

ANDRAGÓGIA ÉS MŰVELŐDÉSELMÉLET

ANDRAGOGY AND CULTURAL THEORY

II. ÉVFOLYAM 1. SZÁM 2014



Tanulmányok / Studies

Brachinger Tamás

Közösségi művelődés – valódi lehetőség-e a kulturális ágazatban?

Maróti Andor

Rogers könyveit olvasva

Sándor F. Striker

Our Local Realities – A Call for Comparative Cultural Philosophy

Műhely / Workshop

Kata Szabó

Urban Education – Creative tools in the service of
Urban Development

Közlemények / News and Information

Heribert Hinzen

Lifelong learning and higher education. Words of appreciation
and gratitude – on the occasion receiving the title of Professor
Honoris Caus by the University of Bucharest

Szemle / Reviews

D. Babos Zsuzsánna

Civil gazdaság. Hatékonyság, méltányosság, köz-jóllét



ANDRAGÓGIA ÉS MŰVELŐDÉSELMÉLET

ANDRAGOGY AND CULTURAL THEORY

II. ÉVFOLYAM 1. SZÁM 2014

Szerkesztőség / Editorial Board

Főszerkesztő: Striker Sándor, PhD, tanszékvezető egyetemi docens
Andragógia és Művelődéstudomány Tanszék, ELTE PPK

Arapovics Mária, PhD egyetemi adjunktus, ELTE PPK

Dr. B. Gelencsér Katalin ny. főiskolai docens, ELTE PPK

Szabóné Molnár Anna, PhD, ny. egyetemi docens, ELTE PPK

Prof. dr. Barry Elsey, Adelaide University

Dr. Folke J. Glastra, egyetemi docens, University of Leiden

Prof. dr. Chris M. Hann, igazgató, Max Planck Institute for Social Anthropology Halle

Prof. dr. Heribert Hinzen, Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association IIZ/DV

Kiadó / Publisher

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

1075 Budapest, Kazinczy utca 23-27. Tel.: (361) 461 4544

E-mail: szerkesztoseg@andragogiaesmuvelodeselmelet.hu

www.andragogiaesmuvelodeselmelet.hu

Felelős kiadó: Oláh Attila

ISSN 2064-3985

A borítót és a kötetet tervezte: Mérei Fanni Luca

Megjelenik az ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány támogatásával



TARTALOM / TABLE OF CONTENTS

Szerkesztői bevezető / Editor's Introduction	4
Tanulmányok / Studies	
Brachinger Tamás Közösségi művelődés – valódi lehetőség-e a kulturális ágazatban?	6
Maróti Andor Rogers könyveit olvasva	13
Sándor F. Striker Our Local Realities – A Call for Comparative Cultural Philosophy	20
Műhely / Workshop	
Kata Szabó Urban Education – Creative tools in the service of Urban Development	29
Közlemények / News and Information	
Heribert Hinzen Lifelong learning and higher education. Words of appreciation and gratitude – on the occasion receiving the title of Professor Honoris Causa by the University of Bucharest	37
Szemle / Reviews	
D. Babos Zsuzsánna Civil gazdaság. Hatékonyság, méltányosság, köz-jóllét	41
Összefoglalók / Abstracts	46
Szerzőink / Authors	51





SZERKESZTŐI BEVEZETŐ / EDITOR'S INTRODUCTION

Az Andragógia és Művelődéstudomány folyóirat 2014. évi első száma ismét a kulturális kontextusok, az egyén és a közösség kölcsönösségeinek vizsgálatára fókuszál. Attitűdváltásokot vagy azok szükségességét jelzik e tanulmányok a közösségi művelődés, a felnőtt tanulás vagy éppen önművelődés kultúráink, épített környezetünk szemléletének horizontjain. Közművelődés vagy közösségi művelődés? Vezetett vagy kölcsönös tanulás? Identitás-erősítő vagy viszonyító énkép-kialakítás? Fejlesztett vagy tanulás-vezérelt város? Úgy tűnik az új viszonyulások, az új, a kreativitást és együttműködést még jobban pártoló rugalmas attitűdök világaiban azonban mintha éppen az identitás folytonossága, az összetett hagyományok és komplex önmagunk továbbvitele érdekében elengedhetetlen tényezői szociokulturális környezetünknek.

Striker Sándor, PhD

főszerkesztő

Under scrutiny in the papers of the first issue of the 2014 volume of Andragogy and Cultural Theory are again the cultural contexts, with a special focus on the interrelatedness of the individual and the community. Ongoing or expected changes of attitudes are analysed in the fields of community education, adult learning and local perceptions of the built environment. Public education or community education? Controlled or mutual learning processes? Identity strengthening or relativizing identity formation? A master-concept versus spontaneous development of the urban environment? It seems that new encounters, creative and more cooperative flexible attitudes are emerging, yet they still seem to aim at maintaining the continuity of traditions and of achieved complexity within our socio-cultural worlds.

Sándor Striker, PhD

Editor in Chief



TANUMÁNYOK



STUDIES





KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS – VALÓDI LEHETŐSÉG-E A KULTURÁLIS ÁGAZATBAN?

Brachinger Tamás

Kulcsfogalmak: helyi társadalom, társadalmi részvétel, településközösség, közösségi művelődés.

Bevezető

Hazánkban – a tapasztalatok szerint – nagy várakozásokkal tekintenek a „nagy társadalmi kísérletek” elé, legalábbis az érintettek körében. Ezeknek a reformtörekvéseknek a közös vonása, hogy kevésbé veszik figyelembe a társadalom készségeit, nyitottságát, hozzáállását, „felkészültségét” a változások fogadására, ad absurdum a folyamatokban való tevőleges részvételre, a változások szükségességének interpretációjára, a processzusokkal való azonosulásra. A törekvések be- és elfogadásának hiányában, rendre kudarcossá válnak a szándékok, az atomizált társadalomnál viszont apátiát tapasztalhatunk. Így a változtatási szándék – amennyiben mégis sikerül annak jogi, gazdasági (költségvetési) és politikai alapjait megteremteni – kivitelezése féloldalassá válhat, hiszen a szubjektív feltételek rendre hiányozhatnak. Az ismertetésre kerülő közösségi művelődés, amely az évtizedekig közművelődésként számon tartott – alapvetően eddig is a lokalitásban érvényesülő – feladatellátás „helyébe lépne”, még nagyobb mértékben támaszkodva a településközösségek cselekvőképességére, a helyi kezdeményezésekre, a társadalmi részvételre. Az 1997. évi CXL. törvény 2012 októberében történt módosítása egyébként továbbra is a közművelődési feladatokról rendelkezik. Ezzel együtt a szakmai kánonban – a kulturális kormányzatnál, a Nemzeti Közművelődési Intézetnél, továbbá a felsőoktatási szakemberképzés adekvát területeinek átalakításánál, valamint a szakmai nyilvánosságban – a közösségi művelődés kanonizálása valósul meg. A szakpolitikai, szervezeti átalakítások tehát ebbe az irányba mutatnak. Ezzel egyidejűleg viszont – álláspontom szerint – olyan tendenciák érvényesülnek, érvényesültek, a közhatalmi, államigazgatási szférában és az önkormányzati szférában, továbbá a civil szervezetek támogatási rendszerének átalakításában, amelyek nem erősítik a kulturális feladatellátás állami és nem állami szereplőinek közösségi művelődés irányába tett erőfeszítéseit. További faktor: a társadalom vajon megfelelő „állapotban” van-e az intenzív participáción alapuló helyi cselekvések kivitelezéséhez?

Előfeltevéseim

Korábbi, a helyi közösségekre, a lokális civil társadalomra irányuló – aktivitásukat, cselekvőképességüket vizsgáló – adatgyűjtéseim alapján (is) fogalmaztam meg két hipotéziseimet:

- A hazai települési rendszer fragmentáltságából, az önkormányzati rendszer majd negyedszázados előzményeiből, a települések eltérő fejlettségéből adódóan a közösségi művelődés szubjektív garanciái nem ekvivalensek az egyes helyi társadalmak, településközösségek relációjában.
- Az állampolgári valamint a társadalmi részvétellel, továbbá a közbizalom minőségével kapcsolatos nemzetközi komparatív vizsgálatok, valamint hazai kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtések alapján a hazai állapotokat egyáltalán nem tekintem optimálisnak.



A téma szempontjából adekvát fogalmak

A helyi társadalom, mint a közösségi művelődés kontextusa

A helyi társadalom a helyi közösségek létezésének, így a közösségi művelődés érvényesülésének, hatást kifejtő tevékenységének közvetlen közegét adja. A lokális közösségek integrációja erősen függ a közös szokásoktól, történelmi tradícióktól, az esetleges szubkultúrák érvényesülésétől, a „külső fenyegetettség” számtalan forrásától, a helyi társadalom összetételétől (Brachinger, 2010). Bánlaky Pál „szigorú” kritériumokat említ a helyi társadalom leírásában:

- ...a helyi társadalom alapja egy térben (földrajzilag) jól körülhatárolható egység. Általában egy település(rész).
- Viszonylag állandó, egy adekvát lélekszámot meg nem haladó népesség. Az állandóság is, a nem túl nagy számosság is azért fontos, mert csak ezek teszik lehetővé a személyes (face to face) kapcsolatok hálózata kialakulását. A határértékek: viszonylagos állandóság akkor áll fenn, ha a lakónépesség meghatározó hányada legalább másfél generációnyi időtartamban a településen él. A lélekszám esetében: alsó határ gyakorlatilag nincs, felső határ (nagyon sok tényezőtől függően) 30–40 ezer fő.
- A személyes kapcsolatok hálózata egyben a helyi (társadalmi) viszonyrendszer kialakulását is jelenti; a legfontosabb részelemek (akár külön kritériumokként is említhetők volnának): az információs hálózat (amely dominánsan informális jellegű), a (helyi) gazdasági viszonyok, és nem utolsósorban a helyi hatalmi struktúra.
- Fontos kritérium, hogy legyen egy közös történet, amelynek alapján létrejöhessen a hagyományok, a helyi szokások köre, alkalmasint és az előzőekre építve, azokból táplálkozva egy helyi érvényű érték- és normarend.
- Végül mindezek alapján kialakul(hat) a helyi társadalom embereinek a Mi-tudata; az összetartozás, az odatartozás érzései (Bánlaky, 2005. 42.o.).

A településközösség

Az angolszász szakirodalomban az ötvenes-hatvanas évek fordulóján jelenik meg a Community Study a politikatudomány, a szociológia részeként. Egyre nyilvánvalóbbá válik a moral community és a resident community megkülönböztetésének szándéka.²

Roland Warren szerint a közösség akkor „létezik”, ha az alábbi öt funkciónak megfelel:

1. A szocializációs funkció, amelyen keresztül a közösség bizonyos értékeket olt tagjaiba.
2. A gazdasági boldogulás funkciója, amellyel a közösség jövedelemszerzési lehetőséget biztosít tagjainak.
3. A társadalmi részvétel funkciója, amellyel az egyén eleget tesz a közösségi élet iránti általános igénynek.
4. A társadalmi kontroll funkciója, amellyel a közösség értékeinek, normáinak betartására ösztönzi az egyént.
5. A kölcsönös támogatás funkciója, amellyel a közösség tagjai megvalósítják azokat a feladatokat, amelyek túl nagyok, vagy túl sürgősek ahhoz, hogy az egyének önmagukban megoldhatnák azokat (Warren, 1957. 8-11.o.).



Esetünkben különös jelentőséggel bír a 3. funkció érvényesülésének vizsgálata, hiszen a helyi közösségek, lokális civil szerveződések adják a kereteit az egyének társadalmi reprezentációhoz. Egyházaimegközelítésszerintközvetítő-,integrációs-és közösségteremtő funkcióval kell rendelkeznie egy optimálisan működő településközösségnek (Harkai, 2006).

A közösségfejlesztés

A közösségfejlesztés a 19. század végén és a 20. század elején, az Amerikában robbanásszerű településfejlődés körülményei között kapta a döntő lökést a szakmává szerveződéshez. Hasonló törekvések, főleg a II. világháború utáni kölcsönhatások révén, Európában is megerősödtek és fokozatosan intézményesültek. Hazánkban – az adekvát társadalmi viszonyok hiányában – meglehetősen későn – a hetvenes években jelenik meg a szakirodalomban illetve a közművelődés kísérletező gyakorlatában. A hazai definíció szerint „a közösségfejlesztés (community development), vagy közösség-szervezés (community organisation) elsősorban települések, térségek, szomszédságok közösségi kezdeményező- és cselekvőképességének fejlesztését jelenti, amelyben kulcsszerepe van a polgároknak, közösségeiknek és azok hálózatainak, valamint a helyi szükségletek mértékében a közösségfejlesztőknek is, akiknek bátorító-ösztönző, informáló, kapcsolatszervező munkája életre segítheti, kiegészítheti vagy megerősítheti a meglévő közös-ségi erőforrásokat” (Varga és Vercseg 1998. 22.o.).

A közösségi felmérés gyűjtőmódszerének kidolgozása a Közösségfejlesztők Egyesületéhez köthető és alkalmazására a kilencvenes években került sor 15 hazai kistelepülésen. A közösségi felmérés lényegében egy *gyűjtőmódszer*, egy bonyolult, többfejezetes fejlődési folyamat. A módszer alkalmazásával a *helyi cselekvés* megindítása a cél. A polgárok aktivizálása annak érdekében, hogy minél több helyi embert bevonjanak saját problémái feltárásába, szomszédjai és környezete megismerésébe, továbbá a cselekvőkedv, a szolidaritás és felelősségérzet felébresztése is cél (Brachinger, 2010). A szóban forgó kezdeményezések utóéletét tekintve kiderült, hogy miután a „szakemberek” kiléptek a folyamatból – ami egyébként etikai és szakmai elvárás – a helyi cselekvés intenzitása gyengült, a részvétel társadalmi megítélése devalválódott vagyis a fenntarthatóság – megfelelő társadalmi fundamentumok hiányában – nem valósult meg.

A közösségfejlesztésről úgy tartják, hogy az a települések, szomszédságok fejlődésének emberi komponensét adja.

