsajátítását várják az egész életen át tartó tanulás megvalósításától.

Magyarországon – különösen az európai uniós tagság következtében – az egész életen át tartó tanulás filozófiája a pedagógus-andragógus szakma elméleti szakemberei számára elfogadott paradigmává vált. A deklarált elvek és azok gyakorlati megvalósulása között azonban meg nem felelés tapasztalható. Az egész életen át tartó tanulásról 2005-ben kidolgozott kormánystratégia még az európai irányelveknek megfelelően készült. A támogatási rendszer azonban már a foglalkoztatáspolitikai célokat helyezi előtérbe. Az oktatáspolitikusok használják az élethosszig tartó tanulás fogalmát, de a filozófia egésze már nem áll a programok és a támogatási politikák mögött. A kutatásban részt vett szakemberek erre többször is felhívták a figyelmet. Ám nem csak a célkitűzés tűnik önkorlátozóknak, hanem megvalósítása is, így nem véletlen, hogy a hazai gyakorlat színvonala elmarad az Unió országaitól. Mind az Eurostat – dolgozatban bemutatott 2004. évi adatai –, mind a CEDEFOP legutóbb végzett felmérése, a *Citizen's views on lifelong learning in the 10 new Member States – A 10 új tagországban állampolgárainak nézete az egész életen át tartó tanulásról* a (Cedefop 2008) azt mutatja, hogy Magyarország az utolsók között áll a tanulási aktivitás és a tanulás hasznosulásának megítélése tekintetében is.

7.2. A közösségi tanulás

Az egész életen át tartó tanulás szakirodalmának elemzése és a megkérdezett számos elismert szakember véleményének feldolgozása után hipotézisünk bizonyosodott: *a civil társadalom jelentős mértékben járul hozzá a tanuláshoz*. A kutatás eredményeképpen javaslatot teszünk a tanulás jelentőségének elismerésére és a közösségben, a szocializációs folyamatokban és a civil szférában végbemenő tanulás bemutatására. Az ismertetett bemutatott kanadai kutatások felhasználásával (CCL 2007) *egy közösségi tanulást megjelenítő modell beillesztésére tettünk kísérletet, a világfa újrajzolása és értékvilágának adaptálása segítségével*.¹⁸ A vizuális-szimbolikus megragadás, úgy véljük, témánk lényegét is jobban megvilágítja.

Egyetemes szimbólum a világfa. Minden természeti nép, minden mitológia magáénak érzi a fent és a lent világát összekötő, a gyökereivel a földbe kapaszkodó, míg lombkoronájával az égbe törő, vastag törzsével állandóságot megjelenítő növényt. A természeti népek világában ugyanúgy megjelenik, mint az ókori egyiptomi állandóságot jelentő dzsed oszlopaként, a keresztény kultúrkörben a tudás fajaként vagy a magyar kultúra életfa motívumaként. Minden ember számára életet jelent: gyümölcse táplál, a fája ajtónk s asztalunk, a nap árnyékát vagy a tűz melegét adja. A tölgyfa bölcsőtől az akácfa koporsóig jelen van népdalainkban. A népmesei égisz fát megmászva vagy a Genezis almafájának

¹⁸ A grafikus munka Garami Mária, a Nagymarosi Képzőművészeti Egyesület művész-vezetőjének alkotása alapján készült, önzetlen segítségnyújtását ezúton is köszönjük. A szép grafikát – sajnálatlaltal – a didaktikus elveknek megfelelően egyszerűsítettük le.

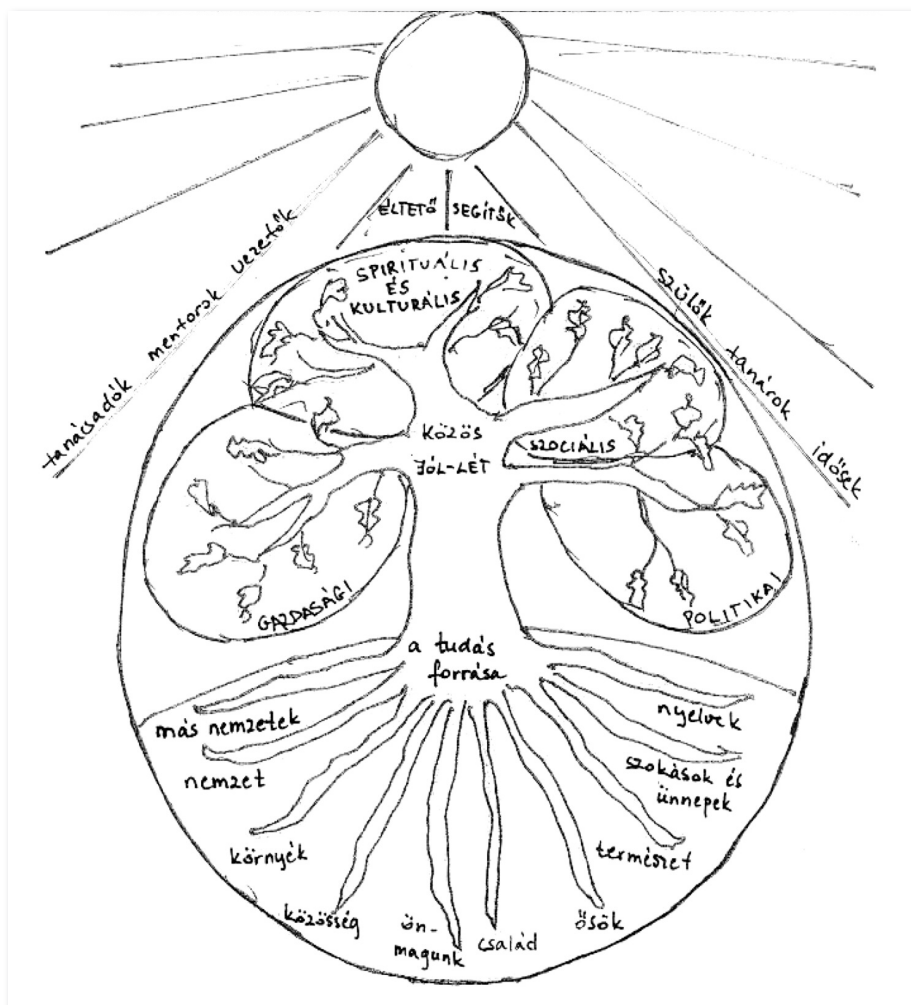
gyümölcsét leszakítva jutunk el a tudáshoz. Mind az égis erő világfa, mind a tudás fa keresztény toposza megjelenik kultúránkban, de megszemélyesítik a fát Petőfi dalai, Arany elégiái vagy József Attila számos verse is.

A közösségi tanulás modellje magába foglalja a formális, a nemformális és az informális tanulás elsajátításának lehetőségeit, a tanulás forrásvidékét és az eredmény hasznosulását. Érthetővé, befogadhatóvá teszi azok számára is a megértést, akiknek a szövegolvasás nehézséget jelent. Az életfa, összeköti a négy elemet: a földbe kapaszkodó gyökerei szívják a vizet, az ágak a nap tüzeit felhasználva megtisztítják a levegőt. A tanulás forrását és forrásvidékét adja saját östudásunk és autodidakta tanulásunk és a szocializáció, mely során személyektől és a kulturális értékekből is tanulunk. Ahogy a fa gyökerei felszívják a nedvességet a földből, úgy szerzhetjük meg a tudást a család, a közösség, a környezet, a nemzet és más népek, nemzetek tudásából, de tanulunk az őseinktől, a természettől, a tradícióinkból és ünnepeinkből, valamint a nyelvi kultúrából. Az így elsajátított értékek járulnak hozzá a fa törzsében ábrázolt társas jól-léthez, a lombkoronában megtestesülő gazdasági, szociális, kulturális és spirituális, valamint politikai jól-léthez. A fa eltetö melegét és a fényt a nap adja, a sugarai által a tudás megszerzésében gondoskodók, vezetők terelgetik az egyént, a szülők, a tanárok, az idősek, illetve a tanácsadók, mentorok, segítők. A tanulás folyamatát, a formális- nem formális vagy informális tanulást a fa évgyűrűben mérhetjük, mely nem minden évben egyforma nagyságú. Az ábrát pedig a teljesség és tökéletesség köre fogja egybe, így valósul meg a gnózis, az igazi tudás. A fa virágzása, gyümölcsérlelése, lombhullatása és téli alvó állapota egyben a természet megújulásának, a halál legyőzésének és a feltámadásnak szimbóluma. (10. sz. ábra következő oldalon).

7.3. A civil-nonprofit szervezetek szerepe a felnöttek tanulásában

A civil-nonprofit szervezetek jelen vannak a felnőttképzésben a formális és a nemformális tanulási színtereken is, de szerepvállalásuk jellemzően az iskolarendszeren kívüli tanulásban manifesztálódik. Részben igazolódott az a hipotézisünk, hogy *jelentős szerepet töltenek be a nonprofit szervezetek a felnöttek tanulásában*, a felnőttképzésben regisztrált 14-15 százalékos szervezetszámnál azonban nagyobb arányt vártunk. A KSH kifejezetten felnőttoktatási céllal működő szervezetként mintegy 400 organizációt tart nyilván, a felnőttképzésben viszont közel 900 szervezetet regisztráltak. Ugyanakkor a két kör nem jelent teljes átfedést. Ennek többféle magyarázata is van. Az egyik, hogy sokan nem tudnak arról, hogy tevékenységüket a felnőttképzési törvénynek megfelelően be kell jelenteni, sok szervezetnél a felnőttképzés pedig nem főtevékenység, hanem az egyéb tevékenység természetes velejárója. Sok iskolarendszerű képzésben működő pedagógus nem ismeri a felnőttképzés szabályozását, így az általuk vezetett szervezetek nem tudnak megfelelő színvonalon működni. E mögött az andargóiai ismeretek hiánya, amatőrizmus, tudatlanság, hanyagság is állhat. Másrészt vannak, akik nem kívánnak a felnőttképzési törvény hatálya alá tartozó tevékenységet folytatni, mert az sok és meglehetősen terhes adminisztrációval jár, még akkor is, ha a szervezet nem folytat folyamatos felnőttképzési tevékenységet. Az állandó likviditási gondokkal küzdő képzők nem képesek szakképzett alkalmazottat felvenni az adminisztrációs feladatokra. Ezért képzéseiket sokszor kulturális, közművelődési vagy szociális tevékenységként fogalmazzák meg, így a szabadegyetemnek, művelődési célú programok vagy személyiségfejlesztő szociális szolgáltatások résztvevőivel nem kell felnőttképzési szerződést kötni, nem

10. sz. ábra. A közösségi tanulás életfa-modellje



kell képzési programot megvalósítani, és azokról nem kell folyamatos statisztikát előállítani. A vizsgálat nem várt és akaratlan következménye az lett, hogy a nem szabályos működést fedte fel, melyet jórészt maga a szabályozás idéz elő. A kutatás így rámutatott a szabályozás nem megfelelő volta is.

