

TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem TTK

Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája

IV. évfolyam 1. szám

2003. április

Tartalom

| | |
|---|-----|
| Peter Jarvis..... | 3 |
| Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái..... | 8 |
| Farkas Ferenc – Ágnes Kühnel..... | 20 |
| A tudásmenedzselés sajátosságai németországi és magyarországi professzionális szolgáltató szervezetek három csoportjában | 20 |
| Németh Balázs | 30 |
| Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum..... | 30 |
| Titkos Csaba | 40 |
| A változás személyiség-dinamikája | 40 |
| Forintos Klára – Dina Miletta | 48 |
| Új kihívás a felsőoktatásban – Public Relations..... | 48 |
| Cserné Adermann Gizella..... | 53 |
| Önbeteljesítő tanári elvárások — iskolai kudarcok | 53 |
| Bokor Lászlóné Szőke Éva | 63 |
| Egy távmunka-műhelybeszélgetés margójára | 63 |
| Jancsi Beáta | 76 |
| A közösségi tolmácsolás..... | 76 |
| Háry Eszter | 85 |
| EU-csatlakozás: hogyan viselkedjünk Európában?..... | 85 |
| Zádori Iván | 90 |
| A felnőttoktatás zsidó hagyományai és a mai zsidó felnőttképzés | 90 |
| Tamás Nóra..... | 101 |
| Egy időszerűtlenül aktuális írástudóról (Bálint György)..... | 101 |
| Takács Gabriella..... | 108 |
| „Borban az igazság” avagy mitől fejlődik Villány?..... | 108 |
| Kazányi Anett – Lengyel Levente | 114 |
| Művelődési szokások az iskolán kívül | 114 |
| Tistyánné Gyurkó Iona..... | 120 |
| A bibliotéka, az ismeretek tárháza..... | 120 |
| Novum-katalógus..... | 123 |
| Abstract | 124 |

Jelen számunkat Szepesvári Petra fotóival illusztráltuk

Megjelent az OTKA T030398 számú kutatás részeként.



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEFI tanszékvezető egyetemi docens; felelős szerkesztő: Bodó László tudományos munkatárs (bodo@human.pte.hu). Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Gajdos Jenő, a Humánpolitikai Szemle főszerkesztője; Kleisz Teréz egyetemi adjunktus, Szamosközi István egyetemi docens Babes-Bolyai Egyetem–Kolozsvár, Vissi Ferenc személy- és munkaügyi igazgató.

Kiadja a PTE FEEFI

Felelős kiadó: Koltai Dénes intézetigazgató, tanszékvezető egyetemi docens.

Szerkesztőség: 7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b.

ISSN 1586-0698

Nyomda: G&G Kft. Felelős vezető: dr. Gárván János ügyvezető igazgató

HALMOS CSABA

Schuman Európája

„Egyre kevésbé kellene, hogy határaink Európában akadályai legyenek a gondolatok, személyek és javak cseréjének.”
(Robert Schuman: Európáért)

Egy ember, akinek álmából valóság lett; aki elég bátor volt ahhoz, hogy merész gondolatait megvalósítsa; egy politikus, aki felismerte a francia-német megbékélés történelmi jelentőségét; egy államférfi, aki megalapozta az európai egységet és integrációt.

Ki is volt Robert Schuman? Kereszténydemokrata politikus (1886–1963), Franciaország miniszterelnöke 1947–48-ban, majd 1953-tól külügyminiszter. Később pályáját igazságügy miniszterként folytatta (1955–56), majd az Európai Mozgalom vezetője lett, ezt követően 1958-ban a strasbourgi Európa Parlament elnökévé választották. Politikai esszéketének ajánlásában Konrad Adenauer írta: *„...a Schuman-terv európai életünk részévé vált. Robert Schuman volt a győztes hatalmak első külügyminisztere, aki a háború után látogatást tett a Szövetségi Köztársaságban. Konferenciákon és bizalmas beszélgetéseken gyakran találkoztam vele, s eközben okos, jóakarató embernek, államférfinak, nagy francia hazafinak és nagy európainak ismertem meg – boldog vagyok, hogy barátomnak nevezhettem.”*

Valóban rendkívüli „merészség”, politikai bátorság és bölcs előrelátás kellett ahhoz, hogy a II. világháború súlyos szenvedései után, a németekkel való tárgyalást, gazdasági együttműködést tekintse valaki a béke zálogának.

„Az idők változékonyságából, az eszmék zűrzavarából, intézményeink gyengeségéből adódóan a második világháborút követő nehéz korszakban csak kevés politikus hagyhatott maga után valami maradandót. Robert Schuman e kevesek közül való volt.” E méltatás Francois Mitterand francia köztársasági elnöktől származik.

„Békepartí vállalkozásról van tehát szó.”

A háború utáni időszakban mindenkit az a gondolat vezérelt, hogy meg kell előzni újabb konfliktusok kitörését. Németország és a szovjet kommunizmus egyaránt veszélyforrást jelentett. Több javaslat született, így például elszigetelni és megosztani mind gazdasági, mind politikai értelemben Németországot. Ebben az esetben viszont le kellett mondani arról, hogy Németország aktív szerepet vállaljon az esetleges szovjet terjeszkedés elleni védelemben. A megoldás Jean Monnet nevéhez fűződik, aki családi szeszfőzdéjük „gondozásától” jutott el az állami tisztviselői pályán keresztül a hatalmas ötletig, amely az európai integráció első mozzanataként értékelhető: a teljes nyugatnémet és francia szén- és acélipar ellenőrzése és egy szervezetek feletti közös intézmény alá rendelése.

„A két ország közös termeléséből adódó kapcsolat révén a Franciaország és Németország közötti háború nemcsak elképzelhetelenné, de anyagilag is lehetetlenné válik” – mondta Schuman tervének 1950. május 9-i előterjesztésekor Jean Monnet. Javaslatát így vált a „béke motívum” alapeszméjévé Schuman-tervként.

Gazdasági célszerűség – politikai kompromisszum — ez az alapja a francia-német megbékélésnek, melyhez csatlakozott Olaszország és a Benelux államok közössége, létrehozva az Európai Szén és Acélközösséget (Montánuniót). Az 1951. április 18-i párizsi szerződéssel tehát egyrészt egy politikai szempontból fontos, a béke, biztonság feltételeit jelentő intézmény jött létre; másrészt hat európai ország a szén- és acélipar területén átadta döntési jogát egy nemzetek felett álló szervezetnek.

E valóban nagyon szép kezdet után több mint ötven évvel jogosan merül fel a kérdés; hol tart a Közösség békepolitikája és annak garanciája ma? Aktuálpolitikai jelentőségét külön kiemeli Európa „megosztottsága” az iraki háború kapcsán. A francia-német vonal és számos EU-tagállam közötti véleménykülönbség jól érzékelhető, hogy nincs egységes kül- és biztonságpolitika. A Közösség felépítésében második pillérnek nevezett területen a kormányközi együttműködésig jutott el az integráció, és talán nem tévedek, ha azt mondom: jó néhány évig nem látom megvalósíthatónak e területen a szervezetek felett álló politika megvalósulását. Ez természetesen nem kérdőjelezi meg annak az érdekközösségnek a létét, amelyben egységes valamennyi tagállam: összefogva, közös erővel megelőzni a háborús konfliktusok kialakulását, garantálni a békét és biztonságot.

„Arra van szükség, hogy az új Európa demokratikus alapokra épüljön...”

A közösséghez való csatlakozás alapvető feltétele a működő demokrácia. Az ún. koppenhágai kritériumok fogalmazták meg azokat a „minimumkövetelményeket” amelyek teljesítésétől eltekinteni nem lehet. Politikai pluralizmus, szólás-, sajtó-, vallásszabadság, a kisebbségek képviselője, független bíróság... lényeg, hogy az állampolgárok érezzék, hogy demokratikus társadalomban élnek, érezzék, hogy az érdekközösség e terén is az alapvető célok egyike. Érezzék a Közösség működésében akkor is, amikor egy-egy kérdés vitájában a közös célok eléréséhez szükséges döntések születnek, amelyben valamennyi tagállam érdekei megjelennek. Nem nélkülünk, hanem velünk együtt születik meg a döntés. (Magyarországnak a legfőbb döntéshozatali testületben, a Tanácsban 12 szavazata, az Európai Parlamentben pedig 24 képviselője lesz.)

Az Európai Unióban a döntéseket tehát a tagállamok hozzák. A demokrácia megnyilvánulásaként értékelhető, hogy a döntéshozatali rendszerben a kiemelt kérdésekben csak egyhangú döntéshozatal lehetséges. A közösség egyik talán legfontosabb döntése született meg akkor, amikor elfogadták az ún. „szubszidiaritás elvét”. Ez a korlátozott beavatkozás elve, azaz a döntéseket a lehető legalacsonyabb szinten kell meghozni (pl.: régió) és ez csak akkor kerülhet magasabb szintre, ha ott a megvalósítás és a közös cél hatékonyabban hajtható végre.

„... haladunk egy olyan világhép felé, ahol egyre inkább annak víziója, és keresése bontakozik ki, ami az egyes nemzeteket egyesíti, ami közös bennük, és amelyben elhalványul minden, ami elválasztja és szembeállítja őket.”

A közös érdekek első, valóban látványos fejlődését az „egységes” piac megteremtése jelentette. (Az idézőjel a cél jelenleg is érvényes, folyamat jellegét tükrözi.) A Közösség alapvető gazdaságfilozófiája a „négy alapszabadság” teljesülése, az áruk, szolgáltatások és a két legfontosabb termelési tényező a tőke és a (személyek)

munkaerő szabad áramlása. Schuman álma e területen valósult meg leginkább érzékelhető módon: létrejött a vámunió, azaz a tagállamok közötti vámok megszűntek és jelentős eredmények születtek a termékszabványok, környezetvédelmi normák, szolgáltatások működése, adóharmonizáció és nem utolsósorban a közös pénz, az euró megteremtésében.

A határok nélküli Európa valósággá vált! Ennek gazdasági előnyei megkérdőjelezhetetlenek a piacbővülés, a versenyképesség javulása terén.

Nagyon fontos közösségi cél az érdekközösségek azon megnyilvánulása, amely a munkavállalás terén a személyek szabad áramlása révén a munkavállalókat és családtagjaikat egyenlő jogokban részesíti, kiterjesztve ezt a szociális biztonsági rendszerek és a koordinációs mechanizmus révén.

És végül: a válaszfalak lebontásának, ha nem is látványos, de jelentős megnyilvánulása a gazdasági fejlettségbeli különbségek csökkentése azon „újraelosztás” révén, amelynek, során kiterjedt támogatásban részesíthetők az ún. elmaradt térségek (régiók).

„Európa keresi önmagát, tisztában van vele, hogy jövője saját kezében van.”

Április 12-én hazánk jövője a választópolgárok kezében volt: ügydöntő népszavazáson a választásra jogosult állampolgárok joga volt eldönteni, hogy felhatalmazza-e a kormányt a csatlakozásra. A tét igen nagy volt, hiszen vagy 2004. május 1-i csatlakozás vagy bizonytalan várakozás Bulgáriával és Romániával évekig...

Az eredmény: a választópolgárok 45,62%-a jelent meg az ügydöntő népszavazáson; a ténylegesen választók 83,76%-a, a választásra jogosult állampolgárok 38%-a igennel voksolt. Ez az eredmény a csatlakozás tényét érintően alapvetően pozitív, ugyanakkor feltétlenül további elemzés tárgyát kell, hogy képezze az eddigi EU-csatlakozási népszavazások tekintetében is példátlan alacsony részvétel.

Milyen okokra vezethető vissza az állampolgárok magatartása?

E kérdésre még korai lenne pontos válaszokat adni, ugyanakkor nem kerülhetők meg az okok keresése során a következő szempontok:

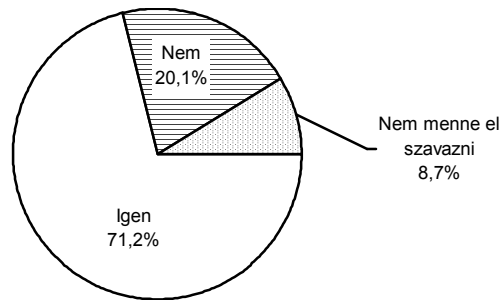
- Sikerült-e össznézeti feladatként bemutatni a csatlakozás politikai, gazdasági, társadalmi vonásait?
- Válasz kaptak-e az állampolgárok az őket személyesen érintő alapkérdésekre?
- Sikeres volt-e a Közösség értékrendjének differenciált bemutatása olyan célcsoportokat érintően, mint a fiatalok, mezőgazdaságból élők, kis- és középvállalkozások, nők, nyugdíjasok?

A csatlakozás a baranyai közvéleményben

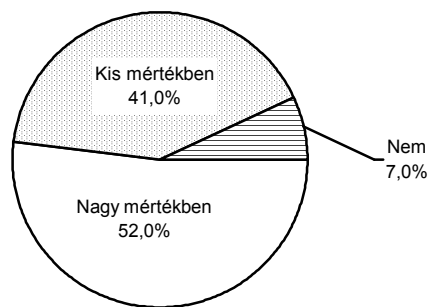
A lakossági vélemények előzetes adatai nagyobb részvételt valószínűsítettek. A Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet PR-szakos hallgatói még a népszavazás előtt közvéleménykutatást végeztek Baranyában (a megyében egyébként a népszavazás 48,7%-os részvétellel és 87,78%-os igen szavazati aránnyal zárult – talán sokakat meglepve).

A hallgatók 300 fős mintán alapuló vizsgálata a következő képet mutatta. (A feldolgozásban aktívan részt vett Szabó Réka humánszervező nappali tagozatos hallgató, akinek munkájáért ezúton is köszönet.)

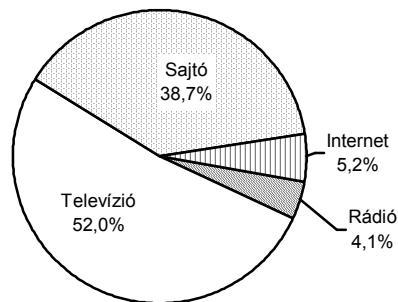
Magyarország Európai Unió tagságának kérdésében hogyan szavazna?



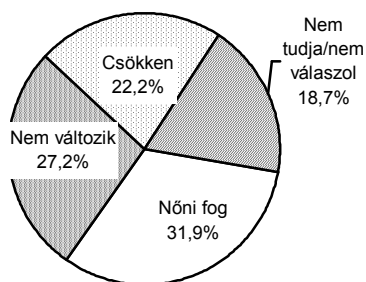
Mennyire érdeklik Önt az ország EU-csatlakozásával kapcsolatos kérdések?



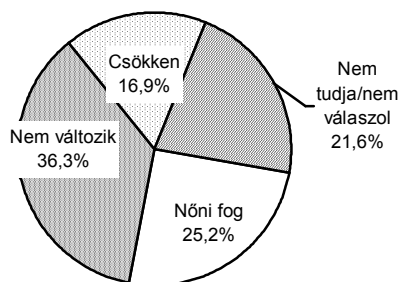
Ön milyen forrásból tájékozódik az EU-ról, illetve az ország EU-csatlakozásával kapcsolatos eseményekről?



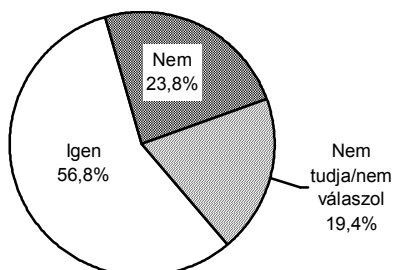
Ön szerint a csatlakozás után az életszínvonal Magyarországon hogyan változik?



A csatlakozást követően az Ön vagy családja jövedelme várhatóan hogyan változik?



Ön szerint a magyar egyetemi, főiskolai és szakképzés megfelel-e az uniós elvárásoknak?



Robert Schuman nagy álma ha nem is valósult meg ötven év alatt maradéktalanul, Európa ma minden tekintetben olyan érdekközösség amelyben „...*tere csak az olyan örökérvényűségnek van, amelyre egyedül az abszolút és a kikezdhethetlen igazságok tarthatnak igényt...*”

Irodalom:

ROBERT SCHUMAN: Európáért (Pannónia könyvek 1991)

DICK LEONARD: Európai Unió – történet – szervezet – működés /The Economist Geomédia Szak-
könyvek Budapest 2002./

PETER JARVIS

Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái

(Díszdoktori székfoglaló beszéd)*

Amikor az ismeretek nagyobb része beágyazódott a társadalom kulturális ismeretei közé, az oktatás tartalmi része megjelent „azok között a kulturális háttérismeretek között, amelyeket minden egyes nemzedék tudatosan örökít át az őt követő nemzedéknek”. (J.S. Mill idézete Lester Smith-től, 1966.p.9). Ez a kulturális háttérismeret már a nevelési folyamat elején egy egyszerű tanítási-tanulási folyamaton keresztül átadható a fiatalabb generáció számára. A kulturális ismeretek a tanítás során kerültek átadásra. Scheler (1980, p.76) már 1926-ban megkülönböztette a tudás két fajtáját. Az egyiket kulturális tudásnak nevezte, amely magába foglalta a mítoszok és legendák ismeretét, a természettel kapcsolatos ismereteket, a vallás ismeretét, a misztikummal kapcsolatos ismereteket, és a filozófiai-metafizikai ismereteket. A másik tudástípust mesterséges tudásnak nevezte, amely magába foglalta a pozitív tudást és a technológiai ismereteket, és ezt a tudástípust, ellentétben a kulturális tudással, „óráról órára” változónak tekintette. Bár nem szükségszerű elfogadni Scheler tipológiáját, mégis ez a csoportosítás jelentős mértékben rávilágít arra a tényre, hogy míg a tudás általában relatívnak tekinthető, néhány fajtája sokkal lassabban változik, mint a tudományos vagy technikai tudás. Végül is ezek a mesterséges tudásfajták azok, amelyek a tudásgazdaság középpontjában állnak (Stehr, 1994), és ezek azok, amelyek legalább annyira tekinthetők a performatív tudás alapjának, mint amennyire pragmatikailag elfogadott a létezésük.

Amíg Sheler azt állította, hogy 1926-ban a mesterséges tudás „óráról órára” adig, most azt tapasztalhatjuk, hogy a globalizációnak köszönhetően ez a tudás ma már ennél is gyorsabban változik. A tudásgazdaság vállalatai új ismeretek kutatását és fejlesztését szorgalmazzák annak érdekében, hogy ezek birtokában új termékeket állítsanak elő, vagy hogy a már régóta ismert termékeket hatékonyabban állítsák elő a világpiac számára. Ez biztosítja a vállalatok fennmaradását és profit-termelő képességét. Mindez azt jelenti, hogy azok, akik a tudásgazdaságban dolgoznak, egyrészt új ismereteket hoznak létre, másrészt, a már korábban megszerzett ismereteken túl folyamatosan képezniük kell magukat. Az ismeretek fejlesztésének lehetőségét biztosíthatja az oktatási rendszer, azonban, ha az erre alkalmatlan, akkor a vállalatok saját maguk által kidolgozott és szervezett tréningprogramokban való részvételt ajánlhatnak fel alkalmazottaiknak (Jarvis, 2001, Meister, 1998). A már említetteken túl, néhány alkalmazott a munkahelyén termel új ismereteket, aminek eredményeként kialakul a munka-alapú tanulás, és ilyen esetben az alkalmazottak, mint gyakorló-kutatók vesznek részt a tanulási folyamatban. (Jarvis, 1999).

* Peter Jarvis 2002. november 7-én lett a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora.

Mivel napjainkban az ismeretek jelentős mértékben és folyamatosan változnak, a bölcsőtől a sírig megállás nélkül újabb és újabb ismereteket szerzünk: ez lényegében az egész életen át tartó tanulás definíciójának is tekinthető. Ez a körülmény az egész életen át tartó tanulás fontosságának felismerését eredményezte, illetve kiváltotta annak tartalmi kidolgozását. Az egész egész életen át tartó tanulás azonban nehezen értelmezhető fogalom, mivel magába foglalja az iskolarendszerű képzést, az iskolarendszeren kívüli képzést, és a kettő egymásra gyakorolt hatását. Az iskolarendszerű képzésben megtalálható az alapképzés (amely alapfokú oktatási intézményekben történik), a továbbképzés, a felsőfokú képzés, stb., és ezeket tekinthetjük az egész életen át tartó tanulás kezdetének. Az 1970-es években számos olyan elemzés készült, amely azt próbálta bemutatni, hogy milyen irányba változott az oktatási rendszer; pl. a továbbképzést, az időszakonként megismételt képzést stb. az egész életen át tartó tanulás részének tekintették. (Faura, 1972, Lengrand, 1975, OECD; 1972). Az oktatási rendszer már említett különböző elemei a világ legtöbb országában megtartották identitásukat és sajátosságuk egy részét. Miközben iskolarendszerű képzésben veszünk részt, ismereteket szerzünk az iskolarendszeren kívül is és informális helyzetekben is, mint például a munkahelyen és a minket körülvevő közösségben. Nemrégén még csak az iskolarendszerű képzésben szerzett tudást ismerték el, azonban, amint azt a későbbiekben látni fogjuk, az iskolarendszerű képzés és a tágabban értelmezett világ egymásra hatása azt eredményezte, hogy az iskolarendszerű képzés változtatásokra kényszerült. Ez a változtatás azt jelentette, hogy az ismeretszerzés két pólusa közötti különbség csökkent. A tanulás, amint azt láthatjuk, tágabban értelmezhető, mint az oktatás vagy a képzés — és az egész életen át tartó tanulás is tágabb jelentéstartalommal bír, mint az élethosszig tartó tanítás. Következésképpen az 1990-es évek elején az egész életen át tartó tanulás megnevezést tekintették a legmegfelelőbbnek arra, hogy jellemezzék mindazokat a folyamatokat, amelyek az oktatási rendszerben és azon túl jelentek meg.

Nem meglepő, hogy a tudásgazdaság tükrében számos ország kormánya megpróbálta kidolgozni az egész életen át tartó tanulás irányelveit. Cikkem első részében az európai irányelveket mutatom be. Mivel az oktatás iskolarendszerű formája rákényszerült arra, hogy reagáljon a tanulás tágan értelmezett változásaira, ezért a második részben az egész életen át tartó tanulás gyakorlati részét vizsgálom. A tanulás önálló folyamat, ezért a harmadik részben a tanulás folyamatának elemzése. A tanulmány három része az egész életen át tartó tanulás irányelveit, gyakorlatát és folyamatát mutatja be.

1. Az egész életen át tartó tanulás irányelvei

Helytelen lenne taglalnom az egész életen át tartó tanulás magyarországi irányelveit, még abban az esetben is, ha erre képes lennék. Az sem lenne helyén való, ha azt elemezném, hogy az Egyesült Királyság milyen módon és formában tette ismertté az egész életen át tartó tanulóval kapcsolatos irányelveket. Mivel azonban Magyarország az Európai Unió tagjelölt országa, célszerűbbnek tartom bemutatni, hogy az Európai Unió milyen módon próbálta meg kidolgozni az egész életen át tartó tanulás irányelveit és stratégiáit.

Az a tény, hogy tudásgazdaságban és verseny-orientált világpiacra élünk, az Európai Bizottságot arra kényszeríti, hogy bevezesse az egész életen át tartó tanulókat. Ezért lényeges, hogy az Európai Unió versenyképesen és hatékonyan működjön, valamint, hogy felismerje a globalizáció hatására kialakult kényszerítő erőt.

Az Európai Bizottság 1995-ben kiadta az oktatással és képzéssel foglalkozó ún. Fehér Könyvet (ET, 1995), amely az 1996-os *Az egész életen át tartó tanulás európai évének* alapjait biztosította. Ez a könyv válasz volt az Európai Tanács nyilatkozatára:

„A képzéssel és tanulással kapcsolatos irányelveket, amelyek alapvetően fontosak az alkalmazhatóság és versenyképesség növeléséhez, hangsúlyosabbá kell tenni, különösen a továbbképzés terén.” (*Cannes Európa Tanács, Június 1995 – részlet ET 1995*)

A könyv öt célt jelöl meg:

- az új ismeretek megszerzésére való bátorítást;
- az iskolák és a vállalati szféra egymáshoz való közelítését;
- a kirekesztettség elleni harcot;
- a magas szintű nyelvtudás megszerzését három európai nyelvből;
- a tőkebefektetés és a képzésbe történő beruházás azonos módon való kezelését.

A könyvben a „kirekesztés” a már régóta munkanélküli egyénekre vonatkozó fogalom, és a megfogalmazottak lényege egyértelműen megoldást ad a képzett és művelt munkaerő kiképzése iránti igényre (ET, 1995, p.9-10). Az egész életen át tartó tanulás európai évének megvalósítása 1996-ban sikeresnek bizonyult, bár a hivatalos kiértékelésre nem került sor. (ET.nd.)

Következésképpen a Bizottság az 1997-es kommunikációjában megfogalmazta az egész életen át tartó tanulás három alapvető célját, amelyek: a tudásalap kialakítása, az állampolgárság hangsúlyozása, és a kompetencia megszerzésén keresztül elérhető egyéni foglalkoztathatóság javítása (ET 1997, p.2). A Bizottság által kiadott törvénygyűjteményben (SCADplus) látható, hogy a hangsúly egyértelműen arra az átfogóan értelmezhető célra helyeződik, hogy az egyén képes legyen európai állampolgárként élni. Ez a megállapítás közvetlenül megelőzte a *Memorandum of Lifelong Learning* (2000) dokumentumot, amely kimondta, hogy az egész életen át tartó tanulás elengedhetetlen az aktív állampolgári viselkedés, a társadalmi kohézió és az egyének foglalkoztathatóságának alakulásához (EC, 2000, p.6). Ez a dokumentum az egész életen át tartó tanulás két fő célját határozta meg: az aktív állampolgárság és a foglalkoztathatóság támogatását (EC, 2000, p.5). A Bizottság hozzászólásokat, megjegyzéseket várt a még készülő könyvvel kapcsolatban. Kb. 3000 beadvány érkezett, és a Bizottság közzé tette, hogy 12 000 európai állampolgár vett részt a konzultációs folyamatban (EC, 2001, p.8), amelynek eredményeként egy olyan új dokumentum született, amely kimondja, hogy az egész életen át tartó tanulás keretén belül kapcsolódik össze az oktatás és a képzés (EC, 2001, p.8). Ehhez négy cél kapcsolódik:

- egyéni elégedettség;
- aktív állampolgárság;
- a társadalmi életben való részvétel;
- foglalkoztathatóság/alkalmazkodó képesség. (EC 2001. p.9)

Az irányelveket tartalmazó dokumentumok – egészen a széles körben zajló vitáig – az egyén foglalkoztathatóságát hangsúlyozzák, valamint azt, hogy Európának szüksége van aktív állampolgárokra. Gyakran azonban csak színlelték az életen át tartó tanuláshoz tulajdonított nagyobb jelentőséget. Az Európa világpiacon versenyképességével kapcsolatos elvárások bizonyítják az egész életen át tartó tanulás szükségességét, amely elsősorban a fiatalok szakképzés központú oktatását jelenti. Azonban az EU globális kapitalizmusban betöltött szerepéről nem esik szó. Ennek meghatározására nem került sor addig, ameddig az Európai Közösség országai a Dél-Kelet

Ázsiai Nemzetek Társulatának (ASEAN) országaival együtt nem vettek részt egy az egész életen át tartó tanulásról szóló konzultáción. Az erről szóló beszámolóban olvasható, hogy egyrészt továbbra is elfogadásra kerül az egész életen át tartó tanulás négy alapvető célja, másrészt közismertté vált az a tény, hogy a globalizáció kihat arra, hogy az EU milyen módon alkalmazza a maga által kidolgozott irányelveket. (ASEM, 2002)

Az egész életen át tartó tanulás Európai irányelvei fejlődésének nyomán követe-se során egyértelművé válik, hogy két meghatározó erő gyakorol hatást az egész életen át tartó tanulás Európában történő bevezetésére. Ezek közül az egyik, hogy Európának versenyképesnek kell lennie a világpiacon. A jelenlegi tudásgazdaságban ez csak az oktatáson keresztül valósulhat meg, ezért az oktatási ágazatnak át kell alakulnia. A másik meghatározó erő, hogy miközben az európai országok az Európai Egyesült Államok megalakításának irányába haladnak, egyre nagyobb szükség van arra, hogy emelkedjen azoknak az embereknek a száma, akik eleget tudnak tenni állampolgári szerepüknek. Az egész életen át tartó tanulás európai irányelvei sokkal inkább tűnnek a társadalmi körülmények változására való közvetlen reakciónak, mint a változás előmozdítóinak. Ez azonban nem egyirányú társadalmi erő. A változás jelentkezhet pl. az irányelvek alkalmazásának eredményeként; és egyben kihat a globális helyzetre is.

2. Az egész életen át tartó tanulás gyakorlata

Hagyományosan az oktatás az élet kezdeti szakaszaihoz kapcsolódott, azonban az egész életen át tartó tanulás bevezetésével az oktatási rendszer rákényszerült arra, hogy átalakuljon. Ebben a fejezetben a megfigyelhető változások közül mutatok be néhányat. Még egyszer hangsúlyoznám, hogy ezek a tények rámutatnak arra, hogy az oktatással kapcsolatos változások a makro-társadalmi erők miatt jönnek létre, nem pedig magának az oktatási rendszernek az elavultsága teszi szükségessé ezeket. Tudósok felvázolták, milyen lenne a tanuló társadalom akkor, ha a kívánt oktatási gyakorlat bevezetésre kerülne. (Hutchins, 1968, Ranson, 1994. *inter alia*). Mindez szükségszerűvé tenné azt, hogy az Állam szabadon biztosítson olyan anyagi jellegű támogatási rendszereket ezeknek a meglehetősen utópisztikus oktatási formáknak, amelyek lehetővé tennék kialakulásukat és fennmaradásukat.

A valóság azonban azt bizonyítja, hogy soha nem szánt az EU elegendő anyagi támogatást az oktatásra, még akkor sem, amikor lehetősége lett volna rá. Az oktatás mindig nagyon lassan alakult át. Ahogy azt a történelmi tények is mutatják, az oktatási rendszerek rettentően lassan ismerték fel, hogy a felnőttek tanulási szükségletei megváltoztak, és ezekre lassan reagáltak. Ezt bizonyítja a felnőttoktatás kialakulásával és fejlődésével kapcsolatos számos különböző tanulmány. Kelly (1972) jól szemlélteti mindezt Angliával kapcsolatban. A neoliberais kormányok felismerték, hogy *nem* a szükséges, hanem a csökkentett mértékű támogatás teszi az oktatási rendszert rugalmasabbá, mivel így közvetlen kapcsolatba kerül a piaccal. A tanuló társadalomban a tudás eladható terméké alakult át, és az oktatási intézményeknek alkalmazkodniuk kellett a piaci körülményekhez. Lényeges tény, hogy az oktatás iránti szükséglet azon felnőttek részéről fogalmazódik meg, akik a tudásgazdaság alkalmazottai, akik közül sokan a gyorsan változó mesterséges tudással dolgoznak, vagy annak folyamatos módosításában, javításában vesznek részt. Ez azt jelentette, hogy a felsőoktatás néhány ágazata rákényszerült arra, hogy átalakuljon, míg mások kulturális és kutatói ismerete viszonylagosan állandó maradhatott. Az EU által nyújtott

támogatás csökkentett mértéke is hatással van az oktatás rendszerére. A már nem kötelező oktatási ágazatok körében érezhető legjobban ez a nyomás, és a fejezet további részében erre fogok koncentrálni.

Ebben a gyorsan változó világban nem meglepő, hogy számos értelmiségi nem elégedett sem azzal az irányvonallal, amelybe az egyetemeket kényszerítik, sem azzal, ahogyan a tudáspiac elvárásainak kiteszik a felsőoktatási intézményeket. Readings (1996) az *Egyetem romokban áll* címet adta tanulmányának, Lucas (1996) amellet érvel, hogy krízishelyzetbe jutott a tudomány és Shumar (1997) kritizálja a felsőoktatás áruba bocsátását. Mindhárom tanulmány Észak- Amerikában készült, de jól reflektálnak azokra a hasonló tudományos munkákra, amelyek az Egyesült Királyságban születtek. Ez nem meglepő, mivel ezek a klasszikus egyetem stabil periódusa, és a mai tudásalapú társadalomban magának új identitást kereső egyetem folyamatos átalakulása közötti időszak küszöbén keletkeztek. Nem áll szándékomban nyomon követni minden érvet, amelyek ezt az állítást alátámasztják, vagy bemutatni minden olyan kutatót, aki ebben az időszakban az egyeteméről írt. Barnettet (2000) emelném ki, aki felismeri, hogy a hagyományos egyetemi formának meg kell szűnnie, és újnak, vagy újaknak kell születniük. Az Egyesült Királyságban létezett egy ún. National Committee of Inquiry into Higher Education¹ (Dearing, 1997), amely lényegében azt tűzte zászlajára, hogy a felsőoktatási intézményeknek egész életen át tartó tanulást biztosító intézményekké kell válniuk. A bizottság a témában 93 különböző javaslatot tett, tehát nem meglepő, hogy a tudománnyal foglalkozók krízishelyzetet éltek át az egyetemek lényegét illetően. Majdnem közvetlen azután, hogy a beszámoló napvilágra került, Watson és Taylor (1998) olyan szempontból vizsgálták az egyetemeket, mintha azok az egész életen át tartó tanulás intézményei lennének, és bemutatták, hogy a változás hogyan és milyen mértékben figyelhető meg. Ebben a cikkben nem célom, hogy bemutassam a fent említett 93 javaslatot; inkább arra vállalkozom, hogy bemutassam azt az egész életen át tartó tanulás iránt felmerülő igényt, amely jelentős hatást gyakorolt az egyetemekre. Mindezt nagyon röviden, az alábbi hat címszó alatt mutatnám be: új diákok, új kurzusok, a tudás új formája, a tudás átadásának új formája (oktatási módszerek), a különböző tanulási formák elismertetése, a kutatás új formái.

Új diákok. A tudásgazdaságban a magasabban képzett munkaerő iránt nagyobb a kereslet. Reich (1991) előrevetítette, hogy a munkaerő minimum 30%-a elsősorban a megszerzett tudása segítségével tud majd munkát végezni. Korábban az egyetemek elit képzést folytató intézmények voltak, amelyek a középiskolát végzetteknek csak egy alacsony hányadát vették fel. Ma tömegeket képző felsőoktatás van kialakulóban, amely az Egyesült Királyságban azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézményektől a jövőben azt várják, hogy a középiskolát végzettek 50%-át felvegyék. Mindezen túl az egyetemektől azt is elvárják, hogy képzéseik köre szélesebbé váljon, hogy az intézmények a legkülönbözőbb társadalmi háttérrel rendelkező hallgatókat is fogadni tudják. Ez megváltoztatja az egyetemek jellegét, amely magába foglalja azt a problémát, hogy a követelményeket le kell szállítani, és az egyetemi oktatóknak lényegesen több feladatot kell ellátniuk.

Az egyetemeknek azonban nemcsak ezen a szinten kell új diákokat fogadniuk: a „tudással” dolgozó alkalmazottak egyre nagyobb számban akarnak visszaülni az iskolapadba, hogy levelező tagozatos hallgatóként újabb képesítéseket szerezzenek.

¹ A Felsőoktatással Kapcsolatos kérdéseket Megvitató Országos Bizottság

Ezeknek az embereknek a többsége olyan kurzusokat választ, amelyek szakmaorientáltak. Ma már eljutottunk oda, hogy az egyetemeken több felnőtt diák tanul, mint ahány nappali tagozatos hallgató. Campbell (1984) feljegyezte, hogy 1974 óta Kanadában több felnőtt tanuló vett részt egyetemi oktatásban, mint ahány nappali tagozatos főiskolai hallgató. Az Egyesült Királyságban a Higher Education Funding Council² 1993-ban készült jelentése szerint sokkal több 21 évesnél idősebb ember tanult az egyetemeken, mint a hagyományos nappali tagozaton. Ez ismét azt bizonyítja, hogy az oktatási rendszer és a munka világa közötti határ egyre nyilvánvalóbban elmosódik.

Új kurzusok. A főiskolai és a posztgraduális szinten is egyre inkább megfigyelhető, hogy növekszik a szakmai kurzusok száma. A posztgraduális képzésben résztvevők egyre több Master's kurzust³ szeretnék. A mindennapi gyakorlatban tevékenykedő és egyben doktori képzésben tanuló hallgatók, akik a párhuzamosan végzett gyakorlat és kutatás jelentős részét munkahelyükön végzik, egyre emelkedő számban jelennek meg az oktatási intézményekben. Megfigyelhető, hogy az egyetemek is bevezetik a munka-alapú tanulmányi programokat. Watson és Taylor (1998, p.64-65) rámutat arra, hogy amikor tanulmányukat készítették, már számos brit egyetemen bevezetésre kerültek a munka-alapú oktatási programok mintegy bizonyítva, hogy az egyetemeknek is meg kell újulniuk ahhoz, hogy a tanulás-piac igényeinek meg tudjanak felelni. Azokat az intézményeket, amelyek nem képesek megújulni, összeolvadás útján elnyelik a nagyobb egyetemek, és megfosztják őket már megszerzett tulajdonaiktól, ahogy ez megfigyelhető a mega-egyetemek és a multinacionális egyetemek esetében.

A tudás új formája. Hagyományosan az egyetemek elméleti tudást adtak, amelyet az egyének tanulmányaik elvégzése után átültethettek a gyakorlatba. Napjainkban, amikor egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy a pragmatikus és a performatív tudás adják a modern társadalmak alapját, ez a kapcsolat az elmélet és a gyakorlat között megkérdőjeleződik (Jarvis, 1999). Ezen kívül egyértelmű az is, hogy a gyakorlati tudás integrált tudássá válik, és az egyetemek önálló tudományos diszciplínák átadására koncentrálnak. Például, amikor tanárként dolgozom, nem gondolok arra, hogy filozófiáról, pszichológiáról, szociológiáról beszélek, hanem egy integrált gyakorlati tudást adok át, amelyet oktatási tudásnak is nevezhetünk. Az oktatási tudás a gyakorlaton keresztül szerezhető meg, ami érvényes minden gyakorlati szakma elsajátítására is. Gyakorlattal az rendelkezhet, aki folyamatosan gyakorol. Nyiri (1998, p.21–22) a következő magyarázatot adja: „a szakemberek ritkán ismerik fel, hogy mi tekinthető gyakorlati tudásnak. Azt szenvedések árán kell kibányászni a diákok fejéből; egyszerűen csak egy kincset.” A gyakorlati tudás nem szerezhető meg az egyetemen. Ez performatív tudás, mint ahogy arra Lyotard (1974) utalt. A tudásnak hasznosnak kell lennie a tudásgazdaság számára, amely tény ellentétben áll az egyetemek tudással kapcsolatos felfogásával: „tudás önmagáért a tudásért”. Ez egy idealista felfogás, amely egyben elitista szemléletet mutat egy tömegtársadalomban.

A tudás átadásának új formája. A legkülönbözőbb újítások jelennek meg a tudás szemtől szemben történő átadása, a távoktatás, és az elektronikus úton történő oktatás területén. Hagyományos értelemben a tudás átadása tanár-központú volt. Ma már hallgató-központú és a hangsúly a tanításról áttevődött a tanulásra.

² A Felsőoktatást Finanszírozó Tanács

³ A magyar egyetemi képzésnek megfelelő.

Főiskolai szinten egyre inkább felismerték, hogy új tanítási és tanulási módszerekre van szükség ahhoz, hogy alkalmazkodni lehessen az elmélet csökkenő és a gyakorlat növekvő jelentőségéhez. Megfigyelhető nemcsak a munka-alapú oktatás, hanem a probléma-megoldó oktatás is (Boud és Feletti, 1991), amely során a hallgatók kiscsoportokban gyakorlati, általában munkával kapcsolatos problémákat oldanak meg, és nem didaktikus eszközökkel tanítják őket. Az oktatásnak és tanulásnak ezt az új formáját először orvostanhallgatók alapképzésében alkalmazták Kanadában, és mára széles körben elterjedt a nyugati világban az orvostudományon kívüli területeken is. Más tapasztalati és szituációfüggő oktatási és tanulási módszerek is bevezetésre kerültek.

A hagyományos egyetemek csak olyan nappali tagozatos hallgatókat jutalmaztak, akik végigjárták a kurzusokat és megfelelték a vizsgákon. Napjainkban egyre szélesebb körben ismertek és alkalmazottak a távoktatás és az elektronikus úton zajló oktatás módszerei a tudás-alapú társadalom, a munka-alapú tanulás és a munka miatti lakóhelyváltás jelenségei miatt. A távoktatás és az elektronikus tanulás fejlődése azt jelenti, hogy az egyetemeknek a világpiacon versenyezniük kell hagyományos kurzusaikkal és modern távoktatási módszereikkel – könyvekkel, és elektronikus tananyagokkal egyaránt. (Rumble és Harry, 1982, Tiffin és Rajasingham, 1995, *inter alia*). Ma Malaysia minden egyetemén elvárják, hogy legyen távoktatási tanszéke. Más országokban, mint pl. Szingapúrban minden kurzus megtalálható a neten. Figyelemre méltó, hogy a Massachusetts Institute of Technology (MIT) nemrégente elérhetővé az összes kurzusát a World Wide Web-en. Azonban az információátadás módszereinek ilyen változása szükségessé teszi, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók újabb készségeket szerezzenek, és hogy ezek a képzési módszerek jelentősebb anyagi támogatásban részesüljenek. Katz és kollégái (1999) megkérdőjelezzik, hogy az egyetemek képesek lesznek-e fennmaradni az információs technológia új világában.

A különböző tanulási formák elismertetése. A tanulás lehetőségei a tudás-alapú társadalomban, az élet bármely területén jelentkezhetnek, akár a World Wide Web-en is. Mindez azt jelenti, hogy a potenciális diákok nagy valószínűség szerint hatalmas tudásanyagot, és számos készséget sajátíthattak el azokon a hagyományos tanfolyamokon, amelyeket iskolarendszerű, vagy iskolarendszeren kívüli képzések keretében végeztek el. Ebből következik, hogy az egyetemeknek el kellett ismertetniük azokat a tanulási formákat is, amelyek az iskolarendszeren kívül jelentek meg. Amint azt Watson és Taylor (1998, p.64) is megjegyzi:

Mind az Előzetes Tanulás Elismertetése (ETE)⁴, mind az Előzetes Tapasztalati Tanulás Elismertetése (ETTE)⁵ egyre jelentősebb mechanizmussá válik a képzés bármely szintjén tanuló diákok számára, de különösen azoknak az érett diákoknak a számára, akik rendelkeznek már mind munka-, mind élettapasztalattal. Számos egyetem ma már biztosít kredit-értékű modulokat, amelyek arra ösztönzik a diákokat, hogy kodifikálják tapasztalataikat és azokat kapcsolják a tanterv tudományos elvárásaihoz.

Egy korábbi jelentés (FEU, 1992) az előzetes tanulás értékeléséről rámutat arra, hogy ennek a megközelítésnek a haszonélvezői a munkaadók és munkavállalók lesznek, tehát ismét bebizonyosodott, hogy az oktatási intézmények egy külső nyo-

⁴ Accreditation of Prior Learning (APL)

⁵ Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)

más és az egyre szélesebb körben terjedő egész életen át tartó tanulás miatt rákényszerülnek arra, hogy átalakuljanak.

A kutatás új formái. Hagyományosan a kutatások során az egyetemek az egyes tudományágak elvárásainak tettek eleget, és így kézben tartották a tudás fejlődését. Azonban a csökkenő támogatás miatt most arra kényszerülnek, hogy a kutatásokhoz támogatást nyerjenek különböző alapítványoktól, felajánló szervezetektől, amelyek között olyan nagyvállalatok is megtalálhatók, amelyeknek szükségük van újfajta ismeretre ahhoz, hogy növeljék hatékonyságukat, vagy hogy olyan új termékeket állítsanak elő, amelyek profitot termelnek. Az egyetemek ma már versenyhelyzetben végzik kutatásaikat, de az sem elhanyagolható, hogy néhány alapvetően kutatással foglalkozó egyetem megalapította saját vállalatát, amely a saját kutatásainak eredményeit dobja piacra.

A kutatásnak még egy utolsó formáját említem, amely a részmunkaidős PhD-hallgatók számának jelentős növekedését jelenti. Ők gyakran olyan témában akarnak kutatni, amely szorosan kapcsolódik a mindennapi munkájukhoz, és tandíjukat gyakran a munkáltatójuk fizeti. Az ilyen hallgatókat „gyakorlati munkát végző kutatóknak”⁶ (Jarvis, 1999) nevezem, mivel ők folyamatosan dolgoznak mint munkahelyük alkalmazottai, és gyakran hétköznapi munkájukat választják saját kutatási területüknek. Ma a kutatás során az egyetemek oktatói tudástermelés helyett felügyelői szerepet látnak el.

Ebben a második részben nyomon követtük azt, hogy a tudásgazdaság miként törli el az oktatási rendszer határait, azáltal hogy átalakulásra kényszeríti azt, valamint azáltal, hogy ezeket az egész életen át tartó tanulás társadalmi intézményeként integrálja a világba. A megfogalmazottak alapján egyértelművé vált, hogy a tanulás hagyományos elméleteit újra kell gondolni, és ezért a cikk utolsó részében a tanulás folyamatát fogjuk megvizsgálni.

3. A tanulás folyamata

Ebben a részben megvizsgáljuk, hogy a szélesebb értelemben vett társadalom változásai milyen változásokat eredményeztek a tanulás értelmezésében. A tanulás hagyományos elméletei az állatok és a gyerekek viselkedésének tanulmányozásából alakultak ki, tehát olyan elméleteink voltak, amelyek a viselkedésen, a kognitív fejlődésen és a szociális tanuláson alapultak (Jarvis, Holford és Griffin, 1998). Mind a behaviourizmus mind a szociális tanulás felhasználható az egész életen át tartó tanulás megértéséhez, de Piaget (1929 *inter alia*) munkája a kb. 15 éves korig terjedő korosztályt vizsgálta. Ezeknek az elméleteknek mindegyike ma is érvényes, de közülük egyik sem öleli át a tágabb értelemben vett emberi tanulás fogalmát. Bár az a felismerés, hogy a tudás viszonylagos, nagyobb hangsúlyt fektet a kritikusságra és a reflektív tanulásra. 1981-ben egy felnőttképző (Mezirow, 1981) Habermas munkáját követve kutatta a tanulással összefüggő kritikus gondolkodás elméletét. Ahogy a tanulással kapcsolatos kutatás egyre inkább a felnőttekre irányult, új elméletek születtek – amelyek közül kettő ennek a cikknek a témájához is szorosan kapcsolódik.

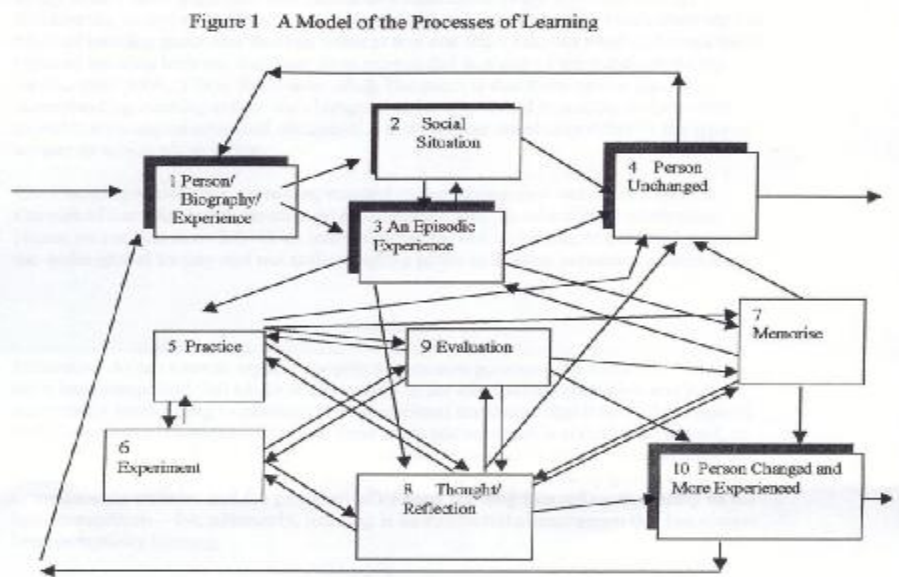
Elsőként a tapasztalati tanulóval foglalkozó elméletek születtek meg, (Boud, Keogh és Walker, 1983; Jarvis, 1987, Weil és McGill, 1989 *inter alia*) amelyek felismerték, hogy a tanulás az emberi tapasztalat megszerzése során, és nem az oktatási intézményekben való tanulás során alakul ki. Ebből adódóan néhány gondolkodó

⁶ practitioner researcher

nem annyira a tanulásra, mint inkább arra a szituációra koncentrált, amely során a tanulási folyamat lejátszódik (Lave és Wenger, 1991). Amint ezek a megközelítések elfogadottá váltak, az előzetes tapasztalati tanulás elismerése elkerülhetetlenné vált.

Saját kutatásom elsősorban a felnőttek tanulási folyamatára koncentrált, amelyen belül mind a tapasztalatnak, mind a szituációnak nagy figyelmet szenteltem, és azzal érveltem, hogy *az emberi tanulás különböző folyamatok együttese, ezért az egyének epizodikus tapasztalatokat alakítanak át kognitív, fizikai és érzelmi outputtá, majd ezeket integrálják saját életükbe.* (Jarvis, 2002,p.11)

Mellékelem az általam készített tanulási modellt, bár nem tartom fontosnak, hogy ebben az összefüggésben kifejtsem azt, inkább csak a cikk szempontjából érdekes érveket említeném meg.