A közösségi művelődés fogalma

A közösségi művelődés fogalmát expressis verbis először a közösségfejlesztők használják az alábbiak szerint: „a meglévő és újratermelődő igazságtalanságok mérséklésére lényegében egy széles értelemben felfogott *közösségiművelődést* állítunk fejlődés-konceptiónk középpontjába, azért, hogy az emberek tudatosabbak legyenek, látóköruk szélesedjen, cselekvőképességük növekedjen, mert az atomizált és közönyössé tett tömegek kiszolgáltatottsága és függése az azzal visszaélő, azt kihasználó érdekcsoportoknak kedvez” (Varga-Vercseg 1998. 58-59.o.). A kurrens értelmezéshez először célszerű a kormányzat szakpolitikai koncepciójában fellelhető magyarázatot bemutatni, majd egy, a kánonba sorolható szakember definícióját kiemelni. „A MAGYAR KÖZMŰVELŐDÉS SZAKPOLITIKAI KONCEPCIÓJA” című dokumentum, amely a jelenlegi nevén Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) Kulturális Államtitkársága koordinálásával készült, a következőképpen fogalmaz:



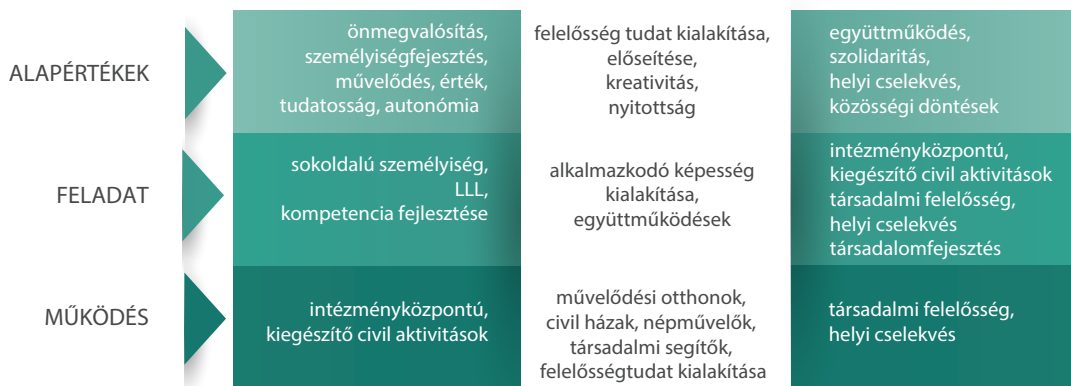
„A közösségi művelődés fogalma a közművelődéshez, mint eddig használt és általában a művelődési házakra vonatkoztatott kulcsfogalomhoz képest kiterjesztett értelemben van jelen a programban, a közösségfejlesztés által kidolgozott módszertan teljes készletét felhasználva. A közösségi művelődés ebben az értelemben több mint a helyi társadalomban zajló közművelődési folyamatok összessége. Nem központi kultúrpolitikai célok megvalósításaként, hanem a helyi közösségi kezdeményezések társadalmi hálózatba fonódó nemzeti együttműködésként látja, láttatja a művelődés komplex folyamatát, rendszerét. A közösségi művelődés a magyar közművelődés megújulásának alapja, valamennyi szakág közös nevezője, integrálója.”³

Juhász Erika, aki a magyar felsőoktatás adekvát szereplője „humán tényezőkre épített társadalomfejlesztést” vizionál, amelyben kulcsszereplők a cselekvő közösségek. A közösségi művelődés gyakorlatának elterjesztését azért javasolja, mert szükséges az egyének identitástudatának fejlesztése, mivel az azonosságtudattal rendelkező egyén lehet az építőköve a kulturális demokráciának, ahol különféle (plurális sic!) közösségeken keresztül kapcsolódik – aktív és felelős – a helyi társadalmak fejlesztéséhez (Juhász, 2013. 38.o.). Közbevetőleg érdemes rögzíteni, hogy Richard Pine szerint a kulturális demokrácia: állapot, amelyben mindenki szabadon választja meg a kultúráját és rendelkezik hozzá azokkal a feltételekkel (ismeretekkel, a megismerkedés lehetőségeivel), hogy helyesen tudjon dönteni. A kulturális demokratizmus viszont az a folyamat, amellyel ennek lehetőségeit megteremtjük (Pine, 1981).

A közösségi művelődéssel kapcsolatos várakozások

A közösségi művelődés idealizált modelljét, az abban meghúzódó társadalom-, ad absurdum helyi társadalomfejlesztési lehetőségeket Németh János István mutatja be az alábbi sémán. Kétségtelen tény, a konstrukció nem azzal a céllal készült, hogy a közművelődés modellje helyett, hanem azzal együtt érvényesüljön a közösségi művelődés. „A két irányzat tartalmában, programjában, eszközeiben sokkal inkább egymás kiegészítője, semmint egymás leváltója, kizárója” (Németh 2013. 45.o.).

1.Ábra A közművelődés és a közösségi művelődés viszonya Forrás: Németh alapján, 2013. 46.o





Az előzőekben már citált kormányzati stratégiai dokumentumban természetesen manifesztálódnak az új doktrínától remélt eredmények is:

„Stratégiai célok, a közösségi művelődés társadalmi hatása

- Elsődleges cél a közösségek létrejöttének – szerencsés esetben újraélesztésének, megerősödésének – elősegítése, ösztönzése, szakmai-módszertani támogatása, tehát a közösségek fejlesztése.
- A gazdasági versenyképesség növelése – a helyi gazdaságélénkítő, önfoglalkoztatást elősegítő sajátosságok kreatív feltárásával, az emberek társadalmi-gazdasági részvételének fokozása.
- Az együttműködésekben való gondolkodás és cselekvés képességének és a szűkebb-tágabb környezet megértése és alakítása vágyának és képességének fejlesztése.
- A szakterületet érintő képzési tematikákban, és a kapcsolódó területeken készülő szakpolitikai programokban a közösségi művelődés alapértékeinek érvényesítése, és a közösségfejlesztési módszerek alkalmazásának elősegítése.”

A közösségi művelődés érvényesülésének akadályozó tényezői

A helyi szintű közművelődési feladatellátásban és finanszírozásban öt lényeges változás történt az 1997. évi CXL törvény megalkotásakor:

- Definiálta az önkormányzatok számára – meglehetősen plasztikusan – a közművelődési feladatok körét.
- Előírta a településeknek – immár de jure –, hogy gondoskodni kell közösségi szinterről, a városokban a közművelődési feladatok intézményi keretek közötti ellátásáról, (ebben az esetben indifferens, hogy ki látja el a feladatot).
- Előírta az önkormányzatoknak közművelődési rendelet megalkotásának törvényi kötelezettségét (ez természetesen a könyvtári ellátást is tartalmazza).
- Lehetőséget biztosított a helyi kulturális szervezetek számára Közművelődési Tanács létrehozására, amely az „ágazatot” érintő valamennyi kérdésben javaslattevési, véleményezési jogot adott a társadalmi testületek részére.

A közösségi művelődés érvényesülése szempontjából négy jogalkotási manifesztumot emelnék ki a 2010-zel kezdődő kormányzati periódusból: a köznevelésről szóló törvényt, amely a közoktatási törvényt váltotta, a 2013-ban hatályba lépett önkormányzati törvény, amely az 1990. évi helyébe lépett, az átfogó civil törvény, amely több korábban érvényes jogszabályt váltott ki, illetve a már említett kulturális szaktörvény módosítását.

- A köznevelési törvénnyel illetve az önkormányzati törvénnyel lehetővé vált a közoktatási intézmények államosítása, a központi akarat dominanciája a helyi pedagógiai programokkal szemben; egy széles körben elterjedt intézménytípus, a közösségi szintértéként is bevált ÁMK modell is megszűnt: gyengítő tényező.
- Az új „civil” törvénnyel az egyesületek, alapítványok finanszírozásában is közvetlenebbül érvényesítheti befolyását a kormányzat, ahogy az NKA esetében is: gyengítő tényező.
- Továbbra is helyi feladat maradt a közművelődés: erősítő tényező.
- Az új alaptörvénnyel alkotmányosan is csökkent az önkormányzatok közhatalmi befolyása: gyengítő tényező.

A vidéki kulturális infrastruktúra fejlesztésére, a járások létrehozásához igazítottan a koncepciótervezet 2015 végéig 615 Integrált Községi Szolgáltató Tér (IKSZT) kialakítását irányozza elő az ötezer főnél kisebb lélekszámú települések viszonylatában.



Jelentős – szakmailag nehezen igazolható – változás a köznevelési és az önkormányzati törvény előírásából adódóan az általános művelődési központok jövője. Az utóbbi két, esetenként három évtizedben ezek az intézmények szervesültek – ahol a fiskális szempontot kiegészítette a helyi társadalom szükséglete –, így valódi lokális intézményekké alakultak, ahol az óvodás, sőt csecsemőkortól kezdődően a nyugdíjasok közösségéig mindenki intézményhasználóvá válhatott. Eredmény: horizontális integrációk a különféle generációk és életmódcsoportok között. Az ÁMK „a szocializáció feltételeinek szervező központja, a valóságismeret megszerzésének színhelye ... a lakóközösség önszerveződő képességének kibontakozása (sic!) és az osztársadalmi gyakorlat helyi újratermelésének színtere” (Szabó, 2005. 14.o.). Az ÁMK olyan közösségi színtér, amelyben szerencsésen találkozhatott a társadalmi elvárás a közoktatáson keresztül a lokális elvárásokkal a (közösségi) művelődésen keresztül és hatást gyakorolhattak egymásra. Ez az organizálódott rendszer a közoktatási feladatok államosításával megszűnik és ezzel az „A magyar közművelődés szakmapolitikai koncepciója”⁴ szellemiségével megy szembe, abban ugyanis a leghangsúlyosabb elem éppen a közösségi művelődés.

A helyi közösség cselekvőképességének fokmérője a Közművelődési Tanácsok helyzete. Az 1997. évi CXL törvény adta meg a lehetőséget arra, hogy a településeken működő kulturális tevékenységcsoportokhoz tartozó civil szervezetek Közművelődési Tanácsokat hívjanak életre, amelyek a helyi önkormányzatok kulturális feladatellátást érintő rendeletalkotási, személyi-, valamint koncepcionális döntéseinél javaslattevési, véleményezési jogot kapjanak. A másfél évtizede fennálló lehetőséggel a települések statisztikai nagyságrendű részén nem éltek az érdekeltek, ami hatásos indikátora a civil kurázi erejének.

A vertikális irányú kultúraterjesztés a redistribúció mechanizmusát idézi fel, amelyről elegendő tapasztalat áll a rendelkezésünkre történelmi félmúltunkból. Azért kívánczik ide e megjegyzés, mert a hivatkozott koncepció a közösségi művelődés sikere zálogaként ismét intézményközpontú megoldásokat ajánl, amelyben az állami szerepvállalás kikerülhetetlen. Közösségi alapú feladatellátás, társadalmi nyilvánosság, autonóm gazdálkodás a jelenkor viszonyai között, különösen a kisebb településeken nehezen kivitelezhető vállalkozás. Ugyanakkor a hálózatokká szerveződő lokális közösségek aktivitása, dinamikája a horizontális irányokat is átjárhatóvá teszi, amely így egy jóval autentikusabb és demokratikusabb kultúrpolitika kialakulásának kedvezne (Brachinger, 2010).

Összefoglalás

Hazánkban sem más a kultúra funkciója, mint értelmet és identitást adni az egyes személyeknek vagy csoportoknak, csak hogy az adott kultúra egyes személyein vagy csoportjain végül is egy előre meghatározott norma passzív befogadóit érti. A magyarországi kultúrpolitika alapját az 1989–90-es rendszerváltozás óta egy *völkisch*-népvezetési felfogás adja” (Marsovszky, 2011). Az ilyen típusú megközelítés tovább erősödött az un. Nemzeti Együttműködés Rendszerében. A Juhász Erika által ideálisként leírt helyzet, amelyben tehát „az egyének különböző közösségeken keresztül” integrálódnak a helyi társadalomba ellentétben azzal a kulturális életben és kulturális politikában (kultuskormányzás) tapasztalható gyakorlattal, ahol felerősödni látszik a Marsovszky által „előre meghatározott norma” passzív befogadásának igénye. A közösségi művelődés akkor lehet sikeres praxis és szemlélet, ha az állampolgárok minden héten szerepet vállalnak a közéletben, közösségük életében, ha hétköznapi dologgá válik participáció.



Hivatkozások

- ¹ 2011-2012-ben készítettem személyes interjúkat több településen az állampolgári, társadalmi aktivitás témakörében.
- ² az értékközösségek és a településközösségek tudatos megkülönböztetése
- ³ Álláspontom szerint a járási rendszer kiépítése és az önkormányzati feladatkörök jelentős elvonása ezt a módozatot jelentősen gyengíti.
- ⁴ http://admin.erikanet.hu/system/adatbazis_fajl.php?fajl_id=92895

Irodalom

Bánlaky Pál (2005): *A helyi társadalom mint kultúráközvetítő közeg*. In: Török József (szerk.): *Tér-társadalom-kultúra*. Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ. Szeged

Brachinger Tamás (2010): *Helyi hatalom és helyi közösségek egy hazai középvárosban*. Eötvös József Főiskola, Baja.

Brachinger Tamás (2010): *Helyi társadalom az önkormányzatban, önkormányzat a helyi társadalomban*. In: Kákai László (szerk.): *20 évesek az önkormányzatok*. Publiikon. Pécs.

Brachinger Tamás (2011): *Vannak-e világos távlatok és irányok a hazai kulturális szakpolitikákban?* In: Endrei Gábor (szerk.): *Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben*. Debreceni Egyetem. Debrecen.

Harkai Nóra (2006): *Közösség és közösségi munka*. Parola füzetek. Budapest, Közösségfejlesztők Egyesülete.

Juhász Erika (2013): *Mozaik a közösségi művelődés fogalmi kereteihez*. Szín. 18. évf. I. szám

Marsovsky Magdolna (2011): *Kultúra, kultúrpolitika és társadalmi integráció I*. http://galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=52940%3Amarsovsky-magdolna&catid=80%3Ag7&Itemid=117&limitstart=4

Németh János István (2013): *A magyar közművelődés és a közösségi művelődés elméleti-történeti háttere, kapcsolatai*. Szín. 18. évf. I. szám

Pine, R (1981): *A kultúra demokratizálásának új útjai Nyugat-Európában. Kultúra és közösség*. 3. szám

Szabó Irma (2005): *Utópiák és valóság. Az elmélet és a gyakorlat ellentmondásai az általános művelődési központok fejlődésében*. PhD. értekezés tézisei. Debreceni Egyetem. Debrecen.

Varga A. Tamás és Vercseg Ilona (1998): *Közösségfejlesztés*. Magyar Művelődési Intézet. Budapest.

Warren, Ronald L. (1957): *Towards a Reformulation of Community Theory*. Human Organisation Vol. XV. 8-11.



ROGERS KÖNYVEIT OLVASVA

Maróti Andor

Kulcsfogalmak: kölcsönös tanulás, a tanulás szabadsága, facilitálás, önirányítás

„Századunk egyik legjelentősebb pszichológusa” – írta róla méltatója, amikor megjelent magyarul Carl Rogers könyve, a „Valakivé válni”.¹ Ez a könyv pszichoterápiai munka, Rogers másik, magyarul olvasható írása, „A tanulás szabadsága”² pedig az iskolák diákjairól szól. Fölvethető a kérdés, mondanak ezek valamit a felnőttek képzéséről is? Ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi mű inkább az egyetemi hallgatókról szól, kevésbé a fiatalabbakról, és az elsőként említett könyve a felnőttekre vonatkozik, akkor erre a kérdésre igennel felelhetünk.

Az első, ami megragadja figyelmünket, az a bírálat, amit Rogers az oktatás szokásos gyakorlatáról mond. Ezt az a meggyőződés határozza meg, hogy a tanár „az ismeretek átadója, a rend fenntartója, a teljesítmények értékelője”. A tanuló nem kérdezhet, mert az „zavaró lenne, vagy a tudatlanságáról tenne bizonyosságot”.³ Az sem számít, hogy mit gondol, mit érez, az ő teendője a kapott információk kritikátlan átvétele, emlékezeti raktározása, s ha felszólítják, annak megisméltése. Nem csoda, ha emiatt a tanulók „passzív, közönyös, unatkozó emberekké válnak”.⁴ Ezt a helyzetet ismeri, aki tanított valaha diákokat, legyenek azok ifjak vagy idősebbek. Az is köztudott, hogy e kedvezőtlen hatást legkönnyebben úgy lehet feloldani, ha a tanár adomázik, tanítás helyett inkább szórakoztatja a tanítványait. Lemond arról, hogy több és jobb tudásra vezesse őket. Csak kivételes tanár-egyéniségek tudják a figyelmet úgy ragadni meg, hogy a tananyagot érdekesítővé tegyék, kiemelve annak olyan problematikus részleteit, amelyek közel hozhatók tanítványaik érdeklődéséhez.

Rogers más megoldást ajánl, amikor felteszi a kérdést: lehetséges-e, hogy „kölcsönösen tanuljon egymástól tanár és diák?”⁵ Ebben a kérdésben valami meghökkentő rejlik: *a tanár is tanuljon a diákjaitól?* Hiszen ez megfordítja az alapvető meggyőződést, mely szerint ő az, aki tud, és a diákok azok, akik semmit sem tudnak, legalább is a tananyag vonatkozásában. Ezzel szemben Rogers újabb meghökkentő megállapítást ír le: szerinte el kell fogadni, hogy a tanulóknak „szabadságukban áll azt tanulni, és úgy ahogyan akarják”⁶, tehát ők választják meg tanulásuk tartalmát és módját, mellőzve a tanár erre irányuló szándékát.