A regisztrált képzők célja a minőségbiztosítást jelentő akkreditáció megszerzése, különösen, amióta a felnőttképzési célú állami és uniós támogatásokat csak az ezzel rendelkezők nyerhetik el. A program vagy intézményi akkreditációval rendelkezők jellemzően piaci szolgáltatásokat nyújtanak vagy olyan képzéseket, melyekre állami támogatást tudnak szerezni. A felmérésben részt vett, a létbizonytalanságban alkalmazkodásra kényszerült szervezetek többségében szakmai képzéseket szerveznek. A hagyományos általános műveltségi vagy állampolgári ismeretek elsajátítását háttérbe szorítják.

Nem igazolódott az a hipotézisünk viszont, hogy a nonprofit szervezetek sajátos módszereket alkalmaznak. Általánosságban nem beszélhetünk módszertani újításról, bár sok szervezet nyitott az európai módszerek adaptálására és megvalósítására, mégis inkább a kis megrendelésből, vagy a képzés tartalmából adódó személyesség, avagy a szolgáltatások házhoz szállítása a gyakran tapasztalt jelenség. A képzők maguk is úgy vélik, a vállalkozási szféra alkalmas(abb) az új technikai fejlesztések megvalósítására, noha a módszertani kultúra nem azonosítható a technikai felszereltséggel. Egy különböző mediális eszközökkel jól ellátott szervezet programjai nem feltétlenül hatékonyak, és viszont: hagyományos, alacsony eszköz-igényű módszerekkel is folytathat egy szervezet didaktikai és metodikai szempontból magas színvonalú és hatékony munkát.

A humánerőforrás vizsgálatára irányuló felmérés eredményeképpen megfogalmazódott, hogy tartalmi tekintetben olyan szakmai képzések szükségesek, melyek vezetői, jogi és gazdálkodási ismereteket és képességeket nyújtanak, lehetőséget teremtenek a stratégiai gondolkodás elsajátítására.

7.4. A felnőttek informális tanulása és a civil szervezetek

A delfi módszerrel vizsgált kutatás eredményeképpen igazolódott az a hipotézis, mely szerint *az aktív civil társadalmi szerep szociális, kommunikációs és vállalkozási kompetenciákat fejleszt.* Különösen alkalmas a társadalmi folyamatok, a demokratikus értékrend megértésére, az együttműködési és kommunikációs technikák, a konfliktuskezelés elsajátítására és a közösségi élmények megtapasztalására. A szervezetek működtetése pedig jogi, gazdálkodási, menedzsment ismereteket, képességeket és attitűdöket fejleszt. A kutatás eredményeképpen arra jutottunk, a nonprofit szakemberek képzésekor a megkérdezett szakértők által fontosnak tartott elemeket kell megvalósítani a képzési program során.

A felmérésben a szakemberek rávilágítottak arra, hogy szükséges a nonprofit szervezeteket és a felnőttképzést sújtó adminisztráció csökkentése. A véleményt nyilvánítók egyfajta tanulást népszerűsítő és tanulás-módszertani segítségnyújtást is várnak a nonprofit szervezetektől és azt, hogy a szervezetek mintaként szolgáljanak a demokratikus értékrend, a civil attitűd átadására.

7.5. A kutatás eredményei a létező civil-nonprofit szakképzési programok tartalmi megújításának szolgálatában

A kutatás számos eredményt hozott a szektor tekintetében. Egyrészt összefoglaló képet ad a felnőttképzési szervezetekről, mellyel eddig nem rendelkezett sem a szakma, sem a nonprofit szektor. A vizsgálattal tudatosan törekedtünk elméleti és gyakorlati ismereteket összegezni a civil szervezetek számára, annak tudatában, hogy több civil szervezet saját képzési programokat indít munkatársai szakmai felkészültségének biztosítására, számos felsőoktatási intézményben pedig specializációként, vagy egy-egy tantárgy ererjéig szerepel a nonprofit ismeretek tanítása. A civil-nonprofit szervezetek működtetésére irányuló ismeretek, kompetenciák megszerzésével államilag elismert szakképesítést is lehet szerezni. A felsorolt a programokban az eredmények jól hasznosíthatóak alapzó jellegük és aktuális tartalmuk révén.

A nonprofit szervezetek körében végzett kutatás eredményei és a delfi felmérés első fordulójának összegzése nagy mértékben segítette a frissen alapított 55 345 03 0000 00 00 azonosító számú közösségi-civil szervező felsőfokú, illetve a megújított 54 345 04 0000 00 00 azonosító számú nonprofit menedzser szakképzési programok tartalmi gazdagítását is.

A két kompetencia alapú, moduláris felépítésű szakképzési program mintegy összefoglalását adja a kutatás eredményeiből levont következtetéseknak, ezért röviden bemutatjuk a két képzési programot.

A szakképzési programok tananyagfejlesztőjeként és koordinátoraként jelen kutatási eredményeimet figyelembe véve alakítottuk ki a nonprofit szakemberekkel a képzési programokat. A kutatás eredményeit – egyebek mellett – azért is építettük be a szakképesítési programba, mert *a korábbiaktól eltérően belefoglaltuk az egész életen át tartó tanulásra való felkészítés követelményét a képzésébe, és hangsúlyosabbá tettük a pályázatírássra való felkészítéshez szükséges és a stratégiai gondolkodást elősegítő projektmenedzsmentet minden civil szakember számára.*

A megújult Országos Képzési Jegyzékben megjelenő szakmák már kompetenciaalapú és modulrendszerű tervezésben fogalmazódnak meg. Ennek a folyamatnak a részeként megújult a nonprofit menedzser szakképzés és megszületett az említett közösségi-civil szervező szakma.

A két, DACUM-módszer segítségével kidolgozott szakképesítés, a szakminisztérium rendeletének megfelelően, 2009. január elsejétől lépett életbe. Az OKJ szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei meghatározzák egyebek mellett a betöltendő munkaterület leírását, az ehhez szükséges szakmai követelménymodulokhoz tartozó feladatprofilokat és az ehhez szükséges tulajdonságprofilokat. Az újszerűség a korábbi OKJ-hez képest, hogy a szakmai kompetenciák (szakmai ismeretek és szakmai készségek) mellett a személyes, társas és módszerkompetenciák is megjelennek a képzési programban. Az igazi visszajelzést az első új képzési programok szerint végzett felnőtt tanulók adják majd.

A két szakképesítés a közgazdasági megközelítésből eredően a Pénzügyminisztérium (azóta Nemzetgazdasági Minisztérium) hatáskörébe tartozó szakképesítés lett hazánkban, ezzel erősítve a szervezetek működtetéséhez szükséges gazdálkodási és menedzsment kompetenciákat. Így a programban megerősítettük azokat a tartalmakat, melyek a közösségfejlesztéshez és a civil társadalom fejlesztéséhez szükséges ismeretek, készségek és képességek elsajátítását segítik elő.

7.5.1. A közösségi-civil szervező felsőfokú szakképesítési program¹⁹

A közgazdasági szakmacsoportba tartozó szakképzési program tartalmazza a két empirikus kutatás tapasztalatai alapján megfogalmazott követelményeket. Az alábbiakban nem a teljes

¹⁹ A közösségi-civil szervező programot a Nonprofit Képzési Műhely tagjai, dr. Bartal Annamária (Pázmány Péter Tudományegyetem), Brachinger Tamás (Eötvös József Főiskola, Baja), Brüll Edit (Budapesti Művelődési Központ), dr. Pavluska Valéria (Pécsi Tudományegyetem), Péterfi Ferenc (Közösségfejlesztő Egyesülete), Dr. Vercseg Ilona (Közösségfejlesztő Egyesülete) és Arapovics Mária (ELTE PPK) dolgozták ki (utóbbi koordinációja mellett). A képzési program két modult átvett a Pénzügyminisztérium hatáskörébe tartozó üzleti szakügyintéző szakképesítésből, mely modulok felelőse dr. Henczi Lajos volt. A kompetenciaalapú és modulrendszerű képzési programot az ELTE PPK terjesztette be a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács elé, és bekerült az Országos Képzési Jegyzékbe.

programot mutatjuk, be csupán a program moduláris szerkezetét, kiemeljük a szakmai-, a személyes-, a társas- és a módszerkompetenciákat, melyek a delfi kutatásban a civil aktivitásra és a szervezeti működésre vonatkozó kérdés válaszaiból már ismerősek lehetnek. Mindenek előtt a munkaterület bemutatása szükséges.

Közösségi-civil szervező szakképesítés munkaterületének rövid, jellemző feladat-leírása:

- Közreműködik a nonprofit szervezetek alapításával és működésével kapcsolatos szervezési feladatok jogszerű lebonyolításában.
- Kiépíti a helyi kapcsolatrendszert, partnerségi együttműködést épít.
- Ösztönzi a lokális részvételt, szakmailag támogatja a helyi cselekvést.
- Közreműködik a gazdálkodást érintő döntések előkészítésében, megvalósításában és ellenőrzésében.
- Részt vesz a nonprofit szervezetek szervezeti-vezetési feladatainak ellátásában.
- Közreműködik a modern marketing és a public relations nonprofit szervezetekre specifikált alkalmazásában.
- Hazai és nemzetközi projekteket, pályázatokat tervez meg és bonyolít le.
- Forrásteremtési technikákat alkalmaz.
- Képzéseket, tréningeket szervez, támogatja az élethosszig tartó tanulást.
- Segíti a szervezet munkatársai, önkéntesei munkájának koordinálását.
- Modern kommunikációs eszközök, csatornák és technikák segítségével ügyviteli feladatokat lát el.
- Alkalmazza az érdekvényesítő és érdekképviselési technikákat.

A közösségi-civil szervező szakképzési program moduláris felépítése

4. sz. tábla. A közösségi-civil szervező szakképzési program moduljai

A 55 345 03 0000 00 00 AZONOSÍTÓ SZÁMÚ, KÖZÖSSÉGI -CIVIL SZERVEZŐ MEGNEVEZÉSŰ SZAKKÉPESÍTÉS SZAKMAI KÖVETELMÉNYMODULJAINAK	
Azonosítója	megnevezése
2720-06	Civil társadalom – civil-nonprofit szervezetek
2721-06	Közösségszervezés II.
2722-06	A nonprofit szervezetek menedzselése
2004-06	Projekttervezés és projektmenedzsment
2723-06	Közösségi tanulás és szervezése
2001-06	Az üzletvitellel kapcsolatos személyes és szervezeti kommunikációs feladatok magyar és idegen nyelven
2025-06	Számítástechnikai feladatok

A szakmai kompetenciák mellett elsajátítandó kompetenciákat, a teljes szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit a pénzügyminisztérium hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről szóló 23/2008. (VIII.08.) PM rendelet tartalmazza.

7.5.2. *Nonprofit menedzser és nonprofit ügyintéző program*²⁰

A fentiekhez hasonlóan a kutatásunk első fordulós eredményeinek figyelembevételével készültek el a szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei.