Tanulás folyamatának modellje

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. ember/életút/tapasztalatok | 6. tapasztalat |
| 2. társadalmi helyzet | 7. emlékezni/megjegyezni |
| 3. epizodikus tapasztalat | 8. gondolat/visszajelzés |
| 4. változatlan egyén | 9. értékelés |
| 5. gyakorlat | 10. több tapasztalattal rendelkező megváltozott ember |

Helytelen lenne ebben a cikkben túl sokat beszélni erről a modellről. Elég annyi, hogy az ember teljes mivoltában kerül egy szituációba – ami lehet formális, non-formális és informális. A teljes ember alatt azt értem, hogy az egyének teljes tapasztalati háttérüket, életútjukat beviszik a szituációba, és ez hatással van arra, hogy miként szemlélik azt. Szemléletüket befolyásolja az is, hogy milyen a társadalomban, a szervezetben, stb. elfoglalt helyük, amely lehet hierarchikus, periférikus, vagy mindkettő, stb. Lehetséges, hogy a tanulási szituáció nem formális, hanem non-formális, vagy informális találkozás, többek között a World Wide Web-en, stb. Azonban ebben a kontextusban pontosan az egyéni tapasztalathoz, az emberek élet-

útjához, a társadalmi helyzetükkel összefüggő szemlélethez, a másokkal való interakcióhoz kapcsolódó szituáció az, amelyből az egyén tapasztalatai kialakulnak. Ez a tapasztalat az, aminek megszerzése során az egyén megtanul, vagy nem tanul meg valamit. Amikor felismerjük azt, hogy az életben megszerzett minden tapasztalathoz tanulás – az élethosszig tartó, vagy az életen át tartó tanulás – révén jutottunk, akkor az oktatási intézményeknek is elkerülhetetlenül fel kell ismerniük, hogy a tanulás az intézmények falain kívül történik, és egyben el kell ismerniük a tanulásnak ezen újabb formáit. Láthatjuk, hogy az ETE és az ETTE logikus következménye annak a felismerésnek, hogy a tanulás élethosszig tart, ahogy azt az előző részben már említettem. Cikkemben utaltam arra, hogy az egyén tudatosan, nem tervezetten és véletlenszerűen tanulhat, vagy egyáltalán nem tanul semmit. Számos útvonal figyelhető meg a modellen belül, amelyek megmutatják a tanulási folyamatok típusait, amelyek bárhol és bármikor előfordulhatnak. Cikkemben nem szeretnék kitérni a tanulási folyamatok típusaira, ezeket részletesen bemutatom számos már megjelent publikáciomban (Jarvis, 1987; 1992; 1995; 2001, *inter alia*). A lényeg az, hogy a tanulás megértésének ezen új módjai a társadalmi változásokat tükrözik, és az általam készített modell tapasztalatokra és szituációkra épül – ez egy olyan modell, amely csak olyan társadalmakra érvényes, mint amilyenben mi élünk.

A változó társadalom újabb és újabb, egyre profánabb tanulási modelleket eredményezett. Ezeket össze kell kapcsolni az oktatási intézményekkel. Látnunk kell, hogy szoros kapcsolat áll fenn a globális társadalom és az egyén tanulási folyamatának értelmezése között, és hogy a kettő közötti határ átléphető.

Következtetés

Természetesen nem akarok érvelni a társadalom meghatározó szerepe mellett, mivel a felnőttképzők már régen felismerték, hogy a felnőttek az oktatási intézményeken kívül tanulnak; és a felnőttképzők éveket töltöttek azzal, hogy az oktatási intézményeknek bebizonyítsák, hogy reagálni kell a felnőttek nemcsak szakmához kapcsolódó tanulási igényeire is. Yeaxlee 1929-ben írta az élethosszig tartó képzésről szóló első könyvet, de ő még nem látta a szakmai irányvonal szükségességét. Ugyanakkor a globális kapitalizmus által formált társadalmi erők kialakították az egész életen át tartó tanulást előtérbe állító politikáikat, és az ahhoz kapcsolódó gyakorlatot, amely annak az emberi tényezőnek a jelenlétét igazolja, hogy a tanulás – különösen az egzisztencialista megközelítés alapján – élethosszig tartó folyamat.

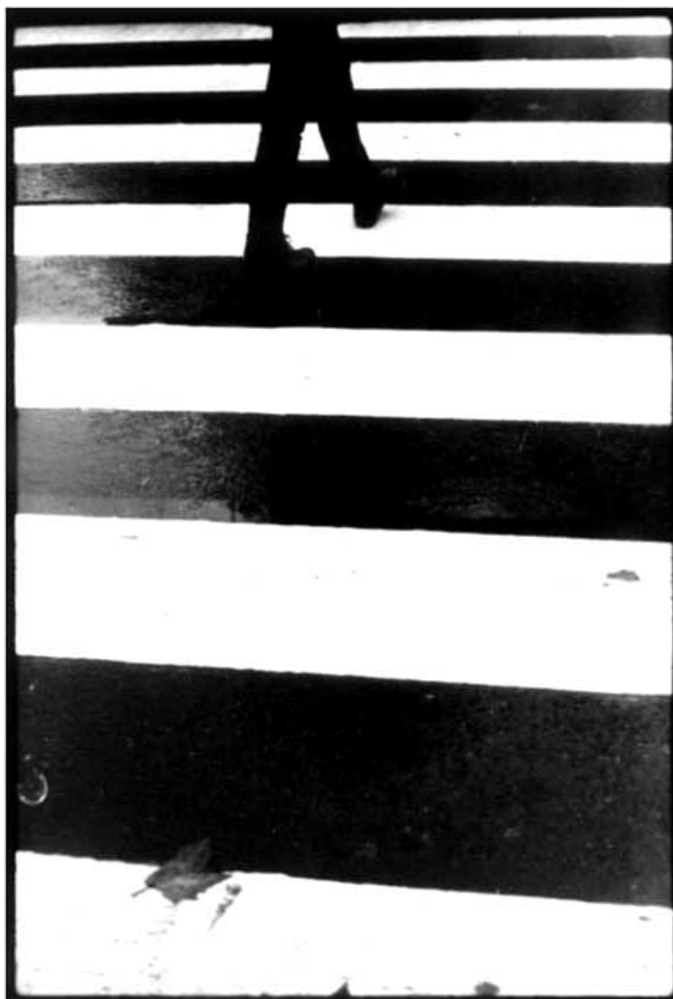
Fordította: Hány Eszter

Irodalom

- BAMETT R (2000) *Realising the University in an age of supercomplexity* Buckingham: Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- ASEM (2002) *Lifelong Learning in ASEM Countries.. The Way Forward* Copenhagen: Ministry of Education of Denmark
- BOUD D, KEOGH R and WALKER D (eds) (1983) *Reflection: Turning Experience into Learning* London: Croom Helm
- DEARING R (Chair) (1997) *Higher Education in the Learning Society: summary report* London: HMSO

- BOUD D and FELETTI G (eds) (1991) *The Challenge of Problem Based Learning* London: Kogan Page
- CAMPBELL D (1984) *The New Majority* Edmonton: University of Alberta Press
- European Commission, (nd) *Report from the Commission on the implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning* (1996) Brussels: European Commission
- European Commission (1997) *Towards a Europe of Knowledge* Brussels: European Commission COM(97)563 final
- European Commission (2000) *A Memorandum on Lifelong Learning* Brussels European Commission SEC(2000)1832
- European Commission (2001) *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality* Brussels; European Commission COM(2001) 678 final
- Further Education Unit (1992) *The Assessment of Prior Learning and Learner Services* London: Further Education Unit
- HUTCHINS R (1968) *The Learning Society* Harmondsworth: Penguin
- JARVIS P (1987) *Adult Learning in the Social Context* London: Croom Helm
- JARVIS P (1992) *Paradoxes of Learning* San Francisco: Jossey-Bass
- JARVIS P (1995) *Adult and Continuing Education: Theory and Practice* London: Routledge (Second Edition)
- JARVIS P (1999) *The Practitioner Researcher* San Francisco: Jossey Bass
- JARVIS P (2001) *Universities and Corporate Universities* London: Kogan Page
- JARVIS P (2002) *Learning and Experience* Unpublished Lecture presented at the Danish Pedagogical University, September.
- JARVIS P, HOLFORD J and GRIFFIN C (1998) *The Theory and Practice of Learning* London: Kogan Page
- KATZ R and Associates (1999) *Dancing with the Devil* San Francisco: Jossey-Bass
- KELLY T (1972) *The History of Adult Education* Liverpool: University of Liverpool (Second Edition)
- LAVE J and WENGER E (1991) *Situated Learning* Cambridge: Cambridge University Press
- LENGRAND, P (1975) *An Introduction to Lifelong Education* London: Croom Helm
- LESTER-SMITH W O (1966) *Education – an introductory survey* Harmondsworth: Penguin
- LUCAS C (1996) *Crisis in the Academy* London: MacMillan
- LYOTARD J-F (1984) *The Post-Modern Condition: A Report on Knowledge* Manchester: Manchester University Press
- MEISTER J (1998) *Corporate Universities* New York: McGraw-Hill (Revised and updated edition)
- MEZIROW J (1981) *A critical theory of adult learning and development in Adult Education* Vol 32 No 1 Washington, DC.
- NYIRI J (1988) *Tradition and Practical Knowledge* in Nyiri J and Smith B (eds) *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills* London: Croom Helm
- Organisation for Economic and Cultural Development (1972) *Recurrent Education* Paris: OECD
- PIAGET J (1929) *The Child's Conception of the World* London: Routledge and Kegan Paul
- RANSON S (1994) *Towards the Learning Society* London: Cassell
- Readings B (1996) *The University in Ruins* Cambridge, Mass: Harvard University Press

- RUMBLE G and HANY K (eds) (1982) *The Distance Teaching Universities* London: Croom Helm
- SCADplus Towards a Europe of Knowledge (<http://europa.eu.int/Isca/plau/legten/cha/cil040.htm>)
- SCHELER M (1980) *Problems of a Sociology of Knowledge* (trans M Frings and edited by K W Stikke~) London: Routledge and Kegan Paul
- SHUMAR W (1997) *College for Sale* London: Falmer Press
- STEHR N.: *Knowledge Societies* London: Sage, 1994
- TIFFIN J and RAJASINGHAM (1995) *In Search of the Virtual Class* London: Falmer
- WATSON D and TAYLOR R (1998) *Lifelong Learning and the University* London: Falmer
- WEIL S and MCGILL I (eds) (1989) *Making Sense of Experiential Learning* Buckingham Society for Research into Higher Education and the Open University Press
- YEAXLEE B (1929) *Lifelong Education* London: Cassell



FARKAS FERENC – ÁGNES KÜHNEL

A tudásmenedzselés sajátosságai németországi és magyarországi professzionális szolgáltató szervezetek három csoportjában

A Pécsi Tudományegyetem széles körű nemzetközi tudományos kapcsolatainak sorában a Közgazdaságtudományi Kar, valamint a Rostocki Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kara már több évtizedes tudományos együttműködést tudhat maga mögött. A főként menedzsment tudományok terén elvégzett közös kutatások (1998 óta kompetencia-alapon), a magyar, illetve német vezetői magatartás, menedzsment eszközrendszer, illetve szervezeti kultúra összehasonlítását, a partnerország eredményeinek adaptálhatóságát célozták. E tanulmány alapját képező 2001–2002-es kutatás, amelyet részben a Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) finanszírozott, a professzionális szolgáltató szervezetek (könyvvizsgálók, tanácsadók, projekt-irodák) tudásmenedzselésének sajátosságait elemzi, célzottan gyűjtött, primer adatbázis (minta) alapján.

Előzmények: a kompetencia-bázisú vizsgálatok

A közel azonos összetételű nemzetközi kutató team korábbi empirikus vizsgálatai a kompetenciák régiók, szervezeten belüli azonosítására és menedzselésére irányultak. (DAAD 1998. és 2000.; Farkas, 2001.) Alapvetően interjúk segítségével végzett empirikus vizsgálataink tapasztalatai szerint, a kompetenciák fejlesztése a vizsgált vállalatoknál az emberi erőforrás menedzsment, és annak fejlesztése keretébe ágyazottan történik. Általános magyarországi tapasztalat, hogy a HRM területén a kompetenciák fejlesztése és menedzselése a jövőre nézve döntő fontosságú kérdéssé vált.

Egy – a PTE KTK Vezetési és Szervezési Tanszékén folyó – másik kutatásban Karolinyné és szerzőtársai (1999) azt tapasztalták, hogy a fejlesztendő HRM területek rangsora 1998-ban, 70 vállalat körében az alábbi volt:

- a munkaerő költségeinek hatékonyabb ellenőrzése,
- a kulcsemberek funkciójának csökkentése,
- az integrált teljesítménymenedzsment kialakítása,
- a személy- és munkakör-megfelelés biztosítása,
- a kompetencia-fejlesztés,
- a csoportmunka hatékonyságának javítása,
- az emberi erőforrás információs rendszer fejlesztése.

Az emberi erőforrás menedzsment területén közismerten kiemelkedő fontossággal bír a célkitűzések megállapítása. A DAAD kutató team által korábban vizsgált vállalatoknál általános tapasztalat volt, hogy

- a szervezeteknek még nincs jól kidolgozott célkitűzés-megállapítási rendszere,
- az egyéni munkavállalói célkitűzéseket elsősorban a közvetlen vezetők jelölik ki,

- a célkitűzéseknek az a módja, amikor az egyén, valamint a csoport/team együttműködik, ritka.

A tapasztalatok mögött a HRM-megoldások sokszínűsége áll, ami önmagában nem káros, de az élenjáró megoldásokhoz való közelítés kívánatos lenne.

Az alkalmazottak kompetenciáinak egy része a vállalatok szempontjából „importált” elemnek minősül, miszerint azokat az újonnan felvett munkavállaló hozza magával. Az interjúk során azt tapasztaltuk, hogy a vállalatok felvételkor az egyéni technikai kompetenciára összpontosítanak (képessegek, tudás, gyakorlat), de figyelembe veszik az egyéni és a szervezeti értékeket is. Ezek során az egyezőségeket keresik. Ennek célja és értelme, hogy a munkavégzés során minél kevesebb energiát kelljen a különbözőségek eltüntetésére fordítani.

A kompetencia-alapú megközelítések fontosságának felismerésére utalt az a tény is, hogy 1998/99-ben Németországban és Magyarországon meginterjúvolt vállalatok vezetői a karrierfejlesztést nem annyira az egyének, mint inkább a menedzsment feladatának és felelőségének tartották. A kisminta valamennyi vállalatánál volt karrierfejlesztés, de annak középpontjában a szervezetekben többnyire a vertikális mozgások álltak – értelemszerűen, főleg a hierarchiában való felfelé haladás. A szervezetek lineáris-funkcionális-divizionális jellegének megfelelően, ez az út elfogadhatónak mondható.

Az akkor elemzett minta nagyobb szervezeteinél megfigyelhető volt a horizontális mozgások jelenléte is. Ez a változás feltételezi a nem vezetői beosztások magasabb értékét a szervezetben, továbbá a funkcióközi és a kultúráközi tapasztalatokat. Az interjúk tapasztalatai szerint, ezekben az esetekben új kihívások jelennek meg az emberi erőforrás menedzsmentben és a kompetencia menedzsmentben. E változások eredményeként előbb-utóbb nemcsak a kompetenciákat kell menedzselni, hanem a tudást is, valamint a tudásátvitel folyamatát.

Ez az empirikus tapasztalat vezetett oda, hogy az újabb közös, német-magyar kutatás középpontjába a vezetést szolgáló tudástranszfer vizsgálatát állítsuk, egy speciális szervezeti körben: a professzionális szolgáltató szervezetek három csoportjában.

A vizsgált szervezettípus sajátosságai a tudásmenedzsment szempontjából

A szakmai szolgáltató szervezetek és a bennük foglalkoztatott szakemberek munkája hosszabb ideje képezi a tanszéken folyó kutatások tárgyát. (V.ö.: Farkas-Poór-L.v. Zeeuw, 1994; Farkas, 1999; Farkas-S. Kühnel, 2002.) A szakmai orientációjú szervezetekről már korábban megállapítottuk, hogy:

- ezekben: a kritikus jellemzők a szakértelem, az önállóság, az elkötelezettség, az azonosulás és az etika;
- bennük a szakemberek menedzselése szignifikánsan különbözik a „nem professzionalisták” munkájának menedzselésétől;
- erőteljes elmozdulás figyelhető meg a vezetési stílusban;
- az emberi erőforrások menedzselése itt sajátos politikákat és procedúrákat kíván;
- a szakemberek, mint szakértők általában önirányítóak, tudásukat és teljesítményüket más szakértők állapítják meg, ezért gyakran kívül helyezkednek el a vezetés formális hatalmi hierarchiáján;

- a szakemberek menedzselése agykapacitások menedzselését jelenti, ezért a szakemberek menedzsere nagy tudású generalista, motivátor és edző;
- a szakemberek munkájának egyaránt jellemzője a komplexitás és a specializáció, ezért a munka elvégzése gyakran projekt-teamek, hálózatok kiépítését és működtetését igényli;
- ebből következően a karrierfejlesztés iránya inkább a projektek felé, mint a hierarchia felé mutat.

A jelen tanulmányban bemutatott kutatásban azokat a tényezőket vizsgáltuk, amelyek lehetővé teszik a szervezetek számára azt, hogy valamennyi munkatárs egyéni tudását kollektív tudássá alakítsák át, és azt vállalkozó szellemben alkalmazzák. Ez a folyamat nem más, mint a tudás transzferálása, amely a tudásmenedzsmentnek egyik fontos eleme. A tudásmenedzsmentben és a tudástranszferben, különösen az individuális tudás kollektív tudássá történő átalakításában, a csoportoknak kiemelt szerepe van. A csoportalapú szervezeti struktúrák sikerességében nem a csoport tagjainak problémamegoldó képessége játssza a legfontosabb szerepet, hanem a csoportok közötti tudástranszfer. Az eddigi tanszéki tapasztalatok (Szűcs, 1999) azt mutatják, hogy a tudásmenedzsment a gyakorlatban sokszor azért sikertelen, mert a vállalaton belüli (és kívüli) tudástranszfert nem a megfelelő eszközökkel valósítják meg. Ennek a projektnek az is volt a célja, hogy megfelelő módszereket találjon abban a speciális körben, ahol a vizsgálat folyt.

Az általunk vizsgált sokaság, a professzionális szolgáltató szervezetek általános, közös jellemzője az, hogy a tudás szervezeten belüli fejlesztése és kifelé történő továbbadása (vagyis externalizációja) egzisztenciális jelentőségű: ezek a cégek az általuk eladott tudásból élnek. A professzionális szolgáltató szervezetek alább részletezett három típusában a tudástranszfer sajátosságait egy korábbi kutatásban és tanulmányban tártuk fel. (Farkas-Kühnel (2002). Akkor is és most is megállapíthatuk, hogy

- a szektor jól meghatározható ágazati jellemzőkkel rendelkezik, és
- a németországi, valamint a magyarországi tapasztalatok egyrészt szektor-specifikusak, másrészt az országokra jellemző nemzeti és szervezeti kulturális sajátosságokat mutatnak.

Végül is: a szervezettípus vállalatai közül, mindkét országban 3-3 ágazatot vontunk be a vizsgálatba. Ezek:

1. a tanácsadó cégek,
2. a könyvvizsgálók, illetve az ezzel foglalkozó cégek és
3. a projekt-irodák, mérnöki szervezetek.

A megállapítások a továbbiakban a professzionális szolgáltató szervezetek ezen ágazatira (csoportjaira) vonatkoznak.

A vizsgálat módszertana és a minta

A mennyiségi és a minőségi elemzési szempontok azonos fontosságát szem előtt tartva, a gyakorlati módszertan

- kérdőíves megkérdezésre és
- vállalati esettanulmányok elkészítésére épült.

Az empirikus adatgyűjtésnek mind a két formája a széles körű szakirodalmi feldolgozáson alapuló kutatási koncepciót követte.

Mind a kérdőívek (szám szerint 157; 82 magyar és 75 német válaszadó szervezettől), mind pedig az esettanulmányok (országoként 3-3 szervezetenél) feldolgozását, a szektoron belüli csoportokra és a professzionális szolgáltató szervezeti szektor tudásmenedzselésének gyakorlatára, sajátosságaira, a vezetés szerepére vonatkozó összegző tanulmányok megírása követte, amelyek egy 253 oldalas gyűjteményes kötetben jelentek meg, német nyelven. (Á. Kühnel-Farkas, 2002.)

A kérdőíves kutatás fő célja a vezetés szerepének tisztázása a tudástranszfer folyamatában, így a kérdőívvel¹ megcélzott alapsokaság a professzionalista cégek első számú vezetői voltak. Természetesen mintavételi egységként maguk a cégek szerepeltek, ám kérdezőbiztosaink (illetve a német oldalon kísérőleveleink) törekedtek arra, hogy a tényleges válaszadó releváns vezető legyen.

Az adatbázis összegyűjtése mindkét országban az alapsokaság „összeírásával”, vagyis egy több szempontból kielégítő lajstrom készítésével kezdődött. Sajnos publikus, átfogó regiszter egyik országban sem állt rendelkezésre, ennek ellenére

- Németországban a szakmai kiadványok, illetve szakmai telefonkönyvek alapján,
- Magyarországon a szakmai tömörülések (Vezetési Tanácsadók Magyarországi Szövetsége, Magyar Könyvvizsgálók Országos Kamarája, stb.)

alapján sikerült összeállítani egy jó közelítésben teljes névsort, a potenciálisan leképezendő cégekről.

A mintavétel megvalósítása a lajstrom összeállítását követően a két országban különböző elven történt:

- Németországban a kérdőív összeállítást követően elsőként a rostock-i kollégák próbalekérdezést hajtottak végre. Ennek során részint a lekérdezés idejét, részint az önkitöltés várható hatékonyságát vizsgálták. A próbafelvétel eredményesnek bizonyult, a kérdőív minimális változtatásokkal kiküldhető volt. Ezt követően a kérdőívet valamennyi a lajstromon szereplő cég számára kiküldtük, annak – vélelmezett – illetékesét (vezetőjét) a kérdőív érkezésével kapcsolatban telefonon tájékoztattuk, valamint a kérdőívet az Interneten is hozzáférhetővé tettük. Az eredeti célkitűzés – a próbalekérdezések sikerességét is figyelembe véve – ágazati csoportonként 50 értékelhető kérdőív visszaérkezése volt.
- Magyarországon – két szempontból is – más eljárást kellett követni. Egyrészt a kérdőív tesztelésére nem volt szükség, hiszen az összehasonlíthatóság érdekében „tükör-kérdőívet” kívántunk használni; másrészt – az alapsokaság viszonylag kisebb voltából adódóan – a lekérdezést nem önkitöltés módszerével, hanem kérdezőbiztos közbeiktatásával lehetett csak megvalósítani. (Ez utóbbira azért is szükség volt, mivel a kutatás tárgyát képező tudástranszfer, illetve ennek terminus technicus Magyarországon még kevésbé ismert, elterjedt; így a kérdezőbiztosnak az is feladata volt, hogy az esetleges félreértéseket magyarázza.) Az előzetes időpont-egyeztetéseket követően Magyarországon is ágazati csoportok szerint 50 cég lekérdezését terveztük.

A feldolgozott kérdőívek megoszlását a következő táblázatok mutatják.

¹ A – meglehetősen terjedelmes – kérdőív elolvasható, illetve letölthető a www.uni-rostock.de/~wipsy/daad.html webhelyről.

1. tábla: A mintába került cégek megoszlása nemzeti, illetve ágazati hovatartozás szerint (db)

| Ágazat | Ország | | |
|---------------|--------------|-------------|----------|
| | Magyarország | Németország | Összesen |
| Tanácsadó | 37 | 21 | 58 |
| Könyvvizsgáló | 27 | 23 | 50 |
| Projektiroda | 18 | 31 | 49 |
| Összesen | 82 | 75 | 157 |

2. tábla: A mintába került cégek forgalom szerinti megoszlása (%)²

| Forgalom | Ország | | |
|----------|--------------|-------------|----------|
| | Magyarország | Németország | Összesen |
| Mikro | 28,0 | 13,3 | 21,0 |
| Kis | 25,6 | 36,0 | 30,6 |
| Közép | 13,4 | 14,7 | 14,0 |
| Nagy | 4,9 | 14,7 | 9,6 |
| Óriás | 28,0 | 5,3 | 17,2 |
| Mega | | 16,0 | 7,6 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

3. tábla: A mintába került cégek dolgozói létszám szerinti megoszlása (%)

| Létszám (fő) | Ország | | |
|----------------|--------------|-------------|----------|
| | Magyarország | Németország | Összesen |
| kisebb, mint 5 | 29,3 | 14,7 | 22,3 |
| 5-24 | 36,6 | 34,7 | 35,7 |
| 25-49 | 8,5 | 18,7 | 13,4 |
| 50-150 | 12,2 | 9,3 | 10,8 |
| 151-249 | 4,9 | 8,0 | 6,4 |
| 250 felett | 8,5 | 14,7 | 11,5 |
| Összesen | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Látható, hogy létszám szempontjából az országban az összetétel sokkal inkább hasonlít, mint forgalom szempontjából. Mindössze a legkisebb kategóriában mutatható ki jelentősebb eltérés a nemzetek között. Ennek oka vélelmezhetően a Magyarországon nagyobb számban a mintába került, gyakorlatilag egyszemélyes cégek.

Az esettanulmányok párosával készültek. Ágazatonként a két országban azonos kérdéslista szerint, és azonos központi téma (a tudásmenedzsment kommunikációs támogatása, szervezeti megoldásai és a tudásmenedzselés folyamata) feldolgozásával születtek a mintegy 20 oldalas vállalati tanulmányok. Az esettanulmányok száma összesen hat, három magyar és három német.

² Itt és a továbbiakban a megoszlási viszonyszámokat tartalmazó táblákban az arányok százalékban, egy tizedes-jegyre kerekítve kerülnek megadásra. A kerekítés következtében kialakulhat, hogy az egyes cellákban található értékek összege minimálisan eltér az összesen adattól.

A vizsgálat fontosabb megállapításai 2×4 pontban

A nemzetközi viszonylatban is nagy számúnak nevezhető vizsgálati minta számos statisztikai elemzést tett lehetővé. Ezek bemutatására terjedelmi okokból itt nincs módunk. Csupán jelezni szeretnénk néhány, számadatokkal és kapcsolatokkal alátámasztható ténytet.

1. A mintából következtetni lehet a vezetés szerepére a professzionális szolgáltató vállalatoknál, az alábbi tényezőknél, jelenségeknél (statisztikailag: változóknál):

- Vezető alkalmazottak „céghűsége”
- Tudatos karriermenedzselés megléte
- Projekt-adatbank használata
- Felhalmozott tudás átadásának formalizálása
- Felhalmozott tudás átadásának ösztönzése
- Új munkatársak bevonása projekt közben
- Ügyfelek elvárásai
- Régi ügyfelek bevonása új szolgáltatások kifejlesztésébe
- Referencia-ügyfelek használata

A további kérdések feldolgozásánál pedig markánsan tudtuk azonosítani az alábbi független változókat:

- erőforrások fontossága,
- vállalati siker tényezői,
- szakmai intézmények szolgáltatásai,
- kommunikációs eszközök alkalmazása a tudásmenedzsmentben.

Ezen tényezőkhöz tartozó magyarázó változók összefoglalóan a következőkben részletezett (2-4. pont) képet mutatják.

2. Talán sokak várakozásával ellentétben az ország tekintetében nem beszélhetünk egyértelműen „rosszabb”, vagy „jobb” teljesítményt nyújtóról; a tudományos eredmények, újonnan kialakult (kifejlesztett) menedzsment eszközök használatát illetően „lemaradóról”, illetve „élenjáróról”. Valószínűleg a professzionális gazdaság-segítő cégek multinacionális jellege okozza, de megállapíthatjuk, hogy a magyar vállalatok közel azonos mértékben és mélységben alkalmazzák a modern eszközöket. Talán az egyetlen kimutatható „nemzeti” különbség az „iparágban” dolgozók kora, illetve tapasztalata tekintetében volt. Ugyanekkor ezt nem tekinthetjük teljesen új megállapításnak, hiszen ismert a tény, miszerint a tanácsadó, illetve projekt-menedzselő szakma gyakorlatilag csak a rendszerváltás után jelent meg hazánkban, a képzések megindulása is gyakorlatilag ettől az időponttól számítható.
3. Magyarországon a cégek még erősebben igénylik a tárgyi eszköz, szoftver el-látottságot, valamint a munkatársak tapasztalatát, mint Németországban. Lehetséges, hogy ez az „iparág” viszonylagos fiatalságából ered, ám a változtatások iránti igény nem mutatkozott szembeötlően. Elképzelhető, hogy a szakma presztízse más a két országban, hiszen a vizsgált „ágazatok” Magyarországon talán a legkeresettebb („legvágyottabb”) szakmacsoport-hoz tartoznak, ebből adódóan a legjobban is jövedelmeznek. A terület kialakulásának,

illetve – jelenleg zajló – felfutásának fázisában valószínűleg komoly PR-hatást tudnak be a szereplők a tárgyi eszköz állomány (székház, cégautó, informatikai infrastruktúra, mobiltelefon stb.) modernségének és értékességének.

4. Az ágazatok között a könyvvizsgálók tűnnek a legkevésbé nyitottak, az ő működésük a legerőteljesebben szabályozott, tradicionális. A menedzsment-tudományok, az információ-technológia újításai, eredményei elsőként – vizsgálatunk szerint – a tanácsadók között jelennek meg, a másik két ágazatban a know-how beépülése lassabb. Ez a megállapítás sok tekintetben összecseng első összefoglaló megállapításunkkal, hiszen a könyvvizsgáló szakma terjedt el (a vizsgálatok közül) a legrégebben hazánkban. Valószínűleg az auditor-cégek már „beálltak” egy szervezeti-szintre, kialakították saját szakmai- és munka-standardjaikat (az is lehet, hogy átvették ezeket külföldről!), így manapság már tradicionálisan működőnek tűnhetnek.

A tapasztalatok összefoglalásának második 4 pontja elsősorban a kvalitatív jellemzők alakulására mutat be példákat. A két országban végzett kutatás alapján megállapítható, hogy:

1. Professzionális szakmai szervezetek vezetése – tudásteremtő közösségek vezetése

A szakmai közösségek, egymás tudásának kiegészítésére képes munkatársak önállóan szerveződött csoportja. Ezek az önszerveződő csoportok általában olyan alkalmazottak kezdeményezésére jönnek létre, akik a közös munkamódszerek, érdekek és célok megosztása végett folyamatosan kommunikálnak egymással. Bár a professzionális szolgáltató szervezetek is rendelkeznek hierarchikus struktúrával, a projektszerű működés valamennyiüknek jellemző sajátossága. A projekt-struktúra különösen erős a tanácsadó cégeknél és a mérnöki projekt-szervezeteknél. Esettanulmányaink részletesen leírják a projekt-struktúrák létrejöttét és azok működését. A projekt sok esetben ráépül a hierarchikus szervezetre, és így létrejön a jól ismert duális szervezet.

Az öntanuló szakmai közösség a vezetés munkája révén válik a spontán szerveződésből struktúraalkotó tényezővé és tudásteremtő közösséggé. Megfigyeléseink szerint ezek a közösségek nem akkor alakulnak ki, amikor a projektekből az első tudástranszferek megtörténnek, hanem amikor a tagjaik insidereké válnak. Az insider státusz nem zárja ki az ügyfél-szervezet tagjaival való együttműködést. Sőt, az egyik esettanulmány tanúsága szerint a tanácsadó projektet külső személy (harmadik fél) is képes volt eredményesen vezetni.

A vezetőknek e szakmai közösségeket vállalati tőkeként kell kezelniük, keresve megőrzésük útjait-módjait. Az új projektekkel folyamatosan formálódó struktúrában ennek megvalósítása akadályokba ütközik. A megkérdezésekből ismert, hogy egy-egy vállalatnál az induló projektek összetétele eltér a korábbiakétól, ritka a fix összetételű team, amely különböző projekteken azonos összetételben dolgozik. Ezen sajátos helyzetben van különösen fontos szerepe a szervezeten belüli tudásbrókereknek, vagy tudás-vezetőknek. Az egyik könyvvizsgáló cégnél készített esettanulmány részletesen leírja a Chief Knowledge Officer (CKO) szerepét.

2. A projektvezetőknek kiemelt szerepe van a tudástranszferben

A professzionális szolgáltató szervezetekben a tudástranszfer két aspektusból értelmezhető.

Az egyik: a szervezet hogyan közvetíti a tudást a partnerek (ügyfelek) irányába (Externális tudástranszfer).

A másik: a szervezeten belül hogyan működik a meglevő, vagy megszerzett tudás átadása (Belső tudástranszfer).

A vizsgálatok mindkét típusra nézve számos példával szolgáltak. A kérdőívek és az esettanulmányok egyaránt megerősítették azt a feltételezést, hogy a tudástranszferben a projektvezetőknek kiemelt szerepük van.

A megkérdezett vállalatoknál a projektvezetők vezetési tapasztalata jelentősnek mondható. Az 54 német projektvezető vezetői gyakorlatának átlaga 7,15 év (6,67 éves szórással), a 79 magyar válaszadó még több, 9,44 éves tapasztalattal bír (7,81 éves szórással). A szervezetek tipikusan fiatal életkora mellett a vezetői gyakorlat kellően hosszúnak minősíthető.

A feldolgozott kérdőívek tapasztalatai szerint a projektvezetők legfontosabb feladatai a tudástranszferben az alábbiak:

- a projekt adatbank létrehozása és használata,
- az explicit tudás átadásának formalizálása,
- az explicit tudás átadásának ösztönzése,
- a tudástranszferhez való hozzáállás figyelembe vétele a projekt tagok kiválasztása során.

A felsorolt vezetői feladatok azonosítása az esettanulmányokban elvégezhető volt. A projektvezetők eltérő intenzitással törekednek a külső és belső tudástranszfer működtetésére.

3. A szervezeten belüli tanulás időleges kooperációkban valósul meg

A vizsgálat tárgyát képező szervezetek mindhárom típusára jellemző, hogy az ügyfelek számára a tudás átadása időleges (szerződéses) kooperációban valósul meg. Ez a kooperációnak sajátos formáját jelenti. A kapcsolat jellege piaci. Az alapvető koordinációs eszköz az ár: a tanácsadónak, a könyvvizsgálónak, vagy a projektet lebonyolító szervezetnek megfizetett vállalási díj. Ennek a díjnak a mértéke a két országban természetesen eltérő nagyságú, de a bevétel évenkénti növekedése Magyarországon is emelkedő díjtételeket bizonyít. Tapasztalataink szerint azonban a szervezeten belüli együttműködésben az ár, mint koordinációs eszköz, korántsem tökéletes forma. Például: a piaci koordináció erősíthető lenne a professzionális szolgáltató szervezetek és a megrendelők-ügyfelek közötti licenz- és franchise szerződések kötésével. Ilyenre egyik országban sem találtunk példát. Ezt részben helyettesíti az ismétlődő megbízások rendszere.

A jó minőséggel elvégzett szolgáltatás újabb megbízást jelent az ügyfélnek. Az ismétlődő megbízás önmagában is erősíti a koordinációt: csökkennek az előkészületi idők, erősödik a bizalom, összecsiszolódnak a személyes együttműködési formák.

A szervezeten belüli tanulás a kooperáció magasabb fokát igényelné az együttműködő partnerektől. A szervezeten belüli tanulás stratégiaváltást jelentene és igényelné, az alábbi ábra szerinti variánsokban.

A stratégiaváltás a professzionális szolgáltató szervezetek vezetőitől tudásmenedzselési stratégiák kidolgozását kívánja.

4. A tudásmenedzselési stratégiák sajátosságai azonosíthatóak

Általában elmondható, hogy a tudásmenedzsment, mint tudatos gyakorlati vezetési koncepció annyira fiatal, hogy a szervezetek vezetői nem támaszkodhatnak útmutatóként használható, sikeres modellekre. Ezért érdemes az egyes vállalatok tudásmenedzsment-gyakorlatát vizsgálni.

A minta három vállalati típusát tanulmányozva, először is megállapítható, hogy – mivel a tanácsadó és a könyvvizsgáló cégek legfőbb vagyona a tudás, érthető, hogy a vizsgált vállalatok közül ők fordítják a legtöbb figyelmet a tudásmenedzsmentre. Ez érvényes a stratégiaalkotásra is.

A PWC (PriceWaterhouseCoopers)-nél a két országban készített esettanulmány egyértelműen bizonyítja a stratégiaalkotás relatív (más mintavállalatokéhoz viszonyított) erősségét.

A kötet korábbi tanulmányaiban szakirodalmi forrásokra hivatkozva bemutattuk, hogy a tanácsadók és könyvvizsgálók két, egymástól lényegesen különböző tudásmenedzsment stratégiát követhetnek, úgy mint a kodifikációs és a perszonalizációs stratégiát. A vizsgált professzionális szervezetek többségének stratégiája a perszonalizációs jellegűhöz áll közelebb. Érdemes megjegyezni azonban azt a tényt, hogy a magyar vállalatok jobban igénylik a külső szervezetektől jött támogatást. (Ennek fontossága közel kétszerese a magyar vállalatoknál, mint a németeknél.) A perszonalizáció erősségét mutatja az a tény is, miszerint a válaszadóknál a munkatársak tudása és képessége az erőforrások fontosságának felsorolásakor első helyen szerepel, minden ágazatban és mindkét országban. A tudásvagyonban az immateriális javak (mint a SW, a Know-How) szerepe a magyar válaszadóknál erősebb. Ez a sajátosság a kodifikált tudás hiányosságainak pótlására való szándékot mutatja a tudásmenedzsment stratégiában.

A stratégiaválasztás számos következménnyel jár a vezetés gyakorlatára nézve. Másképp történik a karrier-menedzselés, a belső csapatok létrehozásának folyamata, más a projektvezető szerepe. Az elkészült esettanulmányok tapasztalatai szerint a perszonalizációs stratégia alkalmazása a munkaerő felvételnél kezdődik. A tanácsadó és a könyvvizsgáló cégek egyaránt nagy jelentőséget tulajdonítanak a megfelelő munkatársak kiválasztásának. (A meghirdetett álláshelyekre a túljelentkezés akár több százszoros is lehet bármelyik vizsgált cégnél.) De amíg a könyvvizsgálók főként a tudást alkalmazni képes fiatal munkaerőket részesítik előnyben a kiválasztásnál, addig a tanácsadók inkább a tudásgenerálókat keresik. A kiválasztást végzők akár 6-8 fordulót is lebonyolítanak, amíg megtalálják a munkahely betöltőjét. A kiválasztott alkalmazott mentorálása is elfogadott gyakorlat valamennyi tanulmányozott vállalatnál. Tapasztalataink szerint a csoportképzés a vezetés tudatos tevékenységének eredménye.

Az egyik esettanulmányban bemutatott Belbin-féle szerepek azonosítása azért volt lehetséges, mert a tanácsadó cég perszonalizációs stratégiája szerint, a tanácsadási projekten dolgozó csapatok megfelelő nagyságú, és kellően vegyes összetételűek voltak. A kérdőíves felmérés szerint egyébként a projekt-csapatok nagysága átlagosan 5-6 fő mindkét országban, bár a német mintában a szórás közel kétszerese a magyarénak (11,37-5,64 fő). A projektek nagysága ráfordított órában kifejezve a német vállalatoknál sokszorosa (átlagosan 8-szorosa) a magyar projekteknek. A csoportképzés, mint vezetési feladat így a statisztikai adatokkal is kellőképpen alátámasztott.

A personalizációs stratégia alkalmazása a team vezetőjét valóságos vezetői feladatokkal ruházza fel. Ez a sajátosság a harmadik szervezettípusban, a projektszervezeteknél is markánsan megfigyelhető.

Tehát – amint ez a rövid összefoglaló is mutatja –, bizonyítást nyert, hogy a tudásmenedzsmenben, a professzionális szolgáltató szervezeteknél a vezetésnek fontos stratégiaalkotó szerepe van. Ez a végső megállapítás érvényes mindkét vizsgált országban.

Irodalom

- DAAD projekt (1998 és 2000.): Neue strategische Konzepte und die Entwicklung des ländlichen Raumes I. II. Universität Rostock. 127-159. p.
- FARKAS, F-POÓR, J-L. v. ZEUV (1994): A szakemberek munkájának menedzselése. Ipar-Gazdaság 4. sz.
- FARKAS FERENC (1999): Az alkalmazottak kompetenciáinak fejlesztése. Harvard Business manager, Magyar kiadás 1. évf. 4. sz.. pp. 58-64.
- FARKAS FERENC (2001): A kompetenciák fejlesztésének regionális összefüggései és tapasztalatai. Tér és Társadalom XV. évf. 3-4. sz. 25-38. o.
- FARKAS, F.-KÜHNEL, S. (2002): Knowledge Transfer within a Professional Service Firm. Organizacija Letnik 35. Num. 1. pp. 43-48. Slovenia
- FARKAS, F.-KÜHNEL, Á.(Ed)(2002): Wissensmanagement und Wissenorientierte Führung in Professional Service Firms. Universität Rostock, DAAD Project 253 p.
- KAROLINY M-NÉ-POÓR, J.-SPISÁK, GY. (1999): Az emberi erőforrás-menedzselés az üzleti szférában, a magyarországi nagyvállalatoknál. Gazdaság-Vállalkozás-Vezetés. Műhelytanulmányok 2.
- SZÜCS PÁL (1999): Tudásmenedzsmen – a hosszú távú siker megalapozója. Gazdaság – Vállalkozás – Vezetés, 3. sz. pp. 17-23.



NÉMETH BALÁZS

Az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása, avagy miért lett a koncepcióból politikum

Az egész életen át tartó tanulás¹ globális koncepciója az 1970-es évek elején terjedt el. Az UNESCO és az OECD az oktatáspolitikai kulcselemeként értelmezte ekkor az egész életen át tartó tanulást egy olyan korszakban, mely a gazdasági növekedés és a társadalmi optimizmus időszakát jelenti. Az UNESCO 1972-ben jelentette meg a híres Faure-jelentést „Learning to Be” címmel (Faure 1972), az OECD egy évvel később pedig kiadta az ún. „Report on Recurrent Education” című dokumentumát (OECD 1973). Ugyanakkor nem sokkal később, az 1980-as évek elején az élethosszig tartó oktatásról, nevelésről (lifelong education) szóló diskurzus – melynek, hangsúlyozom, ekkor még magába foglalta az egész életen át tartó tanulást – közel húsz esztendőre visszaszorult. Csak napjainkban vált újból meghatározóvá, hogy az egész életen át tartó tanulás, melyben a tanulásközpontúság dominánssá vált (Németh 2001), újból használhatósá, sőt politikummá formálódott, legalábbis az Európai Unió számára. Maga az UNESCO is 1994-ben indítja útjára a „Lifelong Education for All/ Élethosszig tartó oktatást mindenkinek” című középtávú stratégiáját a 1996-2001 közötti időszakra vonatkozóan. Két esztendővel később, az OECD-országok oktatási minisztereinek tanácskozása egy olyan nyilatkozatot fogad el, melynek a címe már a tanulásközpontúságról tanúskodik: „Making Lifelong Learning a Reality for All” (OECD 1996). A vonatkozó kommunikáció a tagországokat arra igyekezett ösztönözni, hogy az említett cím szellemében kötelezzék el magukat az ezredfordulóig. Itt ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy öt évvel ezután, 2001 novemberében az Európai Bizottság által az egész életen át tartó tanulásról kiadott nyilatkozat címében mennyire hasonlít az OECD említett dokumentumához.

Az EU 1995-ös híressé vált ún. „Fehér Könyv az oktatásról és a tanulásról” című dokumentuma is a *tanuló társadalom* fogalmával operált, ugyanakkor az egyéni szerep, az egyéni felelősségvállalás és az egyéni kompetenciák fejlesztésére helyezte a fő hangsúlyt (pl. nyelvismeret, kommunikációs készségek, korábban megszerzett ismeretek, tapasztalatok, mint az egyéni mobilitás tényezői – EC 1995). Igaz persze az is, hogy az EU csúcsszerveinek, különösen az *Európai Bizottságnak* a témával kapcsolatos felfogását nagyban befolyásolták azok a vélekedések, melyek ökonomiai központúsággal, illetve megközelítésben, mint a versenyképesség megőrzésének, fejlesztésének egyik eszközeként tekintettek az oktatásra, tanulásra és annak megújuló formáira, tereire.

Ezt jelezte az EU 1993-as fehér könyve a versenyképességről (EC 1993), mely egyértelműen a gazdaság fejlesztésének szolgálatába, a foglalkoztatáspolitikai eszkö-

¹ A Lifelong Learning kifejezés szó szerinti fordítása: *élethosszig tartó tanulás*. Stilisztikai megfontolásból folyóiratunk az *egész életen át tartó tanulás* kifejezést használja (a szerk.)

zei sorába igyekezett állítani az egész életen át tartó tanulás koncepcióját. Az Európai Parlament – a folyamathoz csatlakozva – 1995-ben úgy döntött, hogy 1996-ot az *Egész életen át tartó tanulás Európai Esztendeje*-ként (European Year of Lifelong Learning — EYLL) jelöli meg.

Kérdéseink a következők:

1. Miért következett be az oly érthetetlen csend az élethosszig tartó oktatás (lifelong education) fogalmának globális használatával, értelmezésével kapcsolatosan?

2. Miért következett be a téma újbóli felértékelődése, a diskurzus újbóli megindulása az 1990-es évek közepén, miben jelentett mást az egész életen át tartó tanulás újbóli értelmezése immáron más kontextusban? Milyen tényezők játszottak, játsznak meghatározó szerepet?

I. Vajon miért szorult háttérbe az *élethosszig tartó oktatás* koncepciójának alkalmazása az 1970-es évek elejétől, közepétől?

Három, jól körvonalazható okot tudunk megemlíteni, melyek az élethosszig tartó oktatást és az annak keretein belül körvonalazódó egész életen át tartó tanulást, mint koncepciókat kiszorította a szakmai és tudományos diskurzus középpontjából. Az egyik ok összefügg a gazdasági fellendülés, valamint fejlődésbe vetett gazdasági vélekedések felborulásának negatív hatásaival, ugyanis az élethosszig tartó oktatás gondolata a '70-es évek elején a folyamatos gazdasági növekedés feltételezéséhez, vélemezéséhez kapcsolódva jelentkezett, mintegy a gazdasági fejlődés „velejárójaként” értelmezték. A korszak két jelentős szerzője, Faure és Lengrand is úgy gondolták, hogy alapvető érdek, hogy az embereknek olyan lehetőségeket kínáljanak fel, melyek felhasználásával, alkalmazásával egész életükön keresztül fejleszteni tudják képességeiket, kompetenciáikat. Számukra a korabeli gazdasági fejlődés tendenciái ezt a gondolatot alátámasztották, igazolták.

Az élethosszig tartó oktatás gondolata tehát a második világháborút követő három fejlődésorientált évtized gyümölcse. A '70-es évek UNESCO és OECD jelentései valóban áttörést jelentettek és vittek véghez, hiszen megújulásra készítették az oktatás, különösen a formális keretek közötti (iskolarendszerű) oktatás kereteit, tartalmát és az oktatás, képzés szerepéhez kapcsolódó hagyományos nézeteket.

Mindez kihatott a felnőttoktatás és képzés értelmezésére is. Sajnos azonban az élethosszig tartó oktatás koncepciója talán túlságosan is kötődött az ún. „lineáris növekedéshez” kötődő gazdasági modellekhez, teóriákhoz, de a faure-i értelmezésében összekapcsolódott a kulturális emancipáció és a mindenre kiterjedő fejlődés gondolata. Ez az új vízió mégis részét képezte a továbbra is érvényesülő jóléti állam modelljének, mely a növekedésre épült. Az élethosszig tartó oktatás koncepciója mind az UNESCO, mind az OECD vonatkozásában arra alapozódott, hogy a nemzeti gazdaságok a teljeshez közeli foglalkoztatottságot, valamint a megtermelt javak szükségletorientált elosztását teszik lehetővé. A már az előzőekben emlegetett két nevezetes jelentés készítői nem is kételkedtek elgondolásaik, elemzéseik valóságosságában, nevezetesen, hogy a mindenki számára hozzáférhető és tartalmas alap- és középfokú oktatás minden gyermek számára megalapozza az élethosszig tartó oktatás sikerességét. Úgy vélték, hogy a munkaerőpiac fejlődése és növekedése biztosítja minden felnőtt számára, hogy a munka világának igényei szerinti képzési oktatási programokban vehessenek részt. Mindezek kiegészültek az időskorúaknak az oktatásba történő bevonásának elfogadásával, felvállalásával. Ez az elképzelés az élet

három fő szakaszának, a gyermekkor, a felnőttkor és az időskor számára biztosított oktatási rendszerek, programok, továbbá az azokat meghatározó munka, a szabadidő és a nyugdíjas évek összefüggéseire mutatott rá. Az egész életen át tartó tanulás gondolata ekkor még összefonódott a jóléti állammal a nyugati világban felfogott szerepével, ugyanakkor a szocialista, ún. „gondoskodó állam” képéhez is hozzá tartozott. A lineáris növekedés eltérő modelljei ugyanolyan fontos szerepet tulajdonítottak az oktatásnak. Ezen felfogás megalapozta egy általánosan érvényesülő tanulási modell kereteit, mely a tanulás tevékenységét folyamatként értelmezte és értelmet adott az oktatás programjainak, terveinek.