Sokan azonnal ellene mondanak Rogers javaslatának. Ha fölöslegessé válik a tanár tanítása, mi a biztosíték arra, hogy a tanulók valóban tanulni fognak, és ha mégis ez történne, akkor ki fogja őket osztályozni, a teljesítményüket értékelni? Rogers válasza: *a tanulók önmagukat fogják értékelni, ezért felelősek* lesznek tanulásuk eredményességéért, ennek következtében többet és jobban fognak tudni, mint egyébként. Szerinte „ha egy diák valóban kapcsolatban van az őt érdeklő problémával, akkor tanulni, fejlődni, felfedezni, megoldani, alkotni akar, és lépéseket tesz az önfegyelem irányában is”, mert számára „a tanulás maga az élet lesz, és még hozzá nagyon élénk élet”.⁷ Ezért tudomásul kell vennünk, „a lényeges tanulás mindig személyes jellegű”, mert „soha senki sem tanul meg valamit, aminek nem érzi a fontosságát”, vagyis, ha a tananyag az életétől teljesen távol áll.⁸



Ez ugyan meggyőző érvelés, de kérdéses, hogy egy tanuló - különösen akkor, ha még gyermek - érez-e indítékot arra, hogy önállóan döntsön arról, amit szeretne megismerni. A gyermekekben még erős a függőségi érzés, ezért útmutatást várnak a felnőttektől. Ehhez igazodik az iskolák oktatási felfogása, amely szerint a hangsúly nem a tanulók problémáin és azok megoldásán van, hanem a tőlük függetlenül meghatározott tananyagban, amit a kultúra eredményeiből szakértők állítottak össze, figyelembe véve az egyes korosztályok átlagos értelmi szintjét. Rogers szerint azonban ezzel elfojtják a gyermekekben meglévő kíváncsiságot, ők egyre kevésbé fognak érdeklődni és kérdezni. A tanítás „megöli a diákokban a faggatózó hajlamot, azt, hogy a valósággal széleskörű, kutató érdeklődéssel álljanak szemben”.⁹ Az ilyen tanulásban nincs szabadság, csak megaláztatás, nincs kreativitás, nem véletlen, hogy általánosan jellemző lesz a gépies memorizálás. Ami ugyan lehetőséget ad az ismeretek emlékezetes raktározására, ámde ez nem épül be a tanulók gondolkodásába, mert nem alkot szerves egységet tudatuk meglévő állapotával, ezért idővel teljesen el is tűnik az emlékezetből.

A tanulók önállóságát Rogers persze nem abszolutizálja, hiszen a „kölcönös tanulásban” továbbra is megmarad a tanár segítsége úgy, hogy felismeri és megérti tanulóinak a gondolkodását, személyes szükségleteit, és ennek megfelelően ajánl új információkat, hogy azok beépüljenek a tanulók gondolkodásába. A tájékozódáshoz olvasmányokat ajánl, ezzel is fokozza tanulóinak önállóságát, és csak akkor lép közvetlenül az elsajátítás folyamatába, ha tanácsadásra van szükség. A velük kialakuló kapcsolatban a tanulást segítővé, „facilitátorrá” válik. Interperszonális kapcsolatukban jelentős szerepet kap a kis létszámú, 7-10 fős tanuló-csoport, mely egyrészt ellenőrzést jelenthet a személyes vélemények elfogadhatóságáról, másrészt segítheti azok magasabb szintre emelését. Ez azzal jön létre, ha a csoport résztvevői megtanulják, hogyan lehet a véleménycseréjükben divergáló nézeteket összefüggéseik révén szintetizálni. Ez az eljárás nem más, mint az alkotó gondolkodás (a kreativitás), ami az önálló tanulás legfontosabb feltétele.

Rogers beszámol arról, milyen sok ellenállás fogadta elképzeléseit a tanárok között. Elismeri, hogy „nagyon traumatikus a tanárok számára, ha a tantervvel kapcsolatos igazi döntések a diákok kezébe mennek át”. „A tanár rémülten látja, hogy mekkora forradalom megy végbe”, amikor „a diák határozza meg, mi érdekli, milyen szükségletei vannak, és ezeket hogyan elégíti ki”.¹⁰ A tanárok meggyőződése, „ha magukra hagyják őket, nem törődnek a munkájukkal”, ezért vezetni és dolgoztatni kell őket.¹¹ Szerintük csak így biztosítható a tanulás eredménye. Ez az oktatás azonban - Rogers szavaival - „az oktatás áttöltő elmélete”, amely a diákokat az *ismeretek önálló befogadói*vá teszi, feltételezve, hogy a fejük olyan, mint egy korsó, amibe készen tölthető a tudás. A facilitátor viszont megérti, hogy a velük történő folyamatos együttműködésben bontakozhatnak ki igazán a tanulók képességei. Fejlődhet gondolkodásuk önállósága, éretté válik kreativitásuk, probléma-megoldásuk, és a kognitív képességeikkel együtt fejlődhetnek attitűdjeik is.

Két érdekes tapasztalat gondolkoztathatja el Rogers olvasóit ezzel kapcsolatban. Az egyikben elmondja, hogy a tanuló-központúság mintájára kialakítható kliens-központúságot az orvosok könnyebben fogadták el, mint a pedagógusok. Ennek oka szerinte az, hogy az orvos-beteg közti kapcsolatban hamarabb jelentkezik visszajelzés az alkalmazott diagnózis helytálló vagy téves voltáról, mint az iskolai tanításban. A másik tapasztalat Rogers elméletének németországi alkalmazásából való. Itt az egyik tanár felismerte, „a nemzeti szocializmus és a hitlerizmus szorosan összefüggött a



német gyerekek nevelésével és az iskolák és családok interperszonális kapcsolatainak minőségével”.¹² Ebben az önálló gondolkodást nem tűrő nevelés arra szoktatta a fiatalokat, hogy feltétlen engedelmességgel kövessék feletteseik utasításait. Érvényesült ez a szülő és a gyermek viszonyában, a társadalmon belül a hatalmon levők és az állampolgárok között, de hatott a nemzetek közti kapcsolatokra is, mert ott is elítélendő lett a másság, a valóság másféle megítélése, az élet másféle szokásokkal teli gyakorlata.

Rogers találóan jellemzi a tanár-diák kapcsolatban hagyományossá vált hierarchia természetlenségét. Úgy véli, csak olyan kontaktus bírhatja rá az embereket pozitív irányú változásra, amely kölcsönös megértésre és egyenjogúságon alapuló megértésre épül. Ha megértem a másik felet, és elfogadom annak különbözőségét, akkor fölmerülhet bennem, hogy nekem is változnom kell. Ettől azonban a legtöbb ember retteg, mert *bizonytalansággal* jár. Pedig „amikor valaki megérti mások érzéseit, ez az érzés képessé teszi arra, hogy ugyanezeket az érzéseket elfogadja önmagában, és egyszer csak azon kapja rajta magát, hogy megváltozott”.¹³ Igaz, „rendkívül nehéz dolog a másik embert az érzéseivel együtt elfogadni. Legalább annyira nehéz, mint a másik embert megérteni”. Ennek oka, hogy sokan vallják: „mindenki másnak úgy kellene éreznie, ahogy én érzek, azt kellene gondolnia, amit én gondolok, és abban kellene hinnie, amiben én hiszek”.¹⁴ Nagyon nehezünkre esik elfogadni a mienktől eltérő érzéseket, gondolatokat, hiteket. Ezért akar sok ember másokat manipulálni, és olyanná tenni, amilyenné szerintük lenni kellene. Fölvethető azonban, akkor *nem is lehetséges a nevelés?* Csak az önnevelés lehet eredményes?

Mielőtt Rogers válaszát figyelembe vennénk, érdemes felidézni évtizedekkel korábbról Karácsony Sándor megállapításait. Ő ezekre a kérdésekre így felel: nem tartható az a régebbi pedagógiai meggyőződés, mely szerint a nevelendő személy lelke tiszta lap, amelyre tetszés szerint írható valami. Nem tekinthető viasznak sem, amit a nevelő elképzelése szerint formálhat. *Az egyén lelke autonóm*, és „akkor hiába beszélünk értelmi, érzelmi és akarati nevelésről, mert az autonóm egyéni lélekre illuzórikus mindenféle nevelői ráhatás, tehát sem az érzelemvilágát, sem értelmi működését, sem akaratát nem befolyásolhatom”.¹⁵ Karácsony azonban azt is megemlíti: „Más oldalról viszont senki sem tagadhatja... hogy emberek lehetnek és vannak is egymásra igen nagy hatással”. Ez csak egyféleképp történhet: ha az egyik ember a *másikhoz viszonyul*, „ha tehát egyik a másikhoz képest él, ha ketten tesznek ugyanazt”. Az idézetből kiolvasható kettősség: a viszonyuló fél *független* marad ebben a kapcsolatban, „a maga részét adván abba”. De viszonyulásában egyúttal mássá is válik, változik, ha tetszik, *nevelődik*. Karácsony hangsúlyozza, „a nevelés is csak ott, akkor, úgy és annyiban lehetséges, ahol, amikor, ahogy és amennyiben a társas-lelki viszonyulások lehetségesek”.¹⁶

Észre vehető a két szerző felfogásának rokonsága. Rogers azonban azt is hangsúlyozza, hogy e viszonyulás előfeltétele a *nyitottá válás* egyrészt önmagunkkal, másrészt másokkal szemben. Szerinte e kettő összefügg egymással. „A belső és külső élmények iránti nyitottság szoros kapcsolatban áll a más személyek elfogadásával kapcsolatos nyitottsággal”.¹⁷ Sőt, ez az összefüggés érzékennyé tesz a valóság összetettségére is. „Mennél inkább próbálom meghallani a saját hangomat, próbálok figyelni az élményeimre, és mennél inkább próbálom ezt az odafigyelést kiterjeszteni a másik személyre, annál többre értékelem az élet komplex folyamatait.



Annál kevésbé vonzódom ahhoz, hogy kijavítsam, ami rossznak tűnik, hogy célokat tűzsek mások elé, annál kevésbé akarom átalakítani vagy irányítani az embereket, annál kevésbé akarom őket manipulálni, annál kevésbé akarom őket olyan utcákba kényszeríteni, ahol szerintem lenniük kellene. Sokkal inkább azzal vagyok elfoglalva, hogy én saját magam lehessenek, és hogy hagyjak másokat is önmaguként megjelenni”.¹⁸ Önkéntelenül is kérdezzük: eszerint a cél megmaradni olyannak, amilyenek vagyunk, és hagyjunk másokat is meglévő állapotukban? Van-e akkor értelme bármilyen tanulásnak, művelődésnek? Rogers elismeri, hogy paradoxonnal tud erre válaszolni. „Minél inkább saját magam akarok lenni ebben a nagyon bonyolult világban, és minél inkább meg akarom érteni, és el akarom fogadni a saját magammal és a másokkal kapcsolatos realitásokat, annál több változás játszódik le bennem és körülöttem. Az ebben rejlő mély ellentmondás az, hogy amikor igazán önmagunk vagyunk, akkor nemcsak mi magunk változunk meg, hanem a körülöttünk lévő, velünk kapcsolatban álló többi ember is. Ez egy nagyon friss, engem mélyen érintő felismerésem, és talán az egyik legmélyebb élményem az eddig személyes és professzionális fejlődésemben”.¹⁹ A változás eredménye, hogy „egy ilyen kapcsolatban az ember integráltabbá és hatékonyabbá válik... Reálisabbá válik az ember önértékelése, önképe, közelebb kerül ahhoz a személyhez, aki valójában szeretne lenni.... Nagyobb lesz az önbizalma, önirányítóbbá válik. Jobban megérti önmagát, nyitottabbá válik saját élményei iránt... Elfogadóbb attitűdöt mutat mások felé, és másokban önmagához hasonló vonásokat talál”.²⁰ Ami azt is jelenti, hogy a kapcsolataink keresztül hat másokra, mert hozzá hasonlóan mások is igyekeznek átvenni ezt az aktivitást.

Lehet, hogy önkényesnek látszik ez a következtetés, és nehéznek tűnik a megvalósíthatósága. Ám, ha elfogadjuk, hogy a nyitottság elsősorban előítéletek nélküli valóságlátást, szabványos nézetek nélküli véleményalkotást, közhelyes szövegeket mellőző kifejezéseket jelent, akkor azt is hozzátehetjük, szakítanunk kell a valóság leegyszerűsítésével, a jelenségeket és az embereket „fehéren-feketén” beállító minősítéssel. Fel kell fedeznünk a valóság bonyolultságát, összefüggéseit keresztül pedig keresnünk kell „azt az alapvető rendet, ami az átélt élményekben elválaszthatatlanul benne van”.²¹ Az önmagunkká válás tehát nem egyenlő az önkényes felfogással. Csupán azt jelenti, hogy képessé válunk az objektív valóság és a szociális hatások autonóm feldolgozására, amellyel megvalósulhat személyiségünk „soha véget nem érő folyamatban” történő alakítása és megvalósítása.²²

Nem nehéz felismerni, hogy ez a folyamat lényegében a felnőttkori tanulás, tanítás idejében teljesebben ki. A gyermekkorban erősebb a külső mintákhoz történő alkalmazkodás, és csak ennek a vége felé kezdődik meg az önállósulás, még ha ez nem is mindig sikeres. Könnyebb megmaradni a másoktól készen kapott nézetek szolgai követésénél, ahogy Rogers írja, a különböző szerepek átvételénél, amelyek álarcként fedik el egyéniségünket. A külső mintákhoz igazodó magatartást erősíti: „az a szabadság, hogy az ember önmaga lehet, ijesztő, bénítóan felelősségteljes szabadság”, amit nehéz vállalni. „A felelősségteljes önirányítás azt jelenti, hogy az ember dönt, és tanul a döntés következményeiből”.²³



Ebből látható, az önirányítás nem azonos azzal, hogy az egyén mindent elutasít, amit mások tesznek, gondolnak. Az önkényesség akaratlanul is a sémákat használja fel ítéleteiben, mert hiányzik belőle az élmények mérlegelése, a levonható következtetések alternatíváinak összehasonlítása és a döntések felelősségének vállalása.

Hiányzik belőle az önkorrekcióra való hajlandóság is, ami a tapasztalatok ismétlődő átgondolásának lehet a következménye. Valamint annak megértéséből bontakozhat ki, ha önkritikusan vállalni tudjuk, problémáink okozói sokszor mi magunk vagyunk. Minderre gondolva juthatunk el ahhoz a felismeréshez, hogy a felnőttkori tanulás központjában *önmagunk megváltoztatása* áll, a vállalt „tananyag” és a hozzá kapcsolódó „tanulási helyzet” csak járuléka annak. Gondolkodásunk és magatartásunk megváltoztatása persze nehéz. Minél idősebb valaki, annál inkább ragaszkodik a megszokásaihoz, mert azok a nyugalom illúzióját adják, felmentenek attól, hogy mérlegeljük, mit hogyan értékeljük, mit hogyan tegyünk. Csakhogy ezzel gépiessé válik az életmódunk, és lemondunk arról, hogy változatosabbá tegyük életünket, rugalmasabban alkalmazkodjunk a környezet változásaihoz. A változatlanóság őrzésével beszűkül életterünk, csökkennek kapcsolataink, és szegényebbé válik élményvilágunk. Elkerülésére egyetlen lehetőség van: a szükségleteinkhez és problémáinkhoz kapcsolódó tanulási képesség állandó gyakorlása, egy olyan folyamatban, amelynek fő szereplője mi magunk lehetünk. Ehhez vállalnunk kell meggyőződéseink kétségbe vonását is, beleértve azt, hogy állandóan újabb kérdéseket fogalmazzunk meg arról, amit már véglegesen lezárt tudásnak hittünk. Csak az ilyen nyitottság óvhat meg személyiségünk elvesztésétől, életképességünk kimerülésétől.