A nonprofit menedzser szakképesítés munkaterületének rövid, jellemző leírása:

- Közreműködik nonprofit szervezetek alapításában, működés feltételeinek biztosításában, a munkatársak irányításában.
- Folyamatos kapcsolatokat ápol a nonprofit szervezet tagságával és választott vezetőivel vagy kuratóriumával, biztosítja az információ-áramlást és véleménycserét.
- Részt vesz a helyi kapcsolatrendszer kiépítésében, és gondozza a szakmai kapcsolatokat.
- Közreműködik a szervezet tevékenységének, munkaprogramjának tervezésében, irányításában, elemzésében és értékelésében.
- Projektet tervez és megvalósításukat irányítja.
- Részt vesz a pénzügyi-gazdálkodási tevékenység irányításában, ellenőrzésében.
- Együttműködik önkéntesekkel, illetve koordinálja munkájukat.
- Forrásteremtési technikákat alkalmaz, megszervezi és működteti a pályázatfigyelési és támogatás-szervezői rendszert.
- Irányítja és szervezi a PR- és marketingfeladatokat.
- Rendezvényeket és képzéseket szervez.
- Kapcsolatokat tart, illetve együttműködik hazai és nemzetközi nonprofit szervezetekkel.
- Képviseli a szervezetet, tájékoztatást nyújt, adatot szolgáltat.
- Alkalmazza az érdekvégyesítő és érdekképviselési technikákat.
- Megszervezi és működteti a naprakész, többfunkciós nyilvántartások rendszerét.
- Számítástechnikai eszközöket alkalmaz az ügyviteli feladatok ellátásához.
- Motivációs eszközöket alkalmaz.

²⁰ A 54 345 04 0000 00 00 azonosítószámú nonprofit menedzser (és annak részterületeit magában foglaló nonprofit ügyintéző) program kompetenciaalapú és modulrendszerű kidolgozásában Brüll Edit és Arapovics Mária vett részt. A szakma korábban, 1998-ban kerül be az Országos Képzési Jegyzékbe.

A modulrendszerű nonprofit menedzser szakképzési program felépítése

5. sz. tábla. A nonprofit menedzser szakképzési program és a nonprofit ügyintéző rész-szakképesítés moduljai

AZ 54 345 04 0000 00 00 AZONOSÍTÓ SZÁMÚ, NONPROFIT MENEDZSER MEGNEVEZÉSŰ SZAKKÉPESÍTÉS SZAKMAI KÖVETELMÉNYMODULJAINAK	
Azonosítója	megnevezése
2695-06	Szervezetalapítás, szervezetvezetés
2696-06	Közösségszervezés I.
2004-06	Projekttervezés és projektmenedzsment
2697-06	Rendezvények és képzési programok szervezése
2719-06	Nonprofit szervezetek gazdálkodása és pénzügyei
2698-06	Marketing és PR
1980-06	Ügyviteli feladatok
2025-06	Számítástechnikai feladatok
AZ 54 345 04 0100 52 01 AZONOSÍTÓ SZÁMÚ, NONPROFIT ÜGYINTÉZŐ MEGNEVEZÉSŰ RÉSZ-SZAKKÉPESÍTÉS SZAKMAI KÖVETELMÉNYMODULJAINAK	
Azonosítója	megnevezése
2695-06	Szervezetalapítás, szervezetvezetés
2719-06	Nonprofit szervezetek gazdálkodása és pénzügyei
2698-06	Marketing és PR
1980-06	Ügyviteli feladatok
2025-06	Számítástechnikai feladatok

A szakmai kompetenciák mellett elsajátítandó kompetenciákat az alábbi táblázatban foglaltuk össze. A teljes szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményeit a pénzügyminisztérium hatáskörébe tartozó szakképesítések szakmai és vizsgakövetelményeiről szóló 23/2008. (VIII.08.) PM rendelet tartalmazza.

A disszertáció keretén belül elvégzett kutatás eredményeinek felhasználásával kidolgozott pedagógiai programok – a 2008 augusztusában kihirdetett pénzügyminisztériumi rendeletnek megfelelően – 2009. január elsejétől elindultak.

A civil-nonprofit szektor andragógiai jelentőségének és jellemzőinek feltárására először történt kísérlet a Magyarországon. A felnőttkori tanítás-tanulás e fontos szakága állapotának bemutatása a lehető legszélesebb körűen és a jövőre nézve fontos tanulságokat eredményező módon valósult meg. A kutatás lefolyása azt mutatja, hogy a hazai andragógia-tudomány történetében ritka, a különböző tudományos és szakmai műhelyek közötti olyan modell-értékű kooperáció jött létre, amelyben két pedagógiai képzési program is megszülehetett. A felsőoktatási és a felnőttoktatási menedzsment számára a Nonprofit Képzési Műhely egyaránt a

tanuló szervezet kiváló példája is egyben. A Műhely együttműködési kultúrája általában a mátrix-szervezeteket jellemzi, és amint a programok létrejötte bizonyította, kiválóan alkalmas a kutatási eredmények mielőbbi gyakorlati felhasználását előmozdítani.

IRODALOM

1. A kormányzat civil stratégiája. 2003. www.szmm.gov.hu
2. A lisszaboni stratégia új kezdete (2005): http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/comm_spring_hu.pdf
3. A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról. 2005. <http://www.om.hu/main.php?folderID=1074>
4. A tanulás hatalma. A Magyar Népfőiskolai Társaság Küldetés Nyilatkozata, 2004. január (www.nepfoiskola.hu)
5. A tanuló régió szerepe az egész életen át tartó tanulás megvalósításában. In: Új Pedagógiai Szemle. LVI Évf./6. 72-83. old.
6. Abafi Lajos (1900): A szabadkőművesség története. Akadémiai Kiadó, Reprint (1993) Budapest.
7. Ádám György (2008): Előszó. In: Benedek András – Lada László (szerk.) (2008) Tanulás életen át /TÉT/ Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest. 11-15.o.
8. Adler Judit (2004): A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete. Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (www.ofa.hu, letöltve: 2004. október 15.)
9. Andorka Rudolf (1997) Bevezetés a szociológiába. Osiris, Budapest.
10. Angelusz Róbert - Tardos Róbert (szerk.) (2001): Társadalmak rejtett hálózata. Magyar Közvéleménykutató Intézet. Budapest.
11. Anheier, Helmut K. – Gerhards, Jürgen – Romo, Frank (1998): A tőke és a társadalmi struktúra formái a kulturális mezőkben: Bourdieu társadalmi topográfiájának vizsgálata. In: Lengyel– Szántó (szerk.):. 177-206. o.
12. Anheier, Helmut K. (2005): Nonprofit Organizations. Theory, management, policy. London – New York, Routledge.
13. Anheier, K. Helmut – Glasius, Marlies- Kaldor, Mary (szerk.) (2004): Globális civil társadalom. Budapest, Typotex.
14. Anthony Giddens (1998): The Third Way: The Renewal of Social Democracy. Polity Press, Cambridge, U.K.
15. Arapovics Mária (1997): Mozart és a szabadkőművesség. Szakdolgozat, ELTE TFK kézirat.
16. Arapovics Mária (2004): Akkreditált felsőoktatási programok a civil társadalom és nonprofit képzés területén Magyarországon – kutatási összefoglaló. In: Baranyai Éva–Brüll Edit (szerk.) (2004): Tézisek, a nonprofit szektor fejlesztését segítő tanulmányok. Alapítvány a Magyar Felsőoktatásért és Kutatásért, Budapest.
17. Arapovics Mária (2005a): A civil szervezetek szerepe a 45 év feletti felnőttek képzésében. In: Sz. Molnár Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei, NFI, kutatási beszámoló.
18. Arapovics Mária (2005b): Az oktatás és a kultúra koherens fejlesztésének lehetőségei. Kézirat, NKÖM-OMAI, Budapest.

19. Arapovics Mária (2006): „Civil társadalom és nonprofit szervezetek” akkreditált képzési program az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karon. In: Civil Fórum, Kolozsvár, 2006. 4. Sz.
20. Arapovics Mária (2007a): Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Az egész életen át tartó tanulás és a civil szervezetek. Ráció Kiadó – ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
21. Arapovics Mária (2007b): Oktatási és felnőttoktatási nonprofit szervezetek a statisztika tükrében. Képzés és Gyakorlat, Kaposvári Egyetem, 2007/3. 73-88.
22. Arapovics Mária (2007c): Felnőttoktatási nonprofit szervezetek. In: Henczi Lajos (szerk.) (2007) A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
23. Arapovics Mária (2007d): „Véendiákok” – Tanulni idős korban. In: Humán Saldó, 2006/5, 213-215.
24. Arapovics Mária (2008): A civil-nonprofit szervezetek szerepvállalása a felnőttek képzésében. Civil Szemle folyóirat 2008/3. 37-58.
25. Arapovics Mária. (2009) A civil társadalom és a nonprofit szervezetek szerepe az egész életre kiterjedő tanulásban. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola. Doktori (PhD) Disszertáció.
26. Arato, Andrew – Cohen, Jean (1992): Civil Society and Political Theory. MIT Press, Cambridge.
27. Arato, Andrew – Cohen, Jean L. Cohen, Jean L. (1992): Civil Society and Political Theory. Cambridge Mass. – London, MIT Press.
28. Arisztotelész (1984): Politika. 2. kiadás. Gondolat Kiadó, Budapest.
29. Arne Carlsen (2002): Termelőiskolák (Dániában) szócikk. In: Felnőttoktatási és képzési lexikon, Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
30. Aronson, Elliot (1978): A társas lény. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
31. Arrow, K. J. (1979): Az egyetemi oktatás rostáló szerepe. In: Egyensúly és döntés. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
32. Aspin, D.N. – Chapman, J.D.: Lifelong Learning: concepts and conceptions. In: Int. Journal of Lifelong Education. 17 (4) 2-20.
33. Atkinson, Rita L. – Atkinson, Richard C. – Smith, Edward E. – Bem, Daryl J. – Nolen-Hoeksema, Susan (2001): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
34. Az Európai Parlament és a Tanács Ajánlása (2008. április 23.) Az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról (2008/C 111/01).
35. Az Európai Közösség Bizottságának Közleménye az önkéntes szervezetek és alapítványok szerepének erősítéséről Európában (1998): Nem hivatalos fordítás. Budapest, Európa Ház.
36. Bábosik István (1993): A spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom. Új Pedagógiai Szemle, 7-8 sz. 86-88.
37. Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
38. Bábosik István (2004): Nevelélmélet. Nevelés az Európai Unióban. Osiris, Budapest.
39. Bábosik István (szerk.) (1997): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest.
40. Bajusz Klára (2008): A felnőttkorban szükséges kulcskompetenciák. In: Andragógiai ismeretek, HEFOP 3.5.1, Budapest 2008.117-177.