A probléma lényege nem abban rejlett, hogy gazdaságilag, továbbá társadalmi szinten értelmezhető, értelmezendő-e annak biztosítása, hogy valaki egész életén keresztül tanulhasson és a tanulási tevékenységet kevés tényező korlátozza. Ebben a tekintetben a jelzett jelentések igen aktuálisak ma is. Az élethosszig tartó oktatás gondolatát megalapozó és elterjesztő nézetek egy olyanféle társadalmi beágyazódást kívántak, melyekben az alapgondolat általánosan érvényesülhet és amely a világháborúk korszaka utáni, a folyamatos gazdasági növekedés, prosperitás eufóriájához kapcsolódott. Ez a vélekedés jellemezte a hetvenes éveknek a témával kapcsolatos hozzáállását az élethosszig tartó oktatás képében. Az olajválság ugyanakkor megalapozta és hosszú távra előre vetítette ezen gondolat hanyatlását. Ezért nem meglepő, hogy az iparilag fejlett nyugati országokban már a hetvenes évek közepén, végén megjelentek ellentétes reform-folyamatok, melyek az államnak az oktatásban, képzésben és főleg a kultúra világában való fenntartói szerepét csökkenteni, visszaszorítani igyekeztek. Az ún. „megszorító”, továbbá „racionalizáló” intézkedések sora ekkor jelenik meg, mely legfeljebb a közoktatásban, az egészségügyben, és más szociális vonatkozásban javasol további – természetesen általa optimálisnak feltételezett – beruházásokat, támogatásokat fenntartani és biztosítani. Ezekkel az intézkedésekkel, a „neoliberális politikának”, mint a jóléti állam megszűnését és egy új államvezetési szemléletet elindító felfogásnak a gyakorlatával az élethosszig tartó oktatás koncepciója nem tudott együttműködni, ezért is került az távol az oktatás, képzés, valamint a művelődés-felfogások középpontjától.

Érdekes, hogy van egy további, ha mégsem olyan feltűnő ok, mely hozzájárult ahhoz, hogy az egész életen át tartó tanulásnak az oktatás melletti, annak részeként felfogott értelmezése időlegesen háttérbe szorult. Ez a hetvenes évek azon ellentmondásokkal, vitákkal teli problémahalmazával kapcsolódott össze, mely a nyitottság, a kulturális és társadalmi másság elfogadását érintette. Azok a kulturális felfogások, melyek hozzájárultak az egész életen át tartó tanulásnak az oktatáson belül történő, de mégis az individuális szerepek és a hozzájuk kapcsolódó egyéni és közösségi felelősség kérdéséhez, nem kerültek előnyös helyzetbe a hetvenes évek második felétől, mivel azoknak a demokratikus társadalom nyitott fejlődését kellett volna tapasztalniuk. Ugyanakkor a nyugati demokráciáknak éppen a hetvenes években jelenik meg egy sajátos szellemi és értékviszlása, mely a kulturális, szellemi különbözőségek és másságok elfogadásának, elutasításának kérdéseit felszínre hozta és egyértelművé tette, hogy a tartós, folyamatos oktatás, az oktatás intézményes keretein belül, valamint az egyre inkább ezeken a tereken kívül zajló folyamatos tanulás mind a társadalmakat, mind azok tagjait gondolkodásra készítették. Mind a konzervatív, a liberális, mind a baloldali szocialista, szociáldemokrata pártok értékviszlásba kerültek, mert nem tudtak igazán mélyreható válaszokat adni a kor problémáira. Mégis amennyiben a konzervatív és neoliberális politikák az állam szerepét

igyekeztek korlátozni az oktatás, képzés, a művelődés terén, addig a szociáldemokráta, a szociálliberális felfogások nemhogy megtartani, de kibővíteni és megreformálni akarták az állami szerepeket ezekben a terekben olyan formákban, hogy közben rámutattak a társadalmi és egyéni felelősség szerepére (Griffin 1999). Ezért sem meglepő, hogy elsősorban az utóbbi eszmék, ideológiák karolták fel elsősorban a nyitott társadalom gondolatát, azon keresztül a társadalom egyes csoportjai által képviselt, sok szempontból éppen az eltérő hagyományokra, történeti múltra, nyelvre, netán hitvilág értékeire, erkölcsire támaszkodva megjelentetett, megélt másságot és a szinte egyszerre képviselt emancipáció valamely fokát. A hetvenes évek nagypolitikai trendjei nem ezen integer felfogásnak, hanem sokkal inkább egy kifejezetten ökonómiai (értsd: foglalkoztatáspolitikai) felfogás dominanciájának kedveztek, kedveznek. Sajátos ellentmondás, hogy a hetvenes évek élethosszig tartó oktatást is megjelenítő ökonómia-centrikus felfogása, szűkítő értelmezése kevés teret engedett a különböző identitások megjelenítésének, megjeleníthetőségének. A hetvenes években még egyfajta „fájó csend” érzékeltette, hogy bizonyos társadalmi csoportok problémái, ügyei, gondjai még nem kerültek, nem kerülhettek felszínre olyan sajátosságok tekintetében, mind például a nők helyzete és szerepeik, lehetőségeik; az etnikai kisebbségek jogainak kiterjesztése; a nyelvi jogainak problematikája (Andrássy 1998); a regionális kultúrák sajátos szerepe, stb.

A tanuláshoz való jognál sokkal inkább érvényesült a hetvenes és nyolcvanas években a „nem tanuláshoz” való jog érvényesülése került előtérbe. Ezalatt azt kell értenünk, hogy megjelentek a különállást hirdető törekvések a globális trendekkel, tendenciákkal szemben, a „domináns kultúrával” szemben, azaz minden olyan ügygel, politikával, elképzeléssel szemben, mely uniformizáló törekvésekkel volt azonosítható, társítható. Ilyen volt az élethosszig tartó oktatás gondolata is, mellyel szembe helyezkedett számos társadalmi mozgalom. Ezért nem lehetett az egész életen át tartó tanulás gondolatát a hetvenes évektől „egyetemes ügyként, gondolatként” hirdetni, terjeszteni.

A harmadik olyan elem, mely hozzájárult ahhoz, hogy az élethosszig tartó oktatás koncepciója és annak alkalmazása elhalványult, az tényező volt, mely a koncepciót magát a társadalmi átalakulás és a hozzá kapcsolódó fejlődéshez, prosperitáshoz, azaz a modernizációhoz kapcsolta. Mivel ezen utóbbi igencsak rögzösen valósult, valósul meg, a nyugat társadalmi nehezen tudták az élethosszig tartó oktatás gondolatát fejlődésük, modernizációjuk kulcsaként, akár motorjaként értelmezni. Az élethosszig tartó oktatás koncepcióját számos posztmodern kritika is kikezdte, mint-hogy az általánosan, globálisan ható felfogásban az általa „elnyomó kultúráknak” aposztrofált rendszereket vélte megjeleníteni, továbbá az egész életen át tartó tanulás gondolatát is ezért, azaz a különböző identitások elutasításának vádjával illette.

A felnőtt-tanulói közösségek elsődleges reakciója a vonatkozó két évtized alatt jelentkező és olykor igen szélsőséges posztmodernista vádakra a lokalitáshoz való visszatérés igényében jelentkezett. Viszont a tudást hatalomként, a meghatározó hatalmat pedig globális tényezőkkel leíró kritikák a helyi érdekek, a lokalitás támogatásában védelmet láttak, mely szembe helyezkedik, helyezkedhet a „központi”, globális hatalommal a helyi médián és a helyi, népszerűsítő oktatáson keresztül. Az általánosan ható narratívákat felváltották, kiszorították a helyi narratívák. Ez a megítélés, szemlélet oda is vezethetett, számos esetben vezetett is, hogy keretül szolgált a „központ”, az állam elleni szembehelyezkedés politikájának. Éppen a hetvenes évek második felében induló neokonzervatív mozgalmak felhasználták e felfogást

számos globálisan, azaz egyetemlegesen elfogadott értékek elleni küzdelmükhöz a közszolgálatosság korlátozása terén, miközben a globális gazdaság támogatói maradtak.

Ugyanakkor a lokalitás, a lokális tényezőknek például éppen az oktatás tereinek formálásában játszott szerepének túlzott hangsúlyozása, erőltetése, továbbá ellentmondásos hatása számos problémát vetett fel. Sokáig tartott amíg az oktatással foglalkozó szakemberek eljutottak odáig, hogy az egyetemlegesen ható diskurzust értelmező alkalmazó, elfogadó, valamint elutasító, azaz rezisztens álláspontokat alapvetően meg tudja különböztetni és hogy racionális válaszokat tudjon adni az egyetemlegesen ható, érvényesülő trendek okozta hatásokra. Az emberi jogok egyetemes deklarációja például nem véletlenül hat globálisan és formálja, terjeszti ki a jog erejével a tanuláshoz, az oktatás tereihez való hozzáférést, miközben fel kell tennünk azt a kérdést, hogy miért éppen az egész életen át tartó tanulás került globálisan is akár előtérbe.

II. Az egész életen át tartó tanulás visszatérése

Az egész életen át tartó tanulás (*lifelong learning, lebenslanges lernen*) megerősödése, visszatérése számos, elsősorban három tényező hatásának köszönhető. Az első a nők és férfiak tanulási kedvének növekedésében, valamint a magasabb fokú kompetenciák birtoklásának, mint elvárásnak a felerősödésében rejlik. A másik két tényező a munka világának válságával és a mindennapok globalizálódásával függ össze.

A hetvenes és nyolcvanas évek társadalmi, a társadalmon belüli közösségek, a munka világának, valamint a magánéletnek a változásai olyan folyamatok és állandó, gyors átalakulások mentén valósultak meg, amelyek a társadalmak minőségi átalakulását eredményezték. Az átalakuló késő-modern, illetve a hagyományos kereteket meghaladó (poszt-tradicionális) társadalmak (Giddens 1990) különböznek attól a társadalmaktól, melyek vonatkozásában még az élethosszig tartó oktatás narratívái kibontakoztak és hatottak. A sokszor csendesnek tűnő, mégis elementárisan ható társadalmi átalakulás, változás, sőt az úgynevezett „rizikó társadalom – *risk society*” megjelenése (Beck 1992), a „reflexív modernizáció” (Beck, Giddens, Lash 1994) az egész életen át tartó tanulás fogalmát felhasználva igyekezett szerepet szánni a társadalomnak és abban az egyénnek, hogy folyamatos tanulással legyen képes érteni, értelmezni megváltozó helyét, szerepét és hogy megtalálja a megfelelő stratégiákat a hatékony, korszerű cselekvéshez.

A változások számos területen előrevetítették, hogy megújuló gondolkodásmódra van szükség a társadalom bizonyos csoportjai vonatkozásában. Ezt a megújuló, korszerű társadalmi érzékenységet vetítette előre az UNESCO 1985-ös párizsi felnőttoktatási világkonferenciája, mely nemcsak a *tanuló társadalom* koncepcióval, mottóval jelezte, hogy a tanulásközpontú vélekedés felértékelődik, de az emberi jogok között igyekezett értelmezni a tanulást, továbbá utalt arra, ha még akkor nem is nevesítette, hogy a társadalom bizonyos csoportjaira különös figyelmet kell fordítania a felnőttoktatásnak. A társadalom egyik ilyen sajátos csoportja a nők, elsősorban a megváltozó, átalakuló női szerepek tekintetében. Ezek a változások megjelennek, érvényesülnek helyi, lokális szinten, de globális hatások révén általánosan is hatnak, például a munka világában. Az egész életen át tartó tanulás értelmezésének a nemek közötti viszonyrendszer vonatkozásában is felfogható esélyegyenlőség biztosítása kapcsán is fontos szerepe van és várhatóan lesz is (Probyn 1993).

A kultúra területén a felnőttek alfabetizációjának, iskolázottságának fejlődéséből is fakad az a trend, hogy megváltoztak, átalakultak a felnőttkori tanulás terei, tartal-

mai. A felnőttoktatás ma már nem valamiféle marginális tevékenység. Az iparilag fejlett országokban a lakosság harmada már a kilencvenes évek végén részt vett évente szervezett oktatásban, képzésben. Európa mediterrán térségében ez nagyjából 20%, a skandináv térségben 50% körüli volt 1997-ben (Bélanger – Valdivielso 1998). Mára valósággá vált, hogy az utóbbi térség államaiban több felnőtt tanuló, mint ahányan az alap- és középfokú oktatásban részt vesznek.

Fontos azt is megemlíteni, hogy a munkán kívüli tevékenységek, szerepek és lehetőségek is átalakultak. A felnőttek vonatkozásában érdemes azt is megemlíteni, hogy a hagyományos értelemben vett munkaidő csökkenése, a munkakörülmények, a munkavégzés célja, tartalma és keretei oly módon változtak, változnak meg, hogy növekszik, kitolódik a várható életkor és ez új lehetőségeket teremt és egyben kihívásokat generál a felnőttoktatás és az idősek oktatása terén. A munkaképes életkoron belüli szabadidő, azaz a nem munkával eltöltött idő növekedése, a generációk egymásra hatása új szellemi, kulturális dimenziókat nyithatnak meg, melyre a gazdaság terei csak áttételes hatással lehetnek csak. Természetesen a hetvenes évek felnőttjeinek lehetőségeihez képest térben és időben, továbbá tartalmában is átalakulnak a felnőttek munkakörülményei, életmódjuk, közösségi és világfelfogásuk, azaz értékeik, normáik. Fontos adaléka a változásoknak, hogy a gazdasági erőforrások megújítása mellett, sőt ahhoz kapcsolódóan egyre jobban felértékelődtek a társadalmi kapcsolatokhoz kötődő értékek, tőkék (pl. az ún. *social capital* fogalmának értelmezése kapcsán – Schuller 1998), továbbá a tudásnak, mint tőkének, erőforrásnak az újabb értelmezése. Az utóbbi felfogás természetesen számos formában kötődik azokhoz az elgondolásokhoz, melyek már a hatvanas és hetvenes években ökonómiai szempontok alapján értékelték fel az oktatás, a folyamatos oktatás és az élethosszig tartó oktatás szerepét.

Ugyanakkor felértékelődtek a környezettudatos magatartás elemei is, melyek legalább annyira kötődtek, kötődnek egy komoly, fejleszhető oktatási, tudományos ismeretterjesztő közművelődési feladat- és tevékenység-rendszerhez, mint más aspektusok. A környezeti problémák is rávilágítottak arra, hogy a gazdaság teljesítő-képessége korlátozott, és hogy például a munkahelyek teremtése nem mehet a környezet állapota fenntartásának rovására. Ehhez kapcsolódóan további kérdés, hogy az egész életen át tartó tanulás mennyiben tudja és akarja megjeleníteni a környezettudatos, azaz a már korábban említett felelősség kategóriáját szélesen értelmező gondolkodásmódot képviselni.

Napjaink társadalmi elbizonytalanodnak, még inkább kerülnek a felnőttek bizonytalan helyzetbe, akiktől egyre nagyobb fokú kreativitást vár el mind a gazdaság, mind a társadalom. A társadalom változásából fakadó bizonytalansági tényezőket csak úgy tudjuk csökkenteni, hogy megalapozzuk, megújítjuk tudásunkat, kompetenciáinkat és ezt folyamatosan tesszük. Az egész életen át tartó tanulás politikuma ennek ad keretet, ezért válik globálisan értelmezhetővé, alkalmazhatóvá ez a politikum, mely egyszerre gazdaság- és társadalompolitika. A globális jelenségek hatása mellett is jelen vannak, nagyon markánsan hatnak azok a lokális terek, melyben élünk, melyben értelmezhető az egyének gazdasági és társadalmi szerepének kettősége. Ezt is tükrözi az egész életen át tartó tanulás politikuma, mely aktív cselekvésre, aktív állampolgárságra (*active citizenship*) ösztönöz (EC Memorandum on Lifelong Learning 2000). Mindezen folyamatok feltételezik és igénylik, hogy a modern társadalom tagjai felelősséggel szervezzék meg közösségüket, vigyázzák környezetüket és hatékonyan használják ki a közösség emberi erőforrásait. Nem

véletlen, hogy az egész életen át tartó tanulás koncepciójába integrálódik az emberi erőforrások fejlesztésének dimenziója is.

Az egész életen át tartó tanulás tényleges felértékelődésének, „feltámadásának” másik, igen fontos tényezője a gazdasági válságtényezők, valamint a jövőről megfogalmazott gondolatokat megjelenítő viták felerősödő hatása volt. A korszak változásai, továbbá a pregnáns gazdasági folyamatok kifomáltak egy újfajta gazdaságpolitikát, melynek központi elemévé vált a fejlődést, stabilizációt biztosító emberi erőforrás fejlesztés és az annak alárendelt, az ahhoz igazodó beruházási tevékenység, még az oktatás és képzés világát is átalakítva. A kilencvenes évek elejétől a modernizációt, korszerűbb gazdasági kereteket igénylő, körvonalazó és a versenyképesség igényét megfogalmazó „fehér könyvek”, jelentések, beszámolók garmadája jelezte, hogy a felnőttek növekedő tanulási igénye a munkaerőpiac átalakulását képezi le. A vizsgált folyamat a foglalkoztatáspolitikákat is átalakulásra ösztökélte, serkenti ma is annak érdekében, hogy az oktatás és képzés tevékenységének ténylegesen folyamatossá tételével, másik oldalról az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek kibontakoztatásával növelje a gazdaság termelékenységét, a foglalkoztathatóságot. Az embereknek ugyanis lehetőséget kellett biztosítani ahhoz, hogy ismereteik megalapozásával, megújításával stabilizálják szerepüket a munkaerőpiacon, hogy munkát tudjanak vállalni. Ez különösen érintette, érinti a pályakezdő munkanélkülieket. A munkaadók, a foglalkoztatók zöme pedig felismerte, hogy az alapképzettséghez kapcsolódó tudásszintet emelni kell, a készségek és képességek, nemkülönben a szakismeretek fejlesztése elengedhetetlen a minőségorientált gazdaság egyes szektorainak fejlesztéséhez. A változtatás finoman szólva nem tűrt halasztást.

Egy megjegyzést azonban kell tennünk a munkanélküliségnek, a kilencvenes években jelentkező sajátosságai kapcsán. A teljes foglalkoztatottság gondolata megvalósíthatatlanságának érvényesülése a társadalmi folyamatokat is átformálta, mert miközben a médián keresztül a felnőtteket olyan információkkal árasztották el, hogy a gazdaság szerkezetének racionalizálása alapvetően fontos és minden más szektort meghatároz, ehhez a munkahelyek számának csökkenésének szinte visszafordíthatatlannak tűnő képe társult. Úgy hatott, hogy a munkához való jog csupán írott malaszt lehet, a teljes foglalkoztatottság gondolatának társadalmi elfogadottsága, képvisellete is ténylegesen háttérbe szorult. Ezen közben felerősödtek a munka világa és a felnőttek tanulásának sajátosságainak összekapcsolása, összevetése, mivel a munkavállalók egy része azért ellenezte az egész életen át tartó tanulás fogalmával címkézett projekteket, programokat, mert félték, megjijedtek a kihívásoktól, a már kivívott kollektív jogaikat féltették, kezdték féltetni igazán.

Persze az is igaz, hogy a munka fogalma is gyökeres változáson ment keresztül és már nem egyszerűen a tőke és a termelési eszközökkel felcserélhető javak egyikéként értelmezték. A munkavállalói értékek között felértékelődött az intelligencia, a gyakorlat – tapasztalat, mint különös és meghatározó vonása a modern munkavállalónak, akinek a gondolkodása mellett érzelmei, szubjektuma is befolyásoló tényezőként értelmeződik. A vonatkozó munkavállalói sajátosságok változásai kihatnak a munkavállalók szociális szerepeinek minőségére, a munka melletti és munka utáni társadalmi aktivitásuk hatásfokára. A munka világa ugyanakkor az alkotás, a kreativitás fejlesztésének, az egyéni kompetenciák megváltoztatásának tere is egyben. A munka világához kapcsolódó fejlesztések zöme azonban túlzottan ökonómiai-alapú maradt és csak a kilencvenes évek második felétől jelenített meg egy integráns, az élet minden területén kooperációt, együttműködést, azaz tudástranszfert. Ehhez

pedig kapóra jött az egész életen át tartó tanulás koncepciója. A foglalkoztatási válságnak és a társadalmi problémák megjelenésének, elmélyülésének szinte egy időben jelentkező együttes hatása azt eredményezte, hogy az individuuum gazdasági és társadalmi szerepét szinkronitásban hirdető egész életen át tartó tanulás politikum, globális koncepció keretét adta, mely egy megújuló felnőtt-tanulási modellt is magába integrált.

A globális környezet maga vált tehát a harmadik olyan tényezővé, mely az egész életen át tartó tanulás ügyét a nagypolitika részévé, eszközévé tette, formálta. Ez együtt járt az információ, a piacok, a világszintű versenyképesség globalizációjával, mely a nemzetgazdaságokat is új kihívások elé állította és a növekedés, a fenntartható fejlődés kérdését összekapcsolta a képzés, a további képzés és az átképzés fogalmaival. A globalizációt egy darabig csak a gazdaság vonatkozásában értelmezték, annak negatív és pozitív hatásait értelmezve, de csakhamar globálisan kellett, lehetett csak felfogni a társadalom, a természeti és mesterséges környezet számos problémáját, különös tekintettel a környezeti kérdésekre és a kulturális ügyekre. A kultúra világa, az oktatás és képzés is piacosodott és megjelenít globális hatásokat, miközben a kulturális identitás keresése és értelmezéséhez nem nélkülözheti a lokális kontextusok figyelembe vételét. A globalizáció folyamatában tehát megjelent és ma is jelentősen hat az alternatívákban való gondolkodás globalizációja is, mint a nyugati gondolkodás, normarendszer egyik sajátja, tulajdonképpen az innovatív, kreatív gondolkodás egyik meghatározó feltétele, alapja. Ezen túl találkozunk a szolidaritás, az esélyegyenlőség gondolatának globálisan ható értelmezésével is, mely mind a szupranacionális, mind a szubnacionális szinteken érvényesül és befolyásolja az egész életen át tartó tanulás politikumát. A fontos etikai kérdés az, hogy a tanulás tevékenységének hatékony folytatását az ezen szintek közötti diszharmónia miképp módosítja, mivel a nagy horderejű döntések zöme szupranacionális szinten jelenik meg és ez nagyban megszabja a tanuló társadalom koncepciója megvalósításának lehetőségeit. Az egész életen át tartó tanulás ügye tehát egyszerre kell hogy szerepet kapjon a lokalitás és a globalitás tereiben, „*glóális*” kérdésként (Koltai 2001) kell felfogni.

III. Konklúzió

Úgy vélhetjük tehát, hogy az egész életen át tartó tanulás gondolatának feltámadása mögött számos tényező egymás utáni, egymás mellett történő jelentkezése fedezhető fel. Ugyanakkor ezért is nehéz egy egységes, az egész életen át tartó tanulás fogalmáról, politikumáról beszélni. Példának okáért érdemes végiggondolni, hogy az Európai Unió tagállamai máig nem tudtak, vagy akartak egy egységes koncepciót kialakítani és az európai Bizottság által két esztendeje a szakmai köztudatba „bedobott” LLL definíciót is rengeteg kritika érte. Mégis valami olyan sajátos folyamat zajlik, melyben a gazdaság és a társadalom kölcsön- és egymásra-hatását, egymásra utaltságát érzékelhetjük az egyéni szerepek, az egyéni felelősség ártértékelése mellett. Az Európai Unió úgy karolta fel és vitte politikái közé az egész életen át tartó tanulás ügyét, hogy az nem tiszta gazdaságpolitika, foglalkoztatáspolitikai és nem is tisztán – több ok miatt – oktatás-, és/vagy művelődéspolitikai, hanem mindegyik egy picit, olyan mint egy igazi „glóális koktél.”

Egyszerre hat a társadalmi folyamatokra makro és mikro szinten. Plurális gondolat, mely éppen ezért a többféle értelmezést teszi lehetővé (Bélanger 1994). Ennek pedig az az oka, hogy maga is a gazdasági és társadalmi változásoknak az egyéni és

társadalmi szerepeket módosító tényezőit vizsgálja, a változásokhoz való alkalmazkodás képességét igyekszik elősegíteni egyéni és társadalmi szinten egyaránt (Rubenson 1994), hogy a diszharmóniába némi harmóniát, vagy annak látszatát csempésszen.

Irodalom:

- ANDRÁSSY, GY. (1998) *Nyelvi Jogok*, Pécs: JPTE ÁJK
- Beck, U. (1994.) *Risk Society: towards a new modernity* London: Sage
- Beck, U. – Giddens, A. – Lash, S. (1994) *Reflexive Modernisation*, Cambridge: Polity Press.
- BÉLANGER, P. (1994) *The Dialectics of Lifelong Learning* in Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.) (1994) *Lifelong Education*, Amsterdam: Kluwer.
- BOTKIN, J. W. – ELMANDJIRA, A. – MALITZA, M. (1979) *No Limits to Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- EDWARDS, R. – HANSON, A. – RAGGATT, P. (1996, 2000): *Boundaries of Adult Learning*. London: Routledge.
- European Commission (1993) *Growth, Competitiveness, Employment*, Bruxelles: E.U.
- European Commission (1995) *White Paper on Teaching and Learning, Towards the Learning Society*, Luxembourg: EUROP
- European Commission (1999) *Setting Targets for Lifelong Learning in Europe*. In Progress Report Achieved in Implementing the Luxembourg Process: Common Indicators and Lifelong Learning. Report to the European Council. Annex 2 to the Annex. Brussels, The EC Council.
- European Commission (2000) *Lifelong Learning: The Contribution of Educational Systems in the Member States of the European Union*, EURYDICE Felmérés. Brussels: E.C.
- European Commission (2000) *Memorandum on Lifelong Learning*, Commission Staff Working Paper. Brussels: SEC (2000) 1832.
- European Commission (2001) *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels: COM (2001) 678 final.
- DELORS, J. et al. (1996) *Learning: the treasure within..* Report to UNESCO of the Internat. Comm. on Education for the 21th century. Paris: UNESCO
- FAURE, E. et al. (1972) *Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO
- Final Report of Conference on Lifelong Learning, Liberal Adult Education and Civil Society*, Finland, Turku, 19. – 21. 9. 1999. CD- ROM
- GELPI, E.: *Lifelong Education: Opportunities and Obstacles*, Int. Journal of Lifelong Educ. 3(2), pp. 78-87.
- GIDDENS, A. (1990) *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- GRIFFIN, C (1999) *Lifelong Learning and Social Democracy*, in International Journal of Lifelong Education, Vol 18., No. 5., pp. 327-329.
- HOUGHTON, V (1974) *Recurrent Education – An Alternative Future?* Milton Keynes: The Open University Press
- JARVIS, P. (1992): *Paradoxes of Learning*. San-Fransisco: Jossey-Bass.
- JARVIS, P. (Ed) (2001): *The Age of Learning*. London: Kogan Page.
- KOLTAI, D. (2001) *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*, Pécs: PTE TTK FEEFI.
- Learning for Life: White Paper on Adult Education*. July 2000, Govt. of Ireland.
- LENGRAND, P. (1970) *An Introduction to Lifelong Learning*, Paris: UNESCO.
- NÉMETH, B. (2001.) *A lifelong learning koncepció történeti gyökerei*. Tudásmenedzsment II. Évf./1. 39.-44. old.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1973) *Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: OECD
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1975) *Recurrent Education. Trends and Issues*. Paris: OECD
- OECD (1996) *Press Communique*, SG/COM/NEWS(96)7, 17/1/96, Paris: OECD.
- PROBYN, E. (1993) *Sexing the Self, Gendered Positions in Cultural Studies*, London: Routledge
- OECD: *Lifelong Learning for All*. OECD, Paris, 1996.

- RUBENSON, K. (1994) *Recurrent Education in Sweden, a Moving Target*, in Bélanger, P. – Gelpi, E. (eds.) *Lifelong Education*, Amsterdam: Kluwer.
- SCHULLER, T. – FIELD, J. (1998) *Social Capital, Human Capital and the Learning Society*, in Int. Journal of Lifelong Educ. 17(4), pp. 226-236.
- TUIJNMAN, A.C. (1996)(ed.): *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. Pergamon.
- UNESCO (2001) *The Cape Town Statement on Characteristic Elements of a Lifelong Learning Higher Education Institution*. UNESCO Institute for Education, January 2001, Cape Town South-Africa., In: International Journal of Lifelong Education Vol 20./No. 6. 437-446. old.

E-források:

<http://europa.eu.int/comm/education/life/memoen.pdf>

Communication from the Commission – Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.

http://europa.eu.int/comm/education/life/communication/comm_III_en.pdf

European Universities Association – Communication on Lifelong Learning.

http://europa.eu.int/comm/education/life/report/civilsoc/eua_en.pdf

<http://www.eurydice.org> – Az EU tagországainak oktatáspolitikájáról.



TITKOS CSABA

A változás személyiség-dinamikája

A változásokra adott reakciók és a feldolgozás lehetséges folyamatai a személyiség szemszögéből

Az emberi viselkedés és magatartás lenyűgöző sokszínűsége tetten érhető a változásokra adott reakciókban is. Nemcsak gazdag, hanem személyiségtől és időhorizonttól függően is változatos repertoárról van szó. Ennek megértésére törekedve – bár szervezeti változások következményeit vizsgálom – a szervezet helyett az egyénnel koncentrálok. E figyelemnek történeti hagyománya van.

1. A lélektani vizsgálódás legitimitása

„A természetet magyarázzuk, az embereket viszont megértjük.” – mondja a filozófus E. Spranger. Az őt olvasó Max Weber részletesen kifejti a fenti kijelentést, amikor arról ír, hogy: *„Az a tény, hogy az emberi cselekvésekben motívumokkal, és az emberi cselekvések bizonyos motívumok megnyilvánulásaiaként való értelmezésével van dolgunk, lehetővé teszi ezeknek a természeti jelenségeknél mélyebb megértését.”*

Vagyis a motívumok különlegessége (mint kizárólagos emberi sajátosság) teszi lehetővé a megértést, és egyben az is a logikus következménye ennek, hogy az egyes egyén és cselekvései tekinthetők a társadalmi jelenségek vizsgálati alapelemének. Azt kell – és lehetséges – tehát megértenünk, hogy az egyes jelenségek milyen individualitást takarnak. Ugyanis csak az ember hajt végre értelmes cselekvéseket.

„Minden társadalmi közösség és minden történeti képződmény, csak mint egyének szabályos és egymáshoz kapcsolódó cselekvéseinek sorozata és komplexusa érthető meg.” (Max Weber)

A mi feladatunk nem más tehát, mint hogy minden társadalmi jelenséget a résztvevő egyes emberek cselekvéseire vezessünk vissza. Nem kisebb név, mint a Nobel-díjas H. A. Simon üzeni ugyanezt számunkra:

„A szervezet mindenekelőtt emberek együttese, és amit a szervezet cselekszik, azt az emberek cselekszik. Ezért a szervezet megértése „társadalom-lélektani” probléma.”

Ezek a megállapítások figyelmeztetések számunkra, hogy a szervezetek Maya fátyla mögött vegyük észre a cselekvőt. A szervezeti magatartás illúziója ugyanis az ő ténykedéseiből áll össze.

2. Új időséma, a három fázis

A változás megélésének egyik nehézsége abban rejlik, hogy felborul az alapvető, hétköznapi idősémánk. Nevezetesen: valami elkezdődik – tart – majd véget ér. Ehelyett a változások során ennek a fordítottja történik:

1. először búcsút veszünk (olykor fájdalmasat) valami régen megszokottól,
2. ezután jön egy bizonytalan, átmeneti állapot,
3. végül az új kezdete.

Majd a változás folyamata láncként folytatódik, hisz a dolgoknak ismét vége szakad, ez által adva helyet ismét valami másnak.

Az egyes fázisok során más és más nehézségek adódnak.

A *befejezés* időszakának különös fontosságot ad az a tény, hogy elmúlással – gyásszal kell szembe néznünk. Az el nem gyászolt dolgok kísértének, az elhúzódo gyászreakció viszont éppoly problémás. Fellép a felejtés, a meg nem törtéنتté tevés, az emlékképek rózsaszín satírja. Mind csupa énvédő mechanizmus.

Elbocsátások esetén ebben a fázisban dől el, kik mennek, és kik maradnak. Nincs egyértelmű vesztes-nyertes megfeleltetés, a fogalmak nem szinonimek.

A maradóknak sem könnyű a helyzetük. Ennek a problémának a kezelésére sokkal kevésbé kidolgozottak a technikák, mint az elbocsátottak esetében. A változások túlélőiben kettős – ellentmondó érzés lehet, a megkönnyebbülésé (Elias Canetti: A túlélő c. munkájára hivatkoznék) és a büntudaté.

Az *átmeneti* fázis interregnum jellege egyik legalapvetőbb igényunktől és vágyunktól, a biztonságtól foszt meg bennünket. Ennek valódi jelentőségét gyermekeknél figyelhetjük meg, kultúránk következtében a „felnőtt” társadalomban ez az igény általában csak burkolt formában jelenik meg, vagy bizonyos életszegmensekre szorul. A bennünk lévő gyermek biztonságigénye ettől persze még megmarad, és olykor felnőtt-álarcán átsüt.

A *kezdő* fázisban a düh, a fájdalom és a félelem okozta zárt kapukat találhatunk.

A nyitottság szocializációs kategória is. Tapasztalati háttér kell hozzá; sérülésmentes élmények, közeg amelyben megtehető. Történetileg (személyiségtörténet) érthető meg mind megléte, mind hiánya.

Ugyanakkor itt egy ismeretlentől való félelemről is szó van. A félelmet, melynek nincs tárgya, mert az nem ismert, szorongásnak hívjuk. A szorongás e fázis legerősebb béklyója.

Az egyes szakaszok nehézségeivel szembesülve csábító dolog a gyors megoldások keresése. Csakhogy a változások sebessége és a változások feldolgozhatóságának sebessége között nyílik az olló. A változások feldolgozhatósága nem intellektuális – „fejben megoldható” –, a változás átélése zsigeri probléma. Hiába tudjuk, értjük és felfogjuk menetét, érzelmi és tettekben megnyilvánuló feldolgozást igényel. Ehhez viszont szükséges volna tudni, milyen egyéni, személyes állapotai vannak a változás folyamatának.

3. Személyes állapotok

Ennek megértéséhez két, meglehetősen hasonló modell áll rendelkezésünkre. Elisabeth Kübler-Ross tanatológiai vizsgálataira alapozott, 1970-es évekbeli modellje, valamint a munkanélküliség pszichés aspektusainak tanulmányozására visszanyúló Amudsen-Borgen-féle, 1980-as évekbeli modell. Mindkettő azt mutatja, hogyan dolgozunk fel olyan változást, amely sorsunkra – helyzetünkre – állapotunkra lényeges, vagy döntő hatással bír (halálos kórban szenvedünk, illetve elbocsátottak), ám általunk kevésbé, vagy kétes eséllyel, esetleg egyáltalán nem befolyásolható.

Elisabeth Kübler-Ross a következő állapot-sorrendet találta:

DÜH
TAGADÁS
ALKUDOZÁS
DEPRESSZIÓ
BELENYUGVÁS

A negatív érzelmi reakciót a „velem ez nem történhet meg” érzése, a kétségbeesett alkudozás a pozíció és az idő nyeresére, a tehetetlenség mélysége, majd a helyzet elfogadása követi.

Az Amudsen-Borgen féle modell a következő állapotokat diagnosztizálta:

TAGADÁS
HARAG
ALKUDOZÁS
DEPRESSZIÓ
BELETÖRÖDÉS
LELKESEDÉS
STAGNÁLÁS
FRUSZTRÁCIÓ
APÁTIA

Az állapot-sorrend első részét tekintve a Kübler-Ross modellt követi, azzal az apró különbséggel, hogy az első két fázis sorrendjét felcseréli. Ha a folyamat e két szakaszának mögöttes mozgatóit keressük, az egyik esetben az érzelmeket, a másik esetben az intellektust találjuk. Hajlamos volnék azt gondolni, hogy az előbbi a gyorsabb, azaz adott eseményt először érzelmileg reagálunk le, s csak azután intellektuálisan. Először fogunk dühöt, haragot, indulatot átélni, s csak azután kezdődnek a tagadás racionalizáló folyamatai.

A Kübler-Ross modell érthetően megáll a belenyugvás-beletörődés stádiumánál. Viszonylag ritkán tölt el lelkesedéssel valakit, hogy hónapjai, hetei esetleg napjai vannak még hátra. Az Amudsen-Borgen féle modell érthetően tovább megy, jelzi a folyamat pozitívba fordulását, majd egyfajta egyensúlyi állapotot, végül ennek lehetséges felbomlását újabb változások, sorozatos kudarcok és frusztráció esetén.

A Borgen-Amudsen modell magyarországi alkalmazásánál¹ az eredeti állapot-sorrendet kiegészítették a „tagadást” megelőző „bénultság” állapotával, valamint kihagyták – bár nem tagadják létezését – a harag és az alkudozás stádiumát.

További módosulás volt a stagnáció két szakaszra bontása (alacsonyabb, illetve magasabb fokú „beépítés”, implementálás).

4. Folyamatdinamika a gyakorlatban

Úgy gondolom, az első változtatás kényszere a magyarországi vizsgálatnál megerősíti feltételezésemet az érzelmi reakciók intellektuális reakciókkal szembeni elsőbbségét illetően, ugyanis az első sokkhatás intellektuálisan blokkol és érzelmi reakciókat vált ki, természetesen személyiségfüggő módon. A Jung által bevezetett extravertált-introvertált felosztás alapján a két típus ebben a helyzetben is két különböző reakciót mutat. Az extravertált hajlamosabb lesz a dühöt, ingerültséget érezni és kifejezni, míg az introvertáltra inkább a „bénultság”, a „dermedtség” lesz a jellemző. Az érzelmi reakciókat követheti azután az intellektuális blokkok oldásával a „tagadás” és „alkudozás”.

A magyarországi vizsgálat másik jelentős változtatása, a stagnáció szakaszokra bontása jól tükrözi, hogy a „belenyugvást-beletörődést” (elfogadást) követően nem állapottal, hanem folyamatjelenséggel szembesülünk, s e folyamat, jellemzően nem

¹ Keszi Roland: Magatartástudományi szervezetedinamika – a változással szembeni ellenállás stádiumainak vizsgálata. Vezetéstudomány 2002. 4. sz.

lineárisan játszódik le. Gyakorlati tapasztalatom a munkacsoportok gyártásba történő bevezetése terén van. Számtalan vizsgálat – részint az ALCATEL és a Mercedes Benz németországi gyáraiban készített –, valamint saját esettanulmányaim² alapján állítom, hogy új dolgok bevezetése a gyakorlatban sajátos dinamikával rendelkezik. A folyamat állomásai a következők lehetnek:

– Nekifutás

Az első szakaszra a technikai folyamatok primátusa nyomja rá bélyegét, ugyanakkor ezzel párhuzamosan megkezdődik a résztvevők számára a társadalomtudományi értelemben vett tanulási folyamat.

– Elbizonytalanodás

Az első sikerek mellett megjelennek az első kudarcok, csalódások, az elvárások nem teljesülése. A változások különböző aktorai: generálói és elszenvedői más-más miatt elégedetlenek. A nyitottságot zárkózottság és cinizmus váltja fel.

A változások nyilvánvalóan hátrányokkal is járnak, ez nem zárható ki. A tervezett pozitív hatások pedig csak lassan, esetleg egyáltalán nem jelentkeznek. Mindezek következtében a változás ebben a fázisban konkrét veszélybe kerül.

– Kijózanodás

A nehézségek tudatosodásával megkezdődhetne az okok kutatásának időszaka. Jóllehet, a probléma többnyire világos, még sincs meg feltétlenül a készség, okainak analizálására. Ehelyett gyakran kölcsönös vádaskodások, vagy a komplex probléma leegyszerűsítésére történő törekvések figyelhetők meg. Az okok ilyen kezelése deficiethez vezet, a deficitek pedig gyakran személyes hiányosságként interpretálódnak.

A fejekben lévő sorompók is akadályozzák a tényleges változásokkal való foglalkozást. Olyan problémák kapcsolódnak ide, mint a változástól való félelem, a tradicionális állapot iránti nosztalgia, a status quo védelme. Ezek áthidalására, áttérésére többnyire szükség van egy igen erős nyomásra, mely kikényszeríti a változás irányába való elmozdulást.

– Problémamegoldás

A különböző szinteken zajló, szisztematikusan előkészített beszélgetések – részint az egyének, részint a csoportok szintjén – segítenek az analizált veszteségek (mint pl. a kölcsönös meg nem értés) csökkentésében. A beszélgetések, a konfliktus-szabályozás és a problémamegoldás szinterei. A problémákat vizualizálva, különböző moderátor-technikákat alkalmazva elemzik. Ez bár időigényes, ám jól megtérülő befektetés ahhoz, hogy a szükséges megegyezések megszülessenek. Az első eredmények új javaslatok formájában jelennek meg.

Az általam vázolt folyamat és az Amudsen-Borgen, illetve a Keszi által módosított modell közt könnyű felfedezni az összefüggéseket. A „lelkedés” időszaka a „nekifutásnak” felel meg. Az „elbizonytalanodás” egy korai frusztrációs szakasz, melyet jó esetben követ a „kijózanodás” és a „problémamegoldás”, ami Keszinél „tudatosságra” és „beépítésre” szétbontott Amudsen-Borgen féle stagnációs időszak. Másik lehetőségként a frusztrációk sorozata, illetve a problémamegoldás hiánya „apátiához”, avagy kudarchoz vezet. A fenti összefüggéseket a táblázat mutatja.

² Titkos Csaba: Csoportmunka a 90-es években. PTE KTK 1998., 2000.

A változásra adott pszichés reakciók
– személyes állapotok összefüggései a modellek közt

| Új idősema | Elisabeth Kübler-Ross | Amudsen-Borgen | Keszi Roland | Titkos Csaba | Domináns reakció-típus |
|-------------|-----------------------|----------------|------------------|-------------------|------------------------|
| Befejezés | Düh | Tagadás | Bénutság | Düh vagy Bénutság | <i>Érzelmi</i> |
| | Tagadás | Harag | Tagadás Harag | Tagadás | <i>Racionalizáló</i> |
| Átmenet | Alkudozás | Alkudozás | Alkudozás | Alkudozás | <i>Racionalizáló</i> |
| | Depresszió | Depresszió | Depresszió | Depresszió | <i>Érzelmi</i> |
| | Belenyugvás | Beletörődés | Beletörődés | Elfogadás | <i>Racionalizáló</i> |
| Kezdet | | Lelkesedés | Lelkesedés | Nekifutás | <i>Érzelmi</i> |
| | | | | Elbizonytalanodás | |
| | | Stagnálás | Tudatosság | Kijózanodás | <i>Racionális</i> |
| | | | Beépítés | Problémamegoldás | |
| Frusztráció | | vagy | <i>Érzelmi</i> | | |
| Apátia | | Kudarc | | | |

5. A személyiség védekező reakciói

Az *EMBER* állandóságra törekszik, ugyanakkor, mint bonyolult, változó rendszer definiálható. Ha csak *materiális szinten* (evés, ivás, légzés) nézzük is, nyilvánvaló, hogy olyan rendszer igyekszik stabil lenni, melynek alapja a változás, és pont ez a változás biztosíthatja stabilitását.

Ahogy a makro-fizikai stabilitás mögött mikro-fizikai változások rejlenek, ugyanúgy egy emberi kapcsolat állandósága mögött változások sokasága rejlik. *Érzelmeink szintjén* is stabilitást várunk, holott ez igen változó. Sokszor persze a másiktól várjuk a stabilitást egy kapcsolatban. Elvárjuk, hogy ne változzon a másik érzelme, csakhogy ehhez többnyire nekünk magunknak kell változnunk.

Az ember *pszichésen* mégis küzd a változások ellen. S a személyiség érettségétől függ, hogy képes lesz-e értelmezni és elfogadni a változásokat – melyek többnyire pozitívák és negatívák egyszerre – vagy pedig különféle védekező reakciókat produkál.

Az ember ugyanis a változásokra gyakran regresszióval reagál. A regressziós (nem felnőtt – gyermeki) pszichés védekező reakciók tárháza nagy. A korai (nem felnőtt) énvédő mechanizmusok aktivizálódnak, s a regresszió egyben többlet energiát is ad. Ez az energia hozhatja ki aztán ebből az állapotból az egyént: visszajön, felnőtté válik. Rosszabb esetben beleszorul, esetleg depresszióssá válik.

A védekező mechanizmusok segítségével az egyén eltorzítja vagy letagadja a valóságot, annak érdekében, hogy valamilyenfajta egyensúlyban élhessen önmagával és környezetével. Nézzük, milyen védekező-énvédő reakciókról lehet szó!

- *Projekció*: Az egyén másra vetíti ki saját érzéseit.
- *Bűnbak-képzés*: Más hibáztat és nem vesz tudomást saját felelősségéről.
- *Hasítás*: A világ és a dolgok jóra és rosszra, feketére és fehérre osztása.
- *Amnézia*: Felejtés, meg nem történtté tevés, illetve
- *Szelektív amnézia*: ha csak a jóra vagy a rosszra emlékszik.

Az énvédő mechanizmusok célja, hogy ne essék szét a személyiség. A stabilitás legalább személyiség szintű megőrzése.

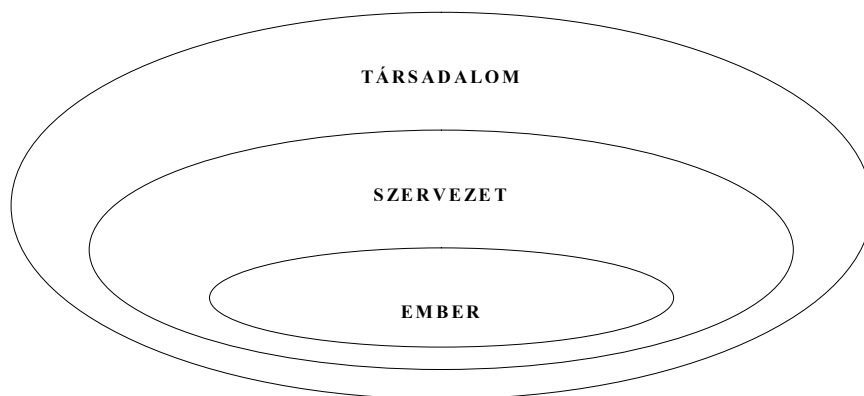
Egyéb védekező mechanizmusok is beazonosíthatóak a változásra adott reakciók közt, így:

- *Fantáziálás*: menekülés a valóságtól
- *Szomatizálás*: testi betegséget produkál
- *Paranoia*: üldözési mánia

A személyiség főként szerepein keresztül vesz részt az őt körülvevő SZERVEZETBEN. Szerepeinek változását és a szerepei által számára közvetített status quo változását kell megélnie a változások folyamatában. A változások feldolgozásához többnyire szükség van a személyiség szerep-portfóliójának újrendezésére. Ennek tudatosodása és elfogadása lényeges elem.

A szervezetek változási kényszere és hajlandósága erősödik, a ciklusidők rövidülnek, folyamatos időpresszióba kerül az egyén. A változások sebessége és azok egyéni adaptációjának sebessége eltérő ütemben gyorsul. A változások túlléphetik a feldolgozhatósági küszöböt, s ez által ismét énvédő reakciókat generálnak.

A SZEMÉLYISÉG ERŐTÉR KÖREI



Az erőter harmadik köre a TÁRSADALOM. Ma már a fogyasztói társadalom, melynek fontos jellemzője, hogy a létérzést a fogyasztással helyettesíti. Ha az egyén nem képes társadalom-konform módon fogyasztani (mint pl. nyugdíjas vagy munkanélküli státuszának jövedelme ezt nem teszi lehetővé), léte-létérzése lesz veszélyeztetett. A létében veszélyeztetett menekülési formája lehet a depresszió. Ezt azután elég sajátos módon kezeli a társadalom. Magyarországon elterjedt a hangulati zavarok antidepresszánsokkal való kezelése. Nem a személyiséget, vagy a személyiség-történetben rejlő okot kezelik, hanem gyógyszerfüggőséget hoznak létre. Ez persze a fogyasztás és a fogyasztói társadalom sajátos formája, ahol egyaránt jutalmaznak a felírókat és az eladókat. Ahol a változás el nem fogadása a rossz érzés el nem fogadását (gyógyszeres elnyomását) jelenti.

6. Csoportos szervezeti lehetőségek

A változásokra való adaptív reagálási módok kétféle kompetenciát igényelnek: szakmai és szociális. Míg a szakmai kompetenciák gondozása evidencia értékű

(átképzések, konvertálható tudás szerzése), addig a szociális kompetenciákkal sokszor mostohán bánnak, az egyén magára marad ezek hiányérzetével.

Ezt orvosolhatják szervezeti szinten a munkacsoportok.

A munkacsoportok a 70-es években mind a szervezetpszichológia, mind a menedzsment tudományok érdeklődésének homlokterében álltak. A 90-es évekre az olyan menedzsment koncepciók megjelenésével és térnyerésével, mint a karcsú menedzsment, a total quality management vagy a Kaizen a munkacsoportok és a team-munka visszanyerte a 80-as években elvesztett jelentőségét. Világossá vált, hogy az emberek közötti kapcsolatok fontossága a munkahelyen a munka megváltozott természetéből fakad, s nem csupán kozmetikai kellék, amely bármikor félredobható.