Tanulásként érdemes megemlíteni Rogers következtetését: „Engem csak az a tanulás érdekel, amely *jelentősen befolyásolja az ember viselkedését*... Kizárólag az a tanulás befolyásolja jelentősen az ember viselkedését, amely *felfedezésen* alapul, és belső igényt elégít ki... Az ilyen felfedezésen alapuló tanulást - nem lehet közvetlenül kommunikálni mások felé”²⁴ Amiből az is következik Rogers szerint, hogy az a tanítás, amelyben a tanuló nem aktív félként vesz részt, eredményeit tekintve jelentéktelen hatású. Persze fölmerülhet bennünk a kérdés: megvalósítható ez egyáltalán? Milyen eredményt hozhat? Rogers ismertet könyvében egy gyakorlati példát, amit az egyik követője írt le, beszámolva arról, hogyan váltotta fel a résztvevők kezdeti csalódását az eufórikus azonosulás. Samuel Tennebaum így látta²⁵: „A tanfolyam strukturátlan volt, egyetlen pillanatig sem tudta senki – beleértve a tanárt is – hogy mit hoz a következő pillanat, hogy mi lesz a következő vita témája... Ezt a strukturátlan emberi szabadságot Rogers hozta létre. A maga nyugodt, baráti módján leült 25 diákjával egy nagy asztal köré. Kérte, hogy mindenki mutatkozzon be, és mondja el a céljait. Feszültséggel teli csönd volt a válasz: senki sem szólt egy szót sem. Végül – csakhogy megtörje a csendet – egy diák félszegen jelentkezett, és elmondta a mondókáját. Ezt ismét kínos csend követte, majd újra jelentkezett valaki. Aztán a kezek egyre gyakrabban lendültek magasba. Soha, egyetlen pillanatig sem sürgetett senkit a tanár, hogy beszéljen már, hiszen ő jön.”

Érzékelhető ebben a kezdet bizonytalansága, a feszültség lassú, de mégis fokozódó oldódása. A folytatásban Rogers elmondta, hogy sokszorosított cikkeket és könyveket hozott, azután kiosztott egy címlistát a témához kapcsolódó ajánlott irodalomról. Nem szólt azonban arról, hogy ezeket el kell olvasni, mindez csak lehetőség volt a csoport számára. Élénkebb érdeklődést váltottak ki a hangfelvételek és videón rögzített filmek,



ezeket többen meg akarták hallgatni, nézni. Ám ezzel újabb probléma jelentkezett: „Mindenki össze-vissza beszélt arról, ami csak eszébe jutott, összefüggéstelenül. Az egész egy nagy őskáosznak tűnt: céltalannak és időpocsékolásnak. Az idő legnagyobb részében a történetek nélkülözték a folyamatosságot, és nem mutattak semmilyen irányt”. Rogers figyelemmel kísérte a beszélőket, de nem mondta meg, egyetért-e velük vagy sem. A tanácsstalanságban egyre többen kérték őt, foglaljon állást, mi volt jó vagy rossz. Szerették volna, ha Rogers végre átveszi a szót, és előadásban fejt ki a véleményét, ők pedig majd jegyzetelni fogják. Ő azonban ellent állt ennek a kérésnek, mert az érdekelte, hogy a csoport tagjai mit gondolnak a szóban forgó tárgyról. Ezt azzal indokolta, hogy ha információkra várnak, akkor kezdjék el tanulmányozni az ajánlott irodalmat, és vitassák meg azt. Erre a biztatásra a résztvevők elkezdtek beszélni egymással, már a tanártól függetlenül. Belátták, hogy a történéseknek ők a központjai. Megértették, hogy „Rogers a csoportnak pusztán önmagát hozta, és hogy semmi mást nem adhat, mint a saját személyiségét... Ez nagyon nagy kihívást jelentő helyzet volt. Nekik maguknak kellett beszélniük, és kimondaniuk a vágyaikat, vállalva az ezzel járó kockázatot. A folyamat szerves részeként megosztották egymással az élményeiket, ellenkeztek, egyetértettek, ellentmondtak egymásnak. Mindebben a teljes személyiségük, a legigazabb énjük volt jelen - és ebből valami új született meg: ez a különleges, teljesen egyedi csoport”.

A hosszan idézett beszámoló hű képet ad a folyamat lejátszódásáról egy szokatlan módszer alkalmazása közben. Rogers „*non-direktív*” (*nem közvetlen*) *tanításnak* nevezte az újítását, abban a meggyőződésben, hogy itt a tanulók önmagukat tanítják. Igaz, nem meghatározott ismeretek átvételére, hanem a „tananyagra” vonatkozó elképzeléseik megfogalmazására, érvelésük technikájára, a különböző álláspontok lehetséges összekapcsolására, gondolkodásuk fejlesztésére, viselkedésük megváltoztatására. Ezt –Rogers szerint – a legjobb tanári előadás sem tudná elérni. Még akkor sem, ha arra bíztatná őket, hogy a tanári magyarázat után mondják el, mit is gondolnak arról. Mert ez esetben is függő viszonyban maradnának, és képtelenek lennének arra, hogy spontán módon beszéljenek társaikkal a saját gondolataik felhasználásával. A központ továbbra is a tanár és a tanári álláspont lenne.

A csoportmunka jelentőségét támasztják alá azok a megállapítások, amelyeket Rogers a *kreativitásról* mond. Véleménye szerint „több-kevesebb kreativitásra szinte mindenki képes.” És ez a lehetőség napjainkban már szükségletté válik, mert a rohamos mértékű tudományos fejlődés korában „a tudásnak a valóban kreatív adaptálása az egyetlen lehetőség arra, hogy lépést tartsunk a világ kaleidoszkópszerű átváltozásával”. S „ha az egyének, csoportok és nemzetek nem tudják elképzelni, megvalósítani és alkotóan felülbírálni az ezekkel a változásokkal kapcsolatos viszonyukat, akkor a civilizációnknak befellegzett. Ha az ember nem lesz képes gyorsabban alkalmazkodni a környezethez, mint ahogy a tudomány ezt a környezetet átalakítja, akkor a kultúránk elhal”.²⁶ Rogers azonban arra is figyelmeztet, hogy a kreativitás ellentmondásos: nemcsak *konstruktív*, hanem *destruktív* is lehet. Az elsőhöz az szükséges, hogy az alkotó nyitott legyen „átélt élményeinek minden részletére”. E nyitottság azt jelenti, hogy „nem a külvilág értékítélete –dicsérete vagy kritikája – hanem a saját belső értékítélete határozza meg”. Kell hozzá spontaneitás, amellyel „az alkotó elemeket korábban, nem létezett alakzatokba, kompozíciókba tudjuk elrendezni, hogy merész hipotéziseket formálunk, hogy problémát találunk ott, ahol mások mindent ismertnek tételeznek fel, hogy kifejezzük a nevetségeset, hogy egyik alakból a másikba formálunk át egy kompozíciót, hogy feltételezzük a valószínűtlent”.



Mert „ebből a spontán játszadozásból és a vele együtt járó felfedezésből alakul ki... az az új látásmódja az élet egy új szeletének, amelynek különleges fontossága van”, s amely „tartós értékeket hordoz”.²⁷ Úgy tetszik, ezek a gondolatok meggyőzően zárják mindazt, amit Rogers a tanulásról mond. Egyet érthetünk azzal, hogy minden tanulás csak az alkotó gondolkodás folyamatában lehet sikeres.

Irodalom

- ¹ Rogers, C. R.: *Valakivé válni. A személyiség születése*. Edge 2000. Budapest 2004.
- ² Rogers, C. R. : *Freedom to Learn for the 80's* Charles E. Merrill Publishing Co. Columbus, Ohio, 1983. Magyar fordítása: *A tanulás szabadsága a 80-as években*, Szeged 1986.
- ³ Rogers, C. R.: A tanulás szabadsága... 1.o.
- ⁴ Idézett mű 4. o.
- ⁵ Idézett mű 5 o.
- ⁶ Idézett mű 7. o.
- ⁷ Idézett mű 63-64 és 67. o.
- ⁸ Idézett mű 83. o.
- ⁹ Idézett mű 90. o.
- ¹⁰ Idézett mű 133-134. o.
- ¹¹ Idézett mű 136. o.
- ¹² Idézett mű 203. o.
- ¹³ Rogers, C. R.: Valakivé válni...47. o.
- ¹⁴ Idézett mű 49. o.
- ¹⁵ Karácsony S. : *Ocsúdó magyarság. Szokásrendszer és pedagógia*. Széphalom Könyvműhely. 2002. 24. o.
- ¹⁶ Ugyanott
- ¹⁷ Rogers, C. R.: Valakivé válni. 226. o.
- ¹⁸ Idézett mű 50. o.
- ¹⁹ Idézett mű 50-51. o.
- ²⁰ Idézett mű 68-69. o.
- ²¹ Idézett mű 158. o.
- ²² Idézett mű 166. o.
- ²³ Idézett mű 221. o.
- ²⁴ Idézett mű 344-345. o.
- ²⁵ Idézett mű 373-379. o.
- ²⁶ Idézett mű 434-435. o.
- ²⁷ Idézett mű 438-441. o.



OUR LOCAL REALITIES: A CALL FOR COMPARATIVE CULTURAL PHILOSOPHY

SÁNDOR F. STRIKER

Keywords: Hegelian vs. Kantian dialectics, development in history, á priori categories, inner moral code, cultural trap

Foreword

In the nineteen sixties a Bolivian student studying in Hungary fell in love with a Hungarian student, they got married and went to live in Bolivia. Soon they had children and the smaller one, a little boy suffered of ear troubles many times. Somehow the doctor's medicine hadn't proven to be successful. The Bolivian grandmother, who was considered by her Hungarian daughter-in-law as a sorceress, had never been permitted to use her power to heal him. But finally she was allowed to give a try since the boy got very ill. So she formed a cornet shape out of a newspaper and put the tip of it into his ear and lit the other end. As the paper burned the smoke and heat cleared his inflamed ear and he got much better. The mother used this method herself later on and it always relieved the pain.

Upon their return to Hungary the boy's ear inflamed again and this time the Hungarian grandmother proposed to take him to the doctor and have his ear punctured. But the mother quickly got a newspaper, formed the cornet shape, put it into his ear and lit it – and she almost had her son's full head burned down in seconds.

The clue was pretty obvious afterwards: the thin air in Bolivia, high above sea level made the paper burn slow, whereas in Budapest it flared up like a torch.

This story implies a whole variety of conclusions, even if we limit our framework to the relationship of man to reality.

Firstly, that we may learn both from accumulated knowledge and through our on trial and error experiences.

Secondly, that accumulated knowledge itself is a rather controversial mixture based on different concepts.

Thirdly, that some of these concepts are labelled – ever since, science' has been invented – as scientific while others as non-scientific, regardless of their relevance towards reality.

Fourthly, that education mediates these concepts and this way to a great extent influences both one's ideas about the world and one's practice in it.

Fifthly, that much of these concepts or at least numerous ideas and methods based on them are depending on time and space, which can be realized either as time passes or as they spread geographically.



Finally, from the point of view of a notion in understanding the world around us and our opportunities within it, there seems to be a need for a polyphonic approach, i.e. to be aware of as many concepts and approaches as possible, simultaneously.

This need has been the reason of mine of launching comparative philosophy, yet another concept which may not even be new, but nevertheless which aims at surpassing some of the limitations set by concepts framed within the time and space context of a given reality.

An Example: Madách and Kant

Imre Madách and his drama, *The Tragedy of Man* is not well known outside Hungary. Yet for the Hungarians some sentences of this drama would sound as proverbs. Written in 1859-60 by a well-educated nobleman who lived a rather secluded life on his estate, the drama's story is not less than travelling through the history of mankind with Adam, Eve and Lucifer from the Paradise to the extinction of mankind within the framing scenes where God and his angels express the Lord's notions.

Only a year after the fully unknown author sent the one and only manuscript of his drama to the leading poet as well as literary critic and organizer of his time, János Arany, a century-long literary debate was sparked in Hungary, including special sessions of the literary and historic department of the Hungarian Academy of Sciences in the 1950-ies. As a modern critic puts it "Nobody beside Imre Madách has ever been received with either seemingly identical yet essentially controversial, or seemingly controversial yet essentially identical statements and value judgements" (András, 1983). Literary historians and critics draw parallels with the dramas of Dante, Shakespeare, Milton, Goethe and Byron or show resemblances with the ideals of some Hungarian poets like Kölcsey, Petőfi and Vörösmarty. When they search for the origin of Madách's ideas a rather long list of writers, thinkers and scientists is enlisted, including Hegel, Schelling, Feuerbach, Herodotos, Humboldt, Rousseau, August Comte, Ludwig Bücher, Carlyle, Tocqueville, John Stuart Mill, Hogarth, Pascal, Fourier, Owen, Saint Simon, Lamarck, Lamartine, Ludwig Börne and Dickens.

Nevertheless when speaking about the history of mankind as described in the drama and the development reflected, most of the critics discuss it within the frameworks of Hegel's works. 'Undoubtedly the most he had learned from Hegel, who's philosophy reigned in those times' says Voinovich (1914) or "Madách has learned his historic way of seeing from Hegel" says Baranyi (1963) and there was even by an attempt by Radó (1964) to re-construct the historical scenes "in the sense of Hegelian dialectics" to get a "series of scenes of mathematical accuracy". However, if we would follow up this intention of going according to the Thesis - Antithesis - Synthesis triad along the drama as Radó proposed we would find that instead of a T-A-S pattern there is a somewhat peculiar T-A-S, A-T-A-A, S-A, S-A-A-A-A serial of "dialectic development". Others like Lengyel (1942), Demény (1946) or Martinkó (1978) respond to these statements by disproving that Madách would had followed Hegel in his philosophy of history, saying that he only picked the historical phases described in Hegel's *Vorlesungen* without following his concept of history. Probably the most knowledgeable expert on the topic, József Mezei comes to the conclusion that "Traditional content analyses show



the drama's philosophical message, the contemporary philosophical influences or even some eclectic creations and it is often claimed to be the illustration of Hegelian philosophy and methods. Also many times there were discovered the traces of Kantian reminiscences and those of the fights and compromises of neo-Hegelians and neo-Kantians. Yet philosophy can not be the only content of this poetic-dramatic piece, as the plot itself does not follow it either" (Mezei, 1977).

This latter statement could be acceptable for most of the dramas, yet we should quote Madách himself to disprove it. In 1842 Madách – at the age of 19 (!) – wrote an *Essay on Art*, which remained unpublished for many decades. Here he states, that "as all the fine arts conceive their objects in the idea of beauty and greatness, so should we grant the precondition that if a playwright grabs his pen, if he casts his enthusiasm into rolling action then his soul has been filled by the reverence for beauty and greatness and he writes an apology for these in the dramatic piece. We may set as a rule, that at all times the poet should adopt such an idea with the intention of praising it and also to lead it to victory although a hundred of obstacles would fight against it. - And this makes the moral plot of the play. This rule nevertheless applies to the historic drama as well, since it should be taken for the author that he would not enthusiastically create art about such an object which has no inherent moral beauty" (Madách, 1942).

Considering the above statement and the fact that nevertheless Madách followed this idea all in his other tragedies (*Mózes, Queen Mary, The Last Days of Csák*) we have to find another way of argumentation. His set of values – explicitly expressed in the quoted essay – reflect not only some general ideas inherent in the stream of enlightenment, but also strongly resemble the moral philosophy of Kant. Moreover, we can even characterize the heroes of *The Tragedy of Man* with the *á priori* categories as described by Kant in the first pages of the *Kritik der Reinen Vernunft* (Kant, 1787/1913). God and his representative on Earth, Eve can be characterized by unity /Einheit/, reality /Realität/, inherency and subsistence /der Inhärenz und Subsistenz/, possibility and impossibility /Möglichkeit - Unmöglichkeit/ (as the Choir of Angels says: "He is the unity of power, knowledge and beauty") Lucifer represents multitude /Vielheit/, negation /Negation/ ("the ancient spirit of negation"), causality and dependency /der Kausalität und Dependenz/, existence and non-existence /Dasein - Nichtsein/ while Adam can be described with all /Allheit/ ("And to be the lord of all"), limitation /Limitation/ ("You'll be limited by brief existence"), community, the interaction between the active and the passive /der Gemeinschaft, Wechselwirkung zwischen dem Handelnden und Leidenden/ and with necessity and the incidental /Notwendigkeit - Zufälligkeit/ ("If Luther would have become the Pope / and Leo a professor at some German University?").