41. Bajusz Klára – Filó Csilla - Németh Balázs (2004): A magyar felnőttoktatás története a 20. század közepéig. Pécs, PTE TTK FEEFI, egyetemi jegyzet.
42. Bakacsi Gyula – Bokor Attila – Császár Csaba – Gelei András – Kovács Klaudia – Takács Sándor (1999): Stratégiai emberi erőforrás menedzsment. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
43. Balogh Bence - Mészáros Geyza – Sebestény István (2003): Módszer és gyakorlat. A nonprofit statisztika 10 éve. 1992-2002, Központi Statisztikai Hivatal.
44. Balogh Péter (2007): A felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartása. In: Henczi Lajos (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
45. Bancsók József – Kis Ibolya (2006): Kutatás a felnőttoktatás és képzés hazai cél és feladatrendszerének változásáról a korszerű piacgazdaság, illetve a tanuló társadalom fejlődésének tükrében. NFI, Budapest.
46. Barbetta, Gian Paolo (1993): Defining the nonprofit sector: Italy. In: Lester M. Salamon–Helmut K. Anheier eds.: Working papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project No. 8. The Johns Hopkins Institute for Policy Studies, Baltimore.
47. Barbetta, Paolo (1991): A nonprofit szektor gazdasági szerepe. In: Esély. 1. 11-22. o.
48. Bartal Anna Mária (1999): Nonprofit alapismeretek kézikönyve. Budapest, Liturgia.
49. Bartal Anna Mária (2005): Nonprofit elméletek, modellek, trendek. Századvég, Budapest.
50. Bartal Anna Mária (2010): Önkéntesek és nem-önkéntesek a 2008. évi Európai Érték Vizsgálat tükrében, avagy Aki önkéntes nagyobb valószínűséggel boldogabb és elégedettebb? www.volunteermotivation.hu
51. Bartal Anna Mária – Kmetty Zoltán (2009): A magyar önkéntesek motivációnak vizsgálata és a Magyar Önkéntesmotivációs Kérdőív (MÖMK) szttenderdizálásának eredményei. www.volunteermotivation.hu
52. Bélanger, Paul (1995): Lifelong Learning: The Dialectics of „Lifelong Educations”. In. Bélanger, Paul – Gelpi, Ettore (Eds.) (1995): Lifelong Education. Kluwer. Dordrecht. 353-383.
53. Benedek András – Lada László (szerk.) (2008) Tanulás életen át /TÉT/ Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest.
54. Berend T. Iván (2003): A jóléti állam: válság és kiutak, História 2003/7. <http://www.historia.hu/archivum/2003/0307berend.htm>
55. Bernice B. Brown (1968): "Delphi Process: A Methodology Used for the Elicitation of Opinions of Experts." : An earlier paper published by RAND (Document No: P-3925.)
56. Bibó István (1986): Válogatott tanulmányok (1945–49). Magvető, Budapest.
57. Bíró Endre (2002): Nonprofit szektor analízis. NOSZA Projekt, EMLA Egyesület, Budapest.
58. Blaskó Zsuzsa (2002): Kulturális reprodukció vagy kulturális mobilitás. In: Szociológiai Szemle 2002/2. 3-27.o.
59. Bocz János – Cseh Judit – Kuti Éva – Mészáros Geyza – Sebestény István (2002): Nonprofit szervezetek Magyarországon 2000. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
60. Bocz János – Emri Istvánné – Kuti Éva –Mészáros Geyza – Sebestény István (1998): Nonprofit szervezetek Magyarországon 1996. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

61. Bocz János – Géring – Kmetty – Szabó – Kreitl (2006): Nonprofit szervezetek Magyarországon 2004. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
62. Bódi György (2000): 1% a gyakorlatban. in: 1% - Forintszavazatok” civil szervezetekre. Tanulmányok. Nonprofit Kutatások 9. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 121-136.
63. Botkin, James W. – Elmandjra, Mahdi – Malitza, Mircea (1979): No limits to learning. Bringing the Human Gap. A Report to the Club of Rome, Club of Rome.
64. Bourdieu, P. – Wacquant, L. (1992): An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: University of Chicago Press.
65. Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.
66. Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz R. (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Válogatott tanulmányok. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 156-177.
67. Bourdillon, A. (ed.) (1945): Voluntary Social Services: The Place in the Modern State. Methuen, London.
68. Bozóki András (1999): A demokrácia megerősödésének társadalmi feltételei. In: Csefkó Ferenc – Horváth Csaba (szerk.) (1999): Magyar és európai civil társadalom. A Pécs 1999. március 5-7-én „Az európai civil társadalom” címmel rendezett konferencia anyagából. MTA RKK Dunántúli Tudományos Intézete – Pécs-Baranyai Értelmiségi Egyesület, Pécs.
69. Brachinger Tamás (1999): Nonprofit alapismeretek. Eötvös József Főiskola, Baja.
70. Brachinger Tamás (2001): A legkisebb közös többszörös. „A halászlé ünnepe a halászlé fővárosában” nevű rendezvény közösségformáló hatása Baján. In: Steinerné Molnár Judit – Mészáros Gábor (szerk.) (2001): Tanítóképzés és háttere nemzetiségi tanítóképzés, idegennyelv oktatás, környezetvédelmi és műszaki kutatások az Eötvös József Főiskolán, Baja.
71. Brenton, Maria (1985): The Voluntary Sector in British Social Services, Longman, London – New York.
72. Briggs, Asa (1961): The Welfare State in Historical Perspective. European Journal of Sociology, 2. 221-258 Magyarul: A jóléti állam történeti perspektívában.: Ferge Zs. – Lévai K. (szerk) (1991): A jóléti állam. T-Twins, Budapest, 223-238.
73. Brown, Bernice B. (1968): Delphi Process: A Methodology Used for the Elicitation of Opinions of Experts. An earlier paper published by RAND (Document No: P-3925, 1968)
74. Brown, Thomas (1972): An Experiment in Probabilistic Forecasting, R-944-ARPA, 1972 - the first RAND paper.
75. Brüll Edit (2006): Felnőttképzés és közművelődés. A budapesti közművelődési intézmények helye és szerepe az egész életen át tartó tanulásban. Kézirat.
76. Budapesti Nyilatkozat a közösségfejlesztésről (2004) Parola 2004. Különszám. 1-3.o.
77. Byström, J (1996): Study circles. In: International Encyclopedia of Adult Education and Training (ed. Tuijnman, A.C.) Oxford.
78. C. Verner (1964): Terminusok meghatározása. In: G. Jensen, A.A Liveright és W. Hallenbeck (ed): Adult Education, 1964. in: Maróti A. (szerk): (2001): Andragógiai Szöveggyűjtemény, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

79. Castells, Manuel (1996): *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. 1. *The Rise of the Network Society*. Oxford, Blackwell Publishers.
80. Cedefop (2008): *Citizens views on lifelong learning in the 10 New Member States*. CEDEFOP Panorama Series, 150, Luxembourg.
81. CESAM (1994): *Iskolarendszeren kívüli felnőttoktatás Svédországban*. Centrum for samhallsarbete och mobilisering. In: *Közösségfejlesztők Egyesülete (2003): Képzők képzője*(www.kkapcsolat.hu) http://www.kka.hu/_Kozossegi_Adattar/DOKUMENT.Nsf/0/3a2f7d8d9d16c03ac1256ce60038a62c?OpenDocument, (letöltve: 2008-11-06)
82. Coleman, J. S. (1994): *Foundations of Social Theory*. Cambridge.
83. Coleman, J. S. (1996): *Társadalmi tőke*. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.)(1996): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest: BKE Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, 99-129.
84. Coleman, James S. (1986): *Individual Interests and Collective Action*. Cambridge, Cambridge University Press.
85. Coleman, James S. (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*. In: *American Journal of Sociology*. 94. 95-120. o.
86. Coleman, James S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge.
87. Coombs P.H. – Prosser R.C – Ahmed M (1973): *New Paths to Learning: For Rural Children and Youth*. Essex, International Council For Educational Development.
88. Coombs, P.H. (1969): *Die Weltbildungskrise*. Ernst Verlag, Stuttgart.
89. Council of Europe (1996): *Education for Democratic Citizenship (EDC) Project*.
90. Czákó Ágnes - Harsányi László - Kuti Éva - Vajda Ágnes (1995): *Lakossági adományok és önkéntes munka*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal – Nonprofit Kutatócsoport.
91. Cziike Klára – Kuti Éva (2005): *Lakossági adományok és önkéntes tevékenységek*. Gyorsjelentés a 2004-es felmérés eredményeiről. Önkéntes Központ Alapítvány – Nonprofit Kutatócsoport Egyesület Budapest.
92. Csaba Iván – Tóth István György (szerk.) (1999): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*. Osiris, Budapest.
93. Csefkó Ferenc – Horváth Csaba (szerk.) (1999): *Magyar és európai civil társadalom*. A Pécssett 1999. március 5-7-én „Az európai civil társadalom” címmel rendezett konferencia anyagából. MTA RKK Dunántúli Tudományos Intézete – Pécs-Baranyai Értelmiségi Egyesület, Pécs.
94. Csegényi Péter – Kákai László (szerk.) (1999): *Köztes helyzet? Miniszterelnöki Hivatal*, Budapest.
95. Csegényi Péter – Kákai László (szerk.) (2000): *Köztes helyzet?! Miniszterelnöki Hivatal*, Budapest.
96. Csermely Péter (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Vince Kiadó, Budapest.
97. Csernák Mariann – Janák Katalin – Zaláné Olbrich Anikó (szerk.) (2004): *Az élethosszig tartó tanulás*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
98. Csizmadia Z. (2003): *Nan Lin társadalmi-tőke elmélete*. In: Némédi Dénes – Szabari Vera – Fonyó Attila (szerk.) (2003): *Kötő-jelek 2002. Az ELTE Szociológia Doktori Iskolájának Évkönyve*, ELTE Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
99. Csoma Gyula (2005): *Andragógiai szemelvények*. Nyitott Könyv, Budapest.

100. Csoma Gyula (2008): Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez. In: Benedek András – Lada László (szerk.) (2008) Tanulás életen át /TÉT/ Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest. 66-104.o.
101. Dahrendorf, Ralf (1997): After 1989 – Morals, Revolution and Civil Society. Oxford, St. Antony's College.
102. Dalkey, N. and Helmer, O(1963): An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts, Management Science 9, No. 3 (April 1963):, p, 458.
103. Demeter Kinga (szerk) (2006): A kompetencia: kihívások és értelmezések, OKI, Budapest.
104. Dinya László – Farkas Ferenc - Hetesi Erzsébet – Veres Zoltán (2004): Nonbusiness marketing és menedzsment. KJK-KERSZÖV Jogi és Üzleti Kiadó Kft, Budapest.
105. Durkó Mátyás – Maróti Andor (1966): Népműveléstudomány, Tankönyvkiadó, Budapest.
106. Ekola, Jorma – Vaherva, Tapio (1976): A felnőttoktatás kiindulópontjai és alapfogalmai. In: Maróti A. (szerk) (2001): Andragógiai Szöveggyűjtemény. 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, 41-61.
107. Elbert Norbert F. – Farkas Ferenc – Karoliny Mártonné – Poór József (1993): Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs.
108. Emőkey András – Rakaczkiné Tóth Katalin – Szilágyi Klára – Völgyesy Pál (2005): A mesterképzés pedagógiája. Szaktudás Kiadó Ház Zrt.
109. ENSZ (1948): Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, Egyesült Nemzetek Szervezete.
110. Esping – Andersen, Gosta (1990): The Tree Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: University Press. 19-34, Magyarul: Mi a jóléti állam? In Ferge Zs.-Lévai K. (szerk) (1991): A jóléti állam, T-Twins, Budapest, 116-134.
111. Estelle, James (1987): A nonprofit szektor elmélete nemzetközi összehasonlítás tükrében. In: Kuti É. – Marschall M. (szerk.) (1991) A harmadik szektor. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 45-56.p.
112. Estelle, James (1991): A nonprofit szektor elmélete nemzetközi összehasonlítások tükrében. In: Kuti É. – Marschall M. (szerk.) (1991): A harmadik szektor, Nonprofit Kutatócsoport, 45-56. o.
113. Európa Bizottság (2007): Tanulni sohasem késő. Cselekvési terv a felnőttkori tanulásról. Brüsszel, 27.9.2007, COM(2007): 558 végleges
114. Európa Tanács (2006): Felnőttkori tanulás: Tanulni sohasem késő. Bizottság Közleménye, Brüsszel, 23.10.2006.
115. Európai Bizottság (2000) Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: Sz. Tóth János (szerk.) (2001): Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem, Budapest.
116. Európai Bizottság (2005): Javaslat az egész életen át tartó tanulást szolgáló európai képesítési keretrendszer kialakítására. 2005. augusztus 7. Bizottsági konzultációs dokumentum. SEC (2005): 957, Brüsszel.
117. European Commission (1994): White Paper on Growth, Competitiveness and Employability. EC. Brussels-Luxembourg.
118. European Commission (1996): European Year of Lifelong Learning. EC, Brussels.
119. European Commission (1996): White Paper on Education and Learning: Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Brussels-Luxembourg.