E csoportokat szempontunkból az teheti vonzóvá, hogy az olyan direkt szervezeti célok megvalósulása – mint az új termelési koncepciók (TPS), rugalmassá tétel, decentralizáció, minőségbiztosítás – mellett, csoportspecifikus és egyéni hozadékaik is vannak alkalmazásuknak. Így a CSOPORTOK gördülékenyebbé tehetik a szervezeti változásokat. A csoportban rögződött szabályok, eljárások, normák gyorsabban és hatékonyabban változnak, mint ahogy az hagyományos úton, a hierarchián keresztül történne. A csoportokban hatékonyabb a magatartás-irányítás és jobb a problémamegoldó képesség is.

Az EGYÉN számára a csoport személyiségfejlődési lehetőség. A csoportban folyó kommunikáció, a viták, a különböző érdekek összeütközése és a konfliktusok tapasztalatai fejlesztik a résztvevők személyiségét, növelve ezzel szociális kompetenciájukat.

A munkacsoportok sokszínűsége (részautonóm munkacsoport, team-work management, minőségi kör, projekt csoport, tréning csoport) biztosítja, hogy a

- szervezeti hierarchia különböző szintjein,
- az adott szervezetbe integráltan, vagy vele párhuzamosan,
- állandóan vagy szakaszosan működve,
- szervezeti igényekre és lehetőségekre szabva legyenek jelen.

7. Személyes fejlesztés – érett személyiség, mint kompetencia

A változásokkal nehezen birkózó ember nem pusztán fél a változásoktól, hanem szorong. Nem tudja mitől fél, tudattalanul szorong. A félelemnek ugyanis van tárgya, a szorongás tárgy nélküli félelem.

A változás nyelvezete – nyelvi csapdái – tovább erősíthetik a félelmet. A változással „meg kell küzdeni”, „megbirkózni” kifejezések a „Hős” archetípust hívják elő, erre utalnak, ami félelmet, kétségbeesést szülhet: „én nem tudok hős lenni”, „énbennem ez nincs meg” vagy „kényszer-hősöket” szülnék.

A félelmek és szorongások oka sokszor a személyiségtörténetben rejlik. Így regressziós módszerek segítségével ott meg is található. Egy konkrét esetet említek példaként.

40-es férfi fél a változásoktól, nem mer váltani. A regresszió a 10 éves korban történeteket hozza ki okként: 10 éves fiúként a szüleivel elköltözött egy nagyváros egyik végéből a másikba. Az eseményen gondolkodva mondja el, hogy ennek következtében a számára rendkívül fontos, teljes baráti körét elvesztette. Új lakóhelyén nehezen talált társakat, barátokat és úgy érzi, ott ért véget a gyerekkora.

A diagnosztika segít feltárni az okot: a barátok elvesztése és a változás összekapcsolódva, tudattalanul gátolja a változásra való készséget. A régi stressz blokként

épül a személyiségbe. A terápiás feladat ennek a stressz-blokk hatásnak az oldása, melynek segítségével a valódi okot, s nem a tünetet kezeljük.

Az érett személyiség fontos kompetencia. Nem adottság, hanem egy fejlődési folyamat dinamikus következménye. E folyamat segítése megtérülő befektetés, mert az érett személyiség garanciája lehet az olyan bonyolult folyamatok kezelésének, mint a változás.

A változások nem fájdalommentesek. Analógiával élve azt mondhatjuk, hogy a szülési fájdalmakat követi a csecsemőkor időszaka, mely a maga napi problémáival egy igen intenzív gondozási szakasz. Ezután jön – mint minden felnővekvőnél – az ismeretszerzés időszaka, és nem utolsó sorban a dackorszak. A fiatalkori érettség eléréséig adódik jó néhány olyan probléma, mint a visszabeszélés, a félreértés, vagy a belső és külső gátlások. De mindez pontosan beleillik egy felnővekvő képébe, aki a határait keresi.

Irodalom

AMUNDSSEN, NORMAN-BORGEN, WILLIAM (1987): The Dynamics of Unemployment. In: Journal of Counselling and Development.

KESZI ROLAND: Magatartástudományi szervezet-diagnosztika – a változással szembeni ellenállás stádiumainak vizsgálata. Vezetéstudomány 2002/4.

Kézben tartott változások. Oktatófilm. Human Telex Consulting Kft.

KÜBLER-ROSS/ELISABETH: A halál és a hozzá vezető út. Gondolat Kiadó 1988.

TITKOS CSABA: Csoportmunka a 90-es években. PTE KTK 2. kiadás, 2000.

WEBER, MAX: Gazdaság és társadalom. KJK 1968.



FORINTOS KLÁRA – DINA MILETTA

Új kihívás a felsőoktatásban – Public Relations

A public relations pontos fogalma mindmáig vitatott, mivel igen nehéz absztrakt, pontos határokat kijelölni. Az elfogult szakemberek egészen az ókorig vezetik vissza a PR, vagy a PR-jellegű tevékenységek történetét, mert úgy gondolják, hogy az információáramlás, tájékoztatás és befolyásolás egyidős az emberiséggel. Ilyen példának tekintik az uralkodók, politikai, vallási szervezetek ilyen irányú tevékenységét. De ide sorolják a királyhymuszokat, a hősi eposzokat, a diadalmeneteket, vagy az uralkodói jelképeket is.

A közönségkapcsolatok (eredeti angol kifejezéssel: Public Relations) fogalmának meghatározásán sokat vitatkoznak még ma is világszerte a szakemberek. Az 1970-es, '80-as évektől Magyarországon is tanulmányozzák az eredeti amerikai, angol, majd adaptált francia, német stb. public relations értelmezést.

A Magyarországi Public Relations Szövetség (MPRSZ) 1993. évi közgyűlésén elfogadott értelmezés szerint: a Public Relations „egy szervezet kommunikációjának szervezése”. A MPRSZ 1994-ben kiadja az Alapdokumentumok I., II., III. című füzetet és ezzel lehetővé válik Magyarországon is a PR-szakma elismerése, az egységes PR-terminológia kialakítása és a kommunikációs szervezés feladatainak szakszerű alkalmazása.

1990-ben jelenik meg Sándor Imre és Szeles Péter szerzőpáros nagyvállalati PR-könyve¹. 1993-ban pedig a felsőoktatási hallgatóknak szóló kísérleti tankönyv Sándor Imre és Németh Márta szerkesztői összeállításában². A szerzők egyik érdeme, hogy a külföldi kutatások újabb eredményeire támaszkodva egységes magyar szemléletű PR terminológiát alkotnak és megteremtik a mai felsőfokú PR-oktatás tananyagának alapját.

A magyar PR Szövetség 1993-as „Gárdonyi Nyilatkozat”-ában megfogalmazza a PR mint önálló szakterület különböző szintű oktatásának felépítését is. Szerkezetének sémája jól összefoglalja az egész PR-tevékenységet: a PR alapjai (elmélete és története), gyakorlati területei, PR-kutatás, alkalmazási formák és eszközök, PR-kommunikáció, etika és jogszabályok... stb.

A PR felsőfokú oktatása az 1970-es években, mint szakirányú fakultatív képzés elkezdődik a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem reklám és marketing szakán, illetve 1994-től a Külkereskedelmi Főiskolán működik Public Relations Tanszék. 1996-ban válik ismertté a „Skull Oktató és Tanácsadó Kft.”, ahol PR-szakemberek képzése folyik, közép és felsőfokú tanfolyamokon.

A PTE FEEFI Humán Fejlesztés Módszertani Tanszéke 2002. januárjában elindította a PR szakirányú továbbképzési szakot, mint posztgraduális, négy féléves PR-szakértő oklevelet adó minőségi képzést. A képzés célja teljes mértékig szinkronban

¹ Sándor Imre-Szeles Péter: Public Relations („Az uralkodás titka”). Budapest, 1990. Mercurius Kiadó 217.l.

² Sándor Imre-Németh Márta: Public Relations kísérleti kézikönyv. Kézirat. Budapest, 1993. Kiadja: Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Marketingkommunikációs Oktatási és Kutatási Központ 242.l.

van a Public Relations Society of America kezdeményezésére alakult „Bizottság a PR oktatásáért a 21. században” ajánlásával, mely szerint: „a szakma oktatásának mindvégig szoros kapcsolatban kell lennie a public relations gyakorlattal. A végzős hallgatóknak felkészülniük kell lenniük, mind elméletből, mind a praxisból. Nemcsak a tananyagot kell elsajátítaniuk, de valódi szakmai rutinnal kell rendelkezniük. El kell fogadni a kétirányú kommunikáció jelentőségét, amely gyakran azt jelenti, hogy a stratégiai fontosságú célközönség tagjaival egyenként, külön-külön kell foglalkozni”³.

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetben folyó képzés célja olyan szakemberek képzése, akik rendelkeznek a magyarországi vállalatok, cégek és nonprofit intézmények elvárásainak megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretekkel. A végzett szakemberek képesek lesznek piacbefolyásoló PR-feladatok elvégzésére és koordinálására. Nyitott, rugalmas struktúrájú képzésünk tartalmaz számos olyan elméleti és gyakorlati jellegű tárgyat, amelyeknek ismerete hozzásegíti a végzett hallgatókat a PR-munka színvonalas és naprakész műveléséhez. A végzett hallgatók jártasságot szereznek PR-kampányok és rendezvények szervezésében, belső és külső arculat alakításában, külső és belső kapcsolatok kiépítésében és ápolásában egyaránt, azaz az elméleti alapozás mellett szert tesznek széles körű mesterségbeli tudásra és fejleszthetik ide vonatkozó személyes képességeiket, adottságaikat is.

A képzés szakgazdája, a Humán Fejlesztés Módszertani Tanszék a szakindítás pillanatától kezdve fontosnak tartotta a hallgatói vélemények, benyomások, észrevételek kérdőíves lekérdezését. Az eredmények feldolgozása és közös értékelése, az oktatásszervezés és az oktatók szakmai munkáját illetően egyaránt tanulságokkal szolgált. A kérdés lebonyolítását nagyban megkönnyítette, hogy a hallgatók kifejezetten igényelték a visszajelzési lehetőséget. Így, amint azt az órák látogatottságát vizsgáló kérdés eredményei mutatják, a válaszadási hajlandóságot csak a korábban hallgatott kurzusok elismeréséből adódó felmentések és a munkahelyi elfoglaltság miatti hiányzás befolyásolta. A felmérés technikai lebonyolítását megkönnyítette az első évfolyam hozzáállásán túl az alapszakokhoz viszonyítva alacsony 22 fős létszám is. A lekérdezés az egyes kurzusok esetében, az utolsó órák után történt (ez alól kivétel a szak hallgatók általi megítélése kérdőív, melyet a félév utolsó konzultációs napján, a féléves képzési program végeztével kérdeztünk). A válaszadás önkéntes és névtelen volt, a kérdőívek kérdése önkéntes módszerrel történt. A vizsgálat során az intézetben használt standard kérdőívek (’Oktatói munka hallgatói véleményezése’, ’A szak hallgatók általi megítélése’) mellett tréningértékelő kérdőívet is használtunk.

A hallgatók képzéssel szembeni általános elvárásai – mely szerint a képzés legyen magas színvonalú és annyira gyakorlatias, amennyire csak lehet – a gyakorlatiasság oldaláról az első félévben még csorbulni látszik, hiszen itt még a képzési program elméleti alapozó részével találkozunk. Ebben a helyzetben a szak általános megítélése kérdőív pontos képet festhet arról a közérzetről, amikor a hallgató találkozik a magas elvárásait magas szakmai szinten megvalósító képzéssel, vagyis a gyakorlati jellegű mesterségbeli tudás szilárd elméleti alapjainak megteremtésével.

A magas elvárásokat tehát a kérdőív segítségével megismerhetjük, de mennyi ismeretünk van az elvárások gazdájáról, a hallgatókról? Kik a hallgatóink? Főiskolai

³ „Belépő a szakmába” (PR-oktatás jelene és jövője) = PR Herald 2000/1.

vagy egyetemi diplomával rendelkező emberek? A kérdőívek alapján ismerjük korukat, nemüket és a választott szakjukat, azonban a kérdőívek hiányossága, hogy egyáltalán nem, vagy csak kevés lehetőséget adnak arra, hogy a hallgatók előzetes tudás- és szakmai tapasztalatait feltérképezzük (e hiányosságot a későbbiekben kiküszöböljük, hiszen fontos lehet számunkra az alapozó elméleti tárgyak oktatása során az a szakmai ismeret, bázis, amire építkezhetünk). A diploma ismerete önmagában nem elégséges. Kiindulópontunk lehet az a tény, hogy a képzési célt vonzónak találva jelentkeztek a szakirányú továbbképzésre. A tanítási-tanulási folyamatban való együttműködés kialakulása szempontjából azonban lényeges a jelentkezési motivációk feltárása – „Mi volt az alapvető igény, ami miatt jelentkezett a szakra?” A legjellemzőbb válaszok az *új ismeretek szerzése* („A PR egy új szakterület”, „Tudásgyarapítás”, „Új alkalmazható és rendszerezett – elsősorban szakmai ismeretek megszerzése”), a *munkaerőpiaci pozíció javítása* („Szakma iránti érdeklődés, munkaerőpiaci esély növelése, „PR-munkaterületen elhelyezkedni, „Versenyképességet és cégünk versenyképességét növelni ezzel a végzettséggel”), a *már meglévő ismeretek elmélyítése* („A meglévő szakmai ismereteim felfrissítése, „a megszereshető teljesítményképes tudás eddigieknél hatékonyabb alkalmazása, „PR-ismeretek továbbfejlesztése”), és az *önmegvalósítási motivációk* („szerettem volna Pécsen másoddiplomázni, valamilyen kreatív szakon”, PR” megismerése és megértése”) körül kristályosodtak ki.

A szak a hallgatók előzetes elvárásainak összességében 90%-ban felelt meg. A maximálishoz viszonyított legmagasabb értékeket (92%, 94%) a szak szervezettsége, a tanulási környezet, a hallgatók közérzete és a szak minősége mutatta. A képzés nagyon fontos minőségi mutatója az oktatók felkészültsége, mely 94%-ban felelt meg a hallgatói elvárásoknak. A munkaerőpiaci hasznosíthatóság értékelésében (84%) megmutatkozik, hogy a hallgatók az első félév után még óvatosak ebben a kérdésben. A szak társadalmi elismertsége a hallgatók szerint 72%-os a teljes elismertséghez viszonyítva. A szak nehézségének megítélését (74%) befolyásolja a hallgatók előzetes tudásbázisa. Itt – mint jeleztük – cél a különböző minőségű és mennyiségű alapismeret azonos szintre hozása.

A szak hallgatók általi megítélése kérdőív összesített eredményei
PR szakirányú továbbképzés I. félév

| Teljesítményértékelési dimenzió (értékelési minimum/értékelési maximum) | Teljesítmény /100% maximális hallgatói elégedettség |
|---|---|
| Mennyire elégítette ki a szak az előzetesen elvárt igényeit? (egyáltalán nem /pont megfelelően) | 90% |
| A szak társadalmi elismertsége? (egyáltalán nem elismert /magasan elismert) | 72% |
| A szak szervezettsége? (egyáltalán nem szervezett/pont megfelelő) | 92% |
| A szak elvégezhetőségének nehézsége? (egyáltalán nem nehéz/nagyon nehéz) | 74% |
| A szak által kínált tanulási környezet? (nem támogatja a tanulást/kiváló) | 92% |
| A szak által rendelkezésre bocsátott infrastruktúra? (gyenge felszereltség/kiváló felszereltség) | 94% |
| A szak munkaerő-piaci hasznosíthatósága? (nem hasznosítható/kiválóan hasznosítható) | 84% |

| | |
|--|-----|
| A szak minősítése összességében? (alacsony minőségű/kiemelkedő minőségű) | 94% |
| Hogyan érezte magát az elmúlt egyetemi időszak alatt? (nagyon rosszul/nagyon jól) | 94% |

Az egyes tantárgyakról alkotott hallgatói véleményeket a kurzusértékelő kérdőívek eredményei tolmácsolják. Az első félévben oktatott tárgyak: filozófia, kommunikációelmélet, marketingkommunikáció, szervezetszociológia, pszichológia, mikro-ökonómia, PR-elmélet és stratégiák, jogi alapismeretek, kommunikációs tréning. A kurzusok értékelési szempontjai minden esetben a kurzusleírás minősége, az oktató időbeosztása, a kurzus által nyújtott új ismeretek és hasznosítható tudás aránya, az oktató felkészültsége, előadói stílusa, az előadás logikussága és jegyzetelhetősége valamint az oktatás külső feltételei voltak. A hallgatók visszajelzései a képzés tartalmi és technikai megvalósítása szempontjából hasznos információkkal látják el az érintett oktatókat és oktatásszervezőket egyaránt. A kurzusok összesített értékelését az alábbi táblázat foglalja össze, minden vizsgálati szempont esetében az értékelt teljesítményt az elérhető maximális teljesítményhez viszonyítva.

A kurzusértékelők összesített eredményei az egyes kérdések tekintetében
PR szakirányú továbbképzés I. félév

| Teljesítményértékelési dimenzió | Teljesítmény /100% maximális hallgatói elégedettség |
|---------------------------------|---|
| Kurzusleírás | 91% |
| Időbeosztás | 97% |
| Új ismeretek | 83% |
| Hasznosítható tudás | 86% |
| Oktatói felkészültség | 94% |
| Előadó stílusa | 88% |
| Logikusság | 91% |
| Jegyzetelhetőség | 89% |
| Oktatás feltételei | 95% |

Az első félév tantárgyai közül a kurzusértékelési módszer tekintetében eltér a kommunikációs tréning. A tréning sajátosságaiból adódóan az oktatói munka hallgatói véleményezése 90%-ban nyitott kérdéseket alkalmazó kérdőív segítségével történik, vagyis a hallgatók nem értékelő skálák segítségével, hanem saját szavaikkal fogalmazhatják meg benyomásaikat, tapasztalataikat, élményeiket. *A tréning legfőbb erősségének* a csoport tagjai egymás és önmaguk megismerését, a különféle kommunikációs helyzetekben történő közvetlen tapasztalatszerzést, a kommunikációs készségek fejlesztését és a képzés egészére kiható pozitív csoportdinamikai folyamatokat tartották. *A tréning gyenge pontjainak* a túl nagy csoportlétszám és a tréning szűkös időkorlátai bizonyultak. *A tréning módszerrel levezetett foglalkozásokkal szemben félelmek*, negatív preconcepciók a tréning során nem váltak valósággá, így a hallgatók összességében nem tartották ártalmasnak és veszélyesnek a tréninget. *A tréner munkájával kapcsolatban* jellemző hallgatói vélemények a következők: „Céltudatosan szervezte a feladatokat, nagyon elfogadó volt, semmi sem volt kényszer. Szorongás és kockázatmentes légkört tudott biztosítani. A helyzeteket végig elemeztette velünk. Dolgozott velünk és így éreztük, hogy velünk van.” „Az első pillanattól

kezdvé profi módon megtalálta az utat a csoporthoz és a közös munka során is mindvégig megfelelő helyen volt. Nem volt se túl betolakodó, se túl kívülálló.”

A tréning résztvevői jókedvű, vidám foglalkozásokra, a csoportot összekovácsló hangulatra és a kreativitást fejlesztő gyakorlatokra emlékeznek vissza legszívesebben. *Saját magukon a tréning hatására a következő változásokat* figyelték meg: „nyitottabb lettem a csoporttársaimmal”, „felfedeztem csoporttársaim értékét”, „bátrabban közlök magamról információkat”, „megerősített abban, hogy amit és ahogy teszem az általában jó, de felhívta a figyelmemet bizonyos hiányosságok kiküszöbölésére”, „felszabadultam gátlásaim alól”. A későbbiekben elsősorban kommunikáció, konfliktuskezelés, közszereplésnél alkalmazandó kommunikációs technikák témájú tréningeken kívánnak a hallgatók részt venni. Szívesen vennék a képzés során a tréningeket nagyobb óraszámban. *Összességében* a hallgatók a tréninget nagyon hasznosnak ítélték meg.

A fenti visszajelzések, illetve annak összegző elemzéséből is jól látható annak a hallgatói igénynek a szak oktatási céljaival való találkozása, mely szerint – mint posztgraduális képzés – feltételezhető alapismeretek birtokában gyakorlatra orientált, hasznosítható ismereteket kell, hogy nyújtson. Terveink szerint a képzés a II-IV. szemeszterekben az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazása irányába mozdul el, melyet jól tükröz a „PR-szakértő” hálóterve.

Felmérésünk – a visszajelzések tükrében – követéses vizsgálat kíván lenni, melyet a későbbiekben szintén közzé kívánjuk tenni. Az első – számunkra nagyon fontos – visszajelzések azonban megerősítenek bennünket abban, hogy jó irányokat tűztünk ki a szak indításánál és valóban piacképes minőségi képzést sikerült elindítani magasan kvalifikált szakemberek közreműködésével.

„A kommunikátorokat azért kell (kellene) foglalkoztatni, hogy a munkához teremtsék meg a társadalmi feltételeket, a nyugalmat, a békét. Ez hosszú távon ugyanolyan fontos, mint a mérnöki számítás” – vallja 2003. február 13-i Dunántúli Naplóban készült interjújában Ferling József a Magyar PR Szövetség elnöke.

A PR azon megközelítése, mely szerint „a PR hosszú távú bizalomépítés” (Ferling J.) teljes mértékig szinkronban van oktatásunk szellemével, illetve annak gyakorlatával.

Az első hallgatói vélemények, visszajelzések abban erősítenek meg bennünket, hogy e sok vihart kavart „szakma”, illetve a Public Relations fogalma egyrészt letisztulni látszik, másrészt szükségszerűen állandóan megújul, mert értékeli a társtudományok és a köznapitapasztalatok legújabb eredményeit.

Irodalom

BEKE TAMÁS: A public relations szakma története. Management Kiadó Kft., Budapest, 2001.

NYÁRÁDI GÁBORNÉ – SZELES PÉTER: Public relations elmélet és gyakorlat. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 2001.

SZELES PÉTER: A hírnév ereje (Arculatelmélet). Alapítvány a public relations fejlesztéséért, Budapest, 2001.

CSERNÉ ADERMANN GIZELLA

Önbeteljesítő tanári elvárások — iskolai kudarcok

Az egész életen át tartó tanulás követelménye nem csupán elméleti konstrukció, hanem létező valóság. A felnőttkori tanuláshoz való viszonyt, a tanulási hajlandóságot, a sikeres tanuláshoz nélkülözhetetlen önbizalmat jelentős mértékben befolyásolhatják azok az élmények, amelyeket iskolás korunkból hozunk magunkkal. Nem kevesen vannak azok, akik azért kényszerülnek arra, hogy felnőttként visszaüljenek az iskola padba, mert amikor továbbtanulhattak volna, akkor alig várták, hogy megszabaduljanak azoktól a kellemetlenségektől, amelyekben az iskolában részük volt. A rossz tanár-diák viszony, a tanuló önbizalmának hiánya könnyen vezet iskolai kudarcokhoz.

Az alábbiakban az iskolai kudarcok forrásainak egy sajátos esetét mutatjuk be, amit ritkán ismernek fel azok, akik okozzák, de rendszerint a kudarcot elszenvedő alanyok sem tudják pontosan megérteni, hogy mi történik velük.

Gondolatban térjünk vissza az iskolába, és vizsgáljunk meg egy nagyon hétköznapi esetet!

A tanító új osztályt kap. Az osztályba két olyan gyerek jár, aki közel azonos képességekkel rendelkezik, nevezzük őket Jancsinak és Juliskának. Juliska cserfes, szeretetreméltó, mosolygós kislány, Jancsi visszahúzódóbb, nem szeret feleslegesen beszélni, az ismeretlen emberek pedig zavarják.

Első nap az iskolában. A gyerekek beözönlének az osztályba. Juliska alig várja, hogy a tanító néni észrevegye őt, ezért beül az első padba. Jancsi szereti a nyugalmasabb helyzeteket, ő inkább távolabb húzódik.

A tanító néni végignéz az osztályon. Feltűnik neki az első padban ülő mosolygós kislány, Juliska, Jancsikát viszont észre sem veszi. Ismerkedik az osztály és a tanítónő. Juliska csüng a tanító nénin, mindenre válaszolni szeretne. Sor kerül Jancsira is. Nem örül a kérdéseknek, alig felel, és a lehető leggyorsabban visszaül a helyére. A tanító néni akarva-akaratlanul úgy gondolja, Juliska okos kislány, egész biztosan jó tanuló lesz belőle. Ha Jancsin akad meg a szeme, arra gondol, hogy lesz elég probléma ezzel a gyerekekkel.

Juliska gyakran jelentkezik, néha ugyan butaságokat mond, de a tanító néni kedvesen helyreigazítja. A jó feleleteket megdicséri. Juliska szívesen jár iskolába, ott-hon lelkesen készül. A tanító néni elégedett, Juliska anyukájának is elmondja, hogy milyen nagyszerű teljesítményeket produkál a kislány.

A szóltan Jancsi, aki a hátsó padban nincs a tanítónő szeme előtt, csak ritkán válaszol a kérdésekre. Ha tovább gondolkodik, a tanító néni kicsit türelmetlenül leülte-ti, esetleg fejesóválással, egy rövid ejnye-bejnyével adja a gyerek tudtára, hogy bizony nem elégedett vele. Jancsi már nem szereti az iskolát, nem kedveli a tanító nénit sem. Juliska gyűjti a piros pontokat, Jancsi jó esetben nem kap feketét. Nem kell hozzá nagy jóstehetség, hogy eldöntsük, ki lesz a jó tanuló.

A tanítónő akaratlanul közreműködött abban, hogy két, az indulásnál hasonló adottságokkal rendelkező gyerek közül az egyik jó, a másik közepes, esetleg gyenge tanuló lett.

Ha történetünk valószerű, akkor érdemes feltenni a kérdést: Vannak-e tudományos bizonyítékok is arra, hogy a tanárok benyomásai, elvárásai keresztül befolyásolják a tanulók iskolai teljesítményeit? Lehet-e önbeteljesítő jóslat a tanári elvárás? Erre kívánunk választ adni a következőkben.

Pygmalion az osztályban?

A Pygmalion-hatás vagy más néven önbeteljesítő jóslat jelenségének első tudományos leírása Robert Mertontól, a Columbia Egyetem szociológia professzorától származik. 1948-ban megjelent "The Self-fulfilling Prophecy"¹ című munkájában úgy írja le a szóban forgó jelenséget, hogy egy szituáció hibás értelmezése olyan viselkedést vált ki a környezetből, amelynek következtében az eredetileg hamis értelmezés igazzá válik. Másképpen fogalmazva: ha egy adott helyzetbe meghatározott elvárásokkal lépünk be, hajlamosak vagyunk olyan viselkedést produkálni, hogy elvárásaink valóra váltsák önmagukat. Allport 1954-ben írt könyvében kiterjeszti az önbeteljesítő jóslat jelenségét csoportközi relációkra.² Allport szerint minden emberi kapcsolatban, legyen az családi, etnikai vagy nemzetközi kapcsolat, az elvárásoknak hatalmas ereje van. Ha rossznak gondoljuk embertársainkat, kiprovokáljuk, hogy valóban rosszak legyenek, ha jónak gondoljuk őket, rábírjuk őket arra, hogy jók legyenek.

A Pygmalion-jelenség kapcsolatát az oktatással 1955-ben mutatta be Clark.³ Véleménye szerint a kisebbséghez tartozó gyerekek megtanulják saját alsóbbrendűségüket, amivel őket jellemzik. Érzékelik, hogy el vannak szeparálva a társadalom kiváltságosabb rétegeitől, amire kisebbségi érzéssel és alázatossággal reagálnak. Ilyen feltételek mellett a kisebbségi csoportokhoz tartozó gyerekek számos konfliktust élnek meg amiatt, hogy a saját képességeikről való elképzeléseik ellentmondásba kerülnek azzal, amit mások gondolnak róluk. Clark érvelése szerint a rasszizmus hatásai nem a társadalomban, hanem az emberi fejekben érvényesülnek. A hangsúly a szegregációról a tanári viselkedésekre tolódik, ugyanis a tanár az, aki elvárásait a kisebbségi csoportokkal kapcsolatban önbeteljesítő jóslatokon keresztül érvényesíti.

A Pygmalion-koncepció nagyon népszerű lett. Marburger 1963-ban olyan meszire ment, hogy azt állította, hogy a tanári elvárások nemcsak a tanulói értékelést, hanem az intelligencia mért értékében bekövetkező változást is befolyásolják.⁴ Ez a kijelentés azért is vihart kavart, mert a tanári értékelés addig kizárólag a tanulási eredményekre vonatkozott, ugyanakkor az intelligenciát bizonyos mértékig veleszületettnek, de mindenképp fixnek tartották, ezért meglepetést okozott az az állítás, hogy a tanári elvárások az intelligenciát is befolyásolhatták.

Marburger állításának bizonyítására kölcsönvett egy kutatást a Dakotai Egyetem egy addig ismeretlen tanárától, Robert Rosenthaltól, aki később a Pygmalion kutatások központi alakja lett.

¹ MERTON, R. K. (1948) "The Self-fulfilling Prophecy". *Antioch Review* 8. 193-210.

² ALPORT, G. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 160.

³ CLARK, K.B. (1955), *Prejudice and Your Child*, Beacon Press, Boston, MA.

⁴ MARBURGER, C.L. (1963) Consideration for educational planning. In: Passow, A.H. (Ed.), *Education in Depressed Areas*, Bureau of Publications, Teacher College of Columbia University, New York, NY. pp. 298-321.

Robert Rosenthal Lenore Jacobsonnal az 1960-as években nagy érdeklődést kiváltó kísérletet végzett az osztályteremben lezajló folyamatok tanulmányozására. A két kutató korábbi pszichológiai kísérletek alapján feltételezte, hogy a tanárok elvárásai a tanulók várható iskolai előrehaladásával kapcsolatosan befolyásolják a gyerekek iskolai eredményeit. Amennyiben ez a feltevés igaznak bizonyulna, akkor el kell fogadni, hogy a pedagógusnak különös hatása van a tanulók sikereire és kudarcaira. E feltevés különösen akkor érdemel figyelmet, ha a pedagógus rosszul ítéli meg, pontosabban alul vagy felülértékeli a gyerektől várható teljesítményt. (Erre a folyamatra mutattunk be egy példát Juliska és Jancsi történetével).

A kutatók vizsgálatuk céljára kiválasztottak egy elemi iskolát, amelynek 18 osztályából véletlenszerűen kijelölték a tanulók 20 %-át abból a célból, hogy az ő tanulmányi eredményeik változását figyeljék a tanári elvárások függvényében. A tanári elvárásokat mesterségesen kívánták befolyásolni a tanároknak a tanulókról szóló tájékoztatók segítségével. Azért, hogy hihetővé tegyék a tanároknak szánt információkat, egy fiktív, valójában semmit sem vizsgáló tesztet töltettek ki az iskola tanulóival. E látszatesztek alapján a kísérlet céljára kiválasztott gyerekek tanárai elé tettek egy listát, és azt mondták nekik, hogy a listán azoknak a neve szerepel, akik későn érő, de tehetséges tanulók (ún. késői kivirágzók). Ennek az információnak semmi alapja nem volt, hiszen a gyerekeket, ahogy említettük, véletlenül választották ki. Ahhoz, hogy a kutatók meggyőződhesse a tanulók teljesítményének tényleges alakulásáról, a kísérlet kezdetén, azaz az iskolaév elején és végén két valóságos tesztet írtak a gyerekek.

Rosenthal és Jacobson azt tapasztalták, hogy a véletlenszerűen kiválasztott és késői kivirágzóként bemutatott tanulók eredményeinek pozitív változása a tanév végén a valóságos teljesítménytesztekben felülmúlta azoknak a társaknak a teljesítményét, akikkel kapcsolatban nem fogalmaztak meg kedvező jóslatokat a vizsgálat során.

Az eredmények statisztikai elemzése alapján kimutatták, hogy a tesztben a legnagyobb fejlődést a pontszámok növekedése alapján a „késői kivirágzónak” címkézett gyerekek közül a fiatalabbak érték el. Ebből azt a lehetséges következtetést vonták le, hogy a fiatalabb gyerekek érzékenyebben reagálnak a tanári elvárások hatására, mint az idősebbek. A fiúk és a lányok eredményei bizonyos területeken különböztek egymástól. A tanári elvárások hatására a lányok a gondolkodási műveletek fejlődésében, míg a fiúk a verbális képességek alakulásában értek el jobb eredményt.

Rosenthal és Jacobson a tanári elvárások hatását nemcsak az objektív teszteredményekben, hanem a tanárok osztályozásán keresztül is vizsgálta. A kutatók azt találták, hogy a szubjektív osztályozás és a tanulók magatartásának a megítélése kevésbé mutat összefüggést a mesterségesen kialakított tanári elvárásokkal, mint a teszt-eredmény.

Ez a kísérlet az önmagát beteljesítő jóslatra jelent – tudományosan ugyan sokak által vitatott – bizonyítékot.

Az önmagát beteljesítő jóslat okait vizsgálva a kutatók megállapították, hogy a tanárok nem fordítottak több időt a „rejtett tehetségekkel” való foglalkozásra, de jelentős különbség mutatkozott a kísérleti céllal kiválasztott és a többi gyerekekkel folytatott kommunikációjukban. A tanárok a tanév végén úgy nyilatkoztak, hogy a késői kivirágzók lelkesebbek, jobban kezelhetők, mint a többi tanuló, kellemesebb volt velük együtt dolgozni. Azokról a gyerekekről, akik szintén jól teljesítettek, de

nem szerepeltek a tanároknak adott listán, azt a megállapítást tették, hogy kevésbé jó velük együtt dolgozni, mint kiemelt társaikkal.

Az elvárás-hatás hosszú távú következményeit is megvizsgálták Rosenthalék. Két évvel az eredeti Pygmalion kísérlet után ellenőrizték a kutatók, hogy a tanárok emlékeznek-e azoknak a gyerekeknek a nevére, akik a késői kivirágzók listáján szerepeltek. Ekkor meglepő ténnyel szembesültek: a 72 tanulóból mindössze 18-at tudtak azonosítani, a többiek nevére egyáltalán nem emlékeztek. A kísérlet értékét tekintve komoly kérdésként merült fel, hogy hogyan lehetséges az elvárás hatás, ha a tanárok nem is emlékeznek azoknak a nevére, akikről azt kellett volna hinniük, hogy késői kivirágzók?

Ahelyett, hogy tanulmányunkban részleteznénk azokat a vizsgálatokat, amelyek az elmúlt harminc-negyven évben a Pygmalion-hatás iskolai megjelenését kívánták igazolni vagy cáfolni, az eredmények szintéziséből megállapítjuk, hogy a tanári elvárások hatását a tanulói teljesítményekre leginkább azok a kutatások mutatták ki, amelyek a természetes körülmények kialakult tanári elvárások teljesítményt befolyásoló szerepét tanulmányozták.

Ha elfogadjuk azokat a vizsgálati eredményeket, amelyek szerint a tanári elvárások befolyásolhatják a tanulók iskolai sikereit vagy kudarcait, óhatatlanul felmerül a kérdés, hogy pontosak-e a tanári elvárások. Erre a kérdésre nem lehet általánosságban válaszolni. Az önmagát beteljesítő jóslat logikája szerint a tanulónak előnye származik a tanár kedvező elvárásaiból, ami különösen akkor jelenthet nyereséget számára, ha az elvárások valamelyest magasabbak, mint a tanuló tényleges képességei. Konfliktusokat és kudarcokat eredményeznek viszont azok a tanári elvárások, amelyek negatív irányban torzítják a tanár észlelését. A kedvezőtlen tanári elvárások forrása gyakran a tanár előítélete, nem megfelelő tájékozódása és még több olyan tényező, amelyekről a következőkben szövelünk.

A nem megfelelő információkon alapuló alacsony elvárások

Az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy milyen károkat okozhat a gyermek fejlődésében az a szituáció, amikor a pedagógus indokolatlanul fogalmaz meg alacsony elvárásokat a tanulók várható iskolai teljesítményével kapcsolatban.

Brophy és Good az elvárások forrásait kutatva végezte a következő vizsgálatot.⁵ A kutatók négy, első osztályt tanító tanárt kértek fel arra, hogy rangsorolják tanulóikat a tőlük várt teljesítmények szerint. A szerzők ezek után megfigyeléseket végeztek a kiválasztott tanítók osztályaiban. Megállapították, hogy azok a gyerekek, akik gyakrabban akartak válaszolni a tanári kérdésekre, mint társaik, akik gyakrabban kezdeményeztek kommunikációt a tanárral, és akik rendszeresen jelentkeztek, nagyobb valószínűséggel kerültek a kedvező elvárású csoportba. Az alacsonyabb elvárású csoportba sorolt gyerekekkel általában több problémája volt a pedagógusoknak. Ez a vizsgálat azt a feltételezést sugallja, hogy a tanári elvárások forrása a tanulók viselkedése. A követő tanulmányok azonban arra utalnak, hogy az elvárások képződése sokkal bonyolultabb és ellentmondásosabb folyamat annál, mint ahogy ezt Brophy és Good 1970-ben bemutatta.

Különösen tanulságosak az elvárások képződésének témájával foglalkozó kutatások sorában Rist megállapításai. A kutató arra a problémára figyelt fel, hogy a

⁵ BROPHY, J.E. and GOOD, T.L. (1970): Teachers communication of differential expectations of children's classroom performance: some behavioural data. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 61. pp.365–375.

képesség szerint különböző haladási sebességű csoportba sorolt tanulóknak alig van lehetőségük arra, hogy átkerüljenek egyik csoportból a másikba. A kutató úgy vélte, hogy a tanulók képesség szerinti csoportba sorolásában nagy szerepet játszanak a tanári elvárások. Ezek az elvárások, ahogy erről az előbbieken is szóltunk, lehetnek pontosak vagy pontatlanok. A pontatlan elvárások alapján csoportba sorolt tanulókat át kellene helyezni a nekik megfelelő közösségbe ahhoz, hogy ők is maximálisan profitáljanak a differenciált oktatásból, ennek azonban a gyakorlat ellentmond.

A tanári elvárások forrásait kutatva Rist egy igen érdekes és tanulságos longitudinális (hosszmetszeti) vizsgálatot végzett.⁶ Rist az iskola előkészítőtől második osztály végéig követte egy gyermekcsoport fejlődését. A megfigyelt gyerekeket a pedagógusok – amerikai szokások szerint – már az iskola előkészítőben képesség szerint három csoportba osztották azért, hogy differenciált módon foglalkozzanak velük. Elvileg minden tanulónak megvolt az esélye arra, hogy egyik csoportból a másikba lépjen át, erre azonban Rist megfigyelései szerint alig került sor. Ebből a tapasztalatból kiindulva Rist elhatározta, hogy megvizsgálja, milyen információk alapján történt a csoportba sorolás, ugyanis a különböző képességű csoportok közti határok át nem lépése csak akkor indokolt, ha a tanítók a gyerekek kiváló ismerete alapján alakították ki az egyes csoportokat.

A kutató először azt tárta fel, hogy az iskolába lépéskor milyen információk álltak a pedagógusok rendelkezésére. Megállapította, hogy a beiratkozáskor az édesanyákkal kitöltettek egy kérdőívet, majd kikérdezték a szülőket a gyermek egészségi állapotával, nevelésével kapcsolatos gondokról. A pedagógusok megkapták továbbá azoknak a családoknak a listáját, akik szociális segélyben részesültek, így akarva-akaratlanul információkhoz jutottak a családok anyagi helyzetéről. Egyes gyerekek esetében újabb információforrást jelentett, ha a pedagógus tanította a család idősebb gyerekeit.

Ezután Rist megfigyelte, hogy vannak-e az azonos szintű csoportba tartozó tanulóknak közös vonásai. Az első észrevétele az volt, hogy a jó képességűek csoportjába tartozó gyerekek valamennyien ápoltak, gondozottak, jól öltözöttek voltak, míg a gyenge csoportba tartozók elhanyagoltak, piszkosak. A második feltűnő különbség abban állt, hogy a jó csoportba sorolt gyerekek könnyen teremtettek kapcsolatot egymással és a pedagógussal, szívesen és sokat beszéltek, amíg a gyenge csoport tagjai nemcsak hogy nem kezdeményeztek beszélgetést a pedagógussal, de gyakran a válaszadást is megtagadták. A harmadik eltérés a jó és a gyenge csoport tagjai között abban állt, hogy a jó csoport tagjai az amerikai angolt beszéltek magas szinten, míg a gyenge csoportba tartozó gyerekek akcentussal használták a nyelvet, szókincsük szegényes volt. A különbségek negyedik csoportját azok az információk alkothatták, amelyeket az iskolakezdés előtt a tanulókról és családi környezetükről akarva-akaratlanul beszereztek a tanítók. A jó csoportba tartozó gyerekek közös vonása az volt, hogy szüleik iskolázottsága és jövedelemszintje is magasabb volt a gyenge csoportba tartozó társaikénál.

Rist megfigyelései alapján megállapítható, hogy azok a tulajdonságok, amelyek közösek voltak az egyes csoportba tartozó tanulóknak, nincsenek kapcsolatban a gyerekek értelmi képességeivel, a „képesség szerinti” csoportba sorolás valójában irreleváns, külső jegyek alapján történt. Rist azért tartja különösen veszélyesnek az

⁶ RIST, R.C. (1970): Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*. Vol. 40. 8. 411–451.

ilyen típusú csoportba sorolást, mivel a tapasztalatok szerint a gyerekek iskolai pályafutása eldől a korai csoportba sorolással. A csoportba sorolás önmagát beteljesítő jóslatként működik, a tanárok elvárása az egyes csoportokkal kapcsolatban a tanári bánásmódon és a tananyagon keresztül érvényesül. A legnagyobb jószándéktól vezérelve a tanárok a „gyenge” csoportnak kevesebb tananyagot tanítanak, lassabban haladnak velük.

A fent említett vizsgálatban a gyerekeket tanári elvárások alapján sorolták különböző szintű csoportokba. Egy másik kutató, Finn viszont felveti azt a problémát, hogy az iskolában a tanári elvárások származhatnak az osztállyal kapcsolatos általános előfeltevésekből éppúgy, mint az egyes tanulók jellemzőiből.⁷

A különböző képességű osztályok létrehozása a magyar oktatási rendszerben is szokásos gyakorlat. Tagozatos vagy speciális osztályok esetén nyilvánvaló, hogy a jobb képességű és a gyengébb tanulási potenciállal rendelkező gyerekek melyik osztályba járnak. A speciális osztályokat nem indító iskolákban is gyakran megvan a tradíciója annak, hogy a párhuzamos tanulócsoportok közül melyikbe járnak a reménytelen és melyikbe a „nehéz esetek”. Az osztályok híre és ennek következményeként az osztállyal kapcsolatos előfeltevések azért fontosak, mert rendszerint a jobb osztályok kapják az eredményesebb tanárokat. A pedagógusok a tapasztalat szerint a jobb osztályokban nemcsak többet tanítanak, de magasabb követelményszintet is határoznak meg.

Milyen tényezők befolyásolják, hogy egy tanár egy tanulócsoportot a jobb vagy a gyengébb kategóriába sorol? Finn szerint az osztállyal kapcsolatos elvárások a következőkből táplálkoznak: a pedagóguspályán eltöltött évek száma és a korábbi pedagógiai tapasztalatok, a korosztály általános jellemzőinek ismerete, az osztályról kapott információk és az osztályban szerzett személyes tapasztalatok, valamint a tanár saját pedagógiai képességeiről kialakított elképzelése.

Természetesen a tanárok nemcsak az osztályokkal, hanem egyes tanulókkal szemben is megfogalmazzák saját elvárásaikat. A tanulókkal kapcsolatos előfeltevések forrásai a kutató szerint a következők: a tanuló fizikai felépítése, vonzó vagy taszító külső megjelenése, neme, öltözete, dialektusa. E tényezők alapvetően irrelevánsak, nem jelentősek a jövőbeni iskolai sikerek szempontjából. Az előfeltevéseket alakíthatják a tanuló értelmi képességei, korábbi iskolai teljesítményei, tanulási motivációi. A tanári elvárásokat befolyásolhatják még a fentiek mellett azok az ismeretek, amelyekkel a tanár rendelkezik a gyerekek szociális helyzetéről, így a szülők foglalkozása, iskolázottsága, anyagi helyzete.

Cooper és Tom a tanulókkal kapcsolatos alacsony elvárások képződését befolyásoló tényezők között az alábbi faktorokat azonosította⁸, amelyek illusztrálására néhány konkrét esetet is bemutatunk:

- A szerzők szerint a tanuló neme gyakran előítélet, illetve elvárást keltő tényező: az idézett vizsgálatok szerint az idősebb lányokkal szemben alakulnak ki alacsony elvárások különösen természettudományos és technikai területen, ami a nemi szerepekhez fűződő tradicionális értelmezésből fakad. Egy másik

⁷ FINN, J.D. (1972): Expectations and educational environment. *Review of Educational Research*, Vol. 42. 387-410.

⁸ COOPER, H. M. and TOM, D.Y.H. (1984) „Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction” *The Elementary School Journal* 85 77-89.

GOOD, T.L.(1990) „Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions.” *Journal of Teacher Education* 38. 32-47.

vizsgálat bemutatta például, hogy a lányoktól jobb olvasási teljesítményt várnak a tanítók, ezért több időt szánnak a tanításukra, mint a fiúkéra, ugyanakkor a fiúk a matematika foglalkozásokon kapnak több figyelmet a pedagógusoktól.⁹ Minden ellenkező tapasztalat ellenére mind a mai napig vannak olyan szülők és tanárok, akik csak a fiúktól várják el, hogy értsenek az informatikához, nyújtsanak kiváló eredményeket a természettudományokból vagy műszaki területen.

- A tanárok általában alacsonyabb elvárásokat fogalmaznak meg azokkal a tanulókkal szemben, akik rosszabb helyzetű családból származnak. A középosztály gyerekeitől általában magasabb teljesítményeket várnak, mint az alacsony képzettségű és a hátrányos helyzetben élő szülők gyermekeitől.¹⁰ Az elvárások nyilván nem nélkülözik a tapasztalati alapot.
- A faj, etnikum szintén szerepet kap az elvárások képződésében. A tapasztalatok szerint a kisebbségekkel és különböző etnikumhoz tartozó tanulókkal kapcsolatban alacsonyabbak a tanári elvárások, mint a többséghez tartozó gyerekekkel.

Ennek kapcsán mindenképp ki kell emelnünk a roma gyerekekkel kapcsolatos negatív tanári elvárásokat. A cigány gyerekeket sújtó tanár elvárás-hatás egy tipikus esetét mutatjuk be egy megtörtént eseten keresztül.

Melinda csillogó szemű, élénk, jó eszű kis cigánylány volt. Anyukája egyszerűen, de tisztán járatta. Az óvónénik szerették a kedves gyereket, eszükbe sem jutott másképpen bánni vele, mint a társaival.

Melinda ugyanott kezdte az első osztályt, ahol kis barátainak többsége. Talán az volt a szerencsétlensége, hogy a későbbi nyelvtagozatos osztály „válogatott” tanulói közé került. Az iskola nem örült annak, ha roma tanulót írtak be. Az igazgató az egyik szülőnek bizalmasan megjegyezte, hogy alsóban ugyan sok a cigány, de nem kell félni, ők úgyse jutnak el a felsőbe.

A tanító néni kiváló pedagógus volt, aki nagyszerűen értett az elsősökhöz, a szülők versenyeztek, hogy gyerekeik a keze alá kerüljenek. Egyetlen hibája mégis volt: nem állhatta a roma gyerekeket.

Melinda lelkesen járta az első osztályt. Füzetei semmivel sem voltak csúnyábbak, mint a többieké, mégsem kapott piros pontokat. A kisdobos avatáson – akkoriban ez nagy ünnep volt a gyerekeknek – mindenki megkapta a nyakkendőt, kivéve Melindát. Az ok igen egyszerű volt: a papírgyűjtésre nem vitt két kiló újságot.

Melinda még küzdött a második osztályban, de egyre kevesebb sikerrel. A kudarcok szaporodtak. A harmadik osztály már Melinda nélkül indult. Sikerült annyi tárgyból megbuknia (netán sikerült megbuktatni?), hogy ismételhette a második osztályt.

Óvodás pajtásai már befejezték az általános iskolát, amikor Melinda kimaradt a negyedik osztályból, és férjhez ment. Mi lett volna a kislány sorsa egy másik tanító néninél? Ez már nem fog kiderülni.

A tanári elvárásokat a magasabb iskolafokozatban befolyásolja az előző iskola típusa: a híres iskolákba járó tanulókat általában tehetségesebbeknek tartják, mint azokat, akik kevésbé ismert, netán rossz hírű intézményben tanulnak. A középisko-

⁹ GOOD, T. L., & FINDLEY, M. J. (1985). Sex role expectations and achievement. In J. B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Pp. 271-294.

¹⁰ WINFIELD, L. (1986). Teacher beliefs toward at-risk students in inner-urban schools. *The Urban Review*, 18, 253-267.

lában szívesen érdeklődnek a tanárok arról, hogy melyik általános iskolában végeztek a gyerekek. A jó nevű iskolában végzettekről a tanárok óhatatlanul feltételezik, hogy jó alapokról indulva könnyebben veszik az akadályokat, mint a többiek.

A tanárok akarva-akaratlanul előfeltevéseket fogalmaznak meg a gyerek külső megjelenése alapján: a tanuló ruházatának a stílusa, márkája, ápoltsága befolyásolja az elvárásokat. Nem állítjuk, hogy a ruhák árával párhuzamosan növekednek a tanári elvárások, de a tiszta, rendes ruha, az ápoltsági nagyobb iskolai sikereket sejtet, mint az ápolatlan, gondozatlan kinézet. A drága, márkás ruházat kelthet akár kedvezőtlen elvárásokat is, ha a tanárnak olyan tapasztalatai vannak, hogy a pénzes szülők gyakran a törődést váltják ki a pazar felszereléssel.