To identify characters with philosophical categories would be undoubtedly a rather suspicious venture unless we can show that this is the key and starting point of the new way of argumentation mentioned earlier. If we allow that the heroes represent a set of categories the very idea of synthesis becomes invalid in the context of *The Tragedy of Man*. The heroes follow their own rules and they can never take sides. The difference of understanding the drama this way lies in the difference of the concept of dialectics of Kant and that of Hegel. Speaking about methods in logic, Kant states, that "the general logic, if considered as an organon is always the logic of the appearance, i.e. dialectical" (Kant, 1787/1913), while Hegel describes his method as "the only true



method" because it is not distinct from its content itself since "the dialectics, which is contained within moves this content ahead" (Hegel, 1812/1979). All through *The Tragedy of Man Lucifer* acts and talks according to the "dialectic of appearance" while the drama itself lacks the dialectics of the content, i.e. a dialectical development of the history of mankind or the same of Adam. The main plot is around moral questions, regardless of any given historical period and social formation. Moreover, this static moral commitment is expressed by Adam himself as he teaches his pupil in the second Prague scene: "The one who has power and God within... Will create new rules with his art" - a statement very close to Kant's rule-creating concept of categorical imperative.

A more pragmatic investigation into the possible influences on Madách would also surely point out, that his library which contained about 1200 volumes from Plutarch to Ludwig Feuerbach, from Sophocles to Victor Hugo and from Martin Luther to Alexander Humboldt nevertheless did not contain any volumes from Hegel but it had the 1787 edition of Kant's *Kritik der Reinen Vernunft*.

There is no reason to deny that some literary historians have mentioned Kant as they discussed the *Tragedy*, yet they say that these are more or less just similarities which are either the conclusions of the author's own experiences (Galamb, 1917; Barta, 1942) or arrived through the filter of freemasonry movement (Hermann, 1974). It seems to be, however, somewhat peculiar that the only critics claiming a more significant Kantian influence were all from outside Hungary. The Italian Antonio Mazzuchetti in 1908 described the *Tragedy* as the history-in-dream of the vices and virtues, weaknesses and energies of Adam – i.e. of the mankind, based on a Kantian influence. The American Dieter P. Lotze devoted more than two pages in his book to this influence, stating not less, then "the three basic questions Kant raises are the same that Adam asks after his dream visions: 'What can I know? What ought I do? What may I hope?...' And the final angelic choir assures man that he has indeed a free choice. Madách, like Kant, sees freedom as the prerequisite for ethical action" and later on Lotze says "The Lord in Madách's drama seems to agree with Kant that this certainty (i.e. any promise) would decrease the moral value of our action... As Kant, this uncertainty is seen as a gift to mankind... Ethical action should spring from the inner moral code without regard to compensation in this world or the next" (Lotze, 1981). Yet his rather powerful statements got nothing but a mention without comment in the comprehensive study on Madách (Horváth, 1984).

The influence of Kant's philosophy is even more apparent if we trace back the original version of the *Tragedy* (Striker, 1986) where the text follows much more strictly the ideas of Madách described in his *Essay on Art* quoted earlier. It is very likely, however, that all critics, including the foreign ones used the version improved by Károly Szász and most of all by János Arany partly with the approval of the author himself. What could be the reason for forming this tradition of Hegelian or else explanation and the avoidance of mentioning Kant as a basic source and background?

It is pointless to question the critics' erudition. On the contrary, it has been exactly their erudition which has limited them in their investigations in this case. They approached the *Tragedy* as a scientist should do: within the framework of reference of the Hungarian culture and history. They took it for granted that for Adam - and for us here in Hungary - freedom and morals should come first even when it comes to power, love or the arts



and moreover, that Lucifer, the devil - within his own sphere - can not be else than also a basically honest and reliable person. Yet some others, having been brought up in other cultures point out with ease the strong Kantian influence prevalent in the moral concept of the *Tragedy*, as they would probably depict the same in most of the outstanding pieces of the Hungarian literature ever since.

Conclusions – Local Reality i. e. Local Science?

At this point the universal nature of science is being questioned. It would be hard to deny, that within the science of psychology Freud and his followers investigate the territories of consciousness before action itself i.e. the origins (the input), while the school of behaviourism, a child of the Anglo-Saxon tradition, deals with the presumably goal-oriented, rational activities and behaviour, i.e. the outcome (the output) thus reflecting the rather inactive, inward-looking attitude of the Austro-Hungarian Monarchy and Central Europe and the active, expanding Anglo-Saxon culture, respectively.

As the mathematician János Neumann is rightly quoted by historians of science, “we may soundly postulate that logic and mathematics are also of historical origin and of accidental forms of expressions (as languages). There may be essentially different variants of logic and mathematics - they both may exist in other forms than we have got used to!” (*D. Nagy-F. Nagy*, 1986). Contrary to theories of science which deem that the development of natural sciences and mathematics are determined by intrinsic factors, Michael Polanyi and his circle opened up the horizon towards a sociology of scientific knowledge, launching their own specific approach of research on the influence of the societies on scientific activities (*Nye*, 2011). Cross-cultural comparison of morals is of specific focus for anthropologists, one of the most popular example of which is the amusing re-assessment of the moral frameworks of the Shakespeare’s Hamlet by the Tiv of Nigeria, with the – by now widely quoted – final advice of the local chief to its ‘story teller’, the cultural anthropologist Laura Bohannan : “ ‘Sometime,’ concluded the old man, gathering his ragged toga about him, ‘you must tell us some more stories of your country. We, who are elders, will instruct you in their true meaning, so that when you return to your own land your elders will see that you have not been sitting in the bush, but among those who know things and who have taught you wisdom’ ” (*Bohannan*, 1966). The Scottish philosopher Alisdair MacIntyre also talks about the lack of neutral moral standards, emphasising that morals and virtues are to be comprehended in relation to the community in which they are observed. (*MacIntyre*, 1984). Referring to the dislocation of personal methods and solutions quoted in the Bolivian example in the introduction of the present paper one could add – somewhat in line with MacIntyre’s theory – that while vegetarian diet is followed by approximately one third of the population of India, a vegetarian in a rural Hungarian community is simply considered an oddball if not a troublemaker.

Yet here we would not follow the notion of relativism, i.e. to question the objectivity of science on the whole. On the contrary, we would like to propose that it would be not in vain to investigate scientific trends – as well as other cultural phenomena like the arts, politics, etc. – as reflections of local realities. Postulating that all groups of human beings, be them nations, states or cultures have set the task of survival we would give grounds for a comparative investigation where the respective answers



could be compared to obtain characteristics which remained unrevealed by other methods. Ideas to some extent reflect their local realities; therefore these realities could be better understood by analysing the ideas as well. If one takes the seemingly arbitrary comparison of the Papal State of the 1500ies to the Stalinist Soviet Union of the mid 1930ies one easily finds similarities e.g. in the respective use of undoubtedly positive and egalitarian ideologies (Christianity and communism) within dictatorial political frameworks of unchallengeable power which, nevertheless, both projected happiness for all into the future and restricted political participation and information for their common people to a minimum (i.e. to worshipping).

However, those basic elements and correlations of social life and human creativity which would allow this comparative investigation are still to be carefully selected. The Russian chemist Mendeleev found the essential characteristics of chemical elements to have them arranged accordingly into a grid to get a guideline for chemistry and for physics. His chart has proven to be forecasting chemical elements yet unknown at his own age. There is the question, however, whether philosophy could undertake a similar role to interpret cultures and societies yet unseen and unexperienced.



Bibliography

- András, László (1983): *A Madách rejtély*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest
- Baranyi Imre (1963): *A fiatal Madách gondolatvilága*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Barta János (1942): *Madách Imre*. Franklin, Budapest
- Bohannon, Laura (1966): Shakespeare in the Bush. *Natural History*, August-September, 1966
http://www.naturalhistorymag.com/editors_pick/1966_08-09_pick.html?page=4
Last download: 9 September, 2012.
- Demény (Dräxler) Aladár (1946): *Vezető gondolatok Madách nagy művében*. Thesis, Szombathely
- Galamb, Sándor (1917): *Kant és Madách*. Irodalomtörténeti Közlemények Vol. 27. No. 2. 181-183.
- Hegel, G.W. (1812/1979): *A jogfilozófia alapvonalai*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Hermann, István (1974): *Madách és a német filozófia*. Világosság, Vol. XV. No.2. 73-78.
- Horváth Károly (1984): *Madách Imre*. Budapest
- Kant, Immanuel (1787/1913): *A tiszta ész kritikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lengyel, Lajos (1942): *A filozófia alapproblémája "Az ember tragédiája" –ban*. Atheneum, Budapest
- Lotze, Dieter P. (1981): *Imre Madách*. Twayne Publishers, Boston
- MacIntyre, Alasdair (1984): *After Virtue: A Study in Moral Theory*. University of Notre Dame Press.
- Madách, Imre (1942): *Művészeti értekezés [Essay on Art]* In: Halász Gábor (ed.): *Madách Imre összegyűjtött művei*, Révai, Budapest, 543-568.
- Martinkó, András (1978): *Vörösmarty és Az ember tragédiája*. In: Horváth Károly (ed.): *Madách tanulmányok*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 185-214.
- Mazzuchetti, Antonio (1908): *Imre Madach*. Milano
- Mezei, József (1977): *Madách – az élet értelme*. Magvető Kiadó, Budapest
- Nagy, Dénes és Nagy, Ferenc (1986, eds.): *Neumann János*. In: *Magyarok a természettudomány és technika történetében*, OMIKK, Budapest
- Nye, Mary Joe (2011): *Michael Polanyi and His Generation – Origins of the Social Construction of Science*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Radó, György (1964): *Mit mond a mű*. Irodalmi Szemle No.8. 697-701.



Striker, Sándor (1986): *Madách a komparatív filozófia tükrében*. Thesis, Budapest

Voinovich, Géza (1914): *Madách és Az ember tragédiája*. Franklin, Budapest

A large, stylized letter 'M' is the central focus of the image. It is rendered in a dark teal color with a slight gradient, appearing to be composed of thick, solid strokes. The 'M' is positioned on the left side of the frame, with its right side extending towards the center. Above the right-hand vertical stroke of the 'M', there is a thin teal line that extends upwards and to the right, ending in a small teal circle with a white center. To the left of this circle, the word 'MŰHELY' is written in a dark teal, sans-serif font. To the right of the circle, the word 'WORKSHOP' is written in a lighter teal, sans-serif font.

MŰHELY

WORKSHOP

URBAN EDUCATION – CREATIVETOOLS IN THE SERVICE OF URBAN DEVELOPMENT

Kata Szabó

Keywords: globalization, urbanization, urban population, socio-cultural diversity, urban education

The diverse population of big cities raise several interesting social issues which establish a need to re-think urban development and a demand for new practices, governance and socio-cultural management. Urban education is a generic term constituting projects that aim to boost communication and interaction amongst the community members, furthermore, to increase tolerance and sense of ownership in the communities which are essential features of a peaceful co-existence within the urban environment as an organism. These educational projects are organized in public spheres, in places where people live their everyday lives.

Urban spheres and identity in the globalized world

Cities are complexes of production of goods and information and are centres of bureaucracy. Almost everything that bears a major role in global economy is managed in the populated cities of the 21st century (with a population of over 2-3 and 4 million) and therefore they are in the frontline of global decision making processes. Saskia Sassen, one of the most influential urban thinkers of our days has also emphasized the important status of cities in the global economy (Sassen, 2011). In addition, 'mega-cities' are the centres of international corporations with a legislative system and economic power that makes their role grow beyond national boundaries. Cities are rich, reactive, flexible and innovative and for these reasons city leadership gains a great decision-making power in the social, economic and cultural sphere as well. Especially in global cities, like London or New York, cities become 'de-nationalized' zones within national territories. They are characterized by the presence of numerous multicultural communities; they become melting pots of different cultures and subcultures.

Cities can also be seen as the brain in the body as all the knowledge is concentrated there; the manoeuvres of the movements to the transformation of thoughts into words are managed by this organ. This is where new ideas are produced too and materialize in innovations and infrastructure. However, to perform well, the brain has to learn. That is why knowledge-based societies, or as others refer to it, knowledge-economies, gain such an importance nowadays in developed countries.

The elements that enliven and animate cities are the individual citizens. According to the UN's document on World Urbanization Prospects, the population of urban areas in less developed regions has grown from roughly 1.7 to 5.7 billion in the last fifty years. This number is about 0.8 to 1.24 in developed regions (United Nations, 2012). Predictions show that in a short twenty years the population will already hit 7 billion, while not significantly changing in the developed areas. It would be interesting to examine the main reasons for the difference between developed and less developed regions, but that is not within the scope of this paper.



Apart from native urbaners, a large number of people have left their rural homes in the last decades to live in the cities and they have also brought their culture with them. (Here by ‚rural‘ is meant, for the sake of simplicity, everything which is non-urban). The general belief is that communities and local identity tend to fall apart when they meet cultural uniformization and the accelerated life-style produced by globalization. Apparently we no longer practice the traditions of our ancestors; the ties and bonds we used to have in traditional societies dissolve in the post-modern milieu of the new era and we, children of the city, become rootless in the cauldron of globalizing urban life.

Jörg Dürrschmidt, an urban sociologist and researcher of the everyday life in the globalizing cities has a more optimistic way of seeing globalization. He describes how global cities (world cities like London, New York) are going through a process of ‚microglobalization‘; „the integration of global differences and variety into a distinctive social environment“ (Eade, 1997, p. 57). That is how world cities become condensed versions of the world, with an extremely high socio-cultural and economic diversity. In the ‚microcosm‘ of these cities a great number of diverse people inhabit the same local environments (Eade, 1997). They are individuals who, having been socialized in different socio-cultural conditions, live in different personal realities, while living in the same physical world, in the same urban environment. As members of these newly emerging and diverse environments they themselves shape of the local culture, their ‚original identity‘ is not lost but slowly merged with this unique vividness of the microglobalized culture. Consequently, their identity is constantly challenged by the diversity of their surroundings.

From this diverse social and cultural diversity of inhabitants (the aggregation of personal realities), the urban environments gain great potential to develop a colourful milieu of creativity and innovation. Taking further Giddens‘ theory about the relation of localities and inhabitants (Eade, 1997) in a well-managed and open urban area individuals can become generators of the local climate as an always-changing environment; they become designers of their own localities, the place they live in. This may sound slightly utopian as we rarely think about urban areas as ones that are, on any level, created by its inhabitants; they are seen more as areas that are designed and controlled by their local governments.

However, making citizens interested in becoming involved in the life of their environment might be very useful for the performance and well-being of the organism of the urban area.

Towards the city as an active organism

The most important features of a well-functioning organism are its weak-connections. A Hungarian biologist, Péter Csermely found similar algorithms in the functioning of cells and other networks like the human societies (Csermely, 2004). He observed how cells connect with each other in order to achieve maximum efficiency and good energy management within the organism. In cell biology, these are temporary connections established among members of the cell to transmit information, or energetic tension. When strong connections are rigid, they tend to make the system unresponsive to impact because the members are tightly bounded together; weak connections are established in order to achieve a certain temporary aim and can easily be released when the connection has achieved the goal it was set up for. Thus, these connections



play a great role in solving emerging problems, transmitting information and tackling energy flow within the organism. For example, a system will be resistant to the challenge of lack of resources if it has flexible weak connections. The motivation of networks (here, the organism) to create these connections is symbiosis and mutual benefit. Networks cannot exist without weak connections; their stability is dependent on the capacity of creating a multilevel, complex and integrated network.

Similarly, a city can function well if among the elements of its cells' (in this case different forms of social organizations and people) a connection can be easily established making the flow of communication and fast problem solving possible by transition of information and dissemination of tension. No connection between the elements of the community (the members of a given area) can lead to paralysation and accumulation of tension within the network as an organism. For example a community with the right sources of knowledge (cultural capital) and social connections (social capital) is much more resistant to an economic recession (lack of resources) than one where people are ignorant and disconnected. In those cases, chaos and depression is much more likely to persist on the long term, and the structure of society as well is more likely to break down, for example, to shift hierarchies.

The establishment of connections between members of a group of people can be extremely useful if the aim is to create a productive, well-functioning community. The establishment of these connections cannot be forced but facilitated in many different ways in a city in order to maintain the reactive capacities and stability of the organism; and this is exactly what the city governments are established for. In this sense, the managers of the city have a great role and power in maintaining the health of urban areas and communities. The following section I will discuss some ways of achieving this state.