120. European Commission (2002): European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. European Commission, Brussels.
121. European Commission (1995): White Paper on Teaching and Learning, Towards the Learning Society. European Commission EUROPE, Luxembourg.
122. European Commission (2000): A Memorandum on Lifelong Learning, Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832
123. European Commission (2004): Supporting Active Citizenship. Equal Opportunities and Social Cohesion. DG Education and Culture, Brussels.
124. European Parliament (1993): Report of the Committee on Culture, Youth, Education and the Media on foundations and Europe. DOC EN/RR/241/241238 (1993. december 8.): pp. 4-5
125. Eurostat Statistics in Focus, Population and Social Conditions (2005) "Lifelong learning in Europe. 8/2005, (www.eurostat.europa.eu)
126. Eurydice (2000): Lifelong Learning: the contribution of education systems in the member States of the European Union, Brussels.
127. Eurydice (2000) Lifelong Learning: the Contribution of Education Systems in the Member States of the European Union. Eurydice European Unit, Lisszabon, 2000. március 17–18.
128. Evers, Adalbert (1998): Shifts in the Welfare Mix. In: Evers A- Wintersberger, H (eds.) Shifts in the Welfare Mix Vienna: European Centre for Social Welfare Training and Research. 7-30 Magyarul: Eltolódások a jólétmixben. In: Andorka R.- Hradil, S.-Peschar, J. (szerk.): Társadalmi rétegződés, 1995, Budapest, Aula, 605-632.
129. F. Szakos Éva (szerk) (2005): Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Humántudományi és Tanárképző Intézete, Gödöllő.
130. Falus Iván (szerk.) (2000): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Kiadó, Budapest.
131. Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár I., Gondolat, Budapest.
132. Falus Iván – Ollé János (2000): Statisztikai módszerek pedagógusok számára, OKKER Kiadó, Budapest.
133. Falus Iván (szerk.) (1997): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
134. Faure, Edgar et al (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow, UNESCO, Paris.
135. Fáyné Dombi Alice - Oláh J. –Varga I. (2004): A neveléstudomány alapjai. APC Gyula.
136. Fáyné Dombi Alice (2000): Pedagógiai célkitűzések a XIX. század magyar pedagógiájában, APC Gyula.
137. Fehér Katalin (1999): A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon. Eötvös József Kiadó. Budapest.
138. Fehér Katalin (2006): Sajtó és nevelés Magyarországon. Eötvös József Kiadó.
139. Feketéné Szakos Éva (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
140. Feketéné Szakos Éva (2003): Az első hazai andragógiai Delphi kutatás eredményeiből. In: Magyar Pedagógia, 103. évf. 3. sz. 339-369.
141. Feketéné Szakos Éva (szerk.) (2006): Fókuszban a felnőttek tanulása. Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 2006.

142. Field, John (2006): *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books, Stoke on Trent.
143. Fischer, Kurt Gerhard (1961): *Zur Geschichte und Theorie der Volksbildung*. Linz, 44-54. Magyarul: Gondolatok a felnőttképzés elméletéhez. In: Maróti Andor (szerk): *Andragógiai Szöveggyűjtemény*, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001. 9-15.
144. Folkehojskolernes Forening i Danmark (Népfőiskolák Dániai Egyesülete): hivatalos, angol nyelvű honlapja (www.danishfolkhighschools.com)
145. Freire, P (1972): *The Pedagogy Oppresses*. Harmondsworth, Penguin.
146. Fukuyama F. (2000): *A nagy szétbomlás: az emberi természet és a társadalmi rend újjászervezése*. Európa, Budapest.
147. Fukuyama, F. (1997): *Bizalom*. Európa, Budapest.
148. Fukuyama, F. (1999): *Social Capital and Civil Society*. In: *Second Generation Reforms*, IMF, Washington.
149. Fukuyama, Francis (1997): *The End of Order*. London, The Social Market Foundation.
150. Fuller B. – Rubinson, R. (1979): *Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence*. in: Fuller B. – Rubinson, R. (ed), *The Political Construction of Education – The State, School Expansion and Economic Change*, Praeger, New York, Westport, Connecticut, London.
151. Fuller B. – Rubinson, R. (1999): *Az iskolázottság hatása a nemzetgazdaság növekedésére*. In: Halász Gábor – Lannert J. (szerk.) *Oktatási rendszerek elmélete*. Szöveggyűjtemény. Okker Kiadó, Budapest.
152. Futó Péter – Hanthy Kinga – Lányi Pál – Mihály András – Dr. Soltész Anikó (2005): *A szociális gazdaság jelene és jövője Magyarországon*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
153. Fülöp Géza (1978): *Magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
154. Gács János (2005): *A Lisszaboni Folyamat: Rejtélyek, elméleti és gyakorlati nehézségek*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Műhelytanulmányok, 2005/1.
155. Galbraith, M. W.(1980): *Adult learning methods*. Malabar, Florida.
156. Galilei Páholy honlapja (www.galilei.hu)
157. Gelencsér Katalin – Pethő László (szerk.) (2002): *Közművelődés és felnőttképzés*, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
158. Gelencsér Katalin (1998): *A felnőttművelődés funkcióinak főbb változásai*. In: Maróti-Rubovszky-Sári (szerk.) (1998): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, 15-25.
159. Gelencsér Katalin (2006): *Az időskorúak művelődése és közösségi formái Magyarországon*. Kultúrpont Iroda, Budapest.
160. Geray, Haluk (2004): *The Delphi Method*. Tübitak, Turkey. University of Ankara.
161. Gergely Gyula (2004): *Kulcskompetenciák pedig nincsenek*. In.: *Új Pedagógiai Szemle* 2004.11. szám.
162. Giddens, Anthony (1998): *The Third Way*. Polity Press, Cambridge.
163. Giddens, Anthony (2003): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
164. Glennerster, H. (1999): *Az oktatás gazdaságtana: A szerencse forgandó?* In: Csaba I. – Tóth I. Gy. (szerk.) (1999): *A jóléti állam politikai gazdaságtana*, Osiris, Budapest, 317-335.o.

165. Global Civil Society – An Overview (2003): The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies, Center for Civil Society Studies, Baltimore, USA.
166. Goethe, J. W. (1809) Vonzások és taszítások. In: Goethe Válogatott művei (1963) Regények, Európa Kiadó, Budapest.
167. Golnhöfer Erzsébet (1997): A tanuló. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
168. Granovetter, Mark (1988): A gyenge kötések ereje. A hálózatalmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert – Tardos Róbert (szerk.) (1991): Társadalmak rejtett hálózata. Budapest, 1991, Magyar Közvéleménykutató Intézet. 371–400. o.
169. Grau, Herbert (1968): Fogalmak és viszonylatok a felnőttképzésben. In: Maróti Andor (szerk.): (2001): Andragógiai Szöveggyűjtemény, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 21-32. o.
170. Graves, Robert (1985): Görög mítoszok, Európa, Budapest.
171. Griffin, Colin: Lifelong Learning and Social Democracy. In: International Journal of Lifelong Education, Vol 18., No. 5. 27-329. pp.
172. Grootaer, Christian (2001): Social Capital: The Missing Link? In: Social Capital and Participation in Everyday Life eds: Paul Dekker, Eric M. Uslaner, Routledge, London (2001): 9-29.pp.
173. Györffy Gábor (1998): A nonprofit szervezetek ismérvei és tevékenységük. In: Török Marianna – Vincze Krisztina (szerk.) (1998): Alapfokú kézikönyv nonprofit szervezeteknek. Budapest, NIOK Alapítvány – Soros –Niok Iroda.
174. Györgyi Zoltán (2004): A magyarországi felnőttképzés. FMM, Budapest.
175. Habermas, Jürgen (1987): The Theory of Communicative Action. 2 volumes. Boston, Beacon Press.
176. Habermas, Jürgen (1993): A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása. Századvég Kiadó, Budapest.
177. Hajdu Géza (2002): Az olvasóköri város: Vásárhelyi körök 1945-2000. Hódmezővásárhely Megyei Jogú Város Önkormányzata, Hódmezővásárhely.
178. Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. Felnőttoktatási Akadémia, Gyula. In: Kihívások és válaszok: Új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás (2002): Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest (www.oki.hu).
179. Halász Gábor: A vállalkozói készség fejlesztése. In: A kompetencia. Kihívások és értelmezések. <http://www.oki.hu>
180. Hankiss Elemér (1983): Társadalmi csapdák. Diagnózisok. Magvető, Budapest.
181. Hankiss Elemér (2002): Új diagnózisok. Osiris, Budapest.
182. Hansmann, Henry (1987): A nonprofit szervezetek közgazdasági elméletei. In: Kuti Éva – Marshall Miklós (szerk) (1991) A harmadik szektor, Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 29-44.o.
183. Hansmann, Henry (1987): Economic Theories of Nonprofit Organisation. In: Powell, Walter W. (ed.): (1987): 27-42. pp.
184. Harangi László – Heribert Hinzen – Sz. Tóth János (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.