A nyelvi jellemzők is szerepet kapnak a tanári elvárások kialakulásában. Az iskolában használt nyelv – esetünkben a magyar – alacsony szintű használata, a csekély szókincs, a rossz nyelvhelyesség a tanárokból alacsony elvárásokat válthat ki. Az elvárások nem nélkülözik a valós alapokat, hiszen azok a gyerekek, akik csak részben értik a tanár utasításait, nem tudják kifejezni gondolataikat, várhatóan csak nehezen tudják teljesíteni az iskolai követelményeket. Ez a probléma a cigánygyerekek esetében elég gyakori. Tanulmányok egész sora foglalkozik a roma tanulók nyelvi hátrányaival, amelynek köszönhetőek jórészt az iskolai kudarcok.

A rossz magatartású tanulókról sem gondolják a pedagógusok, hogy ők lesznek az osztály kiválóságai. Azokat a tanulókat, akik rosszabb magatartásúak, általában alacsonyabb képességűeknek észlelik. Feltehetően sokaknak van erről személyes tapasztalatuk. Akár tanulóként, akár szülőként megélhettük, hogy a rossz gyerekeket gyakran büntetik rossz jeggyel azért, mert különböző iskolai szabályokat hágott át.

A rossz magatartás is kiváltható önbeteljesítő jóslatokkal. Tegyük fel, hogy az osztály első felében ülő, jó tanuló (vagy a tanár által annak tartott) gyerek leejti a vonalzóját. Mit tesz a tanár? Felveszi, vagy szó nélkül hagyja, hogy a gyerek felvegye. A vonalzó leejtését véletlennek gondolja, ami bárkivel megeshet. Leesik egy másik vonalzó is, csak hogy annak a vonalzóknak a tulajdonosával kapcsolatban a pedagógusnak kedvezőtlen elvárásai vannak, úgy gondolja, hogy még sok problémát fog neki okozni a gyerek. A vonalzó sem eshetett le véletlenül, nyilván bosszantani akarta a tanárt a gyerek azzal, hogy zajt csap – gondolja a pedagógus. Ezt már nem lehet szó nélkül hagyni! Ne rendetlenkedj! – szól rá a tanár az ártatlan tanulóra. A gyerek megpróbálna magyarázkodni, hogy véletlen volt, ő nem akarta, de a tanár egyre mérgesebb lesz. A gyerekeknek nincs más eszköze arra, hogy kifejezze saját véleményét, inkább tovább bosszantja, most már tudatosan, a tanárt. Az elvárás beigazolódt: a tanuló tényleg rossz magatartású lett.

A gyerek tanulásra való felkészületlensége szintén kedvezőtlen elvárások forrása lehet. Az éretlenséget és a tapasztalatok hiányát néha összekeverik a tanulási képességek gyenge szintjével. Nem véletlen, hogy az iskolaérettség a sikeres iskolakezdés előfeltétele. A később érő gyerekek nem rosszabb adottságúak, de ha rosszul mérik fel a pedagógusok a tanuló jellemzőit, és kiegészítő osztályba küldik ahelyett, hogy még egy évet óvodában töltene, alig van esély arra, hogy ha érettségében utoléri társait, csatlakozni tud hozzájuk tanulmányaiban.

A halo-effektus az iskolában jól ismert jelenség, aminek elváráskeltő szerepe jobban ismert, mint a jelenség neve. A halo-effektus jellemzője, hogy a tanuló egyetlen tulajdonságából a tanár az egész személyiségére nézve von le következtetést. A gyakorlatban számtalan ilyen esettel találkozunk. Azok a tanárok, akik nem kedvelik az orrba fűzött ékszereket, a tetoválást, a természetellenes színű hajzatot, az ilyen

tanulóval való találkozásukkor hajlamosak azt gondolni, hogy ezek a tanítványok nem sok sikert fognak elérni a tanulásban, mivel valószínű, nem érdekli őket az iskola.

A vizsgaszituáció is számtalan lehetőséget ad a halo-effektus és következményeinek megjelenésére. A jó fellépésű vizsgázótól nagyobb sikert vár az oktató, a határozott témakifejtés általában akkor is jobb eredményeket hoz, ha a felelet tartalma gyengébb, mint a szorongó, ideges, veritékező vizsgázóé. Vannak olyan vizsgázatók, akik ha saját szavaikat hallják vissza, rögtön úgy gondolják, hogy kiválóan felkészült jelölttel van dolguk.

Az ülésrend is befolyásolhatja az elvárásokat akkor, ha a tanulók maguk helyezkednek el a teremben. A tanárok általában másképpen érzékelik az elől és a hátul ülőket. Gyakran feltételezik, hogy akik a terem első felében helyezkednek el, ők az érdeklődő, jó képességű tanulók, a kevésbé motivált vagy gyenge képességű gyerekek pedig szívesen bújnak meg a hátsó sorokban.

A tanári elvárásokat más kollégák negatív megjegyzései is befolyásolják. Minden iskolának megvannak a nevezetes egyéniségei, akik nem csak híresek, de hírhedtek is. A más tanárok által gyenge képességűnek, lustának, fegyelmezetlennek ítélt gyerekekről ritkán hiszik a pedagógusok, hogy az ő tárgyukból tehetségesek, szorgalmasak lesznek, magatartásuk megjavul. A tanév kezdetén a naplóba írt első osztályzatok akarva-akaratlanul elvárást keltenek azokban a tanároknak is, akik még nem feleltették a tanulót. Néhány kettős, esetleg elégtelen láttán a tanár nem szokott kiemelkedő feleletet várni, vagy ha mégis ilyennel találkozna, megpróbál meggyőződni arról, hogy nincs-e puskázás, csalás a nem várt teljesítmény mögött. Az óvatos szülő jól ismeri az első osztályzatok meghatározó szerepét, ezért arra ösztönzi gyerekeit, hogy próbáljon meg mindjárt a tanév kezdetén jól bemutatkozni, magát pozitív színben feltüntetni.

Az idejétmúlt nevelésfelfogások, a negatív gyermekszemlélet hatására a pedagógusban kialakulhat az a hit, hogy a gyerekek eleve rosszak, tanulni is csak erőszak hatására hajlandók. Minden, a szabályoktól való eltérést a rossziaság bizonyítékának tekintenek, és keményen megtorolnak. Ettől a gyerekek nem lesznek jobbak.

A tanári elvárásokat, a gyermekkel szembeni viselkedést és a tanuló teljesítményének megítélését befolyásolja a temperamentum is. Ahogy erre már a fentiekben is utaltunk, általában pozitív attitűddel közelednek a pedagógusok a fegyelmezett, engedelmes tanulók iránt, és magas teljesítményt remélnék tőlük, míg egyáltalán nem várnak kedvező iskolai eredményeket a fegyelmezetlen, túlságosan aktív tanítványoktól.¹¹ A szangvinikus, gyorsan dühbe guruló gyerek nem mindig tudja kontrollálni, amit mond és amit tesz, így rossz benyomást alakít ki magáról.

- Az alacsony elvárások forrása lehet a hibás, hozzá nem értő tesztelés. A tesztet gyakran lengi körül misztikus homály, sokan elfogadják azt az állítást, hogy a tesztek teljesen objektívan mutatják meg az egyén bizonyos jellemzőit. Különösen jellemző ez az intelligencia és a személyiség tesztekre. Manapság sok helyen lehet kapni különböző tesztfüzeteket, amelyek egy része a kitöltők szórakoztatását szolgálja. Sajnos, előfordul, hogy a pedagógus csupa jószándékból úgy gondolja, hogy objektív képet szeretne kapni a tanulók értelmi képességéről, így megvásárol egy-egy ilyen, az újságosnál kapható kérdéssorozatot, amit kitöltet a gyerekekkel. A

¹¹ TAYLOR, A. R. (1991). Social competence and the early school transition: Risk and protective factors for African-American children. *Education and Urban Society*, 24(1), 15–26.

használati útmutató szerint a megoldási kulcsok után található értékelésekből következtetéseket lehet levonni a tanulók értelmi szintjére. A probléma csupán abban áll, hogy mennyire tudományosan megalapozottak és kipróbáltak ezek a tesztek, ha ugyanis ilyen jellemzőkkel nem rendelkeznek, nagyon rossz következtetéseket lehet megfogalmazni az értékelési skálák alapján. Amennyiben egy tudományos alapot nélkülöző teszt alapján a pedagógus arra a megállapításra jut, hogy valamely tanuló-jának az értelmi képességei alacsonyabbak annál, mint amit ő gondolt, az elvárásai is megváltoznak. Az alacsonyabb tanári elvárások pedig könnyen válnak a tanuló iskolai eredményeinek romlásában megnyilvánuló önbeteljesítő jóslatokká.

A tanárok gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy milyen forrásokra támaszkodva fogalmazznak meg indokolatlanul alacsony elvárásokat, sőt az esetek többségében az elvárások önbeteljesítő hatását sem ismerik. A diákok számára a tanár magatartása, viszonyulása, de főként értékelése fontos visszajelzés arról, hogy milyen eredmények elérésére lesznek képesek. A negatív jóslatok, azaz a kedvezőtlen elvárások beteljesülése az iskolai kudarcok egyik generálója.

Lehetséges-e védekezni a negatív irányba torzított tanári elvárások önbeteljesítő hatása ellen? A legjobb módszer a tanári elvárások nem kívánatos hatásainak a kiszűrésére, ha tudatosítjuk a tanároknak a torzított elvárások képződésének bázisát. Ezt a célt szolgálhatják többek közt a tréningek és továbbképzések.



BOKOR LÁSZLÓNÉ SZŐKE ÉVA

Egy távmunka-műhelybeszélgetés margójára

2002. október 31-én a magyarországi SEED Kisvállalkozás-fejlesztési Alapítvány – melynek alapítója négy minisztérium, egy bank, két felsőoktatási intézmény, továbbá vállalkozói érdekképviseletek – műhelybeszélgetést hirdetett a távmunkával kapcsolatosan.

Az alapítvány több mint tíz éves múltra tekinthet vissza. Több sikeres konferenciát szervezett. Fő érdeklődési és tevékenységi területe a nők munkaerőpiaci helyzete, a női vállalkozás, a családi vállalkozás. Ebbe az érdeklődési körbe szervesen illeszkedik a távmunka, mint munkavégzési forma is. A MONA Alapítvány a SEED Kisvállalkozás-fejlesztési Alapítvány bevonásával 2002. év tavaszán FlexWork címmel egy távmunka projektet indított el, amely az EU 5. keretprogramon belül az IST (Information Society Technologies) által támogatott nemzetközi projekt egyik eleme. Ennek keretében került sor első alkalommal Budapesten, a Benczúr Hotelben egy workshop szervezésére, mely kísérleti jellegű volt, de a tervek szerint ezt még több fogja követni.

A megjelentek között Magyarországon a távmunkával foglalkozók kemény magja volt jelen – mint ahogy az egyik szervező – aki HR menedzser és újságíró –, megfogalmazta.

A megbeszélésen jelenlévők megvitatták a magyarországi távmunka jelenlegi helyzetét, a távmunkára való felkészülés módjait, lehetőségeit, a lehetséges távmunka-végzés munkaterületeit, s azokat a tényezőket melyek távmunka bevezetésére ösztönözhetik a munkaadókat. Az a hozzászólásokból is kiderült, hogy munkavállalói oldalról lényegesen magasabb az igény az ilyen jellegű munkavégzésre, mint munkaadói oldalról. Ez már résztvevők számából és összetételéből is kitűnt, mivel csak két nagy cég képviseltette magát, a Magyar Posta Rt. és a MATÁV Rt. S ezek a cégek is inkább tapogatózó jelleggel voltak jelen, mint konkrét toborzói elképzelésekkel.

A műhelybeszélgetésen résztvevők egyöntetűen leszögezték, hogy a távmunkát egyáltalán nem tartják a munkanélküliséget felszámoló „csodafegyvernek”, hanem csak egy speciális munkavégzési formának, ami elsősorban a magasabban kvalifikált, de térben periférikusan élő munkavállalóknak nyújthat megfelelő munkalehetőséget.

A műhelybeszélgetés során felmerült kérdések közül azonban sokra nem volt válasz. Ezek közül a legfontosabb: hol vannak a távmunkaadó cégek, vállalkozások? A távmunka-végzési igény jelen van, s az ezen a területen dolgozóknak úttörő kötelességük, hogy a kialakult igényeket kielégítsék, azaz tudományos, pénzügyi-gazdasági érvekkel kívánatosá tegyék a munkaadók részére a távmunkások foglalkoztatását. Ez csak közös munkával érhető el. Az első lépések már megtörténtek. Létrejötték azok a jogi, igazgatási és gazdasági helyzetek, szervezetek, amelyek ezt a feladatot képesek teljesíteni. A távmunka-végzés helyeként pedig már létezik a Magyar Teleház Szövetség, amely az egész országot behálózó teleházakkal megte-

remtette azt az informatikai, fizikális hátteret, ahol azok is dolgozhatnak, akiknek egyelőre nincs otthoni számítógépük vagy internet elérési lehetőségük.

A távmunka-végzés történelmi-gazdasági helyzetével kapcsolatosan az alábbiakban rövid áttekintést adunk. Talán ezekkel az információkkal sokkal érthetőbbé válik az olvasó számára, hogy olyan feladatról van szó, melyet a kor igénye hívott életre. Ez a munkavégzési forma alulról indult kezdeményezés, s mint ilyen, létjogosultsága van. A társadalom és a gazdaság feladata, hogy ezt a jelentkező igényt ki-elégítse, s gazdaságossá tegye.

Történeti előzmények

A múlt század végére világszerte kialakult egy korszpecifikus, elsősorban otthonról végezhető munkatevékenység: a távmunka. Míg a magyar nyelvben a távmunka kifejezés honosodott meg, a német jog „die Telearbeit”, az angolszász jog a „teleworking” elnevezéssel illeti.

Mi is a távmunka? Távolsági munkavégzésről akkor beszélhetünk, ha a munkavállaló a tőle távol levő munkahelyekről, információs technológiával (elsősorban számítógéppel) támogatott, döntően szellemi tevékenységet végez. Ez a definíció magában foglalja a távmunka mindazon ismérveit, melyek a különböző értelmezésekben, tanulmányokban közös pontként megjelennek. Ezek szerint három alapvető tényező egybeesése határozza meg a távmunkát. Távmunkavégzésről beszélünk, ha

- *Alternatív munkahelyen* (ami lehet saját otthon, teleház, távmunka-központ, teleiroda, közlekedési eszközök stb.) történik a munkavégzés.
- *Önállóan és rendszeresen*, azaz heti egy-két alkalommal vagy mindennap végzi munkáját a munkahelyétől távol a dolgozó (a munkahelyről, munkaidő után alkalmanként hazavitt, túlórában otthon befejezett munka nem tekinthető távmunkának). Ezzel szemben, ha valaki minden héten legalább 1-2 nap rendszeresen, otthon dolgozik és ezt a munkáltatójával való közös megegyezés alapján, munkaidőben teszi, már távmunkáról beszélhetünk.
- *Elektronikus úton* valósul meg a kapcsolattartás a munkaadóval (sok tekintetben hasonlít a távmunka a Magyarországon hagyományos kisipari bedolgozó tevékenységhez, de a bedolgozás nem azonos a távmunkával). A távmunka elsősorban szellemi tevékenységet, íróasztal, illetve számítógép mellett véggezhető munkát jelent, melynek végterméke többnyire valamilyen elektronikus formában továbbítható dokumentum.

Egy olyan munkavégzési forma alakult ki, amely földrajzilag nincs helyhez kötve. A globalizációs tendenciáknak köszönhetően a távmunkát végző dolgozó már nincs lakóhelyéhez, megyéjéhez, sőt országához sem kötve. Munkaerejét elvileg bárhol a világon eladhatja, s a távmunka-adóknak sem kell telephelyet nyitni ott, ahol távmunkásokat kíván foglalkoztatni.

A távmunka egy korszerű üzemszervezési módszer, egy új, időben és térben flexibilis ún. atipikus munkaforma. Életre hívója a munkaadói részről a hatékonyság növelése iránti igény, a költségtakarékosság, az ingatlan- és rezszi költségek megtakarítása, az erőforrások optimalizálása. A munkavállalókat egészen más okok motiválják távmunka végzésére. Az információs társadalom kiépülésével egyre több a magasan kvalifikált számítógépes szakember. A KSH adatai szerint Magyarországon ma minden harmadik foglalkoztatott számítógéppel dolgozik. Viszont a magyarországi otthonok csupán 18-20 százalékában található személyi számítógép, ezek harmada pedig munkavégzésre és gyors adatcserére nem alkalmas. Az internetezők

száma sem nőtt az elmúlt években jelentős mértékben. Ennek oka a távközlési díjak magas költsége, de a területi lefedettség tekintetében is jelentős „fehér foltok” vannak Magyarországon térképén.

Információs szegények és információs gazdagok

A munkaerő tetemes része képességeinek, készségeinek hiánya miatt hosszú távon is kívül reked ezeken a folyamatokon. A társadalom „információs szegényekre” és „információs gazdagokra” oszlik. E polarizáció nem feltétlenül követi a hagyományos társadalmi szakadékok vonalát. A tudástőke birtokosai és az annak hiányában szenvedők közötti jövedelemrész a jelenlegi sokszorosára tágul. A biztonságáról és „foglalkoztathatóságáról” az egyénnek növekvő mértékben magának kell gondoskodnia, míg a súlyában szükségképpen visszaszoruló államtól csak a legelestebbek várhatnak segítséget. Az államnak azonban mindent el kell követnie, hogy a képesség- és tudáshiány miatt kirekedteket különféle képzési programokkal visszavezesse a gazdaságba. Az információtechnológiára alapozva el kell érni, hogy csökkenjenek az elmaradott és a fejlett régiókban élők közötti esélykülönbségek.

Nemzetközi kitekintés

Az első távmunka-projektek az USA-ban jelentek meg. Az ITAC (International Telework Association and Council) Amerika első számú távmunka-szervezeteként alakult. Jack Nilles személyét feltétlenül ki kell emelni, hiszen ő a távmunka szakterületének nemzetközileg elismert tekintélye, aki 1973-ban megalkotta és definiálta a „telework”¹ és „telecommuting”² fogalmát és 1980 óta irányítja az általa alapított JALA-t. A hipotézis – mely mintegy 20 évvel korábban azt hirdette, hogy az amerikaiak minden szellemi tevékenységét távmunka keretében fogják végezni az ezredfordulóra – nem valósult meg, de tény, hogy 1997-ben 11 millióra becsülték azt a munkavállalói kört az USA-ban, mely távmunkában otthonról dolgozik. Ma pedig már becslések szerint több mint 15 millió amerikai távmunkásról beszélhetünk.

Kanadában erősen jelentkezik az Egyesült Államok távmunka-elszívó ereje, de azért ott is jelentős növekedés következett be, 1997-ben a Statistics Canada már 1 millió távfoglalkoztatottat mutatott ki.

Japánban 1995-ben mind a kormányzat mind a magánszektor részéről nagy volt az érdeklődés a távmunka iránt. A vállalatok részéről igyekeztek új stratégiákat kidolgozni a munkaerőpiacon való megjelenésre a távfoglalkoztatás keretében.

Az Európai Unió a 90-es években tudatosan elkötelezte magát az információs társadalom fejlesztése mellett. A Fehér Könyv alapján az európai állam- és kormányfők felkértek egy szakértőcsoportot, hogy konkrét intézkedéseket dolgozzanak ki az információs társadalom kiépítésére.³ A „Bangemann-jelentés” mérföldkőnek tekinthető az európai távmunka történetében. (Dr. Martin Bangemannt azóta is az európai távmunka támogatásának kulcsfontosságú személyiségeként tartják számon.)

¹ Telework-ről beszélünk akkor, ha a munkával kapcsolatos utazásokat az információtechnológia valamely formája (pl. a távközlés ill. a számítógép) helyettesíti.

² Telecommuting-et értünk az alatt, amikor nem a dolgozó utazgat a munkahely és otthon között, hanem a munkája. A munkavállaló a hét egy vagy több napján munkáját nem a cég telephelyén, hanem saját otthonában vagy egy teleházban végzi.

³ A jelentést a dr. Martin Bangemann bizottsági tag által elnökölt felső szintű szakértői csoport készítette el az Európai Tanács 1994. június 24-25-én Korfun sorra került ülésére: „Európa és a globális információs társadalom – Ajánlások az Európai Tanácsnak” címmel.

Az Európai Unió a három, leginkább elterjedt forma alakulását figyeli meg rendszeresen: a részmunkaidőben, a határozott idejű szerződéssel dolgozók és az önállóak (önfoglalkoztatók) létszámának alakulását a foglalkoztatottak körében.⁴ A statisztikailag megfigyelt, három atipikus foglalkoztatási forma együttes aránya a legmagasabb Hollandiában és Spanyolországban volt, ahol a keresők több mint 60 %-a dolgozott már a hagyományostól eltérő – bár más-más jellegű formákban: a legalacsonyabb Luxemburgban (21,1 %). Az EU átlagában már a keresők 44,9 %-a dolgozott e formák valamelyikében. A különböző formák eltérő módon terjednek a tagországokban.

A legfrissebb adatok figyelembevételével készült összehasonlítás az EU 15 tagállamára terjed ki. Az összes foglalkoztatott 6,1 százaléka végzett távmunkát 1999-ben, míg 2002-re ez az arány 13,0 százalékra nőtt.

A távmunka térhódítása a 15 EU-tagállamban

| | 1999 év | 2002 év |
|---|--------------|---------------|
| Otthoni távmunka Több mint heti 1 nap | 2,0% | 2,1% |
| Otthoni távmunka Kevesebb mint heti 1 nap (kiegészítő távmunka) | 2,0 % | 5,3 % |
| Mobil távmunka | 1,6 % | 4,0 % |
| Önfoglalkoztatók | 0,9 % | 3,4 % |
| Összesen | 6,1 % | 13,0 % |

Forrás: Werner Karte, Europica – a Work in Europe 2002, Paris Sept 25-27

A távmunka típusai az otthoni távmunka-végzés, mobil távmunka-végzés és ön-foglalkozói körben végzett távmunka. Ha megvizsgáljuk a távmunkások arányát a teljes munkaerő százalékában – szintén a 15 EU tagállamban – akkor az élcsapatba Hollandia, Finnország és Dánia tartozik. A lemaradó tagállamokban tartozik Franciaország, Luxemburg, Spanyolország és Portugália.

Távmunkások aránya a teljes munkaerő %-ában a 15 EU-tagállamban 2002-ben

| | Egyes tagországok és a távmunkások aránya a teljes munkaerő %-ában | | | |
|------------------|---|-----------------------------|------------------------|---------------------|
| Élcsapat | Hollandia: 26,4% | Finnország 21,8% | Dánia 21,5% | |
| Követők | Svédország 18,7% | Nagy-Britannia 17,3% | Németország 16,6% | Ausztria 13,8% |
| Kicsit lemaradók | Görögország 11,1% | Írország 10,9 % | Belgium 10,6% | Olaszország 9,5% |
| Hátul kullogók | Franciaország 6,3% | Luxemburg 5,6% | Spanyolország 4,9% | Portugália 3,4% |
| EU átlag | 13,0% | | | |

Forrás: Werner Karte, Europica – a Work in Europe 2002, Paris Sept 25-27

⁴ Egyúttal azonban a részmunkaidőt átszámítják az országonkénti hivatalos teljes munkaidőre is, kiszámítva, hogy hány teljes munkaidős munkájának felelnének meg. Az így kapott eredményeket is rendszeresen közlik, mint az ország potenciális munkaidő-alapjának kihasználásáról kapott fontos információt.

Dániában a klasszikusnak nevezett alkalmazotti távmunka terjedt el. Ennek oka, hogy a munkaadók és munkavállalók képviselői valamint a szakszervezetek között folytatott párbeszéd eredményeképpen létrejöttek keret-megállapodások. Ezek nagymértékben megkönnyítik a távmunka alkalmazását mindkét fél számára, s egyben megnyugtató szabályozás is készült.

A 2001. évi távmunka-konferencia

Az európai távmunka komolyságát és nemzetközi szintű elismertségét, elismertetését támasztja alá, hogy 2001 szeptember 13-14 között már a 8. Európai Távmunka Konferencia került megrendezésre Helsinkiben. A világ 34 országából mintegy 500 résztvevő érkezett. Itt fogalmazták meg, hogy az EU célja, hogy „a világ legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudás alapú társadalmává váljon, ahol a fenntartható gazdasági növekedés mind több és jobb munkalehetőséget és nagyobb szociális kohéziót teremt.” A távmunka (telework) kifejezést felváltja egy tágabb „ework” fogalom, melyet az EU így határozott meg: ’az e-munka a munkavégzés ill. munkaszervezés új formája, mely során a munkavállaló munkaidejének jelentős hányadát a munkaadó telephelyétől vagy a teljesítés helyétől távol tölti, és ahol a dolgozó munkája során adattovábbítás céljából az információtechnológia eszközeit – legfőképpen az internetet – veszi igénybe.

Miközben a fejlett országokban hatalmasat fejlődött az utóbbi években a technológia, kiépülnek a nagy sáv szélességű hozzáférést biztosító gyors hálózatok, egyre nagyobb lesz a digitális szakadék a szegény országok, lemaradása. A Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) szerint minél szegényebb egy ország, annál drágább a telefon és az Internet használata. A Föld lakosságának egyharmada számára még elérhetetlen az ilyen jellegű munkavégzés. Ők az információs szegények hatalmas táborába tartoznak.

Külön kutatás folyik a nagyvárosoktól távoli térségek fejlesztését célzó ework programokról. Norvégia északi részén az önkormányzatok közötti hálózat segíti a munkahelyteremtést. Észak-Skóciában olyan távmunka-központokban foglalkoztatják a magasan kvalifikált helyi munkaerőt, mely üzleti alapokon működik. Egy világméretű projekt, a digitális gazdaságban megváltozó munka világát, ezen belül a nemzetközi távmunka irányvonalait vizsgálja. Az összesen 22 országra kiterjedő, 3 éves időtartamra tervezett projekt neve EMERGENCE, egy betűszó, melynek tartalma: „Estimation and Mapping of Employment Relocation in a Global Economy in The New Communications Environment”. A kutatás azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy az új kommunikációs környezetben lévő globális gazdaságban a munka menjen az emberek lakóhelyére, s ne a munkavállaló utazzon a munkahelyre. Ez a folyamat egyszerre hordoz új esélyeket és fenyegetéseket is egy-egy régió számára. Az EMERGENCE projekt végterméke egy olyan világtérkép lesz, amely felvázolja a munka áramlásának irányait a globális digitális gazdaságban. (Az eredmények a www.emergence.hu website-on olvashatók. Ezen kutatási eredmények indukálták azt a folyamatot, mely a hátrányos térségek felzárkózását tűzte ki célul. Ez a Flexwork program, melyben Magyarország is részt vesz. Ennek portálja a www.flexwork.eu.com. A magyarországi EMERGENCE kutatás vezetője dr. Makó Csaba, az MTA Szociológiai Intézetének professzora.

Nemzetközi távmunka-konferencia Budapesten

Budapesten a MONA, a Magyarországi Női Alapítvány szervezésében 2001. március 31-én került megrendezésre a Távmunka Európában – 2001. konferencia (Telework 2001 in Europe). Támogatói között a Friedrich Ebert Alapítvány és EU-bizottság Leonardo da Vinci Program szerepelt.

Több kérdés is felmerült azzal kapcsolatban, hogy miért nem tud olyan gyorsan terjedni a távmunka, mint ahogy azt a feltételek megléte indokolhatná. Elsősorban ennek okaként az emberi hozzáállást nevezték meg, s legtöbbször pedig maga a vállalati menedzsment a legnagyobb ellenzője. Elsősorban a vezetők attól tartanak, hogy hatalmukat nem tudják közvetlenül gyakorolni beosztottaik felett.

A NeoPraxis Program

Az Európai Unió által támogatott NeoPraxis Program célja a távmunka nemzetközi helyzetének feltérképezése, gyakorlati megvalósíthatóságának elemzése, elsősorban a szervezés, alkalmazás és emberi erőforrás kérdéseit vizsgálva. A program e tapasztalatok összegzésével egy olyan speciális továbbképzési modul kidolgozására tesz kísérletet, melynek segítségével a munkaadók az Európai Unióban is alkalmazott módszerek szerint tudnak majd távmunkát bevezetni abban az esetben, ha úgy döntenek, hogy ezt a típusú munkát is alkalmazni kívánják humán erőforrás gazdálkodásuk során.

A programban Magyarországon kívül Ausztria, Franciaország és Spanyolország vesz részt, amely országokban – Magyarországhoz képest – a távmunkás foglalkoztatás nagyobb hagyományokkal rendelkezik. Tekintettel arra, hogy Magyarországon – ahol a távmunkás-foglalkoztatás elterjesztésének szándéka valamilyen szinten már évek óta jelen van a kormányzati elképzelésekben, illetve a gazdasági életben, mind-ezidáig azonban különböző okokból kifolyólag ezek az elképzelések megragadtak a tervezés stádiumában – a távmunka-alkalmazás a vállalatok körében még nagyon ritka, csak unikális szinten jelentkezik. Ezért fontosnak tűnt, hogy a távmunka-alkalmazással kapcsolatban empirikus adatok is rendelkezésre álljanak (vajon hányan alkalmaznak távmunkásokat, akik nem alkalmaznak, azok tervezik-e, s egyáltalán mennyire ismert ez a munkavégzési forma Magyarországon stb.)

Magyarországi Női Alapítvány – a MONA szerepe a felmérésben

A Magyarországi Női Alapítvány 1992-ben jött létre mint mindenki számára nyitott, pártsemleges, non-profit nőszervezet. A MONA olyan programokat szervez, amelyek ösztönzik a nők aktív részvételét a helyi és a országos közéletben, a politikai és civil szervezetekben, és képessé teszik őket arra, hogy kiszolgáltatottság nélkül tudjanak szakmát és munkahelyet változtatni az átalakuló világban. Ezen célok egyikeként bízta meg a MONA a Psyma Hungary Piac- és Közvélemény-kutató Intézetet, hogy készítsen felmérést a magyarországi közép- és nagyvállalatok körében, hogy milyen esélyei lehetnek a távmunkások tömegesebb alkalmazásának Magyarországon. A kutatási időszak a 2000. év volt.

A felmérés alanyai

A felmérés során egy 300 céget tartalmazó mintát alakított ki a Psyma Hungary. Szempontként jelentkezett: (1) a kérdésre az 50 főnél többet foglalkoztató cégek-nél kerüljön sor, (2) a vizsgált reprezentációs intézményi kör ágazatilag kövesse a

gazdálkodó egységek egészének összetételét olyan súllyal, amellyel a nemzetgazdaságban rendelkeznek.

A kérdés módja egy önkitöltős kérdőív volt, melyeket a megkeresett cégek felső vezetői (humánerőforrás, informatika) válaszoltak meg. A vizsgált cégek köre – a kitöltött és visszaküldött kérdőívek alapján – mintegy 100 cég volt, de ez is elegendőnek bizonyult egy általános érvényű következtetés levonásához. A 100 fős elemszám – bár nem túl magas – elegendőnek látszik ahhoz, hogy a kérdésekre adott válaszok számítógépes feldolgozásával az adatok statisztikailag értelmezők és elemezhetők legyenek.

A távmunka magyarországi helyzete

Magyarországon távmunkások a felmérés időpontjában csak nagyon kis számban dolgoznak, számuk maximum néhány ezerre tehető. Ennél pontosabb adatok nem álltak rendelkezésre, ilyen fajta vizsgálatok ez idáig ugyanis publikált formában nem történtek. A távmunka fogalmával a legtöbb megkérdezett tisztában van, de a pontos tartalmában már bizonytalanok. S hogy mit értenek a távmunka alatt? Első helyen állt a munkavégzés a munkahelytől távol (otthon és nem az irodában) valamint a számítógépes, elektronikus kapcsolatot jelölték meg a meghatározásukban.

Arra a kérdésre, hogy „Ön összességében hogyan vélekedik a távmunka alkalmazásáról”, a megkérdezettek egyértelműen pozitívan nyilatkoztak, a távmunkának inkább az előnyeit látják, mint a hátrányait. Munkaadói szempontból viszont a középvállalatok képviselői szkeptikusabbak. Ők inkább a távmunka hátrányaira helyezik a hangsúlyt. A negatív értelemben nyilatkozók aránya itt kétszer akkora, mint a vizsgált nagyvállalati körben (középvállalatok: 37 %, nagyvállalatok: 18 %), de a cégek tevékenységi köre is befolyással van a válaszok irányára. (Psyma/1.sz. tábla)

Psyma 1.sz. táblázat

| Megkérdezettek | Egyértelműen előnyös | Inkább előnyös | Inkább hátrányos | Egyértelműen hátrányos | Összesen |
|--------------------------|----------------------|----------------|------------------|------------------------|----------|
| A cég nagysága szerint | | | | | |
| Nagyvállalat | 9 | 73 | 18 | 0 | 100 |
| Középvállalat | 8 | 53 | 37 | 2 | 100 |
| Tevékenységi kör szerint | | | | | |
| Szolgáltatás | 14 | 62 | 24 | 0 | 100 |
| Kereskedelem | 6 | 71 | 23 | 0 | 100 |
| Termelés | 4 | 48 | 44 | 4 | 100 |
| Összesen, főátlag | 8 | 62 | 28 | 1 | 100 |

Hogy mik ezek a lehetséges előnyök illetve hátrányok? A távmunka makrogazdasági előnyei leginkább abban manifesztálódnak, hogy a kérdezettek szerint a csökkenő bejáró, közlekedő munkaerő következtében a közutak zsúfoltsága csökken. A távmunka-alkalmazással kapcsolatban globális szinten érvként jelenik meg, hogy ez kihatással lehet a munkanélküliek számának alakulására. Ez viszont Magyarországon kevésbé valószínűsíthető, legalábbis a vizsgált körben nagyon kevés olyan válaszadó van, aki úgy gondolja, hogy a „távmunka alkalmazása jelentős mértékben csökkentené a magyarországi munkanélküliséget”. Ebbe belejátszik az, hogy a távmunka alkalmazásnak egy sor olyan feltétele van, amely a munkavállalókkal szemben komoly kvalifikációs igényeket támaszt (számítógép-kezelés, nyelvtudás stb.).

Viszont a leszakadó régiók felzárkóztatásában már komoly szerepet játszhat. A távmunka alkalmazása ugyanis nem ismer földrajzi korlátokat.

Közismert tény, hogy Magyarországon a munkavállalók területi mobilitása nagyon gyenge intenzitású, a távmunka-hálózatok kiépítése viszont ebben a tekintetben kedvező változásokat indukálhat. A felmérés kiterjedt arra, hogy vajon milyen földrajzi távolságban, relációban alakítanának ki távmunka-kapcsolatokat. A megkérdezett cégek egynegyede nyilatkozott olyan értelemben, hogy az országon belül bárhol – pl. Kelet-Magyarországon – kialakítana távmunka-kapcsolatot, s vannak néhányan, akik pedig nemzetközi szintésre is kilépnének. Természetesen ezek csak elvi állásfoglalások.

A felmérés mikroszintű tapasztalatai

Mikroszinten – a gazdálkodó cégek szintjén – a legnagyobb pozitívumként a költséggazdálkodásban elérhető megtakarítások jelentkeznek: a csökkenő iroda, bérleti, stb. költségek.

A fentebb említett problémakörre vonatkozó értékeléseket tartalmazza az alábbi táblázat

Psyma 2.sz. táblázat

| Kérdések | Egyetért (4-5 osztályzat) | Is-is (3-as osztályzat) | Nem ért egyet (1-2-es osztályzat) | Átlag- osztályzat |
|---|---------------------------------|-------------------------------|--|----------------------|
| A távmunka alkalmazása jelentős mértékben csökkentené a cégek irodai költségeit | 56 | 28 | 17 | 3,55 |
| A távmunka alkalmazása jelentős mértékben csökkentené a közlekedés, a tömegközlekedés zsúfoltságát, a levegőszennyezést | 53 | 28 | 19 | 3,53 |
| A távmunka révén lehetőség volna a hátrányos helyzetű régiók felzárkóztatására | 47 | 27 | 26 | 3,20 |
| A távmunka révén a munkaadók könnyebben jutnának hozzá olcsóbb, kvalifikáltabb munkaerőhöz | 32 | 30 | 38 | 2,86 |
| A távmunka alkalmazása jelentős mértékben csökkentené a magyarországi munkanélküliséget | 13 | 35 | 52 | 2,49 |

A távmunka alkalmazása

Annak ellenére, hogy a megkérdezettek körében a távmunka elvi szinten nagyon kedvező fogadtatásra talál, mindez nem vezet ahhoz, hogy a cégek távmunkásokat foglalkoztassanak, illetve tervbe vegyék ennek gondolatát. Úgy tűnik, hogy vagy a távmunkában rejlő előnyök nem olyan erőteljesek, hogy a foglalkoztatásnak ezt a speciális formáját kiváltsák. A megkérdezett cégek majdnem negytedede teljes mértékben elzárkózik, s egyötödnyien egyáltalán nem kívánnak sem a közelebbi, sem a távolabbi jövőben távmunkásokat foglalkoztatni, s egyhatednyien pedig ha nem is zárkóznak el ettől ilyen mereven, de csak több mint 10 év múlva tudnák elképzelni a távmunkások foglalkoztatását.

A cégek jellege, mérete, tevékenységi köre alapvetően meghatározza, hogy ki hogyan viszonyul a távmunkához. A távmunka – már csak a magas létesítési költség-vonzatok miatt is – a kisebb cégek esetében kisebb vonzerővel rendelkezik. A cégek jelentős része azonban nem kíván távmunkásokat alkalmazni. Vajon miért nem? Erre a felmérés két szinten keresett választ.

A legerősebb diszpreferálása a távmunka-alkalmazásnak az alkalmazással együtt járó adatvédelmi nehézségek. Mivel az elektronikus adatvédelem nem mindig megfelelő, a titkos, bizalmas információk könnyebben kijuthatnak. (Természetesen az adatvédelmi problémák nem csupán távmunka-specifikus problémák.) A másik visszatartó erő, hogy a cégek egyáltalán nem biztosak abban: a távmunka-végzés a hagyományos, benti munkavégzési formákhoz képest hatékonyabb munkát, magasabb teljesítési színvonalat eredményez-e. Úgy tűnik, ahhoz, hogy ezek a vélt vagy valós félelmek oldódjanak, sokkal erőteljesebben kell a távmunka és a hatékony munkavégzés összekapcsolódását megjeleníteni.

A távmunkások alkalmazásának akadályai a cégeknél

Ha a lehetséges negatív tényezőket a konkrét cégek szintjén vizsgáljuk – milyen okok játszanak szerepet abban, hogy az adott cég nem kíván távmunkásokat foglalkoztatni –, ugyancsak az adatvédelmi problémák visszatartó hatását kell kiemelni. ((Psyma/3.sz. tábla) Új elem viszont a megfelelő, távmunkában kiadható munkakörök hiányára való hivatkozás. A távmunka kérdésének összetettségét mutatja, hogy az olyan „nyitott” cégek több tényezőt is meg tudnak említeni, amelyek egyszerre akadályozó tényezőkként jelentkeznek, s külön ki is emelik-hátráltató tényezőként – a távmunka témakör összetettségét. Az „elzárkózó” cégeknél a kiadható munkakörök hiányát említik meg, azt tehát, hogy nincs olyan munkakör, ami távmunka formában gyakorolható volna náluk. Azon kérdésre, hogy milyen akadályát látja annak, hogy cégük már most távmunkásokat alkalmazzon az alábbi válaszok születtek. Ezek az adatok százalékos arányokat jelentenek.

Psyma 3.sz. táblázat

| | „nyitottak” | „köztes csoport” | „elzárkózók” | Összes kérdezett körében |
|--|-------------|------------------|--------------|--------------------------|
| Megfelelő kiadható munkakörök hiánya | 63 | 75 | 71 | 69 |
| Adatvédelem | 63 | 67 | 54 | 60 |
| A téma összetettsége | 63 | 67 | 43 | 56 |
| A bevezetés kezdeti nehézségei | 63 | 58 | 43 | 54 |
| A távmunkáról szóló általános ismeretek hiánya | 41 | 46 | 34 | 40 |
| Pénzügyi nehézségek | 38 | 42 | 23 | 33 |
| A menedzsment negatív hozzáállása | 3 | 13 | 14 | 10 |

„nyitottak”: akik maximum 5 év távlatában el tudják képzelni, hogy távmunkásokat alkalmazzanak; „köztes csoport”: akik 6-10 év távlatában tudják csak elképzelni, hogy távmunkásokat alkalmazzanak; „elzárkózók”: akik egyáltalán nem vagy csak több mint 10 év távlatában tudják elképzelni, hogy távmunkásokat alkalmazzanak

Európai távmunka-megállapodás

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium közzétette az Európai távmunka-megállapodást.

Az európai foglalkoztatási stratégia létrejöttét követően az Európai Tanács meghívta a szociális partnereket, hogy a tárgyalóasztal mellett alakítsanak ki korszerűbb munkaszervezési megoldásokat, ideértve a rugalmasabb foglalkoztatási konstrukciókat is, melyek a vállalkozások termelékenységének és versenyképességének növekedését célozza meg.

A távmunka a körülmények és gyakorlati megoldások széles és dinamikusan bővülő skáláját jelenti. Emiatt a szociális partnerek⁵ olyan meghatározást adtak a távmunkára mely a távmunka különféle fajtáira is vonatkozatható. Ezen megfogalmazásban: „A távmunka olyan munkaszervezési és/vagy munkavégzési forma, mely a számítástechnikát egy munkaviszony keretei között veszi igénybe, illetve ahol a munkaadó telephelyén is végezhető lenne, rendszeresen attól távol végzik.” Fontos elemnek tartja, hogy a távmunka az adott munkavállaló és munkaadó számára egyaránt önkéntes jellegű. A megállapodás kitért a foglalkoztatási feltételekre, az adatvédelemre, a foglalkoztatásban részt vevő eszközökkel kapcsolatos kérdésekre, az egészségre és biztonságra, a munkaszervezésre, képzésre. A megállapodás megvalósításának és nyomon követésének felelősei a szociális partnerek köréből kerültek ki. A megvalósítás időpontját 3 évben határozták meg.

Jelen írásban többször találkozhatott az olvasó a teleház fogalmával. Célszerű, ha ennek is megpróbáljuk megadni a tartalmi meghatározását.

A teleház egy többfunkciós, nyitott profilú kisközösségi információs és telekommunikációs szolgáltatóközpont (közösségi telekommunikációs szolgáltatóház). Adott térségben, szomszédságban megteremti azt a minimális konfigurációjú informatika, irodatechnikai, szervezési, tömegkommunikációs intelligenciát, amely már gazdaságosan működtethető a legkülönbözőbb helyi – egyéni, csoport-, közösségi és kistérségi – igények szolgálatában. A teleháznak közvetlenül a polgárok által igénybe vehető szolgáltatásokat kell nyújtania. Szolgáltatásai fokozatosan alakulnak ki a helyi igények függvényében és bárki számára elérhetőek.

A teleházak működési jellemzői

A magyarországi teleházmodell minimumkövetelményeit a működési jellemzők és az alapszolgáltatások révén a következőkben határozhatjuk meg. Nyitott, az igényekhez folyamatosan igazodó profil, közösségi színtér és memória, a nyilvánosság fóruma katalizátor, lakossági szolgáltatások mindenkinek, felelős, önálló kompetens vezető léte, s egy szolgáltató szervezet kialakítása, korszerű információs és kommunikációs technológia.

A teleházak alapszolgáltatásai között megtalálhatjuk a civil szervezetek kiszolgálását, az ügyintézési segítségnyújtást, közreműködést, internetelési lehetőség biztosítását, elektronikus levelezést a polgárok számára, közhasznú tájékoztatást, helyi hirdetést, hírközpontot, irodai szolgáltatást (irodatér, fax, másolás), multimé-

⁵ ETUC European Trade Union Confederation; EUROCADRES/CEC Council of European Professional and Managerial Staff; UNICE Voice of Business in Europe; UEAPME European Association of Craft, Small and Medium-sized Enterprises; European Centre of Enterprises with Public Participation and of Enterprises of General Economic Interest

dia-használatot, számítógépes munkák elvégzését, valamint számítógépes játék lehetőségének biztosítását.

Teleházakat alapíthat jogi személyiségű szervezet, mégpedig költségvetési szerv (önkormányzat), jogi személyiséggel rendelkező vagy jogi személyiség nélküli gazdasági társaság, közhasznú társaság, egyesület, alapítvány.

Együttműködési megállapodás (FMM-Teleház)

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium 2002. október 10-én együttműködési megállapodást kötött a Magyar Teleház Szövetséggel. Meghatározták benne az együttműködés területeit, mely új távmunkahelyek létrehozását, kölcsönös tájékoztatást, információcserét ír elő. A minisztérium vállalta az új távmunkahelyek létrehozásához a jogosultság biztosítását, pályázatok kiírását, a pályázati kiírásokon a Teleház részvételét. A másik aláíró fél vállalta, hogy kezdeményezi új távmunkások foglalkoztatását és képzését a teleházak által illetve a teleházakban, s a rendelkezésre álló adatait, kutatási eredményeit, tapasztalatait a minisztériumnak átadja, s szakmai konferenciáira a minisztérium képviselőjét meghívja. A megállapodás érvényességét egy évben határozták meg.

Szintén 2002. október 10-én született megállapodás a Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium (FMM) és a Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége (MEOSZ) között, melynek tartalma is a távmunkában részt venni szándékozó munkavállalók támogatására vonatkozik. A megállapodásban a felek kitérnek arra, hogy a minisztérium kiemelten kezeli és támogatja a MEOSZ munkavállalók és munkáltatók felkészítésére irányuló távmunka projectjeit, pályázati források megteremtését, a célszervezetek távmunkára való felkészítését.

Pályázatok

1. A fogyatékkal élő emberek munkaerőpiacra jutásának elősegítése

A pályázat kiírója a SZCSM jogutódja megbízásából a VÁTI Területfejlesztési Igazgatósága. A program pénzügyi forrásai Phare projekt keretében 3 millió Euró valamint a Munkaerőpiaci Alap rehabilitációs alaprészének központi kerete 2,7 millió Euró összegben. A pályázati program által kiírt tevékenységek a szakképzés fejlesztése, a fejlesztő felkészítés, terápiás foglalkoztatás, szolgáltatásfejlesztés, foglalkoztatás.

Területileg a NUTS II szintű magyar régiót határozta meg, Észak-Magyarország (Borsod-Abaúj-Zemplén, Heves és Nógrád megye), Észak-Alföld (Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye) valamint Dél-Alföld (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megye).

2. Közmunkaprogramok – 2002

A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium pályázatot írt ki a tartós munkanélküliek, a rendszeres szociális segélyben részesülők életkörülményeinek és társadalmi helyzetének javítására, a munkanélküliség csökkentésére, valamint, hogy minél nagyobb arányban kerüljenek foglalkoztatásra ezen csoportok.

Az ELANCE közönsége alapvetően két csoportra oszlik: Vevők (akiket nem terhel semmilyen díj, nincs havi díj és üzletkötéskor sem kell jutalékot fizetniük), a másik pedig az Eladók vagy más néven Szolgáltatók csoportja, akik saját szolgáltatásaikat ajánlhatják fel a vevőknek.

Minden szolgáltató rendelkezik egy „Service profile”-al, melyben felsorolja, hogy milyen képességekkel, tapasztalatokkal, referenciákkal rendelkezik az általa meghatározott szakterületen, s milyen órabérben kíván szolgáltatni. Ebből áll össze egy hatalmas szolgáltatói adatbázis, s ez képezi a piaci választékot a vevők számára. Az ELANCE fizetési rendszere szerint több kategóriában működik.

- A „Limited” kategória ingyenes, de itt nem lehet licitálni a projektekre. Így igen csekély az esély arra, hogy a vevők észrevegyék a szolgáltatót a több ezer service profile tengerében.
- A „Basic” kategóriában 25 USD a tagsági díj havonta, s sikeres üzletkötés esetén 10 % az ELANCE jutaléka.
- A „Selected” rendszerben a tagsági díj 40–150 USD között mozog. Ilyenkor üzletkötés esetén a kialakult összegnek 7 %-át kell az ELANCE-nek kifizetni.

Interwork.hu – az első hazai távmunka piactér

Az Interwork Távmunka Közvetítő és Támogató Szolgálatot a I-Work Internetes Munkavégzést Támogató Közhasznú Alapítvány (i-work.hu) indította el.

A fejlesztés során figyelemmel kísérték a már sikeres nemzetközi távmunka piacot is. De ez a rendszer úgy került kialakításra, hogy azok megfeleljenek a magyarországi jogszabályoknak, vagyis mind a szerződéskötések mind a munkák kifizetése jól áttekinthető, törvényes úton történik. Ez a piactér 2001. augusztusban indult. Egyelőre az Interworknál ingyenes a szolgáltatás, tagsági díjat sem kérnek. Csak sikeres üzletkötéskor kell 10%-ot fizetni, mely a projekt értékén alapul. Ezt az összeget a szolgáltató állja. Magyarországon a távmunka jelenlegi alacsony elterjedtsége mellett mindenképpen úttörő vállalkozásról van szó. A nemzetközi trendek azonban egyértelműen azt mutatják, hogy az Internet használatának növekedésével párhuzamosan terjed a helytől független munkavégzés. A hazai viszonyok alapján a magas közterhek miatt a távmunka inkább vállalkozói mint alkalmazotti keretek között fog elterjedni. Remélhetően egyre több munkaadó jelenik meg az Interwork piactéren. Ugyanis a munkaadók előnyei jól megfoghatóan, számokban is megjeleníthetőek. Ilyen előny a növekvő hatékonyság, a csökkenő ingatlan és rezszi költség, a versenyelőny a munkaerő-piacon, csökkenő betegállomány, hozzáférés térben távol eső munkaerőpiacokhoz, optimalizált erőforrás kihasználás, hatékonyabban szervezhető ügyfélszolgálat.