Urban education

We know that education is the key factor for creating responsible members of a society, agents of social and economic development. Providing quality education to the young generation can be thought of as an investment in the future. However, what about the majority, those masses of busy adults whose views and beliefs are already deeply engrained in their mind and defining their social behaviour? Or those who immigrate from different cultures, bearing diverse backgrounds and levels of education? Each and every member of the urban community contributes to its life in a way. All our personal actions cause effects consequences: we contribute to and shape our environment but we are also determined by the milieu of a given place.

As an introduction to education, it seems to be useful to examine the concept of 'milieu' and how it comes to play. Milieu is, as Max Scheler defines it, is a pre-given world that frames our practical actions. It is the result of the incidence of our common history, social life and culture that makes us „be committed to a relatively stable set of intentions”, that „navigate and control, our' world" (Eade, 1996, p. 30). A milieu helps us to maintain 'normality' in our co-existence as common knowledge and perception of certain things makes co-existence easier. Scheler made a distinction between 'milieu structure' and 'actual milieu'; the former remains stable as it is rooted in the deep structures of local institutions and world views of the members of the community (Eade, 1997).



„Actual milieu’, on the other hand, shows a great tendency to follow the actions of the current, practical world’. A good example might be when in a rigid socio-political milieu a revolution suddenly bursts out. In deep structures matters remain the same or start to change only very slowly, assuming that values, beliefs and attitudes cannot change from one day to the other. Meanwhile, on the surface, the actual revolutionary milieu stirs up boundaries, washes away old customs and for a relatively short period builds up an image of a ‚brave new world’ (Huxley, 1998). Usually, as the revolution calms down, matters apparently remain the same but the storm on the surface also affects the roots; change persists and modifies the deeper structure as well. How fast the change becomes tangible on the surface depends on the reactivity and adoptive capacity of the holistic system and of course, it is also a question of how great the need for a change in society is.

We have seen that loose connections can be useful in the life of networks because they make them more resistant and flexible. Loose connections also facilitate the flow of information that is equally considered useful when it comes to, for example, the creation of new knowledge or to problem solving. In order to make connections happen, members of the network have to be willing to establish them by being open and reactive. They will be open if their attitudes allow them to do so: if they believe that establishing contacts with other members of the network (community) will be beneficiary for them because their commonly shared milieu of time and place (structure, or actual) makes it possible to do so by being open and supportive.

To present the role the milieu can play in the life of people and organizations, let’s take the example of a city that is often described of one of the ‚coolest’ cities in the United States; Austin. One description we can find on the internet explains why it is so popular;

„The city is a “crazy quilt” combination of environmentalism, art, improv, and tech companies. Noted for its quirkiness, Austin is proud of its diverse population, as its unofficial slogan is “Keep Austin Weird.” It stays affordable, too: its cost of living is 2.4% lower than the national average.”¹

Apparently the milieu of Austin is characterised by diversity, creativity and innovation. It appears to be a place where the general attitudes that create the core of a milieu-structure are turning around openness to be quirky and different. Indeed, difference is a concept that carries the potential of learning and also comes close to urban education.

If a city or an urban area bares a milieu of creativity, the people who live there are affected by it because, as stated above, a milieu affects people’s lives by establishing a relatively stable set of intentions. But who are the stakeholders who have the power to create the milieu, in other words, who are setting the status quo and determining the values and the ‚style’ of localities in a city in the 21st century? They are the institutions who determine the life of the people: employers like firms, enterprises, governmental and non-governmental organizations. In particular, it is the one who sets the policies: the local government. But why would local governments want to create open, active and diverse environments?

Richard Florida, a popular sociologist and urban studies theorist from the USA and the British urban planner, creative and writer, Charles Landry came up with influential ideas concerning urban development and creative cities. Although their theories differ and both have been exposed to a great amount of criticism, they had a great



influence on urban managers and policy makers in the last decade. They have been invited by numerous urban governors to share their views and give advice for one important reason: to teach how to boost a city's economic productivity by engaging in creative strategies and creative class attraction. According to Florida, the creative class covers the „people in science and engineering, architecture and design, education, arts, music and entertainment, whose economic function is to create new ideas, new technology and/or new creative content.” (Florida, 2000) These creative people are the movers and shakers of the creative industries, often referred to as the ‚creative economy’ (Florida, 2000).

Florida believes that industry and firms move where creative people are. Therefore, in order to attract firms and catalyse economic growth, creative workers should be attracted first of all. As he argues, creative people go to innovative and inspiring places, so cities have to develop such places with a lifestyle suitable for that kind of people.

According to a study lead by Atkinson and Easthope, when policy makers and city planners aim to bring creativity into an urban space they aim to bring in a creative professional population and industries for the sake of economic development, not for a social one. (Atkinson and Easthope, 2009). Thus, the process of gentrification (the replacement of economically underprivileged members of society with ones with economic potential, like young professionals) often implies complex social problems.

Landry is more ‚naïve’; he focuses on applying creativity in urban renewal for a social benefit that tends to imply economic development in the long run. He sees creativity as a new tool in strategic urban planning, that can be and should be used first of all to achieve social development. According to his concept, creative cities are those which „identify, nurture, attract and sustain talent so it is able mobilize ideas, talents and creative organizations.” (Atkinson and Easthope, 2009, p. 66) Research interviews with NGO and community organization leaders point out that the economic growth of the last decades tend to ignore the communities they work with, and exclude the less capable from the ‚new prosperity’ of the economy.

Urban education is a concept that follows the theories of Florida and Landry, and it is mainly based on the values of the latter. The application of creative-industry products in urban environments seems to be an effective educational mean to enhance community building in urban development. By these products we can mean the tools of science, arts, design, entertainment and whatever project, object or action that can lead to the generation of new perceptions, interactions and new ideas in the receiver.

For instance, applying visual art in urban sphere can be used as an effective tool when it comes to educational intentions. One of the practical features of a piece of art is its capacity of presenting an already familiar thing from a new, a different point of view. Thus, art can offer the receiver additional information about certain subjects and issues. The experience of difference creates a learning situation by discovering a new variation for an already set image in the mind. Creating projects where citizens are exposed to art means providing an opportunity to meet something new and learn from the experience. But this is still just the level of learning. Education comes it when these tools as creators of learning situations are managed intentionally in order to put through a message or achieve a certain goal.



The following examples illustrate the core of this concept. The government perceives that there is a vacuum between diverse cultural groups of a certain urban area. Therefore, they decide to make them approach each other by exposing pieces of art in common public spaces created together by artists from the diverse groups, or with the involvement of artistic groups they launch a competition based on common passions (such as sport, music, etc.). Another way to involve individuals in the life of the city is, to use the tools of the technology; for example, when interactive screens are set up in public spaces where, while they are waiting for the bus, people can express their opinions about something, or they can complete a missing part of an image, to keep themselves entertained. These actions of the inhabitants can not only be entertaining and activating for them but also can provide data about the state of the citizens and give feed-back to the urban ‚managers‘ that facilitates the development of further projects. The aim of these projects is to create an information-flow, to encourage inhabitants to reflect on their environment and its stakeholders, furthermore, to create the general ambiance of a creative urban community. On the long term these pursuits can become part of the local milieu which implies more participant and active inhabitants, or at least more satisfaction with the living environment and personal life.

Urban education as an innovation in urban management

Urban education can be understood as a theoretical framework which contains diverse creative projects in a given urban area. It is a concept of creating an expanded learning environment that is beyond the ‚classic‘ understanding of formal and non-formal education. We still tend to associate the notion of learning with educational institutes, not considering the importance of informal learning that can happen and should happen more actively in all the scenes of our lives. The concept of urban education raises a need for re-thinking learning and education in the ‚microglobalized‘ world we live in, which city management and urban planners play a great role in.

Learning should be an essential part of our everyday lives and an attitude towards the environment that presupposes the constant possibility of interaction with it and gaining new knowledge. In today's vivid cities all possibilities are given to become learners, participators, moreover, creators of new content.

We know that changing deeper structure is a long-term process, but at the same time we also know that the actions happening on the surface can affect the roots if they are repeated frequently. How can urban education achieve significant improvements in the social spheres? If the core management of the local government wants the city to have an open milieu-structure, they can decide, for instance, to boost a given urban area, enhance the activity of its members and attract innovation. However, this requires a focused policy-making process and a high level of agreement between the stakeholders of the communities. For realizing urban education, the well-managed and active cooperation of sociologist, creative professionals and city management is needed. Poor and rarely organized projects will not lead to any result; urban education has to be a chain of frequent and diverse projects to make people get accustomed to and ever challenging, opened and supportive environment. It is a way, in Saskia Sassen's words, to create a city that ‚talks back‘, where people are creators of their own living spheres and where they can improve their own and each other's well-being by being contributing and being proactive.





Notes

¹ Austin http://www.bestplaces.net/docs/studies/americas_top_relocate_cities.aspx

Last download: 30 April, 2014

Bibliography

Atkinson, R. and Easthope, H. (2009): The consequences of the creative class: the pursuit of creativity strategies in Australia's cities. *International Journal of Urban and Regional Research*, 33, 64–79. DOI:10.1111/j.1468-2427.2009.00837

Csermely, P. (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Budapest, Vince Kiadó

Eade, J. (1996): *Living the global city*. Globalization as a local process. London and New York. Routledge

Florida, R. (2000): *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York, Basic Books.

Huxley, A. (1998): *Brave New World*. New York, Harper Collins Publishers.

Landry, C. (2000): *The creative city: a toolkit for urban innovators*. London, Comedia.

Lowe, S. S. (2000). Creating community. Art for community development. *Journal of Contemporary Ethnography*, 29., 357-386. DOI: 10.1177/089124100129023945

Rasanen, M. (2011): Cultural identity and visual multiliteracy. In: L. Charreau, (Ed.). *Readings in Visual Culture*. pp 1 – 12. Evora

Sassen, S. [TedxTalk]. (2011, December 19): *TEDxNantes - Saskia Sassen* [Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=UkZYEHGQtMY>

Last download: 30 April, 2014

United Nations (2012): *World urbanization prospects. The 2011 revision*.

http://esa.un.org/unup/pdf/WUP2011_Highlights.pdf

Last download: 30 April, 2014





KÖZLEMÉNYEK

NEWS AND
INFORMATION





LIFELONG LEARNING AND HIGHER EDUCATION. WORDS OF APPRECIATION AND GRATITUDE – ON THE OCCASION RECEIVING THE TITLE OF PROFESSOR HONORIS CAUSA BY THE UNIVERSITY OF BUCHAREST

Heribert Hinzen

*Honorabilis, Spectabilis,
Distinguished Colleagues,
Dear Family and Friends,*

First and foremost – my deepest gratitude to the Senate of the University of Bucharest to award such prestigious title of Professor Honoris Causa to me today.

It is an honor which I personally, my family, and my organization, DVV International of the German Adult Education Association, appreciate greatly.

The Senate decided to recognize someone from Germany who throughout his professional life worked intensively to integrate the theory and practice of adult education and lifelong learning in comparative studies at University as well as in local and global perspectives of development cooperation for a better future in a world we want.

It therefore see it as an honor and recognition for the triangle of a rather new academic discipline called lifelong learning, an institution involved in the practice of international development, and a person devoted to comparison and cooperation as a lifetime achievement.

The occasion seems to be well chosen. The University of Bucharest now proudly celebrates its 150th anniversary. An important part of a wide range of ceremonies is our coming together on this first University of Bucharest Lifelong-Learning-Day which conceptually is close to the festivals of learning or adult learners' weeks in other parts of the world.

However, early roots of the University of Bucharest date back more than 300 years. Its history shows several interesting examples of European exchanges through a diversity of scholars and languages from neighboring countries, and of course vice versa. The University of Padua, Italian, Greek, or French influences hail back far beyond the modern times of Erasmus or Leonardo as part of European Union programs. Congratulations to all who created the structure of the modern University of Bucharest with around 30.000 students, and more than 200 agreements related to international cooperation with other Universities.

The University of Bucharest went through difficult times also, and we should not forget that it was closed down due to German occupation during parts of World War One. „The past is never dead. It's not even past.“ is how the great novelist William Faulkner reminds us. DVV has been networking on „Remember for the Future“ now for several years. EAEA, the European Association for the Education of Adults, has chosen as Grundtvig Award theme for 2014 „Remembering World War I for the Future – Adult Education promoting peace and cohesion in Europe“, and the price giving ceremony will be part of a major regional conference of DVV International office in Sarajevo. It would be our pleasure to welcome the University of Bucharest being represented there.





Celebrating a Lifelong-Learning-Day shows that the University is looking ahead towards a role which goes beyond the earlier services of extra mural studies for the public to a new paradigm for education, training and learning to include a dimension which extends to all spheres to be life-long, life-wide and life-deep as given in a UNESCO document on the future of education in the 21st century. The Delors-Report "Learning: the treasure within" went on to call for: "Learning to be, learning to know, learning to do, and learning to live together". This sounds simple, but if we read the news of today then we realize how far away we are from cohesion and living together peacefully.

We all have a certain notion on what lifelong learning means to us. We can approach it from common sense, local wisdom, or through a historical comparative perspective. In German we talk about "Von der Wiege bis zur Bahre", very close to the English "From the cradle to the grave". While doing research in Sierra Leone I came across a proverb of the Mende ethnic group: "Learning starts in the womb, and ends in the tomb". During my doctoral studies in Tanzania, the President of the Republic, Julius Nyerere, used as a slogan for his New Year speech: "Education never ends". When the EU started to create more attention on adults in their approach to lifelong learning, they called their two communications: "It is never too late to learn", and "It is always a good time to learn". No need here to go deeper into comparative analysis of important historical figures like Confucius and Comenius who in their ancient times were strong advocates of lifelong learning philosophies and systems.

The Laudation covered extensively aspects of Romanian and German cooperation in the field of adult education. Actually, I was Director of DVV International headquarters in Bonn when we opened our office in Bucharest in the year 1993 for cooperation in Romania. We are proud that our long standing Romanian colleague who joined as Coordinator later became our Country Director. Today she is the manager of a Romanian association called EUROED, and she serves on European level as Board Member of EAEA as well.

Our first German Director in Bucharest started already the cooperation with Universities in Romania, especially with the University of Iasi, and Prof. Laurentiu Soitu, the Director of the Lifelong Learning Institute. She eventually wrote her PhD dissertation on Romanian and German adult education cooperation – in Romanian language. There can be no doubt that Prof. Soitu's early academic interest and research into adult education, media and community work contributed strongly to all our joint efforts. His energy to create a series of International Adult Education Conferences, based at his University but for national, regional and global information and exchange, created opportunities and milestones for the young and established generations of the scientific community. In consequence, he was the first Romanian member of the International Adult and Continuing Education Hall of Fame.

TEACH was the short name for "Teaching Adult Educators in Continuing and Higher Education", funded within the EU Grundtvig program to develop the new modules for the Master degree in our field following the Bologna process. It was another innovative project which Prof. Soitu supported so strongly for his University in Iasi as well as a consortium of Universities, Governments, and adult education providers throughout Europe. I remember too well when a decade ago I joined his University as Honorary Professor for the teaching and testing of students in Iasi, including the



consultations of their Master's thesis. Important was also the extension work for TEACH together with colleagues from the University of Pecs in Hungary with presentations at the Babes-Bolyai University in Cluj.

I am now serving as Regional Director of DVV International for South and Southeast Asia in Vientiane, Lao PDR. It is another great challenge to support the development of policy, theory and practice of adult education and lifelong learning through cooperation. It is a highly interesting period and region which some call already the Asian century. My work includes again initiatives with Governments and civil society in non-formal education for youth and adults, and I currently teach comparative studies at the Royal University of Phnom Penh, which both, just like the National University of Laos, are still missing within the long list of agreements signed by the University of Bucharest.

This may change soon as ASEAN, the Association of Southeast Asian Nations, is going through a process of integration which in my view is very close to what we have here in Europe: The EQF, the European Qualification Framework turns to be the AQF, the ASEAN Qualification Framework, and the ECTS, the European Credit Transfer System, provides orientation for the ACTS, the ASEAN Credit Transfer System, regulating exchanges of staff and students between Universities of the region and beyond. ASEM, the ASEAN and EU Meetings, have already created their ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning which brings together more than 100 researchers and policy makers.