185. Harangi László (1986): Az öntevékeny szervezetek szerepe Magyarországon. Budapest.
186. Harangi László (1998): Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról (Hamburg, 1997. július 14–18.) In: Új Pedagógiai Szemle, 1998/1.
187. Harangi László (2003): Népfőiskolák Magyarországon a XXI. század küszöbén. In: Singer Péter (szerk) (2003): Felnőttoktatás és –képzés iskolarendszerben és azon kívül. OKI, Budapest.
188. Harbison, F. – Myers, C. A. (1966): Elméletek az emberi erőforrás fejlődéséről. In: Illés Lajosné (szerk.) (1966): Az oktatás gazdaságossága. Tankönyvkiadó, Budapest.
189. Harbison, F. (1968): Emberi erőforrások és fejlődés. In: Az oktatás tervezése. Tanulmányok. UNESCO, Tankönyvkiadó, Budapest.
190. Harsányi, László (1999): A harmadik szektor. In: Tóbiás László (szerk.) (1999): Együttműködési lehetőségek civil szervezetek és a helyi önkormányzatok között: Kézikönyv civil szervezetek és önkormányzatok számára. Budapest, Hálózat a Demokráciáért, 9-23. o.
191. Hasan, A.: Lifelong Learning. in A.C. Tuijnman (ed.) (1996): International Encyclopaedia of Adult Education and Training. Pergamon Press, Oxford, 33-41. pp.
192. Helmer, O. and Rescher, N (1960): On the Epistemology of the Inexact Sciences. Project Rand Report R-353, February 1960.
193. Henczi Lajos (2005): Felnőttképzési menedzsment. Perfekt Kiadó, Budapest.
194. Henczi Lajos (2007): A felnőttképzés intézményrendszere. In: Henczi Lajos (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
195. Henczi Lajos (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft, Budapest.
196. Hinzen, Heribert (2001): A Német Népfőiskolai Szövetség tevékenysége. In: Harangi László – Pordány Sarolta (szerk.) (2001): Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái. MMI, Budapest.
197. Hinzen, Heribert (2002): „Nemzetközi konferenciák a felnőttoktatásról” szócikk, Felnőttképzési Lexikon (2002): 397. o.
198. Horváth Éva (2007): A felnőttképzési normatív támogatás. In: Henczi Lajos (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
199. Howard, Marc Morjé (2003a): The Weakness of Civil Society in Post-Communist Europe. Cambridge University Press, Cambridge.
200. Howard, Marc Morjé (2003b): Why post-communist citizens do not join voluntary organizations. In: Badescu - Uslaner (eds.): 165-183. pp.
http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/comm_spring_hu.pdf
201. Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária (2000): Pedagógiai tervezés. Comenius Bt., Pécs.
202. Husén, Torsten (1974): The Learning Society. Methuen, London.
203. Ivan Illic (1971): Deschooling Society. Ritualization of Progress, Harper & Row Publishers Inc, New York.
204. Jagasics Béla (2001): A nonprofit szféra elmélete, Nonprofit Szolgáltató Központ, Zalaegerszeg.

205. James, Estelle (1987): The Nonprofit Sector in Comparative Perspective. In: Powel, W. (ed.): The Nonprofit Sector: A Research Handbook. New Heaven, Yale University Press. 27-42 pp. Magyarul: A nonprofit szervezetek gazdasági elmélete nemzetközi összehasonlítások tükrében. In: Kuti Éva – Marshall Miklós (szerk.) (1991): A harmadik szektor. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 123-130.o.
206. Jarvis, Peter (2001): Az európai felnőttoktatás trendjei. In: Harangi László –, Kelner Gitta (szerk) (2001): Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái. Magyar Művelődési Intézet, Budapest, 7-18.o.
207. Jarvis, Peter (2004): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái. Díszdoktori székfoglaló beszéd, Tudásmenedzsment IV. évfolyam, 1. szám (<http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/>)
208. Jarvis, Peter (2007): Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Routledge, London.
209. Jeffs, T. and Smith, M. M. (1999a): Informal Education. Conversation, democracy and learning. Ticknall: Education Now.
210. Kailis, Emanuel – Pilos, Spyridon (2005): Lifelong Learning in Europe. Statistic in Focus. Population and Social Conditions, European Communities, 2005/8.
211. Kákai László (2005): Torzulások a nonprofit szektorban, Civil Szemle, 2005/3.
212. Kálmán Anikó (2005): A felnőttoktatásban és -képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. Kutatási zárótanulmány, 13-as Felnőttképzési Kutatási Füzet, NFI Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
213. Kálmán Anikó (2005): Andragógiai Interdiszciplináris Kutatásmódszertan, Második kiadás: Egyetemi Lifelong Learning Központ, Lifelong Learning Füzetek, OKKER, Budapest.
214. Kálmán Anikó (2006): A lifelong learning aktualitásai – Lifelong learning az Európai Unió oktatáspolitikájában. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.) (2006): Fókuszban a felnőttek tanulása, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 95-108. o.
215. Kálmán, Anikó- de Kosinsky, V. (2007): Active Citizenship and Education. Proceedings, 3rd International Conference on Interdisciplinarity in Education, Athens, 15-17 March 2007, European Commission DG Education and Culture – Jean Monnet Programme Study and Research Centres, National Technical University of Athens.
216. Kálmán Anikó (2008): A felnőttkori tanulás sajátosságairól. In: Benedek András – Lada László (szerk.) (2008) Tanulás életen át /TÉT/ Magyarországon. Tempus Köz-alapítvány, Budapest. 126-152. o.
217. Keane, John (1988a): Democracy and Civil Society. On the Predicaments of European Socialism, the Prospects for Democracy, and the Problem of Controlling Social and Political Power, Verso, London.
218. Keane, John (1998): Civil Society: Old Images. New Visions, Polity Press, Cambridge.
219. Keane, John (2004): A civil társadalom. Régi képzetek, új látomások. Typotex Kiadó, Budapest.
220. Keane, John (ed.) (1988b): Civil Society and the State: New European Perspectives, Verso, London.

221. Kern Tamás – Szabó Andrea (2000): A nonprofit képzés helyzete a magyar felsőoktatásban. In: Csegény Péter – Kákai László (szerk.) (2000): Köztes helyzet?!, Miniszterelnöki Hivatal, Budapest.
222. Klammer, Arjo – Zuidhof, Peter Wim (2000): A harmadik szféra szerepe a művészetek világában. In: Daubner – Horváth – Petró (szerk.) (2000): 167-184. o.
223. Kleisz Teréz - Reisz Teréz – Kocsis Mihály (2008): Szöveggyűjtemény a kulcskompetenciák, a tanulás és motiváció kérdésköréhez. In: Andragógiai ismeretek. HEFOP 3.5.1, Budapest 2008. 435-456.
224. Knoll, Jörg (1996): Tanfolyam- és szeminárium-módszertan. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzeti Együttműködési Intézete, Budapest.
225. Kolb, D. A. – Fry, R.(1975): Towards an Applied Theory of Experiential Learning. In Theories of Group Process (1975): C.L. Cooper, Editor, Wiley.
226. Koltai Dénes (1992): Helyzet és esély a felnőttképzés emancipációjában. In: Koltai, D. (szerk.) (1992): Felnőttképzés az ezredforduló változó világában, Pécs.
227. Koltai Dénes (2005): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek akkreditált programjainak helyzetéről. NFI, Budapest.
228. Koltai Dénes (2005): Felmérés a hazai felnőttképzési szervezetek működéséről. NFI, Budapest.
229. Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. In: Új Pedagógiai Szemle. 2001/6. szám.
230. Kondorosi Ferenc (1998): Civil társadalom Magyarországon, Politika és Kultúra Alapítvány, Budapest.
231. Kopp Erika (2005): A tanárképzés új útjai és lehetőségei. In: Pedagógusképzés 2005/3. szám.
232. Koppányi Mihály – Petró Katalin – Vági Márton (2002): Közgazdaságtan I. Mikroökonómia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
233. Kovalcsik József (1987): A kultúra csarnokai I-III, Művelődéskutató Intézet, Budapest.
234. Kovalcsik József (2003): A kultúra csarnokai, Második kiadás, Editio Pluringua, Budapest.
235. Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
236. KSH (2007): A nonprofit szektor legfontosabb jellemzői 2005-ben (2007): Statisztikai Tükör 2007/15. sz, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
237. Kupán Árpád (2003): Kazinczy Ferenc, a magyar szabadkőművesség első nagy személyisége. In: Várad 2003. 2. évfolyam 4. szám (<http://www.epa.oszk.hu/00100/00181/00008/21.htm>)
238. Kuti Éva - Marschall Miklós (1991a): A nonprofit szektor fogalma. In: Esély. 1. 61-69. o.
239. Kuti Éva - Marschall Miklós (szerk.) (1991b): A harmadik szektor. Tanulmányok. Nonprofit Kutatócsoport. Budapest.
240. Kuti Éva (1998): Hívjuk talán nonprofitnak..., Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.
241. Kuti Éva (2003): Kinek a pénze, kinek a döntése. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.
242. Kuti Éva (2006): A nonprofit szervezetek Uniós pályázatokon elért eredményei. <http://www.nonprofit.hu/kiadvanyok/tanulmanyok.html>, letöltve: 2006.03.13.
243. Kuti Éva (szerk.) (1992): A nonprofit szektor Magyarországon. Tanulmányok. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.

244. Lada László (2008): A „Tanulás Életen át” gondolat magyarországi megvalósulásának legújabbkori történetéből. In: Benedek András – Lada László (szerk.) (2008) Tanulás életen át /TéT/ Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest. 44-65.o.
245. Lawson, K. H. (1975): Filozófiai fogalmak és értékek a felnőttoktatásban. In: Maróti Andor (szerk.) (2001): Andragógiai Szöveggyűjtemény, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, 65-107.pp.
246. Leirmann, Walter (1998): Négyféle nevelési kultúra. DDV Budapesti Projektiroda, Budapest.
247. Lengrand, Paul (1970): Introduction à l'éducation permanente, Paris.
248. Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.) (1998): Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Budapest, Aula Kiadó.
249. Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.) (1998): Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája. Aula, Budapest.
250. Leonard P. Oliver (1987): Study Circles: Coming Together for Personal Growth and Social Change. Seven Locks Press.
251. Lévai Katalin (szerk.) (1998): Civil a pályán. Együttműködés az önkormányzatok és a civil szervezetek között. Helyi Társadalom Kutató Csoport, Budapest.
252. Lindeman, E. C. (1926): The Meaning of Adult Education, New York: New Republic. New Edition (1989): The Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
253. Lindemann, Eduard (1926): The Meaning of Adult Education (1989 edn): Norman: Oklahoma Research Centre for Continuing Professional and Higher Education.
254. Linstone, Harold A. – Turoff, Murray (ed.) (1975) The delphi Method: Techniques and Applications: a heavily referenced work on this method with an extensive bibliography, Linstone & Turoff.
255. Loury, G. (1987): Why should we care about group inequality? In: Social Philosophy and Policy, 1987. 5. 249-271. pp.
256. M. Nádas Mária (1997): A reformpedagógia nevelési-oktatási intézményeinek tanulói tevékenységrendszere. In: Bábosik István (szerk.)(1997): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest.
257. Magyar Nagyorien honlapja (www.nagyorien.hu).
258. Magyar Népfőiskolai Társaság MNT lapja 2007. év tavaszi szám.
259. Magyar Virtuális Enciklopédia (2004) Összeállította: Benedek András, Utolsó frissítés: 2004. február 15, MTA, 2003–2004.
260. Mándi P. (1975) Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Akadémiai, Budapest.
261. Mark K. Smith – Tony Jeffs (1999): Informal Education - conversation, democracy and learning. (1996 Reprinted 1999, 2005). Educational Heretics Press 113 Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham.
262. Márkus Edina (2006): Szektorsemlegesség a kultúra területén – Kulturális célú nonprofit szervezetek. In SZÍN – közösségi művelődés október 35-39.
263. Maróti Andor (1980): Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához. Budapest.
264. Maróti Andor (1992): A résztvevő-központúság a felnőttek tanításában. In: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában (1992): TIT Szövetség, Budapest.