Egyelőre azonban a távmunkát kínáló vállalatok száma messze nem elégíti ki a távmunkavégzés iránti keresletet, sőt hatalmas szakadék van a kereslet és a kínálat között. A távmunkát tudatosan alkalmazó cégek tehát nagyszerűen profitálhatnak a távmunka iránti hatalmas érdeklődésből. A magyarországi munkaerőpiaci kínálatot vizsgálva elenyésző számban lehet olyan állásajánlatot találni, ahol a távmunkát ajánlják fel a toborzás során.

Az Interwork.hu már induláskor több száz munkavállalót regisztrált. Megjelentek ugyan munkaadók, de a fentiekben leírt okok miatt kevesen. Jelenleg az Interwork mintegy 50 munkakategóriát határozott meg a névjegykártya készítéstől a komplett cég arculattervezéséig.

Komoly erőfeszítéseket kell tenni az új technológia széles körű nyilvános elfogadtatásának és tényleges alkalmazásának biztosítására. A lakosság számára biztosítani kell elérhető árú telekommunikációs szolgáltatásokat, megfizethető Internet elérést, a távoli és kistélepüléseken teleházakat, a diákoknak az információtechnológia megfelelő mélységű oktatását, jogot és lehetőséget az oktatáshoz és továbbkép-

zéshez, idegen nyelvi képzést. A Bangemann – jelentés értelmében: „Minden európai tagállamban ki kell nevezni egy miniszteri szintű személyt, aki felelős az információs társadalmat érintő minden szempont koordinálásáért.”

Kiemelt feladat még a távmunka elterjesztésében a kutatások finanszírozása, a kísérleti távmunka projektek támogatása, a távmunka elfogadottságának növelése PR-eszközökkel, a távmunka módszereinek adaptálása a kormány hivatalaiban, s a távmunkát támogató infrastruktúra fejlesztése.

Irodalomjegyzék:

A távmunka esélyei Magyarországon – a PSYMA HUNGARY jelentése (2000)

Az atipikus foglalkoztatás problémaköre – Bokor Lászlóné Szőke Éva diplomadolgozat PTE FEEFI 2000.

EMERGENCE konferencia Budapesten – Wesselényi Andrea Perfect Team Bt honlap

Gáspár Mátyás – Wesselényi Andrea – Kovács Győző – dr. Örményi László – Nagy István – Keserű Katalin – Nagyné Takáts Ágnes – Dicső László – dr. Pongor Tamás – dr. Ormós Zoltán – Zsák Tibor – dr. Dudás Ferenc – Z. Karvalics László – Tahy László – Takáts Mária – Bihari Gábor: Teleházak és távmunka Magyarországon – Teleház Kht. 1999. október

Horváth Gyula- Illés Iván: Regionális fejlődés és politika * A gazdasági és a szociális kohézió erősítésének feladatai Magyarországon az Európai Unióhoz való csatlakozás időszakában – Európai Tükör – Műhelytanulmányok 16. szám Az Integrációs Stratégiai Munkacsoport kiadványa – Budapest 1997.

Működik a távmunka! – Elance sikertörténet II. Wesselényi Andrea Perfect Team Bt. Honlap

Távmunka – Az innovációs társadalom új foglalkoztatási lehetősége – Gazdaságelemző és Informatikai Intézet – Budapest 2000. augusztus. 29-40. oldal



JANCSI BEÁTA

A közösségi tolmácsolás

Magyarország közelgő Európai Unió csatlakozásával hatványozottan merülnek fel a kisebbségekkel kapcsolatos nyelvpolitikai kérdések is. Mindez nem csupán az ún. történelmi kisebbségekre vonatkozik, hiszen az uniós tagság kapcsán Magyarországnak várhatóan a jelenleginél még intenzívebb migrációs tendenciákkal kell szembenéznie. A Magyarországot cél- vagy tranzitországnak tekintő bevándorlók számára így egyre sürgetőbb a kommunikációs lehetőségek megteremtése, s ennek egyik elengedhetetlen feltétele a szociális tolmácsolási gyakorlat elterjedése.

A kisebbség státusza és a kisebbségi és többségi kérdések értelmezése korábban az antropológia feladata volt. A kisebbségek nyelvészeti aspektusból történő vizsgálata akkor nyert teret, amikor az antropológiai kutatások eredményeképp a figyelem a kisebbségi nyelvek, irodalmak és kultúrák felé irányult. A nyelvészeti fordításelmélet, így a tolmácsolás is, eleinte nem szentelt különösebb erőfeszítéseket a kisebbségi nyelvek létjogosultságának érdekében, az általános célkitűzések az „univerzalizálás” irányába haladtak. „Azóta az ekvivalencia-felfogás is sokat változott, és a kultúrák közötti különbségek felismerése és megtartása is árnyaltabbá tette a korábbi elméleteket.” (Márta 1999:107.5.)

Ezen dolgozat célja, hogy rövid bepillantást nyújtson a szociális tolmácsolás (közösségi tolmácsolás) néhány aspektusába. A dolgozat igyekszik a szociális tolmácsolás néhány elméleti és gyakorlati kérdését az ausztráliai és az európai gyakorlaton keresztül szemléltetni, mindemellett rávilágítani a közösségi tolmácsolás és a tolmácsolás egyéb módjai – elsősorban a konferencia-tolmácsolás – közötti alapvető különbségekre. A munka egyik célja, hogy a szociális tolmácsolást nyelvpolitikai és szociolingvisztikai megvilágításba helyezve, hangsúlyozza annak jelentőségét és a ma oly jellemző multikulturális környezetben való nélkülözhetetlenségét.

Szociális tolmácsolás – definíciók és elméletek

A közszereplők közötti nemzetközi kommunikáció lebonyolítása mellett nem elhanyagolandó a tolmácsok szerepe azokban a helyzetekben, amikor egy magánember és egy szervezet, intézmény vagy hatóság közötti kommunikáció megvalósításához nyújtanak segítséget a nyelvi közvetítésben. (Horváth – Szabari – Volford 2000: 11.2.) A szociális nyelvi közvetítés jelentősége és szerepe különösen szembeűnő olyan esetekben, amikor „a kulturális sokszínűség a demokrácia motorja”. (Flesch: 1998, in Horváth – Szabari – Volford 2000: 27.3.)

A demokratikus vagy demokráciára törekvő társadalmakban törekedni kell arra, hogy az esélyegyenlőség idealizált fogalma egyre inkább megvalósuljon. Az esélyegyenlőség mindennapi gyakorlatban való létjogosultságát indokolja, hogy az esélyek és lehetőségek mindenki számára egyformán elérhetőek legyenek. Az esélyegyenlőség egyik alapvető feltétele, hogy „a társadalom megteremtse annak feltételeit, hogy e lehetőség megadathassék”. (Takács 2000: 12.1.) A szociális tolmá-

csolás biztosításakor a vezérelv az kell, hogy legyen, hogy a kisebbségi csoportok többségi nyelvet nem beszélő tagjait egy társadalom se fossza meg a saját sorsról való egyéni felelős döntéstől, és társadalmi részvételtől, az egyéni problémamegoldás lehetőségétől.

Azokban az államokban, melyeknek évente folyamatosan a bevándorlók tömege érkezésével kell számolniuk, (például: Ausztrália, USA, Kanada) a tolmácsolás gyakorlatában meghatározó szerepet játszik és elterjedtnek számít a közösségi vagy szociális tolmácsolás. A szociális tolmácsolás elsődleges célja, hogy lehetővé tegye az ország hivatalos nyelvét nem beszélő lakosok, bevándorlók, menekültek, vendégmunkások számára, hogy ügyintézés kapcsán (az állami hivatalokban, egészségügyi ellátás alkalmával, az oktatási intézményekkel való kapcsolattartásban stb.) anyanyelvüket használják és az állam által központilag biztosított tolmácsra támaszkodjanak. (Szabari 1999:83-84.6.)

A szociális tolmácsolásnak számos definíciója létezik. A skála egyik végén a minden hivatalos közeget nélkülöző, egy adott környezetben, egyének között zajló tolmácsolás szerepel, melyet jellemzően amatőrök, tolmácsképesítéssel nem rendelkező szomszédok, ismerősök bonyolítanak le. (8) A spektrum ellenkező végén azt a meghatározást találjuk, mely szerint a szociális tolmácsolás olyan szakma, amely képviselőitől megköveteli a szakirányú képzést és bizonyos fokú orvosi, jogi, illetve egyéb szociális szolgáltatás terén szerzett tolmácsolási gyakorlatot. (9)

A definíciókat összefogó megnevezések terén sajnos meglehetősen nagy következetlenség, legalábbis az egyértelmű és egységes terminológia hiánya tapasztalható. A közösségi tolmácsolásra utalva a „*community interpreting*” a szakmában legelterjedtebb megnevezésként kezelendő, de Nagy-Britanniában a „*public service interpreting*” kifejezést részesítik előnyben, míg Kanadában a „*cultural interpreting*” a gyakorta használatos megnevezés. A fentiekkel párhuzamosan léteznek még a „*dialogue interpreting*” és az „*ad hoc interpreting*” kifejezések is, melyek sokkal ritkábban fordulnak elő a szakirodalomban és a gyakorlatban. (8)

A szociális tolmácsolás jellegzetességei

A nyelvi korlátok áthidalása egyre fokozottabb figyelmet követel azoktól az országoktól, amelyek gyakorta szolgálnak interkulturális kommunikáció helyszínéül, legyen szó politikai, gazdasági tárgyalásokról, turizmusról vagy a nemzetközi migráció eredményeképp bevándorlókról. Az emberi kommunikáció áthatja az élet minden területét, és amennyiben két kommunikálni kívánó fél között nem létezik egy közös nyelv, az egymás sikeres megértése és az egyén gondolatainak sikeres megértése szempontjából lényeges a nyelvi akadályok kiküszöbölése. (Horváth – Szabari – Volford 2000:11.2.)

A nyelvi korlátok áthidalásának több eszköze is létezik, de amikor a szociális tolmácsolás témakörét érintjük, alapvetően olyan szituációról van szó, amelyben a két fél közötti információcsere közvetítésére tolmács, azaz szociális tolmács segítséget kell igénybe venni. A szociális tolmácsolás és fordítás alapfeltétele, hogy a nyelvi korlátok áthidalását olyan szakemberekre bízzák, akik mind széleskörű általános és ezzel párhuzamosan speciális ismereteket tudjanak magukénak, és ezekre vonatkozóan olyan képességekkel rendelkezzenek, amelyek lehetővé teszik az eredményes munkát. Ez az adott szituációban a releváns kultúrák alapos ismeretét, és a specifikus szókincsbeni jártasságot egyaránt megköveteli. (4)

Szociális tolmácsolásnál ideális esetben az a szakember működhet közre, aki képes mindkét irányba sikeresen tolmácsolni. (4.) A közösségi tolmácsolás során adódó helyzetekre tipikusan jellemző „a gyakori váltás, a rövid kérdések és rövid válaszok egymásutánisága”, ezt a fajta tolmácsolást nevezzük összekötő tolmácsolásnak (*liaison interpreting*). (Szabari 2000:84.6.) A szociális tolmácsok ritkán közvetíté- nek beszédeket, jóval gyakoribb a párbeszéd tolmácsolása.

A tolmácsolást kutató szakemberek a szociális tolmácsolás egyik másik fő jellegzetességét abban látják, hogy a nyelvi közvetítő és a kommunikálni kívánó felek közötti kapcsolat roppant szoros, egymás közelében kell lenniük az eredményesség fokozása végett. A kommunikációs folyamatban tehát a közösségi tolmács jelenléte meghatározó és közvetlenül érzékelhető, sokkal inkább, mint a konferenciatolmácsok esetében, akik a tolmácskabinból, mintegy kívülállóként vesznek részt a munkában. (8) Ez a fizikai közelség abból a szempontból is döntő jelentőséggel bír, hogy a kommunikációs partnerek között óriási különbség lehet a rendelkezésre álló információkkal, a társadalmi megítéléssel, szociális státusszal, a kulturális háttérrel kapcsolatosan.

A közösségi tolmácsolás egyik további sajátossága, hogy rengeteg nyelv jöhet számításba a segítségre szoruló anyanyelve szerint. Ez nem feltétlenül jelenti egy hivatalos nyelv sztenderdizált változatát, hanem akár regionális változat vagy valamely kevésbé ismert dialektus is lehet. (12)

Továbbá, a szociális tolmács munkája elképzelhetetlen tolmácssteam tagjaként. (Szabari 2000:84.6.) Ezáltal valószínűleg könnyebben kialakul az a fajta bizalom, amely előfeltétele azoknak a szituációknak, amelyek a szociális tolmács közreműködését igénylik. A szociális tolmácsokat gyakran egyfajta érdekvédelmi szereppel is felruházzák, akik túllépnek a tolmács szerepkör tradicionális semlegességén. (8)

A szituáció maga nagyon eltér a konferencia-tolmácsolás alkalmával tapasztalható légkörtől. Az a kisebbségi csoporthoz tartozó egyén, aki nem beszél a befogadó ország hivatalos nyelvét, fokozottan ki van téve azoknak a nehézségeknek, amelyeket az anyanyelvi beszélő is átél rendőrségi, kórházi, hatósági ügyintézés során. Így a közösségi tolmácsra gyakorta mint szövetségesre számítanak. A szakmai etika azonban megköveteli, hogy a nyelvi közvetítő a lehető legsemlegesebb maradjon, még akkor is, ha ez nehezen kivitelezhető. Az emberekkel való helyes viselkedés és bánásmód ezért alapvető követelménye annak, hogy valakiből jó szociális tolmács váljon. (12)

A közösségi tolmács számtalanszor olyan kihívásokkal is szembesül, amelyek merőben eltérnek a tolmácsolás megszokott gyakorlatától. Adódhat olyan speciális eset, amikor a feladat meghaladja a tolmácsszerep által támasztott követelményeket. Ennek egyik konkrét példája, amikor egy betegnél agyvérzés következtében komplex nyelvi problémák léptek fel. A kezelő orvosnak részletes információra volt szüksége a páciens nyelvhasználatának minden aspektusát illetően. A diagnózis csak a tolmács segítségével készülhetett el, aki a kezelőorvossal közreműködve részletesen elemezte a beteg beszédprodukciónak. (13)

A közösségi tolmács feladata nagyban eltér a konferenciatolmács feladatkörétől. A szociális tolmács felelős azért, hogy egy hivatalos tisztséget betöltő szakember és egy valószínűleg bevándorló vagy menekült között sikeres kommunikáció jöjjön létre, annak ellenére, hogy a két fél között óriási a különbség nyelvi, kulturális, világnézeti, hatalmi, tudásbeli síkon. (A különbség itt természetesen nem egyfajta

értékelést vagy rangsorolást tükröz, hanem különbözősége, az egymástól nagyban eltérő háttérre utal.) (12)

Roda Roberts (1995) a szociális tolmácsolás meghatározó jellemzőjét abban látja, hogy az lehetővé teszi az egy adott ország hivatalos nyelvét nem, vagy nem folyékonyan beszélő személyek számára, hogy közösségi ellátásra, szolgáltatásra hivatott szervezetekkel kommunikáljanak, ami biztosítja, hogy egyenlően részesüljenek a jogi, egészségügyi, oktatási, kormányzati és szociális szféra népjóléti szolgáltatásai-ból. A szociális tolmácsolás abban is különbözik, hogy ez a szolgáltatás közösségen belülinek tekinthető. Ez azt jelenti, hogy egy adott közösség tagjai azok, akik élnek a szociális tolmácsolással, ők szorosan odatartoznak ahhoz a környezethez, amelyen belül a tolmácsolást bonyolítják.

Ezzel ellentétben, a konferencia-tolmácsolás esetében az egy-egy konferencián részt vevő küldöttek, diplomaták, delegációk ritkán alkotnak egységes közösséget a szó szociális értelmében. A szociális tolmácsok elsősorban abban közreműködnek, hogy a nyelvi korlátok kiküszöbölésével a szociális hálózat mindenki számára elérhetővé váljék, ezért gyakran intézményes keretek között dolgoznak. (8)

A szociális tolmácsolás megítélése

A konferenciatolmácsokkal ellentétben, akik a politikai vagy gazdasági élet befolyásos szereplőivel állnak kapcsolatban, a közösségi tolmácsok a társadalom hatalommal nem rendelkező, perifériára szorult tagjait szolgálják, és ez sajnos tükröződik a feléjük irányuló kedvezőtlen társadalmi megítélésben.

A szociális tolmácsolást igénylő szituációban nincs könnyű dolga a nyelvi közvetítőnek. Egy bírósági tárgyalás például tipikusan olyan helyszín, ahol a kulturális háttér, az előítéletek, egy adott nyelv vagy ország illetve annak képviselőjének megítélése gyakran negatív fényben tünteti fel az idegent, az idegen nyelven beszélőt. Sajnos ma még mindig számos országban él a diszkriminatív berögződés. A bevándorlóakra irányuló elfogult megítélés gyakran azokra is vonatkozik, akik velük kapcsolatban állnak, és így a negatív asszociációk nem tüntetik fel kedvező színben a tolmácsot sem.

Hasonlóképpen említhetjük a közösségi tolmácsolás egyéb fajtáit is. Ezekben a szituációkban a tolmácsot gyakran olyan segítő támasznak látják, aki a hivatalos nyelvet nem beszélő idegeneknek bizonyos társadalmi szolgáltatásokat elérhetővé tesz, „kijár”. A tolmács negatív megítéléssel találja szembe magát, amely nem eszköze a hatékony munkavégzésnek. (8)

Az ausztrál mintapélda

Nemzetközi kitekintésben a szociális tolmácsolás még nem igazán fejlett, gyakorlata szinte még kiforratlannak tekinthető. A nemzetközi gyakorlatban a közösségi tolmácsolás mintapéldájának Ausztráliát tekinthetjük. Ott számtalanszor jelentkezik az igény a közösségen belüli nyelvi közvetítést illetően. Az Ausztrál Kormány feladatának tekinti, hogy az ország nem angol nyelvű lakosságát rendszeresen tájékoztassa az őket érintő kérdésekről. Ez a szemlélet is alátámasztja, hogy miért élvez Ausztráliában kitüntetett szerepet a szociális tolmácsolás és fordítás, amelyen keresztül a jogi, egészségügyi és népjóléti tevékenység az ország népességének jelentős hányada számára értelmezhetővé és hozzáférhetővé válhat. (4.) Ezért a helyi fordítással és tolmácsolással foglalkozó szervezeteknek (AUSIT-Australian Institute for Interpreters and Translators és NAATI-National Accreditation Authority for Translators and

Interpreters) különös gondot kell fordítaniuk arra, hogy megfelelő módon alkalmazkodjanak a helyi igényekhez és kialakítsák a tolmácsolás és fordítás megfelelő gyakorlatát. (4)

A szociális tolmácsolás viszonylagos elismerését, szerepének hangsúlyozását az ausztrál történelemben kell keresnünk. Több mint kétszáz évvel az európaiak letelepedése után, egy ötven évig tartó intenzív bevándorlási időszak eredményeként Ausztrália ma a világ egyik legváltozatosabb kultúrával rendelkező országa. A mai Ausztrál nemzet legfőképpen sokszínűnek és soknyelvűnek mondható. Minden ötödik ausztrál a tengerentúlon született, közülük minden második olyan országban, ahol nem az angolt beszélik hivatalos nyelvként. (Hatoss 1999:174.14.)

Az Ausztráliában született gyermekeiket is beleértve, a nem angol anyanyelvű lakosság a nemzet egyötödét teszi ki. Az ausztrálok mintegy 14 százaléka nem az angolt használja az otthoni kommunikáció során. A rendkívül változatos nyelvi sokszínűség szemléltetéseképp érdemes megemlíteni, hogy az Ausztráliában használatos angol számos változata mellett megközelítőleg 150 bennszülött nyelvet tartanak számon, és ezek mellett számolni kell azzal a 75-100 idegen ajkú bevándorlók által használt nyelvvél, amelyek jelenléte szükségessé és elengedhetetlenné teszi a szociális tolmácsolás jelenlétét. (Hatoss 1999:174.14.)

A helyzet azonban nem mindig kedvezett a kisebbségi nyelvek fennmaradásának. A második világháború előtti időszakot a nyelvi asszimiláció elősegítése jellemezte. A politikai célja az volt, hogy a bevándorló népeiséget az angol nyelv gyors megtanulására ösztönözze. 1945 után azonban visszafordították az ausztrálok egy-nyelvűvé válásának folyamatát. A különböző nyelveket beszélő lakosság anyanyelvének elismerése dominált, és a cél Ausztrália nyelvi pluralizmusának megőrzése lett. A asszimilációs politika megszűnésével együtt a bevándorlók gazdasági, oktatási és szociális problémáinak fő oka az angol nyelvtudás és a meghatározó ausztrál kultúrához való igazodás hiánya volt. Az 1978-as Galbally jelentés változtatni szeretett volna a kisebbségi etnikai csoportok hátrányos helyzetén, ezért feladatául tűzte ki, hogy „megőrizze a különböző kultúrák által megteremtett örökséget és elősegítse a kultúrák közötti kölcsönös megértést”. (Hatoss 1999 :176.14.)

A nyelvi pluralizmushoz való alkalmazkodással összhangban az ausztráliai tolmácsképző kurzusok különös figyelmet szentelnek a szociális tolmácsolás műfajának, hiszen számolni kell a speciális helyzetekből fakadó speciális igényekkel, melyek eltérnek a konferenciákon, üzleti találkozók stb. során használatos módszerektől és jellemzőktől. (Szabari 2000:84.6.)

Az Ausztráliában elterjedt szociális tolmácsolási gyakorlatra jellemző, hogy a Bevándorlási és Multikulturális Ügyek Hivatala (Department of Immigration and Multicultural Affairs) saját fordító- és tolmácsirodát működtet. (Translating and Interpreting Service – TIS) A DIMA alkalmazott tolmácsainak az AUSIT által meghatározott etikai kódexet kell követniük. A DIMA feladatai közé tartozik, hogy ingyenes telefonos tolmácsolást, esetenként viszont személyes közösségi tolmácsolást biztosítson a bevándorlók és azon szervezetek között, akik angolul nem beszélő, Ausztráliában letelepedni kívánó bevándorlóknak nyújtanak segítséget. A tolmácsolás megszervezése kiterjed a háziorvosi szolgálatra, a parlamenti képviselőkkel, szakszervezetekkel, a helyi hatóságokkal és bizonyos, nem a kormány hatáskörébe tartozó szervezetekkel való kommunikációra. (7)

Az ausztrál nyelvpolitika a nyelvi és kulturális pluralizmus irányába mutat. A kormány elismeri, hogy „a nyelv olyan alapvető érték, mely összekapcsolódik az

egyének, etnikai közösségek és nemzetek identitásával és az egyetemes emberi identitás forrása”. (Hatoss 1999 :17t.14.)

Kitekintés Európára

A helyzet egészen más képet mutat Európában. Míg Európát a szakma a konferencia-tolmácsolás bölcsőjeként tartja számon, a legkiválóbb képzési lehetőségekkel és munkakörülményekkel, a szociális tolmácsolás mindaddig nem kapott megfelelő hangsúlyt. Ennek egyik feltételezhető oka Európa történelmében keresendő. Az utóbbi évtizedeket megelőzően az Európába irányuló bevándorlás csekélynek bizonyult, különösen a kivándorlási tendenciákkal összevetve. Mindemellett a többnyelvűség olyannyira elterjedtnek számított és számít, hogy szociális tolmácsolást igénylő esetekben, például bírósági tárgyalások során könnyen sikerült olyan, a védelmet képviselő tanácsadót találni, aki lehetővé tette a kommunikációt az adott jogi keretek között.

Az utóbbi évtizedek azonban változást hoztak: a bevándorlási hullámok egyre több európai országot érintenek. Ezzel párhuzamosan az Európai Unió létrejötte és határainak kiterjesztése a figyelmet a nyelvi jogokra irányította. A helyzet annyira megváltozott, hogy jelenleg az európai bíróságoknak komoly problémákat kell leküzdeniük, melyek az új, többnyelvű környezetből adódnak.

Lengyelországban az ún. jogi fordítókat (*legal translators* vagy *sworn translators*) kéri fel egy 80-as években készült törvény értelmében a nyelvi közvetítésre bírósági tárgyalások esetén. A törvény nem követeli meg a tolmácsolási gyakorlatot a felkért tolmácsoktól. (10)

Csehországban már valamivel biztatóbb a helyzet. A Prágai Károly Egyetem Jogi Kara egyéves programot indított, melynek célja a bírósági tolmácsolás számára szakemberek képzése angol és német nyelvből. Tervezik továbbá egy államilag elismert vizsga bevezetését, amely előfeltétele lenne a bírósági tolmácsként való közreműködésnek.

Görögországban a beszámolók szerint (Manganaras 1997) a vonatkozó törvény semmilyen képesítést nem követel a bírósági tolmácsoktól, és nem is támogatja azok képzését. A gyakorlati megvalósulásban ez azt jelenti, hogy bárki közreműködhet bírósági tolmácsként, aki valamilyen szinten beszél egy idegen nyelvet („*the court interpreter can be anyone*”). A görögországi díjazás olyan alacsony, hogy a bírósági tolmácsolás szinte önkéntes munkának tekinthető.

Nagy-Britanniában, Ausztriában és Németországban már biztatóbbak a tendenciák. Mutatkoznak a speciális képzés megteremtésének első jelei, de a változás lassan megy végbe. Számos ritka nyelvkombináció esetében még mindig képesítés és előképzettség, esetleg szakmai tapasztalat nélküli amatőrök segítségét kénytelenek igénybe venni. Az anyagi szempontok itt is döntő szerepet játszanak: a „nagy” nyelvek szakmailag elismert tolmácsait sokkal inkább vonzzák a konferencia-tolmácsolási lehetőségek, hiszen szociális tolmácsolás alkalmával nem részesülnek kellő anyagi elismerésben, így a bíróság kénytelen hozzá nem értő alkalmi tolmács segítségével élni. Mivel a jelenség általános, sok jőnévű konferenciatolmács a bírósági tolmácsolás kedvezőtlen szakmai tekintélyének következtében nem fogad el ilyen jellegű megbízást, így az ördögi kör bezárul. (10)

Egy új lehetőség – a Babelea

Az egyre bonyolultabb és sürgetőbb helyzet megoldására jött létre a Babelea, amely non-profit szervezetként működik. Elsődleges szempontjaként az érvényesült, hogy megalapítsanak egy olyan szakmai szövetséget, mely az Európai Unió és a többi tagországon belül működő szociális tolmácsolás profillal rendelkező szervezetek érdekeit képviseli. A szervezet működésének egyik irányelve, hogy nevük olyan minőségi tolmácsolást jelezzon, amely hathatós és szakszerű segítséget nyújt a nyelvi korlátok kiküszöbölésében. (11)

Tevékenységük három fő területre helyezi a hangsúlyt:

- a tagság kiterjesztése,
- a tagokra vonatkozó közös szakmai elvárások megteremtése,
- a helyi, nemzeti és európai uniós hatóságok figyelmének felhívása a közösségi tolmácsolás szerepére, fontosságára és széleskörű elismertségének elősegítésére.

A Babelea fokozott figyelmet szentel annak, hogy fejlessze a megfelelő szakmai színvonal által támasztott követelményrendszert, amelyet a közösségi tolmácsok képzésében alkalmazni kell. Továbbá célja, hogy kidolgozza az európai szociális tolmácsolásra vonatkozó etikai előírásokat. Emellett támogatja a szociális tolmácsolással kapcsolatos kutatásokat. Mivel sok olyan szervezet működik Európa szerte, melynek feladatai közé tartozik a bevándorlók és menekültek nyelvi nehézségeinek áthidalása, a Babelea igyekszik állandó kapcsolatot fenntartani ezekkel a szervezetekkel. Így a kölcsönös tapasztalatcsere, egymás problémáinak, eredményeinek megvitatása, elemzése lehetővé teszi a szakma megismerését és megismertetését, melyet a Babelea képvisel. (A Babelea 1999 novemberében, Bécsben tartotta első konferenciáját.) (11)

Szakmai érdekvédelem

A szociális tolmácsolás, mint szakma és az azt végző tolmácsok érdekvédelmének és széleskörű elismertségének érdekében szükségesnek látszik a szakma megítélésének javítása. Ehhez elengedhetetlenek az alábbi tényezők:

- a terminológia kidolgozása, egységesítése,
- a szakma megnevezésének egységesítése, pontos definíciójának kidolgozása,
- a szociális tolmácsolás szerepkörének, feladatának tisztázása, pontos körülírása,
- lényeges a szakmai program kidolgozása, illetve a szociális tolmácsolást tanító oktatók képzésének megvalósítása,
- előnyös lenne a közösségi tolmácsokkal dolgozó szakemberek képzésének megoldása is,
- a szociális tolmácsok akkreditációja, szakmai szervezetének létrehozása, amely képviselné érdekeiket és ellenőrizné az etikai kódex betartását,
- a szociális tolmácsolási gyakorlatban részt vevő közvetítők számára olyan képzési program kifejlesztése, amely lehetővé tenné a szakmai továbbképzést és megteremtené a szakma presztízsét. (8)

Konklúzió

A közösségi tolmácsolás leginkább az Amerikai Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában és Nyugat-Európa egyes országaiban mondható elterjedtnek. A ma-

gyarországi viszonylatok is egyre inkább megkövetelik jó szociális tolmácsok alkalmazását; „az Ázsiából és Afrikából érkező gazdasági menekültekkel csak az ő segítségükkel biztosítható a kommunikáció”. (Szabari 2000:84.6.)

A szociális tolmácsolásra szoruló egyén lehet bármilyen korú bevándorló, politikai vagy gazdasági menekült, stb. Még abban az esetben is gyakran felmerül az igény a szociális tolmácsolás iránt, amikor az egyén már jó pár éve a befogadó ország lakosa. Gondoljunk csak a New York-i „Little Italy”-ra vagy Chicago lengyel negyedére, ahol a mikrokörnyezet feleslegessé teszi az angol nyelv ismeretét. Az egy nyelvűség megőrzése csak olyan helyzetekben jelent problémát, amikor orvosi segítségre, hivatalokkal folyó egyeztetésre, rendőrségi intézkedésre stb. van szükség. (12)

Az ilyen esetekben viszont „az esély és lehetőség fogalmainak gyakorlati kivitelezését a demokrácia, a demokratikus társadalom hivatott biztosítani.” Biztosítani kell, hogy az egyén problémáit, aktív részvétellel, de külső közreműködéssel, nyelvi segítséggel megoldhassa. Mindez hozzátartozik az emberi alapvető jogokhoz, az esély és a lehetőség megadása az emberi jogok előfeltétele. Természetesen fontos tényező, hogy a nyelvi segítség minden társadalmi réteg számára hozzáférhető legyen, „s így a társadalom feladatai közé tartozik a pozitív diszkrimináció is, melynek célcsoportjai valamilyen fokú hátrányban vannak a többséggel szemben.” (Takács 2000:13.1.)

A szociális tolmácsolás szerepének elemzésekor nem szabad szem elől tévesztelnünk, hogy „egyedül az anyanyelv az, amelyen az embernek a legfőbb gondja az, hogy mit mondjon, nem pedig az, hogy hogyan; minthogy ennek segítségével a „mit” és a „hogyan” nem két külön feladat, hanem egyazonos; tehát ennek használata révén az ember elsődlegesen és gátak nélkül önmaga lehet.” (Deme :1994 in Horváth – Szabari – Volford 2000:12)

Bibliográfia

1. TAKÁCS BÁLINT. Svéd modell – svéd gyakorlat . Szociális munka és felnőttoktatás, mint az emberi jogok. in Fórum I. évfolyam 2. szám 2000. december. PTE-FEEFI pp. 12-13.
2. HORVÁTH ILDIKÓ – SZABARI KRISZTINA – VOLFORD KATALIN (szerk.). Fordítás és tolmácsolás a világban. Oktatási segédanyag fordító- és tolmácsképző intézetek hallgatói számára. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ. Budapest. 2000.
3. FLESCH, COLETTE beszéde az EXPOLINGUA alkalmából. Madrid, 1998. április 25. in Horváth Ildikó – Szabari Krisztina – Volford Katalin (szerk.). Fordítás és tolmácsolás a világban. Oktatási segédanyag fordító- és tolmácsképző intézetek hallgatói számára. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ. Budapest. 2000. pp. 27.
4. A NAATI bemutatása . Forrás: NAATI Accreditation for Translators and Interpreters. Melbourne: NAATI. 1995. in Horváth Ildikó – Szabari Krisztina – Volford Katalin (szerk.). Fordítás és tolmácsolás a világban. Oktatási segédanyag fordító- és tolmácsképző intézetek hallgatói számára. ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központ. Budapest. 2000. pp. 95-100.
5. MÁRTA ANETTE. The Translator, 4. évfolyam, 2. szám. Translation and Minority – folyóirat-szemle. in Fordítástudomány 1999. I. évfolyam 2. szám. pp. 106-107.
6. SZABARI KRISZTINA. Tolmácsolás – bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába. Scholastica Kiadó. Budapest. 1999. pp 83-84.
7. Australian Immigration Fact Sheet. Translating and Interpreting Service. www.immi.gov.au/facts/67tis.htm
8. MIKKELSON, HOLLY. The Professionalisation Of Community Interpreting. www.acebo.com/papers/profslzn.htm
9. Community Interpreting. www.miis.edu/iirc/iirc2.html
10. MIKKELSON, HOLLY. Is Court Interpreting Finally Coming of Age in Europe? www.najit.org
11. www.babelea.org

12. BOWEN, MARGARETA. Community Interpreting. www.aiic.net
13. HERMANN, BARBARA. AUSIT Workshop. www.ausit.org
14. HATOSS ANIKÓ. Multikulturalizmus és nyelvpolitika Ausztráliában in CS. Jónás Erzsébet (szerk.) Nyelvpolitika és nyelvoktatás. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai Intézete és Továbbképző Központja. Nyíregyháza. 1999. pp. 173-183.



HÁRY ESZTER

EU-csatlakozás: hogyan viselkedünk Európában?

Az EU-csatlakozás küszöbén fontos felismerni azt a tényt, hogy a már EU-tag-államok még nem ismernek jól bennünket, nincsenek a valóságnak megfelelő elképzeléseik arról, hogy Magyarország milyen viselkedéskultúrával rendelkezik, és az miben tér el az egyes tagállamokban elfogadott és betartott viselkedési normáktól, illemszabályoktól. Gyakran az Európai Unióban élő emberek tudatában a már régóta ismert sztereotípiák élnek arról, hogy mi magyarok hogyan viselkedünk, mit eszünk, iszunk, mennyire ügyelünk a környezetünkre. A leggyakrabban hallott sztereotípiák egyike, hogy mi csak nagyon fűszeres, csípős, zsíros ételleket fogyasztunk, hogy nálunk sok a kövér ember¹. Léteznek olyan, a valóságtól teljesen elrugaszkodott elképzelések is, hogy nálunk még a nagyvárosokban sincs vízvezetékrendszer, és például egy angol turista nemrég afelől érdeklődött, hogy használunk-e vasalót. Természetes, hogy ezek a feltételezések megrökönyödést váltanak ki belőlünk, de igazságtalanság lenne azt gondolni, hogy nekünk nincsen hasonlóan elképesztő képünk a németekről, a franciákról, vagy akár az angolokról². Természetesen a sztereotípiák egy adott nemzetre jellemző valós tulajdonságok alapján alakultak ki, de mindezek ellenére nem állíthatjuk egyértelműen egyetlen nemzetről sem azt, hogy az optimista vagy pesszimista, szorgalmas vagy lusta, pontos vagy pontatlan. Azonos kulturális háttérrel rendelkező emberek esetében is gyakran megfigyelhető, hogy ugyanabban a szituációban eltérően cselekszenek, egymáséval ellentétes gondolatokat fogalmazznak meg. Fontos lenne túllépni ezeken a már régóta kialakult prekoncepciókon és megvizsgálni valamint megtanulni azt, hogy miként viselkedünk egymással annak érdekében, hogy egy hosszabb-rövidebb társalgás után ne bántssuk meg egymást, és ne ébresszünk ellenszenvet beszélgető partnerünkben.

Ahhoz, hogy az EU-tagországok, és tagjelölt országok népei könnyebben megértsék egymást szükség van a sztereotípiákhoz kapcsolódó előítéletek megváltoztatására. Magyarország, és az EU-tagállamok számára is fontos, hogy olyan információt bocsásson a más kultúrát képviselő emberek rendelkezésére, ami segít eligazodni a hétköznapi helyzetekben. Ugyan napjainkban egyre elterjedtebb a mobil és kártyás telefonok használata, mégis hasznos lehet tudni, hogy melyik országban milyen pénzürmével használhatjuk a nyilvános telefonfülkét nemzetközi távhívás lebonyolításához. A szükséges ismeretek napjainkban az elmúlt évtizedekhez képest könnyebben megszerezhetők illetankönyvekből, útikalauzokból, élménybeszámolókból.

¹ Meglepő tapasztalat számomra, hogy a szóbeli nyelvvizsgára felkészítő gyakorlófeladatok között is számos olyan szituáció található, amely ezekre a sztereotípiákra helyezi a hangsúlyt. (Emericzy, 38.o. B-16, 39.o. B-22, 40.o. B-28 és B-29)

² A teljesség igénye nélkül néhány gyakran hallható sztereotípiát – a *németek*: pontosak, merevek, rengeteg sört fogyasztanak; az *angolok* jellemzői: száraz humor, íztelen étel, merevség, rangtisztelet, jól élnek; a *franciák*: borivók, elegánsak, nacionalisták, megbámulják a nőket.

ból, de a televízióban is láthatunk olyan műsorokat³, amelyek felhívják figyelmünket arra, hogy más kulturális környezetben milyen illemszabályokat fontos feltétlenül megtartanunk, hogy elkerüljük a kellemetlen, esetleg kínos helyzeteket. Az EU-csatlakozást megelőzően, de azt követően is elengedhetetlen, hogy a tagországok állampolgáraiban Magyarországról kialakult sztereotípiákat, ha szükséges, megcáfoljuk, amely történhet pl. a médián keresztül stb. Fontos szem előtt tartani azt is, hogy a külföldre utazó magyar közönség saját viselkedésével milyen képet alakít ki egy adott ország lakosaiban, mivel a személyes tapasztalatokon keresztül összegyűjtött információ az egyik legmeghatározóbb abban, hogy egy konkrét kultúrával kapcsolatban milyen személyes véleményünk alakul ki.

Az EU-csatlakozást követően a magyar állampolgárok számára is egyszerűbb lesz más EU-tagországba utazni, ott tanulni, dolgozni, ismerkedni. A más kultúrába történő beilleszkedés megkönnyítéséhez elengedhetetlen az adott kultúrában elfogadott viselkedési normák, szokások ismerete. A mobilitás lehetőséget ad az Európai Unión belüli mozgásra, de a lehetőséget azok tudják majd a legjobban kihasználni, azok profitálnak majd a legtöbbet a más kultúrákkal való találkozásból, akiknek az ismerkedés nem okoz majd különösebb nehézséget. Azok lesznek majd képesek könnyebben felvenni a versenyt, akik az alapvető szokásokkal kapcsolatos ismereteket már megszerezték, és egyben alkalmazni is tudják.

Van-e egyáltalán különbség az egyes országok viselkedési normái között, vagy beszélhetünk-e egy Európában egységesen elfogadott, mindenkire egyformán, kultúrától függetlenül érvényes viselkedéskultúráról?

A politikában, az üzleti életben megfigyelhetők jelentős hasonlóságok pl. az elvárt megjelenés, az öltözködés terén⁴, a tárgyalásra való felkészülés módja is hasonlóságokat mutat, hiszen minden esetben fontos tudni azt, hogy a partner, akivel tárgyalunk milyen kulturális háttérrel rendelkezik, mi jellemzi a céget, amit képvisel, és minden esetben elengedhetetlen az is, hogy feltérképezzük, milyen szabályok érvényesek a gazdaság terén, vannak-e olyan konkrét törvények, amelyek az elképzeléseink megvalósítását megkönnyítik vagy megnehezítik.

A leginkább szembeötlő különbségek a hétköznapi életben figyelhetők meg. Eltérések mutatkoznak pl. az étkezés⁵, a társalgás⁶, az időkezelés, az ajándékozás⁷ stb. területén, és a fentiekre vonatkozó illemszabályok ismeretének hiánya megkeserítheti az utazó, vagy a tárgyalni készülő ember életét. Ahhoz, hogy könnyen eligazodjunk egy számunkra még ismeretlen, vagy kevésbé ismert kultúrában, célszerű figye-

³ A műsor a Spektrum televízió műsorán látható szerdánként, és címe: Viselkedjünk!

⁴ „Az üzleti életben Dániában a kötetlenség, a hanyag elegancia jellemző, csakúgy, mint Hollandiában. Finnországban az öltöny és a kosztüm a kötelező viselet, Angliához hasonlóan. Olaszországban a máshol figyelmen kívül hagyott részletek nagyobb jelentőséget kapnak, ezért azokra oda kell figyelni.” (Máté,1995:70)

⁵ „Angliában az üzleti partner meghívja külföldi partnerét munkaebédre. A finnek csak hosszú kapcsolat után hívják meg üzleti partnerüket az otthonukba.” „Finnországban a koccintók egymás szemébe néznek, aztán egymás felé megemelik poharukat, majd isznak, és megint megemelik a poharat. Svédországban és Norvégiában a házigazda mondja az első pohárköszöntőt. Az angolok közül sokan „isszák” a levest a kanál belső pereméről, a villának pedig a domború peremére teszik az ételt. A fűszereket először a tartóból saját tányérjuk szélére teszik, majd onnan szórják az ételre.” (Máté,1995:128)

⁶ „A briteknél a családi élet, a vagyon, a vagyontárgyak, a jövedelem „tabu” témának számít. Németországban az ország keleti és nyugati részének összehasonlítása, valamint a vendégmunkások helyzetével kapcsolatos kérdézősködés kerüendő.” (Máté,1995:78)

⁷ „Az ajándékozásnak nincs hagyománya sem Németországban sem a briteknél. Olasz üzletember számára célszerű az együttműködés kezdetén kisebb értékű magyaros jellegű ajándékot választani, és a tárgyalás eredményes befejezése után átadni.” (Máté, 1995:74)

lemmel kísérni mindazt, ami a környezetünkben zajlik, mivel a konkrét tapasztalat lehetővé teszi, hogy kevesebb hibát vétsünk, és ezáltal elkerüljük a kellemetlen szituációkat.

Gyakran néhány nap is elegendő lehet ahhoz, hogy megtapasztaljuk, mit jelent a kultúrások fogalma, amelyet általában akkor élünk át, amikor ráébredünk arra, hogy bár viszonylag jól beszéljünk a célország nyelvét, mégis azt vesszük észre, hogy gondolatainknak csak egy töredékét értik meg beszélgetőpartnereink, és mi is hiányosan értelmezzük a nekünk szánt üzenetet. Vajon elkerülhető-e a kultúrások? Ahhoz, hogy ezt az érzést ne éljük át, szükség van arra, hogy minél többet tanuljunk és tapasztaljunk meg egy adott kultúra szokásairól, illetve egy adott kultúrában jellemző gondolkodásmódról. Itt is érvényes a „gyakorlat teszi a mestert” mondás. Akinek lehetősége volt több náció tagjaival számos eltérő szituációt átélni, annak elegendő tapasztalata gyűlhetett össze ahhoz, hogy a kultúrások periódusát kiküszöbölje, vagy a lehető legrövidebbre redukálja. A tapasztalat felkészítheti az egyént arra, hogy ne lepődjön meg a váratlan helyzetekben, és, hogy ne megszokásból vagy rutinból reagáljon egy szokatlanul megfogalmazott kérdésre vagy megjegyzésre. A kultúrások fogalma szorosan kapcsolódik a nyelvtanuláshoz is. A nyelvtanuló nyelvtudásának szintje szerint különböző kultúrások szakaszokon eshet át, ameddig el nem jut a már majdnem anyanyelvi beszélő szintjére. Ez a szint jelenti azt, hogy az egyén már nemcsak a nyelvet bírja, hanem a kulturális háttérismeretei is megfelelőek ahhoz, hogy megértsen egy viccet, azonnal értelmezni tudjon egy a tv-ben elhangzott hírt, valamint különösebb gondolkodás nélkül megértsen egy talk-show vendége által elmondott anekdotát.

Kapcsolatépítés során meghatározó lehet, hogy egy előre megbeszélt időpontban tartandó tárgyalásra hogyan érkezünk; pontosan, vagy elkésünk-e, mennyit késünk és ha már elkéstünk, mire hivatkozunk. Európán belül északról délre haladva a pontosság értelmezése jelentős eltéréseket mutat. Németországban elvárják, hogy egy előzetesen egyeztetett találkozóról egyetlen percet se késünk, nem fogadják el a kifogásokat. Ha a déli országokat nézzük, pl. Spanyolországban sokkal rugalmasabban kezelik az időt⁸, ebből adódóan a megengedett késés fogalma közismert, gyakran az lepődik meg, aki az előre megbeszélt időpontban jelenik meg a találkozóhelyen, mivel lehet, hogy vendéglátója majd csak jóval később érkezik. Az adott országban elfogadott és betartott szabályoknak nekünk is meg kell felelnünk ahhoz, hogy komolyan vegyenek bennünket, mint lehetséges megbízható üzleti partnert.

Amint azt már említettem, rengeteg a különbség a tagországokra jellemző viselkedésminták között, és ebből adódóan fontos lehet görcső alá venni akár több kultúrát is, hogy megtaláljunk egy-egy konkrét irányvonalat, amelyet érdemes elfogadni és követni. Az egyik ilyen terület lehet a környezetünk tisztaságával, tisztaságának megtartásával kapcsolatos viselkedési minta. Németországban ritkán fordul elő hogy egy kisebb, de akár egy nagyobb településen is valaki elhanyagolja a közvetlen környezetét, vagy a háza előtti járdaszakaszt. Olyan hideg és jeges télen is, mint amilyen az idej volt, mindenki időt szakít arra, hogy a háza táján minden „tiszt és rendez” legyen, mert ez a közösség egyénnel szemben támasztott elvárása. Ha valaki ennek nem felel meg, azt kiközösítéssel büntetik. Itt említhetném meg a kutyák

⁸ Richard R. Gesteland kultúra-csoportosításainak egyike, az egyes kultúrák rugalmas illetve merev időkezeléséhez kapcsolódik. Rugalmas időkezelés jellemzi az arab világ országait, Latin-Amerikát, Dél- és Dél-kelet Ázsiát. Merev időkezelés jellemzi Európa északi és germán népeit, Japánt és Észak-Amerikát. (Gesteland, 1997)

sétáltatásával kapcsolatos „hátrahagyott kutyapiszok” problémát. Németországban például azokon a helyeken, ahol a kutyatulajdonosok rendszeresen sétáltatják kutyájukat vannak olyan tartók, amelyek nylon zacskót bocsátanak a kutyatulajdonosok rendelkezésre a szemét összegyűjtésére és erre alkalmas tárolóban való elhelyezésére. Ha ilyen nincs, akkor a tulajdonos a magával vitt zacskót használja. Ennek a viselkedésformának az elsajátítása nálunk sajnos még várat magára.

A dohányzással kapcsolatban a magyarországitól jelentősen eltérő mentalitás figyelhető meg elsősorban az észak-európai országokban, délen a miénkhez hasonló mentalitás az uralkodó. „A finn lakások, hivatalok és vendéglátóhelyek 99 százaléka nemdohányzó, ezért gyakran a zárt tereken kívülre, jobb esetben lépcsőházba és erkélyekre kényszerül, aki hódolni akar káros szenvedélyének” (Ottlik, 1996:p.27.) Svédországban „a dohányzási illemszabályokra fokozottan ügyelni kell, mert ezen a téren erős hagyományok élnek. Az utcán dohányzó nőket, akárcsak Norvégiában, sokkal jobban elítélik, mint más országokban. Viszont otthon, étteremben a hölgyek néha még szivarra is rágyújtanak.” (Ottlik, 1996:p.52.)

A közlekedéssel kapcsolatos viselkedési formákat is érdemes megemlíteni, hiszen ezen a téren is jól érzékelhető különbségek figyelhetők meg. Gondoljunk pl. arra, hogy Róma belvárosában majdnem lehetetlen egy forgalmasabb úton átkelni, mert a „gyalogos” szó az olasz járművezetők számára az esetek jelentős többségében egy nem létező fogalom. Az úttest a járművéké, mutatja az olaszoknak a közlekedésben megfigyelhető mentalitása. Ezzel szembe állítható a németek példája, ahol az autóvezetők a szigorú közlekedési szabályok betartásával közlekednek, és ha gyalogátkelő közelébe érnek lassítanak, majd, ha az úttesten átkelni kívánó gyalogost látnak, megállnak. Magyarországon, úgy gondolom, hogy az említett két példa között helyezhető el a vezetőknek a gyalogosokkal szemben tanúsított viselkedése. Hol átengedjük őket az úton, hol nem, ez általában az autóvezetők pillanatnyi hangulatán múlik, és független attól, amit a KRESZ szabályai előírnak.