Research and teaching have been the major functions of the University, especially for the younger generation. But as our societies are getting older, the role of higher education changes also. More mature students return to the University for a second or third degree. And the so-called University of the third age is gaining ground. Some even go that far to declare also the Universities as centers of lifelong learning, and create University chairs and professorships for lifelong learning.

This is in line with the latest survey on adult skills of OECD, the Organisation for Economic Cooperation and Development, which followed on PISA, the Program of International Students Assessment, with PIAAC, the International Assessment of Adult Competencies. A huge number of adults in Europe need to improve and enlarge their skills for work and life, for employability and citizenship. Lifelong learning opportunities must be there for everybody, otherwise the challenges and chances of the knowledge and learning society cannot be met.

It should not take us as a surprise that UNESCO in preparation of the next World Education Forum in Korea in the year 2015 has started to call for "Ensuring equitable and inclusive quality education and lifelong learning for all by 2030". We still have to find out what does this mean for the Universities in Romania, Europe and indeed globally.

Next week we shall all meet for the Fourth International Conference on Adult Education at the University of Iasi. There, in a joint paper, we shall look at "University engagement and the post-2015 agenda. What are the roles and functions to support adult education and lifelong learning?" It will be my pleasure to follow-up deeper from where we reached today at the University of Bucharest award ceremony, and it's Lifelong Learning Day. Again, thank you so much.

A large, stylized letter 'S' graphic in a dark teal color, positioned on the left side of the page. It is partially cut off by the left edge.

SZEMLE

REVIEW



CIVIL GAZDASÁG. HATÉKONYSÁG, MÉLTÁNYOSSÁG, KÖZ-JÓLLÉT

Luigino Bruni és Stefano Zamagni (2007): *Civil Economy. Efficiency, Equity, Public Happiness*, Peter Lang AG, Bern Fordította: Osvay Péter (2013): *Civil gazdaság. Hatékonyság, méltányosság, Köz-jóllét*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 203 oldal

*Noha tökéletesen lehetséges „gazdagnak” lenni
magányosan mások nélkül vagy akár ellenük,
a boldogsághoz azonban
legalább két emberre van szükség.
(Bruni és Zamagni, 2013)*

D. Babos Zsuzsánna

Luigino Bruni és Stefano Zamagni olasz tudósszerzőpáros műve, *Osvay Péter* fordításában a 2013-as év várva várt könyve a civil világ körében, mert művükben a civil társadalmi szervezetek gazdaságelméleti alapjait fektetik le. Érvelnek a kölcsönösség elve beépítésének szükségességével a gazdasági, az emberi, valamint a társadalmi kapcsolatok vizsgálatába. "Az a társadalom, amely kulturális horizontjáról számúzi a kölcsönösség elvét, képtelen lesz fennmaradni és tagjainak a boldogság iránti igényét kielégíteni" (*Bruni és Zamagni, 2013.8. o.*). A könyv várhatóan a közgazdasági témák iránt érdeklődő szakembereken kívül igen tanulságos és hasznos olvasmánya lesz a civil szakemberek széles köre számára.

Bár több szerző (*Muraközy, 2010; Moldicz, 2012; Soros, 2010*) magyarázta és kereste már a megoldást a közelmúltban a gazdasági válságra, jelen olvasmány azonban komplex nézőpontból olyan válaszokat kínál, amelyek megfontolása hosszútávon megváltoztathatja a gazdaságról való gondolkodásunkat. *Osvay* szavait idézve ez olyan „... civil gazdasági gondolkodás, amely lehetővé teszi az emberközponitú, emberarcú gazdaságot, az erények, az erkölcs jelenlétét a gazdálkodási folyamatban.” (11. o.)

A könyv fordításához a Budapesti Corvinus Egyetem adta a segítséget, amely a L'Harmattan Kiadó gondozásában jelent meg. *Bruni és Zamagni* nagynevű egyetemi professzorok, *Bruni* a római Lumsa valamint a loppoanoi Sophia Egyetem közgazdász professzora, *Zamagni* professzor pedig a Johns Hopkins University – bolognai központjában, s a római és a milánói egyetemeken is tanít. Mindkét szerző otthonosan mozog tudományterülete és a civil szféra területén. *Zamagniék* leírása szerint *Todeschini* 2002-ben és *Sapori* 1955-ben végeztek gazdasági kutatásokat a csere, a kölcsön és az adomány témájában. *Wood's* pedig 2002-ben, a gazdasági hozzáállást tanulmányozta a szegények kamatról és uzsoráról szóló középkori vitáiban. *Bruni és szerzőtársa* azonban elemző szempontjai között figyelembe vette a keresztény elveket is. A szerzőket a polgári humanizmus újraértelmezése az ókori Görögországba vezette vissza, s erre alapozva eszméltek rá arra, hogy „polgári vagy politikai életre van szükség ahhoz, hogy teljesen boldog emberi életet lehessen élni”.

Szerzők mellett, hogy szakterületük kiemelkedő képviselői, vizsgálják a civil gazdaság gyökereit, s a civil kurázsit bemutatva felcsillantják a kérdés művelődés – és művészettörténeti vonatkozásait is. (*Lorenzetti* - *Buon Governo*, *Boticelli* mitológiai képei, *Doni* (1552) és *Patrizi* (1553) az „ideális emberi közösséget” bemutató a polgári boldogságról szóló nosztalgikus eszmefuttatása).



A szakértő Olvasó bizonyára „áthall” a szerzők finom és néha szarkasztikus társadalomkritikai megjegyzésein is – úgymint az angolszász típusú „filantróp kapitalizmus” gyökeréről vagy a polgári humanizmus (XV. sz.) ideje alatti keresztény városok kettős gazdasági játékaról, vagy épp a jóléti állam jelenlegi válságát előidéző segítségnyújtási kultúrájáról.

A könyv eleje felhívja a figyelmet a polgár/civis új fajta jelentésére és körülményeinek az ábrázolására a humanizmus eszméinek hanyatlása idején. „A polgár már nem a gazdasági vagy polgári tevékenység iránt elkötelezett ember volt, hanem olyan, aki „nem végez kétkezi mesterséget, hanem magánjövedelemből él”. Szerzők *Frigo* ezen megállapításával érzékeltetik, hogy a XVII-XVIII. század derekán a mérleg átbillent a polgárok közötti egyenlőségről ismételten a feudális társadalmi berendezkedés felé. Szerzőink bevezetik a civil sötétség igen találó kifejezését, amelyen a közösségi élet arisztotelészi törekvésével szemben álló újplatonista boldogságtagadást értik, amely a modern kor kölcsönösséget és kiszolgáltatottságot figyelmen kívül hagyó közösségi életről való gondolkodásához vezetett.

A III. és IV. fejezet az elméleti kutatás alapjait adja közre. A XVIII. században élő nápolyi filozófus és közgazdász, *Genovesi* írásai nyomán juttatják el az Olvasót a civil gazdaság felé, és az alábbi fogalmakkal operálnak: a bizalom, a kölcsönösség, a boldogság, köz-jóllét, a civil erények, a polgári lét és közösségi élet. Érintik többek közt Machiavelli Fejedelem című politikai elméleti okfejtését, *Mandeville* a méhek meséje című könyvét, és *Hobbes* pszichológiai egoizmusból kiinduló és a tekintélyelvű individualizmusig eljutó *Leviatánját* is. Találkozunk a köz – jóllét kifejezés részletes magyarázatával, amely szófordulatot *Muratori* óta sokan használják a gazdaság és a boldogság egymáshoz való viszonyának értelmezésében, mert, „... nincsen boldogság a társadalmi életen kívül és nincs társadalom a közjó iránti tudatos szeretet nélkül” (58.o.). *Genovesi* idézve a szerzők azt az alapvető igazságot tolmácsolják, miszerint „az embert, másokkal kapcsolatban való entitásából fakadóan az együttérzésre való képessége határozza meg” (u.o.72.o.).

A milánói iskola olyan üzenetet küld napjaink társadalmihoz, amelyet mind a politikai mind a civil mind a piaci szektor számára átkellene ültetni a gyakorlatba, melyet a következő idézet jól illusztrál: „...jó törvények, polgári erények és közösségi bizalom tudja támogatni az erősödő gazdasági érdekek hatását... a jól megalkotott civil társadalom szüntelen cselekvése mérsékli az egyén határtalan gazdagodási vágyát anélkül, hogy teljesen megszüntetné azt, oly módon, hogy bár egyrészt individuális önzést és mértéktelenséget látunk, másrészt tapasztaljuk a társadalmi részvételt és méltányosságot is.” (*Romagnosi* 1835,9-11.id.:u.o.,76.). A lombardi filozófusok kiemelten fontosnak tartották az állampolgárok tudásának, kreativitásának fejlesztését.

Az angol hagyományra kitérve (az V. fejezetben) a piac és a társas hajlam leírásában vázolják *Adam Smith* és *Genovesi* elmélete közti különbségeket és hasonlóságokat. Továbbiakban foglalkoznak még *Hegel* (önérdekalapú), *Bentham* (hasznosság alapú) és *Wicksteed* (személyes gazdasági kapcsolatokat tagadó – non-tuista) munkáinak elemzésével is – miközben elhangzik egy fontos, napjaink aktuális kérdése is: „Ha a politikai szféra egyetlen tárgyalópartnere a gazdasági szféra (és nem a civil), akkor kívül találkozik?” (u.o. 85.o.). Erre a kérdésre a neoklasszicista



Wicksteed, *Pareto* és *Edgeworth* talán azzal válaszol, hogy nem is szükséges másokkal találkozni. Ezzel egyértelműen éles szakadékot ásnak az olasz klasszikus iskola és a modern kor gazdasági viszonyainak értelmezései közé.

A civil gazdaság hanyatlásától újjászületéséig című fejezetben még a történeti elemek felgöngyölítésével foglalkoznak, de egyre közelebb érkezőnk napjaink értelmezéséhez. Az ipari forradalom negatív hatásainak köszönhetően, a piac értelmezése eljutott odáig, hogy csak a hatékonyság elérése a cél, és ahol csupán a törvények tiszteletben tartásának etikai minimumát kell átlépniük a gazdasági szereplőknek. Magyarázatot kapunk az alapítványok és egyesületek létjogosultságára és identitásuk fő mozgatórugójára. A szerzők *Dahrendorfot* majd *Weisbrodot* idézve a nonprofit szervezetek célját és működését vizsgálják. Ennek a fejezetnek a végén olvashatjuk, hogy a közgazdaságtan lényegében a boldogság tudománya s fő kérdése, hogy - Mit kell tennem ahhoz, hogy boldog legyek? (u.o.116.o.). *Zamagniék* fő megállapítása, hogy a jelen társadalmi konfliktusa a „bent – és a kint” között húzódik a befogadottak és a kirekesztettek között (u.o.119.o.). S ez a civil jólét céljának megfogalmazásában annyit jelent, hogy minden ember társadalmi lény, s ezt a jogát mindenki számára biztosítani kell.

A VII. fejezet a civil gazdaság szereplőinek meghatározásáról szól, ami azzal a kérdéssel nyit, hogy mi az igazi különbség a nonprofit és a for-profit vállalatok között? Az elméletekre lebontva ez annyit jelent, hogy mi a különbség az egyenértékek cseréjének elve és a kölcsönösség cseréjének elve között. Válaszokat kutatva *Kolm*, és *Caillé* szakirodalmi segítségét elfogadva arra jutnak a szerzők, hogy bár sokkal nagyobb szabadság rejlik a kölcsönösségben, mégis mindkettő megléte szükséges a piac működéséhez. „Az egyenértékek cseréjének kultúrája veszélyezteti a fejlődés lehetőségét, ha nem integrálódik a kölcsönösség kultúrájával” (u.o.129.o.). Szerzők ebben a fejezetben a civil szervezetek működésére irányítják a figyelmet – többek közt önkéntes szervezetekről, kapcsolati hálóról. A kölcsönösség mentén, egy igazságos társadalomban az emberek nem csak a rokonaikban és barátaikban, hanem az idegenekben is megbíznak. Tehát a méltányosság nyomán kialakul a közbizalom, amely nem csak élhetőbbé teszi az életet, hanem a gazdaságot is hatékonyabbá teszi.

A könyv végéhez közeledve a foglalkoztatásról, jóléti társadalomról és a civil gazdaságról van szó, melyben a civil gazdasági szemlélet lényege, hogy értéket tulajdonít a közös cselekvésnek, s e képen kikerüli a bizonytalansági kockázatot. Ez a gondolat magával hozza a civil erények folyamatos terjesztését a gazdaság egészséges működésének fenntarthatóságához. A szerzők ebben a fejezetben egy újfajta fogyasztási kultúra szükségességével foglalkoznak, a fogyasztó – állampolgár választási szabadságát hangsúlyozva, aki a szolgáltatások minőségét és hogyanját átlátja és ellenőrzi.

Az utolsó előtti fejezet a boldogságot taglalja ismét, amely rész olyan alapigazságokra és sokak által átélt társadalmi tapasztalatokra derít fényt, mint a *Kahneman* szerinti *taposómalom* effektus melyből szinte nincs kiút. S erre az örökös emberi gyarló törekvésre és harcra az anyagi javakért, egy empirikus kutatás eredményeit sorakoztatják fel a szerzők (*Richard Easterlin*, 1974-ben végzett boldogság – kutatása nyomán), melyben a megkérdezettek szubjektív önértékelésén alapuló



válaszaikból a következőket tudhatjuk meg. „... nem mindig a leggazdagabb emberek a legboldogabbak..., a legszegényebb országok pedig nem jelentősen boldogtalanabbak, mint a gazdagabbak..., az emberek boldogsága egész életük során nagyon kis mértékben függ a jövedelem és a gazdagság változásaitól...” (u.o.174.o.)

A fentiek tekintetében a könyvet azoknak ajánlom leginkább, akik a civil szektor tevékenységeit, munkáját, erőfeszítéseit ismerik, vagy ők is szerves részei annak. A recenzált könyv a terciér szektor identitásának és működésének lényege alá és, azon felül felruház egy olyan civil öntudattal, amely egyszerre ad magabiztosságot, elismerést az önkéntes szolgálat és a civil munka iránt, és tudatosan tesz boldoggá, mert bebizonyítja, hogy a kapcsolati javak és az azokra való igény létfontosságúak emberi mivoltunk megőrzéséhez és a civil gazdaság megvalósításához.

Irodalom

Bruni, Luigino és Zamagni, Stefano (2013): *Civil gazdaság. Hatékonyság, méltányosság, Közjóllét.* Fordította: Osvay Péter. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 203 oldal. Eredeti kiadás: *Civil Economy. Efficiency, Equity, Public Happiness*, Peter Lang AG, Bern, 2007



ÖSSZEFOGLALÓK
ABSTRACTS





ÖSSZEFOGLALÓK

Brachinger Tamás

Közösségi művelődés – valódi lehetőség-e a kulturális ágazatban?

A közművelődés hazai történetében mindig jelentős szerepet vállalt az állam. A közösségi művelődés viszont a közösségi fejlesztőmunka legjobb – nemzetközi és részben hazai – hagyományait kívánja felhasználni. Bázisa és alanya a településközösség, amely a sikeres településfejlesztés szubjektív feltétele. Előfeltevésem szerint megvizsgálandó kérdés, hogy az államigazgatás jelenlegi centralizációs időszakában, az önkormányzatiság fundamentumainak újraértelmezése közepette – amely eltávolodik attól az állásponttól, hogy az önkormányzat nemcsak közhatalmi kategória, hanem a helyi közösség öngazgatása és autentikus civil társadalom is –, autonóm helyi közösségek hiányában vajon mekkora sansza van egy ilyen törekvésnek?

Kulcsfogalmak: helyi társadalom, társadalmi részvétel, településközösség, közösségi művelődés.