265. Maróti Andor (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? In: Új Pedagógiai Szemle, 2002/július-augusztus.
266. Maróti Andor (2006): A tanuló felnőtt. In: Feketéné Szakos Éva (szerk.) (2006): Fókuszban a felnőttek tanulása, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő. 9-18. o.
267. Maróti Andor (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény I-II, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
268. Marshall, Thomas H. (1950): *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge University Press, Cambridge.
269. Marshall, Thomas H. (1973): *Class, Citizenship and Social Development*. Westport CT, Greenwood Press.
270. Mihalicska Terézia (szerk.) (2005): A tanulási folyamat megtanítása. A Havasi Gyopár Alapítvány modellprogramja az élethosszig tartó tanulás tükrében, Budapest.
271. Mihály Ildikó (fordította és válogatta, 2006): Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása, <http://www.oki.hu>
272. Mikonya György (2003): *Kiút vagy tévút?* Eötvös Kiadó, Budapest.
273. Mikonya György (2005): *A tanításművészet módszere*. Gondolat Kiadó, Budapest.
274. Miszlivetz Ferenc (1999): A civil társadalom nyomvonalai az új európai térben. In: Csefkó F. – Horváth Cs. (szerk.) (1999): 178-193. o.
275. Miszlivetz, Ferenc – Jensen, J. (1998): *An Emerging Paradox: Civil Society from Above?* In: Rueschemeyer, D. – Rueschemeyer, M. – Wittrock, B. (eds.) (1998): *Participation and Democracy East and West.: Comparisons and Interpretations*. Armonk, NY. M.E. Sharpe.
276. Molnár Máté (2007): A többszörösen hátrányos helyzetű, fiatal munkanélküliek közösségi nevelése – az Első Magyar–Dán Termelő Iskola Alapítvány. In: *Parola* 2007/5. sz. 11-14.
277. Moro, Giovanni (2002): The “Lab” of European Citizenship. Democratic deficit, governance approach and non-standard citizenship. = http://www.activecitizenship.net/citizenspolitics/The_Lab_of_European_Citizenship.pdf
278. Nádráné Tóth Borbála (2007): A programakkreditáció. In: Henczi Lajos (szerk.) (2007): *A szak- és felnőttképzés gyakorlata*. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
279. Nagy József (2000): *2000 XXI. század és nevelés*. Budapest, Hungary; Osiris Kiadó.
280. Nagy József (2007): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
281. Nagy Myrtil – Daniela Hudečková (2007): *A szervezetfejlesztés*. www.ngoemanuel.org (letöltve: 2007. május 30.).
282. Nahalka István (1997): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.) (1997): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
283. Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron*. Iskolakultúra, 1997/2,3,4.
284. Németh András - Mikonya György - Skiera Ehrenhard (szerk.) (2005): *Élreforma és reformpedagógia - nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat, Budapest.
285. Németh Balázs (2002): A lifelong learning koncepció történeti gyökerei. In: *Tudás-menedzsment* II./1. 39-44.

286. Németh Balázs (2003): Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum. In: Tudásmenedzsment (2003): IV. Évf./1. 30-40. o.
287. Németh Balázs (2006): A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között. In: Koltai Dénes – Lada László (Szerk.) (2006): Az andragógia időszerű kérdéseiről és módszereiről. NFI Budapest. 2006. 25-39.
288. Németh Balázs (2007): A lifelong learning paradigma értelmezése. OFA, Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara.
289. Nemzetközi nyilatkozat az önkéntes szektor alapelveiről (év nélkül): The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület.
290. Nizák Péter – Péterfi Ferenc (2005): A közösségi részvétel – társadalmi és hatalmi beágyazottság. In: Márkus Eszter (szerk.) (2005): Ismerd, értsd, hogy cselekedhess. Nonprofit Szektor Analízis, EMLA Egyesület, Budapest.
291. Norvég Oktatási és Kutatási Minisztérium honlapja <http://www.norvegia.hu/education/education/folk/folk.htm>
292. OECD (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris.
293. OECD (1996): Lifelong Learning for All, OECD, Paris.
294. OECD (2001): Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000. Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris.
295. OECD (2007): Oktatási körkép 2007. Az OECD összefoglalása. Magyarországról. www.oecd.org/edu/eag2007.
296. Óhidy Andrea (2006a): Lifelong Learning. Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 65–71.
297. Óhidy Andrea (2006b): Lifelong Learning – Az oktatáspolitikai koncepciótól a pedagógiai paradigmáig. Új pedagógiai Szemle 2006/11. sz. www.oki.hu
298. Pálffy-Bajzik-Deák (2001): A termelőiskola. Gazdasági Minisztérium, Budapest.
299. Pavluska Valéria (1999): A nonprofit szektor. Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.
300. Pavluska Valéria (2006): Marketingelméleti következtetések a civil társadalom és a civil nonprofit szervezetek természetének vizsgálatából. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem (kézirat), Pécs.
301. Perri, 6 (1991): Útban az Európai közösség felé: a közös piaci tagság várható hatásai Magyarország nonprofit szektorára. In: Kuti, Éva (szerk.)(1991): A nonprofit szektor Magyarországon, Nonprofit Kutatócsoport, Budapest, 46-67. o.
302. Péterfi Ferenc (1997): Az önkéntesség újjászületése. In: Parola 1997/1.
303. Pethő László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásáról In:Új Pedagógiai Szemle 2000/ 11 (www.oki.hu):
304. Pethő László (2002): Racionalizáció és társadalmasítás – felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok. Jászberény.
305. Pethő László (2006): Az időskoriak képzésének problémái. In: Felnőttképzés. 2006. 3. sz.
306. Pethő László (2006): Felnőttoktatás és politika. In Feketéné Szakos Éva (szerk.) (2006): Fókuszban a felnőttek tanulása, Szent István Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar, Tanárképző Intézet, Gödöllő, 133-140. o.

307. Pethő Réka – S. Arapovics Mária (2007): Nonprofit szervezetek és a felnőttképzési akkreditáció Magyarországon, Civil Fórum, 2007/1 sz. Kolozsvár.
308. Polányi Károly (1984): Kereskedelem, piacok és pénz az ókori Görögországban. Gondolat Kiadó, Budapest.
309. Polónyi István (2002): Az oktatás gazdaságtana, Osiris, Budapest.
310. Pordány Sarolta (2000): Fejlesztési irányok és szükségletek az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben. In: Felnőttképzés a közművelődésben, MMI, Budapest.
311. Powell, Walter W. (ed.) (1987): The Nonprofit Sector. A Research Handbook. Yale University Press, New Haven.
312. Putnam, Robert (1994): A prosperáló közösség. A társadalmi tőke és a közélet (részletek) In: Parola, 2004/3.
313. Putnam, Robert (1993): Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press, Princeton.
314. Putnam, Robert D. (2000): Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community. Simon and Schuster, New York.
315. Rand Paper P -2982 (1966): Most of the study was later incorporated into Helmer's Social Technology, Basic Books, New York.
316. Rauch, W. (1979): The Decision Delphi. Technological Forecasting and Social Change. 15. sz. 159-169.
317. Re-etgace Final Report (2004): Reviewing Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe – A Central and Eastern European Perspective. The Implications of the Research for Central and Eastern European Policy Design on Active Citizenship and Governance. Project Supported by the European Commission Framework Programme 5. Nijmegen, Nijmegen University.
318. Report on Learning in Canada (2007): Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Métis Learning, Canadian Council fir Learning (2008) Ottawa – Vancouver (www.ccl-cca.ca).
319. Roóz József (2006): Az emberierőforrás-menedzsment alapjai. Perfekt Kiadó Zrt, Budapest.
320. Rose-Ackerman, Susan (ed.): (1986): The Non-profit Sector: Economic Theory and Public Policy. Oxford University Press, New York.
321. Rózsás Árpás – Vígvári András (2005): Absorption capacity of local self-governments in Hungary. In: Attila Ágh (ed.) (2005): Institutional design and regional capacity-building in the post-accession period. Hungarian Centre for Democracy Studies, Budapest.
322. Rudas, J. (1990): Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest.
323. Sackman, H. (1974): Delphi Assessment: Expert Opinion, Forecasting and Group Process, R-1283-PR, April 1974.
324. Salamon, Lester M. - Anheier, Helmut K. – and ass. (1999): The Emerging Sector Revisited: a Summary. Baltimore, The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.
325. Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1992): In Search of the Nonprofit Sector I: The Question of Definitions. = Voluntas. 3. 2.125-151.
326. Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1994): The Emerging Sector: The Nonprofit Sector in Comparative Perspective – An Overview. Baltimore. The Johns Hopkins University Institute for Policy Studies.

327. Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1995): Szektor születik. A nonprofit szektor nemzetközi összehasonlításban. Nonprofit Kutatócsoport. (Nonprofit kutatások 4.) Budapest.
328. Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1998): Social Origins of Civil Society: Explaining the Nonprofit Sector Cross-Nationally. In: *Voluntas*. 9. 3. 213-247. p.
329. Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1999): Szektor születik II. Összefoglaló egy nemzetközi nonprofit kutatás második szakaszáról. Ford. Hári Katalin. Civitalis Egyesület, Budapest.
330. Salamon, Lester M. – Sokolowski, Wojciech S. – List, Regina (2003): *Global Civil Society. An Overview*. Baltimore, Johns Hopkins University Institute for Policy Studies Center for Civil Society Studies.
331. Salamon, Lester M. (1987): Partners in Public Service: The Scope and Theory of Government-Nonprofit Relations. In: Powell, Walter W. (ed.): 99-117. o.
332. Salamon, Lester M. (1991): A piac kudarca, az öntevékenység kudarca és a kormány nonprofit szektorral kialakított kapcsolatai a modern jóléti államban. In: Kuti É. – Marschall M. (szerk.) (1991): 57-69. o.
333. Salamon, Lester M.– Anheier, Helmut K. (1995): Szektor születik. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest
334. Salamon, Lester M.– Anheier, Helmut K.(1996): Szektor születik II. Budapest.
335. Sántha Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? Új Pedagógiai Szemle 2006/11.
336. Sáska Géza (1992): Ciklikusság és centralizáció – A központosított tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete, Educatio, Budapest.
337. Sáska Géza (2004): Fogy a magyar: sokba van ez nekünk. In: *Beszélő*, 2004/7-8.
338. Sáska Géza (2006): Az oktatási ideológiák változékonyságáról, a 19. és a 20. századi liberális oktatáspolitikák. Új Pedagógiai Szemle, 2006/10.
339. Schaffhauser Franz (2000): A nevelés alanyi feltételei. Telosz Kiadó, Budapest.
340. Schön István (2000): Első nemzeti intézményeink megalakulása és a szabadkőművesek, Magyar Tudomány, 2000/11. sz.
341. Schultz, Theodore W.(1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.
342. Sebestény István (1997): Oktatási szervezetek a magyar nonprofit szektorban. In: Új Pedagógiai Szemle, 1997/2.
343. Sebestény István (2003): A Nonprofit szektor funkcionális megközelítése. A nonprofit prizma. Civitalis Egyesület (<http://www.nonprofit.hu/kiadvanyok/tanulmanyok.html>, letöltve: 2006. 03 .14.
344. Seligman, Adam B. (1992): *The Idea of Civil Society*. Free Press New York.
345. Seligman, Adam B. (1997): *A civil társadalom eszméje*. Kávé Kiadó, Budapest.
346. Setényi János (2003): *Élethossziglani tanulás: az új paradigma*, OKI, Budapest.
347. Siebert, Horst (1977): *Theoriensätze der Erwachsenenbildung*. In: H. Siebert (ed) (1977): *Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung*, Braunschweig. Westerman Verlag, 11-36 pp. Magyarul: Diebert (2001): *A felnőttképzés elméleti alapjai*. In: Maróti A. (szerk)(2001): *Andragógiai Szöveggyűjtemény*, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, 121-140.