Eltérés figyelhető meg a sorban állással kapcsolatban is. Angliában a buszra várakozók szabályos sorban állva várják, hogy megérkezzen a busz, majd egymást nem lökdösve kivárik, amíg felszállhatnak. Ha megvizsgáljuk az itthoni helyzetet, akkor láthatjuk, hogy távolsági járatokon hasonló a helyzet, de a városi közlekedésben, csak az esti órákban tapasztalható, hogy az utazóközönség az angolokhoz hasonlóan viselkedik. Természetesen egyértelmű ellenpéldát is találhatunk. Olaszországban jellemző a tolokodás, és megfigyelhetjük azt is, hogy a tömegközlekedési eszközökről majdnem leesve közlekednek az utolsóként, vagy a késve felszállt utasok.

A kultúra és a kultúra nyelvét beszélő emberek között szoros kapcsolat áll fenn, ezért a nyelvtanulás kiváló segítséget nyújthat ahhoz, hogy többet tudjunk meg egy számunkra ismeretlen kultúráról. A nyelvtanulás nemcsak abból áll, hogy megismerjük egy nyelv mondatszerkesztési szabályait, grammatikáját, és elsajátítjuk annak szókincsét, hanem fontos elem annak az országnak, kultúrának feltérképezése is, amelyben az adott idegen nyelvet beszélik. Angolul nemcsak Nagy Britanniában, hanem az Egyesült Államokban és Ausztráliában is beszélnek; németül nemcsak Németországban, hanem Svájcban, és Ausztriában is. A nyelvtanuló figyelmét jó felhívni arra, hogy ha az adott idegen nyelv egyik változatát megtanulja, még nem biztos, hogy minden olyan országban, ahol a tanult célnyelv a hétköznapi érintkezés nyelve képes lesz kommunikálni, hiszen köztudott, hogy az észak-németek által beszélt dialektust nem mindig értik meg a dél-németek vagy a svájciak, és az amerikai félreértheti a britet, vagy az ausztrált. Mindezek ellenére a nyelvtanulás utat nyit

egy másik kultúra, vagy kultúrák megismeréséhez. A nyelvtanárok vállára emiatt nagy teher nehezedik, hiszen az általános, és a középiskolákban kötelezően előírt alacsony óraszám sokszor arra sem elegendő, hogy a NAT által meghatározott tananyagot leadják a tanárok. A kulturális ismeretek előkerülnek az üdvözlési formák⁹, mennyiségi kifejezések¹⁰ kapcsán, az étkezés témájának feldolgozásánál, az öltözködéssel kapcsolatos kifejezések tanítása során. Nincs szükség arra, hogy viselkedéskultúrával, illemszabályokkal külön tanórák keretében foglalkozzanak a nyelvtanulók.

Az országismeret fogalma nemcsak azt jelenti, hogy a célnyelvi ország fővárosának leghíresebb nevezetességeiről kapnak információt a tanulók, hanem arról is szól, hogy az adott ország hétköznapjaiban való eligazodáshoz milyen kulturális ismeretekre van szükség. Ezt az ismeretanyagot szemelvényeken, nyelvtant bemutató példamondatokon, szókinccsfejlesztő gyakorlatok kapcsán is át lehet adni. Sokkal izgalmasabb úgy tanulni egy idegen nyelvet, hogy nemcsak száraz, tankönyv ízű szövegek elemzésén, megtanulásán keresztül jut grammatikai és/vagy lexikai ismeretekhez a tanuló, hanem a tanár tapasztalatai, anekdotái értelmezésén keresztül is hozzájut információhoz.

Nemcsak a nyelvtanárok feladata megismertetni a tanulókat egy-egy más kultúra jellemezőivel, hanem ennek a feladatnak a megoldásában szükség van mindenkinek a segítségére. A kultúra összetevői közé nemcsak az illemszabályokat, a viselkedési normákat, a gondolkodásmódot sorolhatjuk, hanem a szokások, a hagyományok, a művészeti alkotások, a környezethez és a természethez való viszony, stb. szintén elemei egy-egy kultúrának. Szükség van arra, hogy a mások megismerése hétköznapjaink részévé váljon, és ne csak toleránsak legyünk egymás iránt, hanem legyünk képesek felismerni az eltéréseket, és azok okát, magyarázatát is megérteni.

Számos példát lehetné még felsorolni, de az említett példák alapján is látható, hogy nem beszélhetünk egységes európai viselkedéskultúráról. Azonban fontos azt is észrevennünk, hogy a mienktől eltérő kultúrájú országokban is vannak olyan viselkedési formák, illemszabályok, amelyeket jó lenne átvenni és Magyarországon is meghonosítani. Ez természetesen nagyon hosszú tanulási és gyakorlási folyamat eredményeként valósítható meg, és a célt is egyértelműen kell meghatározni ahhoz, hogy elérhetővé váljon, hiszen a megfelelő kulturális háttérismeret az egyik eszköze annak, hogy zökkenőmentesen alkalmazkodjunk az európai normákhoz.

Bibliográfia

- EMERICZY TIBOR dr.: *Á Bé Céje — Szituációs játékok nyelvtanulóknak, közép- és felsőfokú nyelv- vizsgára készülőknak*, JPTE Továbbképző Központ, Pécs, 1995
- GESTELAND, R. RICHARD: *Cross-Cultural Business Behaviour*, Handelshojskolens Forlag, Copenhagen, 1997
- H. HARASZTI ÉVA: *Angol furcsaságok és szeretnivalóságok*, Scolar Kiadó, Bp, 2002
- MÁTÉ JÁNOS: *Így tárgyalok üzletről*, Gondvető könyvkiadó, Bp, 1995
- OTTLIK KÁROLY: *Protokoll extra*, Protokoll'96 Könyvkiadó, 1996
- PINTÉR EMIL: *Európai Illemtan — avagy Mit tanulhatunk a Nyugattól?*, Európa Kiadó, Bp, 1998

⁹ Pl. a „see you later” üdvözlési forma magyar jelentése: „később találkozunk”, azonban ez a később lehet, hogy soha nem érkezik el. Ez az elköszönési forma nem jelent többet egy egyszerű „szia”-nál

¹⁰ Pl. az „a couple of” kifejezés magyar fordítása „egy pár”, ami az angolban *pontosan* kettőt jelent.

ZÁDORI IVÁN

A felnőttoktatás zsidó hagyományai és a mai zsidó felnőttképzés

„Csak vigyázz magadra és őrizd lelkedet gondosan, nehogy elfelejtsd a dolgokat, amelyeket szemed látott és nehogy eltávozzanak szívedből egész életeden át; hanem ismertesd meg azokat gyermekeiddel és gyermekeid gyermekeivel.” Mózes V.,4.,9

Tágan értelmezett felnőttoktatási tevékenységgel gyakorlatilag bármely korai társadalom és közösség vizsgálatánál találkozhatunk. A zsidóság körében tapasztalható tanulási-oktatási folyamatok már a felnőttképzés intézményesülését és tudományá válását megelőző időszakban is megfeleltethetők a lifelong learning és a felnőttoktatás koncepciójának. Az alapoktatás és képzés (írás-olvasás-számolás elsajátítása) meghatározó jelentőséggel bír és a közösség minden tagja számára elérhető, valamint lehetőség nyílik arra, hogy az egyén társadalmi, gazdasági, kulturális érdekei és szükségletei szerint vegyen részt az oktatási folyamatokban, ami a tanulást az egész későbbi élet során ösztönzi és generálja. Ezen korai oktatási formák kialakulása elsősorban történelmi okokra vezethető vissza és lehetővé teszik a zsidóság számára, hogy évszázadokon keresztül fenntartsák speciális vallási és kulturális identitásukat és sajátos működési keretet biztosítsanak a közösség számára. A felvilágosodás, a szekularizáció és a polgári társadalmak kialakulásáig a mesterségesen vagy önkéntesen elzárt zsidó közösségek a saját szabályaik szerint éltek, és a vallás, bár jelentősen áthatotta a mindennapokat, számtalan olyan előírást, életvezetési tanácsot és jogi normát tartalmazott, melynek elsajátítása, megértése és alkalmazása elengedhetetlen volt a közösség működéséhez. A modern kor hajnalán ez a tanulás átalakult és – az iskolarendszerű felekezeti és általános képzés általánossá válása mellett – átadta a helyét az egyes országokban eltérő intenzitással kibontakozó intézményesülő felnőttoktatásnak. Napjainkban azonban – az Izrael államot jellemző felnőttoktatási folyamatokkal párhuzamosan – újra tapasztalható a gyökerek keresése, a hagyományok feltámasztása, ápolása és a közösségek felélesztése, amely ismét tanulási folyamatokat generál. A téma árnyaltabb megismeréséhez mindenképpen szükséges vázolni a zsidóság történetét, valamint a speciális helyzetből fakadó tanítás, tanulás folyamatait, mivel az egyes tanulási formák csak a közösségek életének gazdasági, társadalmi és kulturális dimenzióján keresztül értelmezhetők.

Kezdetek: egy kis történelem

A zsidóság szétszórta élő, kis lélekszámú nép. Egyetlen kivétellel elenyésző kisebbséget képeznek abban az országban, ahol laknak, és jelentős részük ott is bevándorló, vagy pedig a bevándorlók gyermeke és unokája. (Goren, 1996) A zsidó nép bölcsője a Közel-Keleten, az ún. termékeny félhold övezetében keresendő. Ez a régió magába foglalja a zsidó települések legrégebbi ismert körzeteit, de színhelye a zsidók származásáról szóló tradicionális beszámolók eseményeinek is. Az övezet legnagyobb része hegyekkel és sivatagokkal határolt megművelt területekből áll.

A Tóra (Mózes öt könyve) a zsidó nép eredetét – Ábrahám családjának vándorlásaitól kezdve, az egyiptomi fogságon és a kivonuláson keresztül, a nomád vagy félnomád életformán, a letelepült életmódon át, a lényegében törzsi szervezettől a nemzetté válásig – egységes történetként írja le. A régészeti leletek is megerősítik Kánaán elfoglalását, azonban ez hosszú folyamat, és az i.e. 13. század egészében zajlik. Nemsokára monarchia jön létre, amely rövidesen két királyságra, a déli Júdeára és az északi Izraelre szakad. Ezen államalakulatok hol virágoznak, hol pedig szembe kell nézniük a hódító népekkel. A babilóniaiak támadásai nyomán először az északi királyság, majd i.e. 587-ben a déli királyság és Jeruzsálem is elesik, és nagyszámú zsidó kerül Babilonba. Kürosz perzsa uralkodó i.e. 539-ben elfoglalja Babilont és engedélyezi a zsidóknak a Jeruzsálembé való visszatérést, és a lerombolt templom újjáépítését. (Delange, 1996) Ennek ellenére sokan maradnak, mivel sem a babilóniaiak, sem a perzsák nem avatkoznak bele számottevően a zsidók vallási és társadalmi életébe. Nagy Sándor i.e. 331-ben meghódítja Perzsiát, így a zsidók görög fennhatóság alá kerülnek, és továbbra is élvezik a perzsa uralom alatt szerzett széles körű öngazgatás előnyeit. Júdeát i.e. 63-ban Pompeius római hadvezér hódítja meg. A római uralom ellen több felkelés és forradalmi megmozdulás bontakozik ki: 66-ban a főpapot meggyilkolják és harcok kezdődnek, 70-ben a rómaiak elfoglalják Jeruzsálemet, a templom porig ég. 132-ben újabb felkelés bontakozik ki a megszállók ellen Simon bar Kochbá vezetésével, de a harc sikertelen marad, a függetlenséget nem sikerül többé helyreállítani. Erre az időszakra esik a Talmud keletkezése, az évszázadok során felhalmozott tudás és tradíciók végleges formába öntése, ami lehetővé teszi majd, hogy a területileg szétszórt zsidóság a térbeli, kulturális és nyelvi elkülönülés ellenére is fennmaradjon. (Delange, 1996)

A Talmud keletkezése

Két alapvető csoportra osztható a zsidó vallástörvények anyaga: az egyik az írásbeli tan, a másik a szóbeli tan. Az írásbeli tan maga a Tóra, ami a világ teremtésével kezdődik és Mózes halálának elbeszélésével végződik; öt könyvön át az emberiség, a törzsek és Izrael történetét közli és törvények gyűjteményét nyújtja, melyek az egyénnek és a közösségnek az életét kívánja szabályozni, több-kevesebb részletességgel az élet minden területén.

A zsidóság „írástudóinak” munkássága nyomán már az i.e. 5 században az egész nép körében ismertté vált a Tóra, akik a vallásos gyülekezetekben felolvasták azt, fejtegetve egyes törvényeit, értelmezték az egyes parancsolatokat. Azonban az írott tanon kívül jelentős szerep jutott a szóbeli hagyománynak, ami alapvetően a Tórára támaszkodott, de a mindennapi élet gyakran produkált olyan eseteket és kérdéseket, amelyről az írott törvény nem rendelkezett, így az írástudók folyamatosan keresték az analógiákat az Írás és a hagyományok között (e törekvés, mely a szóbeli tant a Szentírás helyes értelmezéséből, és fejtegetéséből akarja megalapozni, az ún. midrás). Az évszázadok során kétféle midrás alakult ki: az ún. háláchikus, és az ún. ággádikus. Az első elsősorban a Tóra törvényi részeit magyarázza, vagy pedig egy érvényben levő törvénnyé vált szokásnak jogalapot keres a Tórában, az ággádikus midrás pedig az Írás történeti, etikai és erkölcsi részéhez köthető.

Az írástudók az írott törvény kiegészítéseként precedens értékű esetek terjedelmes gyűjteményét állították össze, melyet az iskolában nemzedékről nemzedékre szóban örökítettek és hagyományoztak tovább. Amikor azonban az élő hagyomány gyakorlása veszélyeztetve volt, megkezdődött a gyűjtemény végleges megszerkesz-

tése. Körülbelül 140 tudós hagyományait gyűjtötték össze, vizsgálták meg alaposan és csoportosították, tagolták. A korábban már rendezett anyagot felülvizsgálták, kiegészítették, a kétes érvényességű hagyományokat elhagyták, valamint a tárgyi szempontok alapján történt felosztást tovább finomították, javították. Vitás esetekben többségi határozattal döntöttek, és a jóváhagyott forma került bele a szövegbe. A hagyományozott szövegek gyűjteményét hat rendbe (széder) osztották be, melyeket tovább tagoltak traktátusokra (masszechet), fejezetekre (perek), és tanmondatokra (misna). Az új gyűjtemény a Misna, azaz a tan, illetve a megismételt tan nevet kapta, a tudósokat pedig, akik közreműködtek a szerkesztésben, a „tannaitáknak” nevezték. (Allerhand, 2000)

A Misna szerkesztését követő körülbelül négy évszázadon át fejtegetéseknek, és alkalmazásoknak tárgya lett Palesztinában és Babilóniában is az ún. Amóráim (magyarázók) által, akiknek a tan házaiban számos tanítvány sereglett össze. Új hagyományokat, és jogeseteket rögzítettek, amik a Misna törvénygyűjteménye óta gyűltek össze. Ezeket háláchának (életmód, járásmód) nevezték. Ezen kívül létezett még a hággádá vagy ággádá (elbeszélés), amely legendákból, példákból és példázatokból állt, és amely a némiképp száraz háláchát oldottabb, lazább módon magyarázta, vagyis elbeszéléssé oldva fogalmazta újra. A háláchá és hággádá szöveggyűjteményét – melyet Gemára-nak (kiegészítés, teljessé tétel, befejezés) neveznek – valamint a Misna gyűjteményét együttesen Tannak, vagyis „Talmudnak” nevezik. A Talmud tanait iskolákban folytatott viták során, vagy a zsinagógákban történő nyilvános prédikációk formájában adták elő. A tanulók sok esetben jegyzeteket készítettek az „előadásokról”, és időnként mnemotechnikai segédeszközöket is kifejlesztettek és alkalmaztak, hogy egyetlen részlet se merüljön feledésbe. (Babits, 1989)

A Palesztinában uralkodó nyugtalan állapotok és az iskolák hanyatló válságos viszonyai megakadályozták a palesztinai vagy jeruzsálemi Talmud teljes elkészülését. A Mezopotámiában keletkezett babilóniai Talmud lényegesen nagyobb terjedelmű és jelentőségű mű. A Talmudot még a VI. és VII. században is további kiegészítésekkel látták el, sőt a későbbiekben is további magyarázó és megvilágító fejtegetések és kiegészítések kerültek az anyagba. Formája szerint mind a babilóniai, mind a jeruzsálemi Talmud egy folyamatos kommentárgyűjtemény a Misnához, melyet váltakozva arameus és héber nyelven írtak. (Allerhand, 2000) Ez a mű gyakorlatilag mindazt a tudást átfogja és összefoglalja, amit a zsidó nép nemzedékeken keresztül összegyűjtött és felhalmozott. A Talmud mindenki számára hozzáférhető volt, bár a tanulókkal szemben bonyolultsága és összetettsége miatt rendkívül magas igényeket támasztott, mégis a zsidóság életének egyik fontos elemévé vált az elkövetkező történeti korokban.

A zsidó „középkor”

A szétszóródás után keleten és nyugaton – legyen szó a diaszpóra bármely országáról – végig fennmaradtak a tradicionális tanulás formái. A tudósok, rabbik vezetésével folyó oktatási tevékenység kiterjedt a felnőttek művelésére is, mivel a vallási előírásokból következően szokássá vált, hogy a közösség (férfi¹) tagjai egész életü-

¹ Az iskolában oktatott „anyag” begyakorlása a családra maradt, amely mindvégig nagy szerepet játszott a nevelésben. „Míg az iskolák látogatására csak a fiúgyermekek voltak kötelezve, a családban mindkét nembeli gyerekek részesültek nevelésben a szüleiktől, akik őket becsületes életmódra, szerénységre, engedelmessegre, a tízparancsolatban foglaltak betartására, a szülők és az idősebbek tiszteleté-

kön át kiegészítsék és fejlesszék az addig megszerzett ismereteiket a szent tanok tanulmányozásának segítségével. Érdemes azt is megjegyezni, hogy a zsidóság körében a korábban tárgyalt oktatási folyamatok azt is eredményezték, hogy az egyéneknek már kora gyerekkorukban kialakult a készségük a tanuláshoz, tehát nem jelentett különösebb nehézséget a vallási kötelezettség teljesítése. A rabbik és tanítványaik kezdetben alkalmilag, majd rendszeresen gyűltek össze a zsinagóga udvarában vagy előcsarnokában rendezett tanórákon, majd később a kifejezetten erre a célra épített tanházakban (bét hamidrás). A tanházakból alakultak ki a jesivák, melyekben a fiatalok és felnőttek egyaránt a rabbik vezetésével tanulmányozták és továbbadták a tant, a vallási törvényeket, és az egyházi jogszabályokat. Az elsajátított tudáson és az erkölcsi nevelésen kívül az itt tanuló vagy ismereteiket felfrissítő felnőttek jellemzően szabadidejüket áldozták a tanulásra, az oktatás és a nagy hatású rabbik alakították gondolkodásmódjukat, élesítették eszüket, fejlesztették vitakészségüket, logikus gondolkozásukat – elsősorban annak következtében, hogy a tanulás sajátos módon, kérdések és viták formájában történt. (Felkai, 1997) A jesivák „tananyagának” alapját a Talmud képezte, de az oktatást vezető rabbik bőven válogathattak a rendkívül gazdag vallási irodalomból és a folyamatosan keletkező kommentárokból is. A fiatalabb korosztályok esetében a rabbi először a szövegeket hagyományos hangsúllyal (héberül) felolvasta, azután arámi, majd a későbbiekben jiddis² nyelvre fordította, egyéni módon interpretálta, magyarázatokkal fűszerezte, majd a tanulók az egyes sorokat addig ismételték, amíg meg nem tanulták. Bár a tanulás módja mindenütt hasonló volt, adódtak helyi sajátosságok is, melyek egy-egy jesivát jellemeztek, de az eltérések elsősorban a zsidóság eltérő szellemiséget képviselő csoportjainak különbségéből adódtak.

Az egész életen át tartó tanulás, mint eszme és szokás azonban nem merült ki az eddig tárgyalt, bizonyos mértékig „intézményesnek” tekinthető képzésben, hanem ezt kiegészítette az önművelés számos formája is. Például kötelezettségként hárult a zsidó férfiakra, hogy hetenként tanulmányozzák a következő szombaton az istentisztelet alkalmával a Tórából felolvasott soros fejezetet (szidrát), valamint a tórafelolvasást követő próféta szakaszt, melyek (elő)tanulmányozása együtt járt azok kommentárjainak olvasásával is. (Felkai, 1997) A tradicionális tanulás intenzitása azonban nemcsak a személyes elhivatottságtól, a vallásosság fokától, vagy kötelességektől és kötelezettségektől függött, hanem a külvilág változásától is: a zsidó közösségeket sem hagyták érintetlenül azok az áramlatok, melyek jelentősen megváltoztatták Európát a XVIII. században.

A modern világ felé: a nagy gazdasági, társadalmi változások kora és hatásai

A zsidó történelem középkorát a zsidóknak a nem zsidóktól való erőszakos és önkényes elválasztása jellemezte. A zsidó közösségek a társadalomból kirekesztve, saját törvényeik és szabályaik szerint éltek, a „külvilággal” való kapcsolatukat és az adott országok társadalmába való integrálódásukat számos írott és íratlan szabály korlátozta. Nyugat-Európában azonban a felvilágosodás időszaka egészen új helyzetet teremtett: úgy tűnt, hogy a zsidókkal szembeni ellenérzések megszűnnek, vagy leg-

re nevelték, a leányokat pedig arra, hogy jó anyák, feleségek, háziasszonyok legyenek.” (Felkai, 1997, 7. oldal)

² A középkori német és a héber nyelv keverékeként kialakult és szláv elemekkel ötvözött, a kelet- és közép európai zsidóság által széles körben beszélt nyelv. A II. világháború után elsősorban hagyományos közösségek nyelveként él tovább Izraelben, illetve az Egyesült Államokban.

alábbis átalakulnak. Több felvilágosult gondolkodó és politikus, valamint a zsidó értelmiség egy része is³ hirdette, hogy a zsidóknak alapvető polgári egyenlőséget, de legalábbis toleranciát és vallásszabadságot kell biztosítani. A XIX. század elejére ezen alapvető reformokat számos országban végrehajtották, de hatáskörükben és céljaikban azonban még ezek is jelentősen eltértek.

A zsidóság felgyorsult társadalmi integrációja azonban magukat a zsidókat is jelentős mértékben megosztotta. Sokan alkalmazkodtak az új körülményekhez, számos országban rövid időn belül megjelentek az egyetemeken, a hadseregben, a kormányhivatalokban, illetve a szabad szellemi foglalkozások széles körében. A hagyományos zsidó vezetés azonban nem volt felkészülve a gyors változásokra, és sok esetben az előrehaladott integráció a zsidó identitás elvesztésének irányába haladt. A tradicionális közösségek összetartó ereje meggyengült, a hosszú évszázadokon keresztül működőképes tanítási, tanulási formák kezdtek elveszteni a jelentőségüket, mivel a magas fokú társadalmi beilleszkedéshez már nem voltak elegendők a korábban a közösségi létet és a zsidóság szellemiségét meghatározó Talmud tanulmányok, évszázados törvénytárgyok és szigorú, az élet minden területét átfogó rendelkezések. A tanulás továbbra is a zsidóság fontos jellemzője maradt, de most már elsősorban az adott országok oktatási intézményeinek keretein belül; valamint a nem zsidó alap- és középfokú oktatási rendszerrel párhuzamosan kialakuló és egyre inkább „világiasodó” iskolarendszerű felekezeti iskolázás keretében zajlott. Ezzel párhuzamosan a rabbik által fenntartott tradicionális iskolák kezdtek elveszíteni a „világi” szerepüket, a hagyományos felnőttképzési formák csupán néhány területen maradtak fenn (elsősorban az ortodox közösségekhez kapcsolódva), és egyre inkább csak a vallásban betöltött szerepük vált meghatározóvá. A zsidó közösség gyakorlatilag megszűnt autonóm egység lenni és a rabbinikus bíróságok is elvesztették hatáskörük jó részét. Az új közösség lényegében egyfajta magántársulás lett, melyben a tagság az egyén számára személyes választás kérdésévé vált. Ha az egyén a kívül maradást választotta, semmiféle hátrányt nem kellett elszenvednie, míg a vallási vezetésnek azon kellett fáradoznia, hogy elnyerje és megőrizze az egyén ragaszkodását és felkeltse a zsidó identitás iránti érdeklődését. Más volt azonban a helyzet az elmaradottabb, elzártabb kelet-európai térségekben, ahol továbbra is éltek a hagyományos formák, és sok esetben nyomor és szegénység között, de a közösségek fennmaradtak, és tovább tevékenykedtek. (Delange, 1996)

A társadalmi integrációval párhuzamosan a zsidóság „rétegződése” is megtörtént, a korábban csak néhány szakmát űzhető, vagy munkájával a közösséget segítő, viszonylag homogénebb képet mutató zsidóság gyakorlatilag minden társadalmi szinten képviseltette magát az egyszerű munkástól vagy falusi földbérlőtől a gazdag gyárosig. Ettől a ponttól kezdve azonban ugyanazon, a XIX. század közepére – végére meginduló és egyre inkább intézményesülő felnőttképzési formákat vehették igénybe, mint más, nem zsidó polgártársaik. A szegényebb, illetve a liberális értelmiségi rétegekre nagy hatással volt az egyre inkább kibontakozó munkásmozgalom és a különféle szocialisztikus, kommunisztikus eszmék, aminek hatására nagy számmal kapcsolódtak be a mozgalomba, látogatták a vasárnapi iskolákat és szemináriumokat, de továbbra sem lett elhanyagolható a felekezet szerepe, és a vallásos

³ A XVIII. században német földről, Moses Mendelsohn nevéhez kapcsolódva indult el a zsidó felvilágosodási mozgalom (Haszkala), mely célul tűzte ki, hogy a zsidóság életmódjában, nyelvhasználatában, ruházkozásában alkalmazkodjon a nem zsidó lakossághoz és elnyerje az egyenjogúságot.

elemeket is hordozó különféle mozgalmak jelentősége. A diaszpóra zsidósága nagyjából hasonló utakat jár be az egyes országokban. Az egyes formák változását jól nyomon lehet követni Magyarország példáján, mivel az ország a speciális földrajzi, társadalmi és gazdasági helyzetéből adódóan mindazon megállapítások, melyek a Kelet- és Nyugat-Európára vonatkoznak, ezen a területen egymás mellett, illetve egymást kiegészítve léteztek, és nyomokban léteznek ma is.

Magyarországi sajátosságok a kezdetektől

Magyarországon már a római korban is éltek zsidók, de nagyarányú beáramlásuk a törökök kiűzése után indult meg az országba, elsősorban a Habsburg Birodalom részeiből, így Morvaországból, illetve Lengyelország felosztása során a Habsburgok kezére került galíciai lengyel területekről. A betelepülő zsidóság folyamatosan kialakította saját közösségi szervezetét, amely egyúttal világi ügyeinek keretét is szolgált. Az 1840-es években Magyarországon Erdélyt leszámítva a mintegy 244.000 főnyi zsidóságot már körülbelül 410, túlnyomórészt 1790 után szervezett, rabbik által vezetett, több mint 300 zsinagógában mintegy 450 kántort foglalkoztató hitközség fogta össze, gazdag hitközségi szociális intézményekkel.

A dualizmus, az Osztrák-Magyar Monarchia kora a magyarországi zsidóság történetének minden szempontból a csúcspontját jelentette. A nagyvárosi életbe és a polgárosodás folyamatába, a gazdasági életbe már magasabb szinten bekapcsolódó, gazdagabb, elsősorban osztrák és cseh-morva eredetű zsidóság számára a társadalmi és nemzeti integrálódás többé-kevésbé egyértelmű folyamat volt. Nem meglepő azonban, hogy az elsősorban Galíciából érkező és – ha csak átmenetileg is – a kelet-magyarországi falusi, kisvárosi környezetben megrekedt szegény zsidó nem az új polgári rendszerben látta támaszát, hanem görcsösen ragaszkodott a számára védelmet egyedül nyújtani tudó tradicionális vallási közösséghez. Ugyanakkor a magyarországi társadalom már a polgárosodás útjára lépett elemei a zsidóságnak a társadalomba való minél teljesebb integrálódását követelték. Ez az éles választóvonal, amely a zsidóság különféle eredetű és eltérő életmódot folytató rétegei között húzódott, a kiegyezés után a zsidó közösségek szervezeti elkülönülését is eredményezte (ortodox – neológ, illetve status quo ante). Szintén a kiegyezés után került sor a zsidóság végleges emancipációjára: ekkor kapták meg az aktív és passzív választójogot, továbbá a lehetőséget mindennemű közhivatal betöltésére, valamint az 1895. évi XLII. törvénycikk pedig az izraelita vallást törvényesen bevett vallássá nyilvánította. (Glatz, 1988)

A városokban élő zsidóságra egyre kevésbé volt jellemző az ortodox, hagyományos formák követése és a jesivák, talmudiskolák látogatása. A fővárosban és több nagyvárosban léteztek ugyan felekezeti általános és középiskolák, valamint 1877-től az Országos Rabbiképző Intézet, de a tanulók jelentős része nem ezeket az intézményeket látogatta, hiszen a polgári társadalom keretein belüli érvényesülésre és a társadalmi integrációra nagyobb volt az esélyük, ha nem a tradicionális oktatási formákat választották. Sőt, sok esetben előfordult, hogy az izraelita diákok nem a vallási szempontból viszonylag semleges állami intézményeket részesítették előnyben, hanem más felekezetek – például bencések, reformátusok – által fenntartott intézményekbe jártak. Nyilvánvaló, hogy az évszázadokon keresztül funkcionáló oktatási rendszer és közösség, ami a külvilágtól viszonylagos függetlenségben, saját törvényei szerint tudott fennmaradni, egyre kevésbé volt képes a megváltozott kör-

nyezethez idomulni és a technikai, tudományos és társadalmi átalakulással és fejlődéssel lépést tartani.

A kiegyezés és a II. világháború évei közötti időszakban létrejött tehát egy olyan felekezeti intézményrendszer Magyarországon, ami az iskolarendszerű alap-, közép- és felsőfokú zsidó oktatástól kezdve a tradicionális tanulási formákon át a zsidó szociális és kulturális szervezetek tevékenységéig lehetőséget biztosított az egyénnek arra, hogy zsidóságát megtartva az egész életen át tartó tanulás elvei szerint éljen. A folyamatos oktatást szolgálták továbbá az iskolarendszerű képzésen kívül megjelenő egyéb zsidó felnőttképzési formák: tanfolyamok, kurzusok, cionista szervezetek és ifjúsági mozgalmak is. Mindazonáltal a zsidóság nagy számban kapcsolódott be az egyre inkább kibontakozó nem zsidó felnőttoktatásba is.

Az I. világháborút és a forradalmakat követő időszak kedvezett a zsidóellenes megnyilvánulásoknak. A trianoni diktátum miatti bűnbakkeresés, az utódállamokból menekült magyar tömegek beilleszkedési nehézségei, a zsidók gazdasági, kulturális és tudományos életben játszott jelentős szerepe, a polgári forradalom és a Tanácsköztársaság alatti túlprezentáltságukból fakadó ellenérzések az antiszemitizmus megerősödéséhez vezettek. Az 1920-as numerus clausus érzékenyen érintette a felsőoktatásban résztvevő zsidóságot, majd a fasiszta Németországhoz egyre több szállal kapcsolódó Magyarország 1938-ban életre hívta az első, 1939-ben a második, majd 1941-ben a harmadik zsidótörvényt, melynek jogfosztó rendelkezései a bécsi döntések eredményeképp megnagyobbodott országban legkevesebb 850 ezer állampolgárt sújtottak. 1940-ben elrendelték a kötelező munkaszolgálatot. Az ország német megszállása (1944. március 19.) után az élet minden területére kiterjedő zsidóellenes kormányrendeleteket léptettek életbe, majd hamarosan megkezdődtek a deportálások. (Glatz, 1988)

A II. világháború – a hatalmas emberveszteségen túl – teljesen szétrombolta a korábbi oktatási kereteket. Az 1945 előtti élénk oktatási, képzési és kulturális élet nemcsak a külső körülmények, hanem a zsidóság számarányának drasztikus csökkenése miatt sem volt képes a regenerálódásra. Az asszimiláció egyre intenzívebben jelentkezett, a korábban tapasztalható folyamatok csupán a 80-as évek közepétől-végétől indultak be újra. A korábbi 473 hitközség közül 1945-ben 266 alakul újra, de többségük a következő években elnéptelenedett. Az ortodox hitközségek megpróbálták ismét feléleszteni a jesiva-rendszert, de sikertelenül. A megmaradt zsidóság egészen más fajta képet mutatott, mint a háború előtt. A zsidó társadalom legfelsőbb rétege vagyonuk elvesztése árán ugyan, de túlélte a vészorszakot. Nagy részük már közvetlenül a háború után, mások az államosítások idején hagyták el az országot. A középrétegek nagy része szakmájuknál fogva elméletileg képes volt tovább dolgozni, de másoknak, mint a kiskereskedőknek, iparosoknak fokozatosan új megélhetési formákat kellett keresniük. Sokan indultak meg az egyetemek, iskolák felé és vettek részt különféle felnőttoktatási kurzusokon, hogy bepótolják a kiesett éveket, de nagy számban kezdtek el dolgozni munkásként is azt gondolván, hogy így könnyebben „elveyülhetnek” a tömegben. Az államosításokig sokan dolgoztak a kereskedelemben, mások alkalmazottként keresték a kenyerüket. Viszonylag sok zsidó helyezkedett el a hadseregben, rendőrségnél, illetve töltött be állami- és pártfunkciókat.

Magyarországon tevékenykedő cionista aktivisták – hasonlóan más országokhoz – hamarosan megindították a zsidóság átnevelését, képzését, ún. produktivizálását szolgáló szövetkezeteiket. Az alapkoncepció az volt, hogy a reményeik szerint hamarosan létrejövő Izraelben nemcsak értelmiségiekre, orvosokra, mérnökökre lesz

szükség, hanem kétkezi fizikai munkásokra is. A JOINT Distribution Committee Magyarországi Bizottsága felállította Munka- és Üzemszervező Csoportját, amely már 1947-ben 33 ipari szövetkezetet irányított. Ezekben a szövetkezetekben a cionista mozgalom betiltásáig 1168 fő parasztgazdálkodást tanult, míg 1420-an asztalos, lakatos, kárpitos, szabó és egyéb szakmákban dolgozott. (Kende, 1989)

A holokauszt és a kivándorlási hullámok után az ország zsidó lakossága megközelítően 100.000 főre csökkent. A vidéki zsidóságnak sokkal nagyobb veszteségei voltak a vészkorszakban, mint a fővárosi zsidó népességnek, ezen kívül már a 60-as évektől a zsidóság a fővárosban koncentrálódott, ahol pezsgő kulturális és szellemi élet zajlott, nagyszámú működő zsinagógával, aktív rabbival, kántorral és mészárossal, szemináriumokkal és előadássorozatokkal. Továbbra is működtek a temetkezési egyletek, az Országos Rabbiképző Intézet, a Zsidó Gimnázium⁴, a zsidó szervezetek által fenntartott szeretetkórházak és segélyező szervezetek, a vidéki városokban és kisebb településen azonban a hit- és egyéb közösségi élet szinte teljesen megszűnt. Nem voltak rabbik, a közösségek tagjai elvándoroltak, vagy végérvényesen asszimilálódtak, a zsinagógák tönkrementek, a temetőket nem gondozták. (Kende, 1989)

A rendszerváltás utáni évek jelentős változást hoznak, melynek vizsgálatánál előre kell bocsátanunk a következőket:

1. A korábban tárgyalt trendek a mai napig érvényesülnek, továbbra is jelentős az eltérés a főváros és vidék között, bár történnek pozitív elmozdulások. Ma, több mint 10 évvel a rendszerváltás után az ország fővárosában ismét kialakult a zsidóságra a II. világháborút megelőző időszakban is jellemző kulturális, oktatási és közösségi intézményhálózata, amely képes arra, hogy – némi külföldi segítséggel – a megváltozott környezethez alkalmazkodva „megőrizze” az önmagára találó zsidóságot és biztosítsa fennmaradásukat Magyarországon. Vidéken néhány nagyobb város közösségétől eltekintve a zsidóság számaránya a korábban ismertetett történelmi okok miatt nem teszi lehetővé az ezirányú fejlődést.
2. A II. világháború óta felnőtt nemzedékek másképpen élnek meg zsidóságukat, keresik a gyökereiket, ápolják hagyományait. Ez már sokkal inkább egyfajta identitás keresése és a zsidósággal kapcsolatos általános ismeretek megszerzésére irányuló törekvés, mint vallásosság. Így a közösségekhez való tartozás és a tanulás, tanítás iránti igény szerepe ismét felértékelődik. Több olyan generáció nőtt fel, akik felnőttként kerülnek kapcsolatba a zsidósággal és saját zsidóságukkal, tehát az igényeket kielégítő szervezeteknek és intézményeknek a felnőttoktatás eszköztárát kell alkalmazniuk a siker érdekében.
3. A némileg megváltozott helyzetet értékelve és a jelentkező igényeket felismerve új szervezetek, egyesületek, közösségek, alapítványok, iskolák jelennek meg, amelyek megpróbálják kielégíteni mind az ortodox, mind a neológ, mind a cionista vonalat követő és preferáló zsidóság igényeit. Mindegyik formáció működésében jelentős szerepet tölt be az emlékezés, a hagyományok ápolása, a megbékélés és a társadalmi párbeszéd, a tanulás és tanítás minden korosztály számára, illetve a világ és a mai Izrael zsidóságának bemutatása.

⁴ A budapesti zsidó fiú- és leánygimnázium 1959-ben egyesült, és 1965 óta a Budapesti Zsidó Hitközség Anna Frank Gimnáziuma néven az Országos Rabbiképző Intézet Bérkocsis utcai épületében 6 gimnáziumi osztállyal működött, amelybe 6 általános iskolai osztály elvégzése után vette fel a tanulót. Az 1998/99. tanévtől az iskola Scheiber Sándor Tanintézet néven új épületben folytatta működését.

Az izraeli felnőttoktatás

Egészen más jellegű (bár a korábban tárgyalt formákhoz sok szállal kötődik) az Izrael állam megalakulása után létrejövő modern zsidó felnőttoktatás. Az 1948-ban az ország megalakulását követő viharos időszakban az „érdeklődés” a zsidó állam iránt folyamatosan nőtt, a világ minden részéről érkeztek szervezett és szervezetlen csoportokban a bevándorlók, akik az Ígéret Földjén akartak új országot építeni. Az újonnan érkezettek tömege azonban korántsem volt egységes semmilyen tekintetben: eltérő nyelveket beszéltek, különböző kultúrával és iskolázottsági szinttel rendelkeztek, és számtalan korosztályhoz tartoztak. Az új államnak tehát nem csupán a már a megalakulás pillanatában támadó környező arab országokkal kellett megküzdeniük, hanem a tömegek egy egységes társadalomba való integrálódásának kérdésével is. Az új környezethez való alkalmazkodásban és beilleszkedésben kiemelkedő szerep jutott a felnőttoktatásnak, azonban módszereit „adaptálni” kellett az ország speciális viszonyaira és a következő lényeges kérdéseket kellett figyelembe venni:

1. Az újonnan létrejött államban együtt volt jelen a hagyományos zsidó kultúra és a nyugati civilizáció, ezért a kettő közti harmóniára kellett törekedni.
2. A körülbelül 2000 éve „halott” héber nyelvet nem volt egyszerű újból a mindennapi élet nyelvévé tenni, ráadásul úgy, hogy az eltérő kultúrkörből érkező bevándorlók számtalan más nyelvet beszéltek. Az integráció mellett ugyanakkor lehetőség szerint fenn kellett tartani a különféle struktúrákat, és lehetővé kellett tenni a fejlődésüket.
3. Fontos szempont kellett, hogy legyen az igényes, mindenki számára elérhető kultúra megteremtése.
4. A felnőttoktatásnak nem csupán az iskolarendszerű oktatás hiányosságait kellett korrigálnia és pótolnia, hanem egy egész életen át tartó folyamatnak kellett lennie, mert csak ebben az esetben alakulhatott ki egy demokratikus, fejlődő társadalom.

A „Visszatérés joga”, az 1948-ban létrehozott zsidó állam alapelve a népesség gyors növekedését eredményezte az országban. Az újonnan érkezetteknek először részt kellett venni az ún. ULPÁN-programokon, ahol az 5-6 hónapos időszak alatt nyelvet tanultak és praktikus társadalmi ismereteket sajátíthattak el, mielőtt a maguk lábára kellett állniuk. Ezek a programok egyébként a mai napig működnek, és nem csupán a bevándorolni szándékozó zsidók részére, hanem elvileg mindenki számára, aki egy kibucban némi munka mellett el akarja sajátítani a héber nyelvet (azzal a nem titkolt szándékkal, hogy a program után az Izraelben maradás mellett döntenek). A kezdeti időszak országépítésénél nagy szerepe volt a szakképző iskoláknak is, sok esetben teljesen új ismereteket kellett elsajátítaniuk a fejlettebb országokból érkezőknek, hogy megtalálják a helyüket a nemzeti munkamegosztásban. Másrészt a korábban érkezettek – tehát a társadalmi integráció magasabb fokán állók – féltették (gyakran nem alaptalanul) munkahelyüket, társadalmi pozícióikat a „zöldfülektől”. Az eltérő kulturális háttér, a hagyományok és szokások különbségei további feszültségnövelő tényezők lettek például a nagyszámú orosz bevándorló, vagy az etióp zsidók, a falasák érkezésekor. További konfliktushelyzetek adódtak a szefárd és az askenázi – tehát leegyszerűsítve keleti és nyugati eredetű – zsidók között, illetve az arab kisebbség és a zsidó népesség között is. Tovább árnyalta a problémát a vallás kérdése is. (Yaron, 1972)

Kiemelt jelentőségű az 1971-ben alapított Izraeli Nyílt Egyetem (Open University in Izrael), melynek közel 400 kurzusán tanulhatnak a hallgatók élet- és termé-

sztetudományok, matematika, számítástechnika, menedzsment, társadalomtudományok, pszichológia, kommunikáció, zsidó tudományok, oktatás-nevelés, történelem, irodalom, zene és művészet témakörökben. A Nyílt Egyetem tesztkönyvekkel és egyéb oktatási segédanyagokkal támogatott otthon tanulási rendszert kínál, melyet körülbelül 1000 tutor és több mint 100 oktatási és vizsgaközpont segít az ország egész területén. A Nyílt Egyetemnek megközelítően 30.000 hallgatója van, akik általában idősebbek a többi egyetemet látogató korosztálynál: átlagéletkoruk 30 év. A hallgatók 95%-a dolgozik vagy vesz részt aktív katonai szolgálatban, de az élet számtalan területéről tanulnak itt a résztvevők az adminisztratív dolgozóktól a rendőrökig, vagy a bankszektorban tevékenykedőktől a tanárokig. Ebből adódóan a motivációk is sokfélék az első diploma megszerzésétől egészen a korábban tanultak felfrissítéséig. (Allerhand-Diengott, 1998) A tankönyvekhez és tananyagokhoz hozzá lehet jutni nyomtatott formában, de az anyagtól függően gyakran kiegészítik multimédia-programokkal. A tanítás nyelve héber, de vannak speciális, például orosz nyelvű kurzusok is. A számonkérés és értékelés számítógépen, vagy a tutorokon keresztül történik, míg a záróvizsgák a vizsgaközpontokban zajlanak. Az anyagok jobb megértése, és elsajátítása érdekében rendszeres konzultációkat tartanak az oktatási központokban, de sok esetben lehetőség van a tanácsadásra, közreműködésre, vagy további információk nyújtására például telefonon, vagy e-mailen. A tanulók 30%-a az egyéni tanulási formát választja, míg 70%-uk a csoportos tanulást preferálja.

Az izraeli felnőttoktatás keretei között természetesen nem csak a hiánypótló alap-, közép- vagy felsőfokú oktatásra, illetve nyelv vagy szakma elsajátítására, vagy korábbi ismeretek felfrissítésére van lehetőség, hanem egyre inkább felmerülnek a technikai fejlődés következtében megnövekedett szabadidő hasznos eltöltésére irányuló igények is. Egyre nagyobb népszerűségnek örvendenek a rekreációs programok, töretlen a sikere a bibliai, archeológiai és történelmi tárgyú kurzusoknak és előadás-sorozatoknak. A régészetnek is nagy hagyománya van a térségben: és aki csak teheti, kutatja lakóhelyének történetét, és vesz részt feltárásokon amatőr régészként. A 70-es évektől kezdődően a televíziózás elterjedésével egyre több az oktató jellegű program és az információs társadalom előretörésével az Internet megismerése és használata is egyre nagyobb jelentőséggel bír, valamint a korábban tárgyalt távoktatás is hamar nagy népszerűségre tett szert.

Az izraeli felnőttoktatás fontos feladata a hátrányos helyzetűek oktatása és képzése. Ez sok esetben összekapcsolódik a szülők oktatásával, hogy a bevándorlók viselkedésnormáit az új életmódhoz és az izraeli életkörülményekhez igazítsák. A jövőben a felnőttoktatás fontos feladata a második esély lehetőségének megteremtése, a szakmai fejlődés és a különböző háttérrel rendelkező felnőttek általános oktatása, amely nagymértékben függ az etnikai hovatartozástól. Izraelben a politikai és társadalmi események egyre nagyobb hatással vannak a felnőttoktatásra. Az új és a régi bevándorlók oktatását nyilvánvalóan a jövőbeli emigráció mértéke is befolyásolni fogja, másrészt a technikai és gazdasági fejlődés is igényli a szak- és egyetemi képzésnek a felmerülő új igényekhez történő hozzáigazítását, valamint a munkanélküliek átképzését és a munkaerőpiaci képzés egyéb szegmenseit. Az új technológiák elterjedése rohamosan fejleszti a távoktatást, és az új kommunikációs csatornák is új kapcsolatteremtési lehetőségeket biztosítanak a különböző csoportok között. És végül, de nem utolsósorban több jól képzett felnőttoktatóra van szükség, mivel a felnőttoktatásnak fel kell készülnie a szakmákon belüli változásokra, meg kell szer-

veznie, és ki kell dolgoznia azokat a módszereket, melyekkel még jobb eredmények érhetők el a társadalmi integráció terén. (Tokatli, 1997)

Összegzés

A diaszpóra zsidósága számára a vallási és kulturális tolerancia az emancipációhoz és asszimilációhoz vezet, ezért nagy a felelőssége a zsidó kultúrával és oktatással foglalkozó intézményeknek és szervezeteknek, hogy a hosszú évszázadokon keresztül megőrzött zsidó hagyományok és tradicionális közösségi formák – sajátos kettős identitásként – fennmaradjanak a következő századokban is. Az oktatás és tanulás hagyományos céljai a zsidóságnál évezredek óta állandóak, csupán a módszerek és intézményrendszerek változtak az adott történelmi helyzetek függvényében. A szét-szórta élő zsidóság gyakorlatilag mindenhol – válaszként a változásokra és kihívásokra – képes volt „kitermelni” azt a típusú oktatási intézményrendszert, amely biztosította a közösségek további fennmaradását és az egész életen át tartó tanulás megvalósulását. Napjainkban azonban újabb kihívások jelentkeznek: elég csak arra gondolni, hogy az a hatalmas tudásanyag, amit a zsidóság évszázadokon keresztül felhalmozott, és kezdetben szóban, majd írásban és nyomtatásban volt „elérhető”, ma már ráfér néhány CD lemezre.... Nem csupán a tanulás és tanítás egyes fázisainak, hanem a közösségek és szervezetek vallási és világi vezetőinek, és nem utolsósorban az egyéneknek is alkalmazkodniuk kell a megváltozott körülményekhez, hogy a zsidóság a továbbra is fennmaradhasson.

Ezen megállapítások azonban nem csupán a diaszpórában élő zsidókra igazak, hiszen Izraelben is egyre inkább az a tendencia, hogy – bár még erősen élnek a hagyományos formák és a „kibocsátó országok” sokszínű és változatos kultúrája – az ország lakosai néhány generáció után már inkább izraelinek, mint zsidónak definiálják önmagukat. Az Izraelben tapasztalható magas szintű, modern felnőttoktatási kultúra azonban csak részben magyarázható a történelmi szükségszerűséggel, és nem elhanyagolhatók a tanulás-tanítás, és a közösségi szellem évszázados hagyományai sem.

Irodalomjegyzék

- A Talmud könyvei, IKVA Könyvkiadó, Budapest, 1989, felelős szerkesztő: Babits Antal
ALLERHAND, JACOB: A Talmudtól a felvilágosodásig, Filum Kiadó, 2000
DELANGÉ, NICHOLAS: A zsidó világ atlasza, Helikon Kiadó, Budapest, 1996
FELKAI LÁSZLÓ: Zsidó iskolázás Magyarországon (1780-1990), Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest, 1997
GOREN TAMÁS: Izrael, Panoráma Kiadó, 1996
KENDE PÉTER dr.: Röpirat a zsidókérdésről, Magvető Kiadó, Budapest, 1989
Life-long Education in Israel, szerk.: Kalman Yaron, The Public Advisory Council on Adult Education and Culture, The Adult Education Association of Israel, Jerusalem, 1972
Magyarok a Kárpát-medencében, Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, 1988, összeállította és szerkesztette: Glatz Ferenc
The Open University of Israel: Catalogue of courses, szerk.: Elissa Allerhand, Nilli Diengott, Open University of Israel, Ramat Aviv, Israel, 1998
TOKATLI, RACHEL: Ethnic Minorities in Israel and Adult Education in: Erwachsenenbildung und ethnische Minderheiten, agenda Verlag, Münster, Deutschland, 1997

TAMÁS NÓRA

Egy időszerűtlenül aktuális írástudóról

A felháborodás művésze: Bálint György

E tanulmány egy mai huszonéves szemével láttatja a huszadik század egyik legtehetségesebb újságíróját. Azt a Bálint Györgyöt, akinek életműve szinte teljesen ismeretlen még értelmiségi nemzedékű társaim soraiban is, s ugyanakkor akinek munkássága a mai napig szomjazza az újabb és újabb monografikus bemutatásokat.