Maróti Andor

Rogers könyveit olvasva

A szerző Carl Rogers két műve, a Valakivé válni és A tanulás szabadsága tanár-diák viszonyra vonatkozó oktatás-kritikájával indítja írását, mely szerint a tanár „az ismeretek átadója, a rend fenntartója, a teljesítmények értékelője”. Ezzel szemben helyesebb lenne felvetni, hogy vajon nem tanulhat-e egymástól kölcsönösen a tanár és a tanuló. E gondolat alapján állapítja meg a szerző, hogy ez az elmélet voltaképpen a felnőttkorban, a felnőttek tanulási folyamataiban teljesebben ki, ahol az oktató facilitátori szerepben még inkább eredményes interperszonális kapcsolatokat építhet ki a diákokkal. A magyar Karácsony Sándor is kiemeli, hogy szükséges elismerni a tanuló egyén lelkének autonómiáját, s hogy a tanulás folyamatában szerepet játszanak a társas-lelki viszonyok. A tanulmány következtetése, hogy a Rogers által javasolt non-direktív tanulás, a tudás kreatív adaptálására alapuló öntanulás mint alkotó gondolkodási folyamat lehet a legsikeresebb.

Kulcsfogalmak: kölcsönös tanulás, a tanulás szabadsága, facilitálás, önrányítás

Striker F. Sándor

Valóságaink világa – javaslat komparatív filozófia bevezetésére

Madách Imre 1862-ben, a forradalom bukását követő elnyomás időszakában publikálta az eleinte fausti mintákat követőnek ítélt művét, Az ember tragédiáját. A filozófiai dráma tizenöt színében követhetjük az emberiség sorsát a Paradicsomból kiűzött, Lucifer által vezetett Ádám és Éva által megtapasztalt történelemben. A mű hamarosan nemzeti dráma lett, s elsődlegesen Hegel történelemfejlődés-gondolatához kötötték, mely az ellentétek harcával a tökéletesedés felé tart.



A tanulmány rámutat e koncepció vitathatóságára, s e helyett indokoltnak tartja a kanti, statikus erkölcsi állásponton nyugvó elméleti alapkoncepció elismerését, mely viszont a hazai irodalomkritikai recepció döntő részében elmaradt. A tanulmány álláspontja szerint a belső valóság kulturális determináló ereje hozta létre ezt a gátat, melynek felismerésével és meghaladásával válna lehetővé a helyi valóság megismerése és meghaladása.

Kulcsfogalmak: hegeli és kanti dialektika, történelmi fejlődés, a priori kategóriák, belső erkölcsi jogcímek, kulturális determinizmus, helyi valóságok

Szabó Kata: Városi oktatás – kreatív eszközök városfejlesztéshez

A jelen és jövő városai jelentős területi, társadalmi, gazdasági és kulturális átalakuláson mennek keresztül, mely változások új kihívások elé állítják a városfejlesztést. A kommunikáció, az interakciók és az együttműködés fellendítése a városi közösség tagjai között, valamint a tolerancia és felelősségvállalás előmozdítása olyan fontos tényezők, melyek nélkülözhetetlenek egy jól működő városi organizmus és békés egymás mellett élés esetében.

A jelen tanulmányban egy új koncepció kerül bemutatásra, a 'városi oktatás' (Urban Education), amely a közoktatás továbbfejlesztett változataként értelmezhető a városfejlesztés területén belül. Ezen új fogalom keretében kreatív szakemberek és eszközök avatkoznak be a város közterületein, hogy tanulási helyzeteket és egy nyitottabb, interaktív társadalmi miliót idézzenek elő.

Kulcsfogalmak: globalizáció, urbanizáció, városszervezés, hálózatok, tanulás, szocio-kulturális sokszínűség, innováció az oktatásban



ABSTRACTS

Tamás Brachinger

Community education – is it a real option within the cultural sector?

In Hungary the state has always played an important role in the domestic history of public culture. Community education activities, on the other hand, intend to follow the best – international and local – traditions of community development. Their basis and subject is the local community which is the indispensable subjective pre-condition of community development. According to my hypothesis it is to be examined – especially within the current re-centralization frameworks, where the respective roles of self-governance and authentic civil society in general are re-considered and where a strong civil society and organized communities are absent anyway – whether there is any chance for such development efforts.

Keywords: civil society, community education, social participation, self-governance, settlement, local community.

Andor Maróti

Reading Rogers' Books

The author of the paper opens the discussion on Carl Rogers' critic on educational practices by an overview of two of his major publications *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* and *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, focusing on the teacher-student relationship. A Rogers is opposing the generally accepted attitude in education by stating that „person cannot teach another person directly” rather „only facilitate another's learning”. The author takes this proposal as a starting point to investigate the possibility to apply Rogers' theory in Adult Education, emphasizing that one-way education should be replaced by the learner-centred method where the instructors are ready to learn from the students as well. The Hungarian theoretician Sándor Karácsony also speaks of the „autonomous soul of the individual” which can be influenced only some „socio-spiritual relationship” and in the „non-direct” way described by Rogers. The study concludes that these methods can be especially well applied in adulthood, when the person is ripe for re-assessing his/her own situation and is ready for self-directed learning.

Keywords: mutual education, freedom of education, facilitation, self-directed learning

Sándor F. Striker

Our Local Realities: A call for comparative cultural philosophy

The Hungarian playwright Imre Madách published his somewhat Faustian drama 'The Tragedy of Man' in the post-revolutionary, oppressed Hungary of 1862. The philosophical drama of fifteen scenes follows Lucifer taking Adam and Eve through the history of mankind in their dream outside the lost Paradise.



The play soon became an emblematic piece in Hungary, taken as a Hegelian description of the history of mankind towards perfection i.e. a better future. The paper discusses the shortcomings of this concept, proposing instead a Kantian, static moral standpoint, which, nevertheless, remained undiscovered by the literary critiques within Hungary.

The author argues, that one needs to surpass local cultural determinism to unveil the real nature of local realities.

Keywords: Hegelian vs. Kantian dialectics, development in history, á priori categories, inner moral code, cultural determinism, local realities

Kata Szabó: Urban Education – Creative Tools in the Service of Urban Development

The transforming population of urban environments raises several interesting challenges and call for a re-invention of urban development. Boosting communication and interaction amongst the community members, furthermore, increasing tolerance and sense of ownership in the communities are essential features of a productive city and a peaceful co-existence within the urban environment as an organism. This paper offers a new way of thinking about the connection between education and urban development.

Keywords: globalization, urbanization, urban population, socio-cultural diversity, urban education

A large, stylized letter 'S' graphic in a dark teal color, positioned on the left side of the page. It is partially cut off by the left edge. A thin teal line extends from the top right of the 'S' down to a small circular graphic element.

SZERZŐINK

AUTHORS

SZERZŐINK

Brachinger Tamás

1967-ben született Baján. Egyetemi tanulmányait a Pécsi Tudományegyetemen folytatta. Végzettségét tekintve népművelő és humán erőforrás menedzser. Művelődésszervezőként kezdett dolgozni, majd 1998 óta a felsőoktatásban tevékenykedik. Először az Eötvös József Főiskolán oktatott. A Társadalomtudományi Intézet vezetője volt 2011 és 2013 között. Tanított az Általános Vállalkozási Főiskolán és a Közművelődési Intézetnél, Kecskeméten. Jelenleg az ELTE PPK Andragógia és Művelődéstudományi Tanszékének munkatársa. Fő kutatási területe a civil szervezetek/civil társadalom és a közhatalom kapcsolatának, esetleges együttműködésének vizsgálata.

E-mail: tamas.brachinger@ppk.elte.hu

D. Babos Zsuzsanna

(1986) Okleveles andragógus. (ELTE PPK, 2011) Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola végzett ösztöndíjas PhD. hallgatója. Jelenleg az ELTE PPK Andragógia és Művelődéstudományi Tanszékén tanít óraadó oktatóként. Kutatási területe az önkéntesség andragógiai folyamatainak vizsgálata. Korábbi tudományos tevékenységei és eredményei: Országos Tudományos Diákköri Konferencia V. helyezet (2009), III. helyezet (2011); részvétel az „Egyetemesek értéke az egyetemen” c. kutatásban. A Települési- és közösségfejlesztési civil szervezet elnöke 2011-óta.

E-mail: babos.zsuzsanna@ppk.elte.hu

Hinzen Heribert

Heribert Hinzen professzor (1947) a bonni és heidelbergi egyetemeken végezte egyetemi tanulmányait. Doktori címét Tanzánia felnőttoktatásáról írt disszertációjával nyerte el a komparatív tanulmányok területén. 1977-től a Német Népfőiskolai Szövetség (DVV) központjában, majd a szövetség képviselőjeként Sierra Leonében és Magyarországon (1996-1999) dolgozott. Két periódusban – 1991-95, majd 1999-2009 között is – ő volt a szövetség központi irodájának vezetője Bonnban, majd ezt követően Laoszban nyitotta meg alapító igazgatóként a DVV Dél- és Délkelet Ázsiai Regionális Irodáját. Egyidejűleg összehasonlító neveléstudományi szakterületén a Phnom Penh-i Egyetemen a nem-formális oktatás, az élethosszig tartó tanulás, valamint a fiatalok és felnőttek szakképzése tantárgyait oktatja. A PTE, a lasi és Bukaresti Egyetemek tiszteletbeli professzora, tiszteletbeli doktori címet is elnyert a Pécsi Tudományegyetemen. A korábbiakban a Nemzetközi Felnőttoktatási Tanács (ICAE) és az Európai Felnőttoktatási Egyesület (EAEA) alelnöke. Számos kiadvány és kiadvány-sorozat szerkesztője, beleértve az Adult Education and Development, az International Perspectives of Adult Education, a Bildung und Erziehung lapokat és a jelen folyóiratot.

E-mail: hinzen@dvv-international.la

**Maróti Andor**

1927-ben született. Felsőfokú tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetem magyar nyelv és irodalom szakán végezte, emellett tanult a történelem és az újságíró szakokon is. 1961-től 1995-ig oktató volt az ELTE Bölcsészeti Karán a népművelés szakán, docensként nyugdíjazták. Kandidátusi értekezését a kultúra fogalmának fejlődéséről írta és védte meg 1977-ben. Nyugdíjazása után 2008-ig tanított még az ELTE Tanárképző Főiskoláján, később Pedagógiai és Pszichológia Karán az andragógia szakon.

E-mail: maroti.andor@freemail.hu

Striker Sándor Ferenc

(1953) egyetemi docens, irodalomtörténész, művelődéskutató. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében az Andragógia Tanszék tanszékvezetője. Az ELTÉ-n magyar-népművelés és filozófia szakokon végez, általános és középiskolában tanít, majd a Közművelődési Információs Központ és az MTA Filozófiai Intézetének munkatársa. MTA-Soros-ösztöndíjas, a Holland Királyi Akadémia rezidens kutatója (1989-90). A kulturális szaktárcánál 1991-től az új kulturális törvény kidolgozásának felelőse, közművelődési főosztályvezető. A londoni Magyar Kulturális Központ alapító igazgatója, kulturális diplomata. Irodalomtörténetből szerzi meg PhD fokozatát (1997), a Magyar Iparművészeti Egyetem, oktatója, a Német Népfőiskolai Társaság magyar irodája által kiadott felnőttképzési szakkönyv-sorozat szerkesztőségi bizottságának tagja. Kultúraelméleti és nemzetközi felnőttképzési tárgyakat oktat magyar és angol nyelven az ELTE BA, MA és doktori képzésében. A Kulturális Sokszínűségért Alapítvány elnöke, a Hagyományok Háza Baráti Köre és a Magyar Emlékekért a Világban egyesületek tagja.

E-mail: striker.sandor@ppk.elte.hu

Szabó Kata

1989-ben született Budapesten. Az ELTE PPK andragógia művelődésszervező szakirányán végezte alapfokú tanulmányait (2012), majd a finnországi Turku Egyetem MA hallgatója. Kutatási területe a kollaboratív és szervezeti tanulás valamint a városi innovációs hubok, mint aktív-produktív tanulási környezet. Tanulmányai alatt aktívan részt vett nemzetközi ifjúsági szervezetek munkájában, döntő részt a fenntartható fejlődés és nem-formális oktatás területén.

E-mail: szabo.kata004@gmail.com



AUTHORS

Brachinger Tamás

was born in Baja, Hungary, in 1967. He graduated at the PTE University, Pécs. He made his degree as cultural organiser and then as human resource manager. He started working as a cultural organiser. Since 1998 he is working in the higher education., firstly, as a lecturer at the Eötvös József College. He got his PhD in Political Sciences in 2009. He was the head of the Institute of Social Sciences between 2011 and 2013. Meanwhile, he taught at the Budapest College of Management and the Public Culture Institute, Kecskemét. At the present he works at the Department of Andragogy and Cultural Theory, Faculty of Education and Psychology of the ELTE University, Budapest. The main subjects of his research are the relations between the civil organisations/civil society and the decision makers, parties, politics and public institutions.

E-mail: tamas.brachinger@ppk.elte.hu

D. Babos Zsuzsanna

(1986), conducted fellow PhD student at the Doctoral School of the ELTE Faculty of Education and Psychology. Took her MA in Andragogy at the Eötvös Loránd University in 2011. She is a part-time lecturer at the Department of Andragogy and Cultural Theory Department. Research areas: analysis of volunteering in andragogical processes. Previous scientific activities and achievements: 5th place (2009) and 3rd place (2011) at the Hungarian National Student Conference. Participated in the research project „Universal Values at the University”. She is the Chairwoman of the non-governmental organization Settlement and Community Development since 2011.

E-mail: babos.zsuzsanna@ppk.elte.hu

Hinzen Heribert

Prof. (H) Dr. Heribert Hinzen (1947) studied at the Universities of Bonn and Heidelberg, Germany, gaining a doctorate in comparative studies with a thesis on adult education in Tanzania. He has been working with DVV International since 1977 in headquarters and offices in Sierra Leone and Hungary (1996 to 1999). He was Director of the Institute in Bonn twice from 1990 to 1995, and 1999 to 2009, before moving to Lao PDR to open the Regional Office for South- and Southeast Asia. Additionally, he teaches at the Royal University of Phnom Penh comparative studies of education, looking into non-formal education, lifelong learning, skills training for youth and adults. He is Honorary Professor at the Universities of Pécs, Iasi and Bucharest, and was awarded an Honorary Doctorate from the University of Pécs. Earlier he has been Vice-President of the International Council for Adult Education and the European Association for the Education of Adults. He served in a number of editorial roles, including for Adult Education and Development, International Perspectives of Adult Education, Bildung und Erziehung as well as this journal.

E-mail: hinzen@dvv-international.la

**Maróti Andor**

was born in 1927. He gained his university degree in Hungarian Language and Literature, attending courses in History and in Journalism as well. He was a lecturer at the Eötvös Loránd University, Budapest in the field of Popular Education between 1961-1995. He took his PhD on the Development of the Concept of Culture in 1977. After his retirement he continued lecturing in the field of Andragogy at the Faculty of Teacher Training College and then at the Faculty of Pedagogy and Psychology until 2008.

E-mail: maroti.andor@freemail.hu

Striker Sándor F.

born in 1953, associate professor, Head of Department of the Department of Andragogy at the Institute of Education of the faculty of Psychology and Education, Eötvös Loránd University, Budapest. Holds MAs in Adult Education and Philosophy and a PhD in Literature. Acquired teaching experiences at primary and secondary school levels, worked as a researcher for the Institute for Community Culture and for the Institute of Philosophy of the Hungarian Academy of Sciences. Soros Foundation grantee and Fellow-in-Residence at the Royal Dutch Academy of Sciences, NIAS in 1989-90. Director General at the Ministry of Culture and Education working on new cultural legislation after the changes. Cultural diplomat, founding director of the Hungarian Cultural Center, London. Lecturer at the University of Applied Arts, member of the Editorial Board of the adult education series of the Hungarian office of the German Folk Highschool Association. Lectures BA, MA and Doctoral courses in Hungarian and in English at the Eötvös Loránd University. Chairman of the Foundation of Cultural Diversity, member of Friends of the House of Traditions and of the Society for Hungarian Memorials Worldwide.

E-mail: striker@striker.hu

Szabó Kata

Born in Budapest, 1989, she graduated in Adult Education- Cultural Management at the Faculty of Education and Psychology at Eötvös Loránd (ELTE) University Budapest (2012). Currently she is the student of the University of Turku in Finland, leading her Master's research on collaborative and organisational learning, with a special focus on innovation hubs as active-productive learning environments. Between and throughout her studies she actively engaged in the work international youth projects and organizations, mainly in the field of sustainable development and non-formal education.

E-mail: szabo.kata004@gmail.com