348. Siegrist, M. (1997): Kulcsképessegek. In: Maróti A. (szerk.) (1997): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 140–147.
349. Simpson, J.A. (1972): A felnőttoktatás fogalmának új meghatározása. In: Maróti A. (szerk.) (2001): Andragógiai Szöveggyűjtemény, 9. kiadás, Nemzeti Tankönyvkiadó, 33–40.
350. Singer Péter (2003): Felnőttoktatás és –képzés iskolarendszerben és azon kívül. In: Uő. (szerk.) (2003): Felnőttoktatás és –képzés iskolarendszerben és azon kívül. Tanulmányok. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
351. Smith, Adam (1992): A nemzetek gazdagsága, e gazdagság természetének és okainak vizsgálata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
352. Smith, M. K. (1996, 2001): 'Lifelong learning', the encyclopedia of informal education. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>
353. Smith, M. K. (2007): 'Basil Yeaxlee, lifelong learning and informal education', the encyclopaedia of informal education [www.infed.org/thinkers/et-yeax.htm.]
354. Södra Vätterbygden Folkhögskola (SVF): honlapja www.svf.fhsk.se
355. Spencer, M. (1973): Job Market Signaling Quarterly. Journal of Economics. Vol. 87.
356. Statisztikai jelentés a Magyar Népfőiskolai Társaság 2004. évben folytatott népfőiskolai tevékenységéről (www.nepfoiskola.hu, letöltve: 2007. május 30.).
357. Striker Sándor (1989): Az öntevékenység társadalmi üzenete. In: Kultúra és Közösség, 79–92, 1989/3
358. Striker, Sándor (1987): Voluntary Education as Public Communication. In: Katus-Tóth (eds.) (1987): On the role of voluntary associations in social and cultural development in Hungary and the Netherlands, Budapest.
359. Study Group on Education and Training (1997): „Accomplishing Europe through Education & Training” In: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/reflex/home.html>
360. Suhajda Csilla Judit (szerk.) (2004): Új módszerek a felnőttképzésben. Kontekt Alapítvány, NFI, Budapest.
361. Sz. Molnár Anna (1998): Az andragógus a művelődésselméletben. Tanulmányok a felnőttnevelésről 5. füzet, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar Művelődésszerveződé Tanszéki Szakcsoport, Budapest.
362. Sz. Molnár Anna (2002): A felnőtteket oktató tanárok szakmai készségei a kommunikatív andragógia nézőpontjából. In: B. Gelencsér Katalin – Pethő László (2002): Közművelődés és felnőttképzés. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
363. Sz. Molnár Anna (2003): A professzionális tanár. A kommunikatív és interaktív készség mint felnőttoktatási kompetenciaterület. Felnőttképzés, III. évfolyam 4. szám.
364. Sz. Molnár Anna (2004): A felnőttoktató új megközelítésben. MELLearn Egyesület tanulmánykötet, Debrecen.
365. Sz. Molnár Anna (2005): A felnőttoktatási szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon. In: F. Szakos Éva (szerk.) (2005): Fókuszban a felnőttek tanulása, SZIE Humántudományi és Tanárképző Intézete, Gödöllő.
366. Sz. Molnár Anna (2005): Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek): felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
367. Sz. Tóth János (2006): Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.

368. Sz. Tóth János (szerk.) (2001): Európa Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Magyar Népfőiskolai Társaság – Szent István Egyetem, Budapest.
369. Sz. Tóth János (szerk.) (2004): Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról II. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
370. Sz. Tóth János (szerk.) (2004): Felnőttképzés az Európai Unióban. Magyar Népfőiskolai Társaság – Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
371. Szabó Máté (szerk.) (2000): Globális civil társadalom? A nemzetközi és külföldi NGO-k szerepe a magyar civil társadalom fejlődésében. Budapest, Villányi úti Könyvek Kiadó.
372. Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. A Kutatásmódszertani kiskönyvtár, Műszaki Kiadó, Budapest.
373. Széman Zsuzsa – Harsányi László (1999): Halak és hálók. Kapcsolatok a helyi szociálpolitikában. Nonprofit Kutatócsoport, Budapest.
374. Szép Zsófia (2007): Az állami támogatás eszközei és lehetőségei az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésben. In: Henczi János (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzésszervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
375. Szomolányi Zsuzsa (2004): A civil társadalom – határtalanul. In: Civil Szemle 2004/1.
376. Szűcs Anita – Nehéz Győző-Fehér György (2007): Térségi integrált szakképző központok munkájának értékelése. Oktatási és Kulturális Minisztérium Támogatáskezelői Igazgatóság, Budapest.
377. T. Healy – S. Coté –J. F. Helliwell (2000): The Well-Being Nations. The Role of Human and Social Capital. Education and Skills, OECD.
378. Takayoshi Amenomori (1993): Defining the nonprofit sector: Japan. In: Lester M. Salamon - Helmut K. Anheier (eds.) (1993): Working papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project No. 15. (The Johns Hopkins Institute for Policy Studies, Baltimore.
379. TIT Hírek (2007): XI. évf.5.sz. 2007.május.
380. Tocqueville, Alexis de (1983): A demokrácia Amerikában. Válogatás. Gondolat Kiadó, Budapest.
381. Toepler, Stefan – Anheier, Helmut K. (2004): Organizational Theory and Nonprofit Management: An Overview. In: Zimmer, A. – Priller, A. (eds.) (2004): Future of Civil Society: Making Central European Nonprofit-Organizations Work. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
382. Tót Éva (1998): A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. In: Szakképzési Szemle, 2001/2 sz.
383. Tót Éva (2005): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás jellemzői, az így szerzett tudás feltárásának és hasznosításának lehetőségei. OFA Kutatási Zárótanulmány. (www.ofa.hu).
384. Tóth Anikó (2007): A szakképzés intézményrendszere. In: Henczi Lejos (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzésszervezés gyakorlata. RAABE Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
385. Tóth Árpád (2005): Önszerveződő polgárok. L'Hartmann, Budapest.
386. Török Marianna – Vincze Krisztina (szerk.) (1998): Alapfokú kézikönyv nonprofit szervezeteknek. Budapest, NIOK Alapítvány – Soros-Niok Iroda.

387. Uhl, N. D. (1991): Delphi Technique. In: Levy, A. (szerk.) (2001): The International Encyclopedia of Curriculum.
388. UNESCO (1998): Lifelong Education for All. UNESCO, Paris.
389. UNESCO (1996): Learning: the Treasure Within, the report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO, Paris.
390. Unesco (1997): Oktatás – Rejtett kincs. Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
391. Varga A. Tamás–Vercseg Ilona (1998): Közösségfejlesztés. Közösségfejlesztők Egyesülete – Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
392. Varga A. Tamás –Varga Máté – Vercseg Ilona (2002): Közösségfejlesztés és felnőttképzés – Gondolkodjunka demokráciáról. In: Gelencsér Katalin–Pethő László (2002): Közművelődés és felnőttképzés, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest, 385-389.
393. Vercseg Ilona (2004): Közösségfejlesztő leckék kezdőknek és haladóknak. Parola füzetek, Közösségfejlesztők Egyesülete, Budapest.
394. Vitányi Iván (1981): Társadalom, kultúra, szociológia. Budapest.
395. Walzer, Michael (1995): Toward a Global Civil Society. Providence, Berghahn Books.
396. Weaver, W. T. (1971): The Delphi Forecasting Method. Educational Policy Research Center, Syracuse University, Syracuse, N. Y.
397. Weber, Max (1979): A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme. Budapest, Gondolat Kiadó.
398. Weidenmann, Bernd (1995): Sikeres tanfolyamok és szemináriumok. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzeti Együttműködési Intézete, Budapest.
399. Weisbrod, Bruton (1975): A háromszektoros gazdaságban működő öntevékeny nonprofit szervezetek egy elmélete felé. In: Kuti Éva – Marshall Miklós (szerk.) (1991): A harmadik szektor. Nonprofit Kutatócsoport. Budapest, 15-28.
400. Weisbrod, Burton A. (1975): Toward a Theory of the Voluntary Non-Profit Sector in a Three-Sector Economy. In: Phelps E. S. (ed.) (1975): Altruism, Mortality and Economic Theory. New York, Russell Sage Foundation. 171-195.
401. Weisbrod, Burton A. (1988): The Nonprofit Economy. Harvard University Press, Cambridge, MA - London.
402. Weisbrod, Burton A. (1991): A háromszektoros gazdaságban működő öntevékeny nonprofit szektor egy elmélete felé. In: Kuti Éva – Marshall Miklós (szerk.) (1991): A harmadik szektor (1991): 15-28.
403. Welfare States Since World War II, Berlin: de Gruyter. 3-25. Magyarul: Növekedés a határokig. In: Andorka R.-Hradil, S.-Peschar, J. (szerk.) (1995): Társadalmi rétegződés, Budapest, Aula 503-529.
404. Wim Kok jelentés az Európai Bizottság számára (2004): http://ec.europa.eu/enlargement/archives/pdf/enlargement_process/past_enlargements/communication_strategy/kok_introduction_hu.pdf,
405. Wolfgang Seibel tanulmányát: A kormány és a nonprofit szektor közötti kapcsolat nemzetközi összehasonlításban: Franciaország és az NSZK, Esély, 1991/1.
406. Zachár (2003): A felnőttképzés fejlődési irányai. Egy rendszerszemléletű megközelítés. Felnőttképzés, Felnőttképzés 1. évf. 1. sz. 12-19.
407. Zachár László (1997): Felnőttképzés és munkaerő-piaci képzés. BME/MSzT/NSZI, Budapest.

408. Zachár László (2002): Az egész életen át tartó tanulás irányai. Szakképzési Szemle, 2002. 4. sz. 370–383.
409. Zachár László (2008): Az egész életen át tartó tanulás tartalma és a hazai felnőttképzési rendszer. In: Tanár-továbbképzési Füzetek (2008): Benedek András – Koltai Dénes-Szekeres Tamás- Vass László, (szerk): NSZFI, 15-87.
410. Zám Mária (2006): A magyar nonprofit szektor jövője a munkanélküliség kezelésében az európai integráció folyamatában. „Kitartottság vagy integráció – a felzárkózás esélyei az európai piacon”, Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Budapest (www.ofa.hu letöltve: 2006. május 22.).
411. Zamarovský, Vojtech (1970): Istenek és hősök a görög-római mondavilágban. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó. Budapest.
412. Zrinszky László (2005): A felnőttképzés tudománya, OKKER, Budapest.
413. Zsarnai Szilárd (2003): Iskolarendszeren kívüli képzés Magyarországon. Az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakmák területén kívül. In: Singer Péter szerk. (2003): Felnőttoktatás és -képzés iskolarendszerben és azon kívül. Tanulmányok. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

**ARAPOVICS MÁRIA:
A KÖZÖSSÉG TANULÁSA**

ISBN 978-963-89432-0-0

Felelős kiadó: az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány elnöke

Budapest 2011.

Nyomdai munkák:
Rosental Kft.

Borító:
Mérei Fanni Luca