Nem törekszem átfogó bemutatásra: a legjellemzőbbnek vélt momentumok, fordulatok, eszmék és vélemények felvillantásával igyekszem portrét rajzolni a Mester-ről¹, bemutatni őt – a saját szavaival, vizsgálódó pillantásától, átható tekintetétől kísérve...

*

Bálint György életének csekély 37 éve alatt (1906–1943), a huszadik század első fele baloldali publicisztikájának kiemelkedő képviselőjeként irigylésre méltó életművet hagyott hátra. „Megvesztegethetetlen, független, bátor baloldali elme”-ként emlékszik rá *György Péter*. Bálint György tanulmányainak, irodalmi értékű újságcikkeinek vezérmotívuma a humanizmus. A humánus szava az embertelenségben. Abban az embertelen világban, melynek – zsidó származása miatt – ő is áldozatul esett (1942 novemberében egy ukrajnai munkatáborba internálták, ahonnan soha nem tért haza – 1943. január 21-én a Sztarij Nyikolszkoje-beli kórházban érte utol a halál).

Gyorsan tódulnak fel bennem a képek. *Picasso* Guernicája. Szimbólumok. Torz formák. Döbbenet és disszonancia. *Zadkine* Lerombolt városa. Szenvedés és tiltakozás. Feledhetetlen gesztusok. Felbomló formák. Egy-egy néma sikoly. *Pilinszky* Apokrifja. Segélykiáltás. „*Ismeritek az évek vonulását, az éveket a gyűrött földeken? [...] a mélyvilági kint ismeritek?*”² Humanista szenvedély. De nincs világmegváltás. A happy end hiányzik. Elmaradt. Elmarad. Jövőkép viszont kell. Egy olyan jövőé, amely a múltból építkezik. Felhasználja az elért sikereket és okul a hibákból. Összegzi a tapasztalatokat és kiutat keres. Az értékközpontúságra, a valódi értékek megbecsülésére törekszik.

Nekünk, e csöppnyi nemzet nagy fiainak is fel kell nőnünk ehhez a feladathoz. „*A magyarságnak szüntelenül fel kell zárkóznia az európai (a nyugati) civilizáció és kultúra adott szintjéhez és időszerű követelményeihez, ugyanakkor meg kell őriznie saját nemzeti karakterét és egyéniségét: önazonosságának történelmi alapjait.*”³ Ahogy tették az elődök. Akikre büszkék lehetünk. A változások elindítói. A fejlődés mozgatórugói. A kiütkeresés bajnokai. Például *Bálint György*, aki az értékek át- és

¹ György Péter: Levél a Mesterhez Budapest, Pesti Szalon Könyvkiadó 1994, 280. oldal

² Pilinszky János: Apokrif (in: Pilinszky János összegyűjtött versei Bp, Századvég Kiadó 1992, 51. p.)

³ Pomogáts Béla: Magyar irodalom az ezredfordulón (in: Magyarország médiakönyve 1999)

visszarendeződése⁴ közepette megtalálta a leghatékonyabb fegyvert az anómikus állapot visszaszorítására. Az írott szóhoz „nyúlt”. Felismerte az írott szó hatalmát.

Az egyetemi médiaspecializáció keretében – a sajtó kialakulásának története után kutatva – ’Az olvasás története’-vel, a mai kor emberének egyik legszebb meséjével ismerkedtem.⁵ Azzal a mesével, amely végigvezet bennünket az emberré válás rögzös útján, ami a felegyenesedéssel nem ért véget. Ott és azzal kezdődött. Az ember legnagyobb erénye – emberi mivoltának lényege – a megszerzett és továbbörökített műveltsége. Az a tudás, az a képesség, ami kiemeli az állatok sorából. Az a plusz, amitől vezérelve, Istent játszva, uralomra tör. Kvázi királyságának alappillére. Rosszul értelmezett küldetés – mely elvezethet a helyes útra is. Göröngyökön és buckákon, buktatókon át. Mint *Bálint György* esetében is.

Sokat töprengtem, miből induljak ki egy pálya bemutatása során? Támaszkodjak az életrajzi adatokra, vagy felejtsek el minden mást, és csak az írásokra hagyatkozok? Elválasztható-e egymástól a két dolog? Kiszakíthatom-e *Bálint György* műveit abból a korból, abból a milióból, amelyben születtek? Lecsupaszíthatom-e minden külső buroktól, hogy csak és kizárólag saját magamon, magamban megsűrve kutassak a mondanivaló után?

Hajlok afelé, hogy igennel válaszoljak a fenti kérdésekre. Számomra attól művészet a művészet, hogy értékálló. Minden korban van mondanivalója. Lehet, hogy a változó korok emberei más és más tartalommal ruházzák fel, de mindenkinek mond valamit. Nekem ezt, Neked azt, Neki ismét mást. Pont ez a szép benne. Ennek köszönhető a műalkotások önálló, saját élete. Elszakadnak az alkotótól és a befogadótól egyaránt. Független entitásként léteznek. Ahogy ez a könyv is.

’A toronyőr visszapillant’ *Bálint György* cikkeinek, tanulmányainak, kritikáinak válogatásgyűjteménye, melyet születése 70. évfordulójára jelentettek meg tisztelői – elismeréssel adózva a mártírhalált hal előd emlékének. A kötet utószavában *Koczkás Sándor* „*a felháborodás művésze*”-nek nevezi *Bálint Györgyöt*, akinek tudatosan vállalt meggyőződése volt ez a magatartás. Egész pályájának egyik legjellemzőbb írása, ars poétikájának összegzése az ’Intelmelek kezdő felháborodókhoz’. A descartes-i gondolatokkal induló írásban egy olyan ember attitűdje nyilvánul meg, aki negédes mosollyal nyugtázza a társadalmi történéseket. Aki – bár megpróbál kívülálló maradni – entellektüel voltából kifolyólag felelősséget érez, de úgy véli, még nem érett meg a helyzet a közbelépésre. „*A felháborodás a hatalom birtokán kívül álló entellektüel legerősebb fegyvere*”,⁶ aki még pusztán passzív szemlélője az eseményeknek. A felháborodás a tehetetlenség szignifikáns fokmérője. Aki képes cselekedni, az nem háborog. Nem jut rá ideje. És felesleges is. A felháborodás a „béklyóba vertek” kényszerű osztályrésze. Nekik marad a mardosó cinizmus, ők a bölcs ember nyugalmával tűrik a csapásokat, melyek felebarátjukat érik. És közben háborognak. Azt ugyanis még lehet. Még lehet...

„*Felháborodom, tehát vagyok. A felháborodás – a mai társadalomban – a szellemi ember létének legmagasabb rendű kifejezése. Felháborodni nem személyes sérelmekért, elvi alapon: ez az entellektüel végső és legintenzívebb teljesítménye, ez az ő barikádharc. Ifjú entellektüelek, tanuljátok meg a felháborodás művészetét!*”⁷

⁴ Pomogáts Béla i. m.

⁵ Alberto Manguel: *Az olvasás története* Budapest, Park Kiadó 2001

⁶ *Bálint György: Intelmelek kezdő felháborodókhoz* (in: *Bálint György: A toronyőr visszapillant I. kötet* Budapest, Magvető Kiadó 1961, 385. oldal)

⁷ *Bálint György: Intelmelek kezdő felháborodókhoz* (i. m. 384. oldal)

Nem véletlen, nem lehet véletlen a művészet szó használata. Mert igenis művészet megtanulni, hogyan tehetek, hogyan dolgozhatok azért a nemzetért, amelynek tagja vagyok, mikor árgus szemmel követik minden lépésemet, mikor a falnak is füle van, mikor a barát is áruló lehet. „Az európai embert, Paul Valéry szerint, két súlyos veszély fenyegeti: a rend és a rendetlenség. Irigylésre méltó az az ember, aki két veszély között a biztos utat keresheti.”⁸ Bálint György megpróbálta, vállalva ennek minden előnyét – és hátrányát.

„Úgynevezett entellektüel vagyok, s viselem e kényes és kényelmetlen helyzet minden következményét. Vállalom, többek között, a sértődött leintést is, a fölényes kérdést, hogy milyen alapon szólok hozzá olyan kérdésekhez, melyek egyáltalában nem tartoznak rám. Vállalom e barátságtalan gesztust, egyrészt, mert azt hiszem, hogy az úgynevezett entellektüelnek nincsenek személyes ügyei, viszont minden rá tartozik, másrészt pedig, mert én is tagja vagyok a „közvéleménynek”.⁹

Mert a városban is szembesült nemcsak a városlakók problémáival, hanem átérezte a vidéki emberek nehézségeit is. Mint értelmiséginek ez volt a dolga. A feladata és a küldetése. Ha személyesen nem is tapasztalta meg a periféria mindennapi küzdelmeit, kihívásait, kihasználta minden alkalmat az információszerzésre – még akkor is, ha ez csupán egy fotókiállítás volt. Jól tudta, hogy a fényképek olykor többet mondanak a puszta szónál.

„A fényképezőgép lencséjének érdeklődése bizonyos határok között mozog. De e határokon belül teljes a szabadság. [...] Furcsa szögek alatt nézi a világot, válogat a fényhatások között, nemcsak tényeket közöl, hanem vágyakat is elárul és véleményt is mond. És ezért a beszámolója éppoly megbízhatatlan és személyeskedő, mint az embereké. [...] A világ, ahogyan a kiállítás és élet mutatja, felette gyanús és zavaros. A néző nemigen tudja, mit kezdjen vele – és ha a néző egyben részvevő is, helyzete még nehezebb. Sajnos, azt hiszem, mindnyájan részvevők vagyunk.”¹⁰

Mindannyian részesei vagyunk annak a virtuális világnak, mely szinte minden ízében elrugaskodott már a valóságtól, amelyben semmit sem érnek a korábbi tapasztalatok, vélemények, hitek és meggyőződések. De ez már nem a durkheim-i anómia. Ez annál is rosszabb. Mára nemcsak az értékek veszttek el, hanem a valóság hétköznapi keretei is. Azok a fogódzók, amelyek orientálták a mindennapi ténykedésünket. Amelyek orientáltak valami felé. Ezt a valamit már régen nem nevezhettük értéknek, de mégis támpontul szolgálhatott. És szolgált. Mert más már nem volt. Régen még tudta az ember, hogy miért tanul. Tudta, miért és mire vállal családot. Tudta, hogy minek mi lesz a következménye, mi mivel jár. Ma mit tudunk? Miben lehet biztos az én generációm? Miben hihetnek a szüleim? Kifordult a világ a négy sarkából, s irigykedve nézzük azokat, akik úgy tesznek, mintha. Akik veszik a fáradtságot, hogy megpróbálják megmagyarázni a dolgokat. De ők is csak a bizonyítványt magyarázzák. A miértekre nem érkeznek válaszok. Hiszen ők is csak emberek. Olyanok, mint mi. Higgyük már el végre! Ők sem tudnak recepteket adni. Pont olyanok, mint mi. Mikor hiszed el végre? Miért kell ehhez folyton külső megerősítés? Csak akkor tudsz örülni, ha ő is szabadkozik, mellébeszél? Nem ettől válsz egyenrangúvá vele! Töröld ki magadból az évtizedes beidegződéseket, a beléd nevelt (vert) dogmákat és elveket! Lépj túl önmagadon!

⁸ Bálint György: Jegyzetek a rendről (i. m. 398. oldal)

⁹ Bálint György: Hozzászólás a városból (i. m. 398. oldal)

¹⁰ Bálint György: Fényképek (i. m. 351. oldal)

„Olyan nyomasztóan erős benne a kisebbségi érzés és a tekintélytiszteltet, hogy azt már csak hatalmasan megszervezett nemzetközi vállalatok enyhíthetik, vakmerően szerzett pillanatfelvételeikkel. [...] Naponta egy-egy friss fénykép tudja csak megnyugtatni a XX. század közönségét, hogy egy külügyminiszter is csak ember.”¹¹ Nos, most jobban érzed magad? Túl egyszerű lett volna rám hallgatni? Persze, tudom, amit az újságok mondanak... Az mégiscsak meg van írva.

De egyre kevésbé érdekelnék az újságok. A bulvársajtó meg pláne. A rosszízű pletykák, mocskolódások, felröppenő kacsák. Elegem van. Lassan „harmincas vagyok és korszerűtlen. Nem mintha nem érteném ezt a kort – ő, nagyon is értem. Éppen ezért állok vele szemben, ezért tudom egyre kevésbé elfogadni. [...] Vannak törvényszékek, melyek előtt dicsőség vádolttnak lenni.”¹² Dicsőség vádolttnak lenni, ha az ember már belefáradt a szélmalomharcba, ha torkig van már azzal, hogy folyton megmondják, mit tehet és mit nem. „Kissé elegem van, mire megyek veled, kit érdekel. Morgok, mit mondjak, dühöngök magamban, azt látom, mások, nálam jóval higgadtabb jóbarátaim sincsenek ezzel másként, mire megyünk veled. Azt mondom, elegem van, elegem, de nagyon, nahát, borzasztó érdekes, hogy dühöng az úr [...], kit érdekel.”¹³ De érdemes e lázadni? Érdemes-e felemelni a hangomat? Vagy maradjak én is a felháborodásnál? Fel van adva a lecke. Azt hiszem, az lesz a legjobb, ha odébb állok. Veszem a kalapomat és...

Mert mi értelme áztatni magadat? Mi értelme elhinni, hogy még minden megváltozhat? Hisz eddig sem történt semmi. Hiába tettél meg mindent annak érdekében, hogy ne így legyen, folyton falakba ütköztél. És visszapattantál. OK, hogy kemény a fejed, no de ennyire? Itt már az sem segít, ha elmenekülsz egy más világba. Egy általad teremtett világba, ahol a „rossz” megbűnhődik és a „jó” elnyeri méltó jutalmát. Mindez csak vízió, utópia, üres képzelgés. Bódult állapot. „Az „ártalmatlan” bódítószert egyébként lehetetlenség. Minden bódítószert kiragad a valóságból – ha hatása elszállt, visszazuhanunk a valóságba. Ez minden alkalommal friss és tűrhetetlen megrázkódtatást jelent. Minden bódítószernak ártalmas utóhatása van tehát – mindaddig, amíg maga a valóság is ártalmas. Minden bódítószert adagolását fokozni kell – mindaddig, amíg a valóság is fokozódó adagokban nehezedik az idegeinkre. Mennél tűrhetetlenebb a valóság, annál „szédületesebb gyönyöröket” ad a bódítószert – és annál keservesebb a visszatérés a valóságba.”¹⁴ Ebbe az értékek és érzelmek nélküli valóságba. Ahol szégyelljük, ha sírunk, s megszokásból nevetünk. Hogy ne kérdezősködjenek a hogylétünk felől. Már ha akad egyáltalán, aki még megkérdezi. De ha nevetünk, akkor neki sem jut eszébe kérdezni. Konstatálja, hogy remekül vagyunk. Amíg le nem hullik a máz. De azt jó erős kötőanyagból készítettük. Kírtart. Még egy ideig. Jó ideig.

S jó ez így nekünk? Kellett ez nekünk? Hát már ennyire elkoptunk? Ennyire elkoptunk kívül-belül egyaránt? Mi maradt nekünk, ha már sírni sem tudunk?! Ha már sírni sem merünk... „Az előnevetőnek és az elősírónak az ad létjogosultságot, hogy az emberek nehezen nevetnek, és nehezen fakadnak sírva. A közvetlen hatás, a kiváltó ok nem elég, még külön biztatás is kell hozzá. [...] Fokozatosan jutottak el az emberek ehhez az állapothoz: először a nevetést felejtették el, azután a sírást. [...] Ma már csak egészen kis gyerekek tudnak gördülékenyen sírni és nevetni. Az érzel-

¹¹ Bálint György: Ők is csak emberek (i. m. 223. oldal)

¹² Bálint György: Önarcépvázlat (i. m. 355. oldal)

¹³ György Péter: Elég volt (i. m. 275. oldal)

¹⁴ Bálint György: Ártalmatlan bódítószerek (i. m. 360. oldal)

mek spontaneitásának kora elmúlt, anélkül hogy az értelem uralmának kora eljött volna.”¹⁵

Most az jutott eszembe, hogy „boldogok a lelki szegények”, akik a pusztaság létért való ádáz küzdelemben nem érnek rá „filozofálgatni”, nem érnek rá azon „meditálni”, hogy miért van mindez így. Nem török, nem azon török a fejüket, hogy mikor nevettek egy jóízűt utoljára. Vagy mikor sírtak. Vagy, hogy tudnak-e még egyáltalán sírni. Milyen igazuk van – mondom most. De cserélnék-e velük? Vagy inkább továbbra is csak szótlanul nézem őket reggel, futás közben, amint – más megoldást nem találván – a kukában főtörnek? Azt hiszem, marad az utóbbi. Már nem tudok más lenni. Már nem tudok nem gondolkodni. De még megérintenek a következő sorok: *„Ezentúl nem szabad a házak elé kirakott szemétkorlátokba kotorászni. Régóta szükség volt már erre az intézkedésre. Higiéniai okokból kellett volna már régen eltüntetni egyes embereknek azt a csúnya szokását, hogy a szemétkorlátokba turkálnak. [...] Egyes emberek a hajnali órákban odalopakodnak a kapuk elé kitett szemétkorlátokhoz, és belenyúlnak a szemétkorlátokba, keresgélnek benne, ami az egészség szempontjából rendkívül kártékony. [...] Nem a szemétkorlátok az egyetlen káros tényező, amit ezek az emberek elkövetnek. Hiszen csak egy pillantást kell rájuk vetni a hideg, esős hajnalon. Öltözetük minden kritikán aluli, mind a szépség, mind a higiénia szempontjából. Felsőkabátjukat rendszerint otthon felejtik, bundát pedig sohasem viselnek, még a legcsikorgóbb hidegben sem. Olyanok, mint a hanyag, könnyelmű gyerekek: sokan például megfelelő lábbeliről sem gondoskodnak.”*¹⁶

Megérintenek és elszomorítanak. Talán ezért kezdtem el szociológiát tanulni. Válaszokat akartam kapni a kérdéseimre. Például arra, hogy mikor és mitől alakulnak ki deviáns rétegek egy társadalomban. Mert valljuk be őszintén, a hajléktalanok, a ma napig deviáns egyéneknek tartjuk. Ha én tudok dolgozni, akkor ők miért nem? – tesszük fel – vagy nem – a kérdést, mely a választól függetlenül minősít, hiszen a „kedvező életkörülményekkel sem jár mindig együtt emberi-erkölcsi nagyság, a jólét sokszor a kiszűrés, a nyárspolgárság, az erkölcsi romlás vagy a leépüléssel fenyegető társadalmi és személyes passzivitás, újabb kifejezéssel a „tanult tehetetlenség” melegágya.”¹⁷

Úgy tűnik, a tehetetlenséget tanulni is lehet. Tévedtem az elején, és ez a művészet? Ennek elsajátítása a művészet? A „tanult tehetetlenség”? Bevallom, összezavarodtam egy kicsit. Engem arra tanítottak, hogy mindig, minden körülmények között helyt kell állni, ki kell hozni magunkból a maximumot, tudásunk legjavát kell adnunk. S most kétségeim támadtak, mert hát „éljük az életet, ahogy lehet, munkába, gondolatokba, érzésekbe fogunk: és közben tudjuk, hogy mindez csak ideiglenes, talán már holnap, de legkésőbb holnapután jön valami: „bogárnyi zajjal” és kérelhetetlen biztonsággal.”¹⁸ S leomlik mindaz, amit építettünk. Amiért dolgoztunk. Persze teremthetünk magunknak egy új világot, akár olyat is, amely megtagad minden korábbi szokást, tradíciót, de mi végre? Mi végre fáradozunk? Hogy újból romba dőljön minden? „Nincs múlt és nincs jelen. Ki beszélhet jövőről?”¹⁹

Néha az az érzésem, hogy ránk, emberekre, egyre kevésbé van szükség ebben az elgépiesedett, automatizált világban. Tőlünk függetlenül (is) működik a rendszer. A

¹⁵ Bálint György: *Könnyek alkonya* (i. m. 350. oldal)

¹⁶ Bálint György: *Napi dolgok* (i. m. 478. oldal)

¹⁷ Magnusson, D.: *Learned Helplessness* (in: Univ. Press of Stockholm 1981)

¹⁸ Bálint György: *Járkálj csak, halálraítélt!* (i. m. 279. oldal)

¹⁹ György Péter: *„Egyfajta kultúra”* (i. m. 30. oldal)

gépek teszik a dolgukat. Nap nap után. Az ember elavult, lassan kimegy a divatból. Érdemes volt? Megérte? Érdemes volt lejönni a fáról? Mert hát olvassuk csak!

„*Anglia egy hátsó-indiai gyarmatán a kókuszültetvényesek, emberi munkaerő helyett, kísérletképpen majmokat alkalmaznak. A jelentések szerint a kísérletek eddig kielégítőek: a majmok jobban és olcsóbban dolgoznak, mint az emberek. [...] Mi történjék a feleslegessé vált emberekkel? Ha változatlan formában, tehát élő állapotban maradnak fenn, ezzel komoly zavarokat okozhatnak. Nagy részük egészen alacsony kultúrfokon áll, és ezért valószínűleg nem tudja megérteni, hogy végérvényesen feleslegessé vált, és így nincs többi semmi keresnivalója a földön. [...] Swift annak idején egy híres röpiratban azt ajánlotta, hogy a munkanélküliség csökkentése érdekében meg kellene enni a gyermekek egy részét. Ez az egyébként hasznos és okos gondolat ma, sajnos, megvalósíthatatlan, mert kultúremberek vagyunk, és a kultúrembert tudvalevően az különbözteti meg a kannibáloktól, hogy embertársát nem eszi meg, hanem gázzal irtja. [...] De ez sem tökéletes megoldás. A gáz drága, fontosabb alkalmakra tartogatják. Így aztán csak két lehetőség marad. Az egyik a tenger. A feleslegessé vált élelmiszerek mellett a felesleges embereket is a tengerbe lehet dobni, ami alig jár költséggel és kockázattal. A másik megoldás a fejlődés, az emberi tökéletesedés ütemének meggyorsítása olyan irányban, melyről még Darwin sem álmodott. A felesleges embereket a majmok közé kell internálni örök időkre. A második vagy harmadik nemzedék már teljesen összekeveredik a majmokkal, és tökéletesen felveszi tulajdonságaikat. Az ily módon tökéletesített embereket azután már éppúgy lehet használni, mint magukat a majmokat, és a termelés harmóniáját semmi sem fogja többé megzavarni.*”²⁰

„*Ákár fenn is maradhattunk volna. Tengernyi kintől és szenvedéstől megkímélhetők volna magunkat. Ma már tudjuk, hogy ez a világ nem a létező világok legjobbika. Már nem hiszünk se Panglosz mesternek, se Lucifernek. Önmagunknak sem. Önmagunkban sem. Csak túrunk és törődünk engedékenyen.*”²¹ „*Az ember a legnagyobb testi megpróbáltatást is eltűri, ha van valami értelme. [...] De hol van a mi kínlóadásunk tartalma? Ez az élet mindennap újra megaláz – megalázza egykori emberi méltóságunkat, és megalázza értelmünket is.*”²²

Mit tehetünk? Milyen alternatíváink vannak? És egyáltalán: mi vár még ránk? Ránk, emberekre, mikor „itt látható az új, a posztposzt, amelyben semminek sincs akadályá”²³

Az én válaszom valószínűleg egészen más, mint amit *Bálint György* adott volna a feltett kérdésekre. Nem csoda, hiszen elválaszt bennünket csaknem két generáció. Két emberöltő hosszú idő, de „*későn születni, mint köztudott, nem érdem, hanem kegyelem.*”²⁴ Ezzel megdőlni látszik az a bevezetőben felvázolt elgondolás, miszerint a műalkotások az adott kortól függetlenül is értelmezhetőek. Értelmezhetőek? A saját olvasatomban igen. Nekem ezt és ezt mondják most, szeptember 07-én. 10 éve valószínűleg másként fogalmaztam volna. S talán 15 év múlva sem erről írnék. Majd teszek egy próbát. Csak úgy, kíváncsiságból. Ennyit megér.

Bele-belepillantva a teleírt oldalakba nem tudom, sikerült-e felvillantanom *Bálint György* munkásságának jellemző motívumait. Sikerület-e bemutatnom őt, mint

²⁰ Bálint György: Pótlás Darwinhoz (i. m. 347. oldal)

²¹ Pilinszky János: Örökkön-örökké (i. m. 37. oldal)

²² Bálint György: Levél egy internálótáborból (i. m. 353. oldal)

²³ György Péter: „Egyfajta kultúra” (i. m. 30. oldal)

²⁴ György Péter: Undor (i. m. 230. oldal)

embert. Sikerült-e rávilágítanom az értelmiségi lét buktatóira. Nem tudom. Csak reménykedhetek.

Most útjára kell engednem ezt az „írományt”, hogy élhesse a saját életét. Többé nem lesz hatalmam felette. Újra visszaköszön Alberto Manguel könyve, melyben arról olvastam, hogy az írott szó „ki van szolgáltatva az olvasó nagylelkűségének”²⁵. Milyen igaza van! Most még itt van előttem, még alakíthatom, formálhatom *Bálint Györgyöt*, játszhatok vele, mint a gyurmával, de rövidezen nem lesz uralmam felette. S mikor Önök olvassák, Önöknek mit sugall majd ez a néhány oldal? Önök milyen embernek tartják *Bálint Györgyöt* az általam megfogalmazottak tükrében?

Úgy tűnhet, mindez játék a szavakkal. Nem, nem játék. Annál sokkal több. És fontosabb. Az értelmiségi lét ambivalenciája egy olyan világban, amelyben „*mindenki maszkot öltött, mindenki szórakoztatni vágyik. Minden szerep kifordítható. Minden visszavonható és újra kezdhető.*”²⁶

Visszajutottam oda, ahonnét indultam. A kör bezárult. Nincs új a nap alatt... Még egyetlen jó tanács azoknak, akikben ágaskodik valami, akik folyton lázadoznak és háborognak:

„*Ifjú entellektüelek, vállaljátok a legnagyobb kockázatot: egy-egy nagy, döntő pillanatban veszítsétek el magatokat. Merüljetez alá a tömeg történelmi kavargásában, hogy később, a vihar után felbukkanva, derűs ég alatt, megújultan találkozzatok ismét magatokkal.*”²⁷



²⁵ Alberto Manguel (i. m. 246. oldal)

²⁶ György Péter: „Egyfajta kultúra” (i. m. 31. oldal)

²⁷ Bálint György: Intelmek kezdő felháborodókhoz (i. m. 388. oldal)

TAKÁCS GABRIELLA

„Borban az igazság” avagy mitől fejlődik Villány?

Tanulmányom Villányban és környékén 2001 őszén kezdődött kutatásra épül. A város az elmúlt tíz év során látványosan fejlődött, és ezt sokan a Villány-Siklói Borút működéséhez kapcsolják.

Az alábbiakban azt vizsgálom, hogy hogyan jött létre civil kezdeményezés hatására egy vállalkozás, hogyan hat a térség életére, és milyen változásokat idéz abban elő.

A kutatás során interjúkat készítettem villányiakkal: borászokkal, az önkormányzatok és a borút-iroda képviselőivel. A kapcsolódó szakirodalmon kívül forrásként használtam a Villány-Siklói Borút kiadványait, a mások által készített és különböző kiadványokban megjelent cikkeket, leírásokat.

A Villány-Siklói Borút létrehozása

„Az idegenforgalmi vonzerők között már korán szerepet kapott mind az európai társadalmak döntően paraszti folklórja, népművészeti teljesítménye, mind a fejlődő világ kulturális öröksége. A »komplex idegenforgalmi termék«, illetve az idegenforgalmi »image« szívesen merít a hagyományos kultúra tényeiből, szívesen épít mai jelenségeire. A fejlődő, gazdaságilag szegény országokban a turizmus fejlesztésében a kulturális elemek a szinte korlátozás nélkül rendelkezésre álló, minimális befektetést igénylő, ezért gyümölcsözően kiaknázzható lehetőségekhez számítanak, hasonlóan más olcsón jövedelmezővé tehető adottságokhoz, mint pl. a »napfény«, »hegyvidék« s egyéb jellegzetes természeti környezet.”¹

Magyarország híres szőlőtermelő tájai közül elsőként Villány és Siklós térsége tűzte ki céljául európai mintára a klasszikus borút kiépítését.

Ebben egyszerre több tényező játszott fontos szerepet, így például:

- Villányban már a rendszerváltás korai időszakában a borászattal foglalkozó szakemberek egy része önállóvá vált, és okulva, tanulva a Villányban évszázadok óta létező magas színvonalú uradalmi, illetve nagyüzemi borászkodásból – napjainkra európai színvonalúvá váló – családi pincészeteket alakítottak ki, ezáltal példát mutatva a többieknek. (Például Tiffán Ede, Gere Attila, Bock József, Polgár Zoltán pincészetei.) Hiszen „ha neki sikerült, nekem miért ne sikerülne?”
- A helyi termelőszövetkezet – ahol „*egyformán adták el a borokat, mindegy volt, hogy milyen*” – éppen abban az időben volt átalakulóban Borászati Rt.-vé, az átmeneti időszak pedig teret engedett az új kezdeményezéseknek. Egyébként is „*minden villányi tudja, hogy hogyan kell bort csinálni*”²

¹ Fejős, NI 5–6. p.

² Interjú Gettó Jakabbal, a villányi termelőszövetkezet főkönyvelőjével 2002. március 20.

- „A megyei Tourinform szervezésében volt egy tanulmányút Elzász-Rajna, vagyis francia, illetve Dél-Stayermark, vagyis osztrák területekre, amelyek ötven-hatvan éves hagyományokkal rendelkeznek a borutak szervezése terén. Annyira megtetszett az ötlet, hogy útban hazafelé, már a buszon elhatároztuk, hogy nekünk is hasonló kell! Aztán itt a konyhámban jött létre az egyesület 1994. szeptember 14-én hét helyi önkormányzat³: Siklós-Máriagyűd, Nagyharsány, Kisharsány, Nagytótfalu, Villány, Villánykövesd, Palkonya, a Baranya Megyei Önkormányzat, civil szervezetek, magánszemélyek és vállalkozók az alapítói, összesen 18-an. 1998-ban további három település – Harkány, Vokány, Kistótfalu – önkormányzata kapcsolódott a programhoz”⁴
- 1993-’94-ben kezdődött a borút szerveződése, egyre többen csatlakoztak de az emberek hite, tisztesség és hozzáállása kellett hozzá. Hiszen a »jó lesz ez így is« mentalitás a biztos bukáshoz vezetett volna”⁵
- „A Borút megvalósulásához nagyban hozzájárultak a PHARE-támogatások, a kamatmentes hitelek (például a pincék átalakításához)”⁶

Adott tehát egy réteg, aki mer, és akinek lehetősége is van a változtatásra (s nem csupán bátorsága, de – a korábban felhalmozott tőkék egyesítésével – tudása is adott); adott egy átmeneti korszak, amikor lehetőség van új dolgok kialakítására; adott egy történelmi borvidék, amely magában hordozza a borturizmus kialakításának lehetőségét. A tálcán kínálgató megoldásra a tanulmányutak révén figyelnek fel. Nem ők helyben alakították ki a megoldás felé vezető utat, hanem találtak egy kész sémát, melyet külföldön már ötven-hatvan éve használnak. De ahhoz, hogy megvalósuljon, összefogásra volt szükség. Potenciálisan ez volt a legjobb lehetőség a válság kezelésére, és az anyagi lehetőségek (pályázati feltételek, pl.: PHARE) is erre ösztönöztek.

„A terek helyekké alakítása egy olyan tudatos pillanatot igényel, amelyre azt követően viszonylagos rutinnal emlékezhetnek.”⁷ A szomszédság termelése kolonizáló abban az értelemben, hogy a potenciálisan kaotikusnak vagy lázadónak tekintett helyek és helyzetek feletti, társadalmilag (gyakran rituálisan) szervezett hatalom érvényesítését foglalja magába.”⁸

S bár a borút helyei a szó hagyományos értelmében nem tekinthetők sem kaotikusnak sem lázadónak, azonban a kistérséget káosz jellemezte az átmenet éveiben, és a teljes lesüllyedés fenyegette. Ennek megelőzésére, kiküszöbölésére jött létre egy civil szervezet – ezt tekinthetjük akár rituális szervezetnek is, figyelembe véve a létrehozás körülményeit –, amely hatalmat gyakorol, vagyis gazdaságilag felügyeli az addig különálló vállalkozókat, településeket. Kolonizál, és egyben szomszédságot

³ A helyi nonprofit közösség szempontjából az önkormányzatok egyaránt megjelenhetnek alapítóként vagy társalapítói minőségben; szerződő félként; támogatóként, adományozóként; tagként (főleg a települések egyesületeiben és szövetségeiben) – 1998-ra részvételi arányuk 61 %; a nonprofit szervezetek által nyújtott támogatások vagy önkéntes munka kedvezményezettjeként; együttműködő és vitapartnerként a helyi közösséget érintő döntések meghozatalában és végrehajtásában. In: KUTI

⁴ Interjú Becker Leonórával, a Villány-siklói Borút ügyvezetőjével, Palkonya polgármesterével. Palkonya, 2001. október 28.

⁵ Interjú Gere Attilával, Villány, 2001. október 16.

⁶ Interjú Takáts Gyulával, Villány polgármesterével. Villány, 2001. október 17.

⁷ Például a Villány-siklói Borút Egyesület létrehozása, amelyet valamennyien ugyanúgy mesélnek el.

⁸ Appadurai

teremt az addig ilyen formában soha együtt nem működő községek és városok között. Egységet sugall, és kialakít egyfajta lokalitást a borút települései között.⁹

A klasszikus borút konkrét bejárható útvonalat jelent. Borkörút, mely egy kötetlen barangolás lehetőségét kínálja fel az idelátogatóknak a Villányi hegység mentén a máriagyüdi kegyhelytől a palkonyai pincefaluiig. Útközben történelmi emlékhelyek, a természet szépsége, a falvak és szőlőhegyek népi építészeti alkotásai kínálnak látnivalókat.

Fejős szerint „...a mai – »posztmodern« – utazó, turista a tevékenységek széles skálájával ötvözi a szorosabb értelemben vett turizmust: pl. »kalandkeresés« vizen, őserdőben, hegycsúcsokon, komplex üdülési aktivitás (kerékpár, gyalogtúra, kenuzás stb.), kiegészülve egy sor szakma, intellektuális tevékenység iránti érdeklődéssel, pl.: régészet, antropológia, ökológia néprajz stb. Ma az idegenforgalmi ipar legdinamikusabban fejlődő ágának a kulturális, a kalandkereső és a természetközpontú stílusok terjedését szolgáló szféra számít.”¹⁰

A Villány–siklói Borút ötvözi magában a kultúrát és a természetközpontúságot. A bor és a borfogyasztás napjainkban rendkívül divatosná vált, a kulturált minőségi borfogyasztás pedig egy életstílus tartozékának tekinthető.

Célok

Az egyesület célja a borút létrehozása, a minőségi bortermelés előmozdítása, a borturizmus, falusi turizmus fejlesztése, a villányi borvidék szőlőültetvényeinek, ökológiai arculatának megóvása, a helyi minőségi borok piacának és keresletének növelése, a művészeti, kulturális, műemlék és népi építészeti értékek védelme, a fentiekhez fűződő érdekek megfogalmazása és képviselése. Mindezek érdekében az egyesület összefogja és koordinálja a térség kommunális, infrastrukturális, gazdaság- és vállalkozásélénkítő, természet- és környezetvédő programjait. Összhangot teremt a térségi önkormányzatok, gazdálkodó szervek, civil szervezetek és egyéb lakossági kezdeményezések között, egyezteteti az ezekkel kapcsolatos pénzügyi, finanszírozási forrásokat és mindezek ismeretében ajánlást dolgoz ki a fejlesztési célok sorrendjének meghatározására.

A borút társadalmi- és gazdasági céljai:

- az elvándorlás megállítása,
- új munkahelyek teremtése, vállalkozásfejlesztés, jövedelemtermelő képességének növelése,
- a térség, mint perspektivikus élettér megjelenítése,
- a térség polgári elemeinek gyarapítása,
- a természeti, építészeti és kulturális örökség védelme,
- a térségben lévő tőke mobilizálása, és további külső befektetők bevonása,
- a települési önkormányzatok és a lakosság együttműködésében rejlő lehetőségek és értékek kibontása.

Képzés

A borút-program egyenletes és igényes működését alapvetően befolyásolja az irányítók és az abban résztvevők szakmai hozzáértése. A képzés megfelelő alkalmat nyújt

⁹ Kovács

¹⁰ Fejős, 7. p.

tott ahhoz, hogy a partnerek találkozzanak, megismerjék egymás elképzeléseit. A tanfolyamokat falvanként, helyben szervezték, a részvétel ingyenes volt.

A képzéstől várt legfontosabb eredmények:

- hagyományos és új technológiák megismertetése a borászatban,
- új piaci elvárásoknak való megfelelni tudás, marketing ismeretek,
- kínálati elemek eladható "termékké" való formálása,
- az egyedi jelleg, és táji- kulturális vonások megőrzése,
- turisztikai és vendéglátói, vállalkozói ismeretek,
- a kulturált borfogyasztás oktatása.

Az oktatás tematikája:

Borkultúra, turisztika, viselkedés-és környezetkultúra, vállalkozói ismeretek, marketing, településfejlesztés és kistérségi együttműködés.

A képzést első alkalommal két helyszínen 170 résztvevővel, majd következő évben 50 hallgató továbbképzésével bonyolították le. A hallgatók 40%-a azóta borúti vállalkozásba kezdett, üzemeltet, vagy ott munkát vállal.

Vállalkozásfejlesztés

A térségben élők áldozatvállalási készsége jelentős, ez azonban kevés ahhoz, hogy együtt, egy időben, egymást erősítő idegenforgalmi hatást kiváltó beruházásokba kezdjenek. Ezért épült be a programba egy ösztönző pénzügyi támogatás, kamatmentes hitel, melyet a vállalkozók a megfelelő vendéglátói infrastruktúra kiépítésére használhattak. Pályázhattak a civil szervezettel tagsági viszonyt kialakító, azzal és a támogató bankkal szerződést kötő, a program követelményeihez alkalmazkodó vállalkozók. A kamatmentes hitelre való pályázási lehetőség, és a pénz folyósításának feltételei mobilizálták azokat a potenciális vállalkozókat, akik a borút vendégfogadó képességét növelték. A bank által kötött kölcsönszerződés feltételei között szerepelt a borút minősítési követelményeinek betartása.

Az összesen két alkalommal meghirdetett pályázat végeredményeként a Villány-siklói Borúton 84 támogatott kisvállalkozás működik.

Minősítés

A Villány-siklói Borút minősítési rendszerét 1996-ban alkotta meg. A követelmények kizárólag a borúti szolgáltatókra vonatkoznak, bár a falusi szálláshelyek minősítése az országos rendszer alapján történik. Szakértőkből álló minősítő bizottság rendszeresen vizsgálja a szolgáltatások színvonalát. A minősítés tárgya: nyitvatartás, vendégfogadás, felszereltség, információ átadás képessége, a borkóstolás és borértékesítés feltételeinek vizsgálata. Eddig 134 vállalkozó kérte, és 89 rendelkezik minősítéssel ezen a borúton. (Az azóta kialakított magyarországi borutak ugyanezt a minősítési rendszert használják.)

Információs táblarendszer. Az információs rendszer táblái adják elsőként a borút kézzelfogható megjelenését. A turisták figyelmét a borútra irányítják, biztosítják az idegenforgalmi látnivalók és szolgáltatások elérhetőségét. Az egyesület kizárólag minősített szolgáltatók kijelöléséről gondoskodik. Az irányító táblákkal egy logikai és grafikai rendszerben készül el a Villány-siklói Borút szolgáltatói katalógusa is. A vendégek könnyebb eligazodását központi információs iroda is szolgálja.

Marketing. A borút marketing céljai: a vendégkör kiszélesítése, a turisták tartózkodási idejének meghosszabbítása, pénzköltési lehetőségek bővítése. Mindezeket a fenntartható turizmusfejlesztés szempontjainak figyelembe vételével a borút-iroda

menedzseli. Fő feladatok: borúti szolgáltatók termék-kínálatának továbbfejlesztése, új piacok és vendégkör meghódítása, vendégbarát térségi imázs kialakítása. Marketing eszközök: kiadványok, web-oldal, videó készítése, szakmai vásárokon való bemutatkozás, reklám kampányok a médiában, study tour-ok szervezése.

A Villány–siklói Borút Egyesület évente 10-15 kiállításon vesz részt. Kiadványait több százezer példányban juttatja el az érdeklődőknek, referencia filmet, könyveket, CD-t készített kínálatairól. Web-oldala igen látogatott, közvetlen kommunikációs lehetőséget nyújt a vevőknek és a szolgáltatóknak. Évente ismétlődő reklám-kampányainak eredményeképpen a kulturált borfogyasztás iránt érdeklődő fogyasztók száma megsokszorozódott, a turisztikai szezon egész évesnek mondható.

Eredmények, perspektívák

2002 végén a Villány–siklói Borút Egyesület 120 tagot számlál, akik a társult tíz településen 76 minősített borúti szolgáltatást üzemeltetnek. Borászatok, falusi szálláshelyek, éttermek, panziók és hotelek állnak a vendégek szolgálatára. 1954 borkóstoló hely, 452 szállás, és 985 éttermi férőhely áll rendelkezésre. Az elmúlt hét év alatt a vállalkozások száma megtízszereződött, a turisztikai szezon egész éven át tart. Az üzemeltetők többsége helyben élő család, a munkában több generáció is részt vesz. A minőségi borok iránti kereslet a belföldi piacon is egyre növekszik. A borturizmus mentén a magyarországi fogyasztási kultúra javul, és a helyben eladott borok mennyisége állandóan nő. A vendégforgalom az önkormányzatokat fokozott településképvédelemre, komplex fejlesztési programok megvalósítására ösztönzi.

Az egyesület céljai megvalósítása érdekében 2001. július 15-én megnyitotta a *Villány–siklói Borút Utazási Irodát* Villányban, ezzel bővítve az eddigi kooperációs egyesületi munkát. Az iroda belföldi utazásszervezői tevékenységet végez, melynek keretében borúti szolgáltatásokat értékesít, és borúti programokat szervez. Célja, hogy az ide látogató turistáknak naprakész információkat nyújtson, valamint a borbarát vendégek igényeit, elképzeléseit szolgáltatásaival igényesen, magas szinten kielégítse. Az utazási iroda személyre szabottan, igény szerint összeállított két – három napos programcsomagokkal, hosszabb üdülésekkel várja vendégeit. Az utazási iroda bevételei a nonprofit egyesület céljait szolgálják, mely hosszútávon biztosítja a térség fenntartható fejlődését.

Az országban elsőként alakult egyesület szerepéből adódóan jelentős segítséget nyújt új borút-egyesületek létrehozásához is. Ebbéli tevékenységének köszönhetően csupán az elmúlt két évben öt új borút egyesület alakult a Dél-Dunántúlon, a szekszárdi, tolnai, a dél-balatoni, zalai és a Mohács–Bóly Térségi Fehérborút. A hat borút összefogásával, a villányi példa alapján kialakított regionálisan egységes minőségi követelményszint és információs rendszer bevezetésével létrejöhet a következő idegenforgalmi szezonra a Dél-dunántúli Borút Hálózat. A Villány–siklói Borút létrehozása a térség fejlődésének szempontjából történelmi jelentőségű, mely meghatározza a további 50-100 év fejlesztésének irányát.¹¹

Irodalomjegyzék

APPADURAI, ARJUN: *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996. In: Régió
Baranya Megyei Térségi Erőforrástérkép /12/ „Villány-Siklói Borút Egyesület” kiadványa 2000.

¹¹ Becker Eleonóra: *Villány-Siklói Borút (avagy partnerség a térségfejlesztésben)* Kézirat, 2002.

- BECKER ELEONÓRA: Villány-Siklósi Borút (avagy partnerség a térségfejlesztésben) Kézirat, 2002.
FEJŐS ZOLTÁN: „Hordák” és „alternatívok”? A turizmus néhány újabb megközelítése. In: uó szerk.:
A turizmus, mint kulturális rendszer. Budapest, Néprajzi Múzeum
FEJŐS ZOLTÁN: A turizmusról az ökonómián innen és túl In: Fejős Zoltán (szerk.): Cul/tours. Bp.
Népművelési Intézet
KOVÁCS ÉVA: Etnikai tájak az ezredfordulón – Villány és Jánossomorja, Kézirat, 2002.
KUTI ÉVA: Hívjuk talán nonprofitnak... Bp. Nonprofit Kutatások 7. Nonprofit Kutatócsoport,
1998.
LAPOSA JÓZSEF: Pincejárás. Utazás a magyar borok világában Mezőgazda Kiadó, Bp. 1999.
LENGYEL MÁRTON: A turizmus általános elmélete, [Bp.] Képzőművészeti Kiadó és Nyomda, 1992.



KAZÁNYI ANETT – LENGYEL LEVENTE

Művelődési szokások az iskolán kívül

A kutatás célja, hipotézis

Kutatásunk célja megvizsgálni a jóhírű iskolákban tanuló diákok művelődési szokásait. Véleményünk szerint az elitiskoláknak nemcsak tudást kell magas színvonalon közvetíteniük. A modern demokráciában való részvétel alapvető feltétele a műveltség. „...az egyén elidegeníthetetlen joga, hogy a közjó megállapítása körül folyó párbeszédnek illetékes és felelős résztvevője lehessen. Az illetékes részvétel feltétele a kulturális minták elsajátítása – a műveltség. A művelődés a legfőbb, ha nem éppen az egyedüli biztosítéka a társadalom integritásának ugyanúgy, mint az egyén boldogulásának.”¹

Ugyanígy a műveltség kell hogy alapja legyen a kibontakozó információs társadalomnak. Egyrészt, mert a műveltség adta tájékozódási képesség nélkül az egyén elveszhet a korlátlan információhalmazban, másrészt a műveltség garanciát jelenthet arra, hogy az információk közül választani tudó a minőséget választja.

„Elitnek szokás nevezni a társadalmi hierarchia csúcsán elhelyezkedő kis létszámú – az uralkodó osztálynál szűkebb – csoportot.”² Elitiskolának pedig a jó tanulmányi eredményeket produkáló diákokat összegyűjteni képes, így más iskolákhoz viszonyítva jobb felsőoktatási felvételi eredményekkel rendelkező iskolákat nevezi a köznyelv.

Feltevésünk szerint az elitiskolákban tanuló diákok kultúrafogyasztási, művelődési szokásainak is kiemelkedőnek kell(ene) lenniük. Épp ezért *nem* az iskolai tananyag elsajátítására, hanem az azon túli művelődési szokásokra voltunk kíváncsiak. Hiszen amennyiben az iskola a tudáson túl magas színvonalon közvetít habitust, viselkedési mintát, mentalitást is, akkor az iskolai tananyagon túli művelődésnek is átlagon felülinek kell lennie.

Amennyiben ez így van, akkor – és véleményünk szerint csakis akkor – elmondhatjuk, hogy az ún. elitiskolák betöltik elnevezésbeli funkciójukat, és valóban elitet képeznek.

A kutatás módszerei, menete

Kutatásunkhoz a kérdőíves módszert találtuk a legmegfelelőbbnek. Hiszen a művelődési szokások feltérképezéséhez igen sokféle adatra van szükségünk, a művelődés minden területéről. A kérdőívek összeállítása előtt fókuszcsoportban folytattunk beszélgetést. A beszélgetés után ugyan néhány válaszlehetőséget ki kellett volna hagynunk (pl.: az 1. kérdés válaszlehetőségei közül: olvasás, kulturális programok látogatása, a 6. kérdés válaszlehetőségei közül: színház, kiállítás, táncház). Ám a fókuszcsoport kisvárosi (Szentes, lakossága kb. 30 000 fő) és szakközépiskolai volt.

¹ Lányi András: Ökopolitika és hagyomány, In: Élet és Irodalom, 2003. I. 3.

² Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest, 2002, p.: 154.

E két eltérés alapján (vagyis mi Pécsen és belvárosi gimnáziumokban végeztük a felmérést) arra számítottunk, mégis van értelme meghagyni ezeket a válaszlehetőségeket is; azt reméltük, ezeket is megjelölik majd. Az eredmények alapján azonban azt mondhatjuk, a válaszokat valóban kihagyhattuk volna, várakozásainkkal ellentétben a csoportok közötti eltérések nem hoztak szignifikáns eltéréseket a válaszokban.

Szükséges megjegyezni, hogy mivel igen kis nagyságú mintán végeztük a felmérést (összesen 56 kiegészített kérdőívünk van, a kitöltők közül 38 a lány, 18 a fiú), adataink mindössze arról tájékoztatnak minket, hogy abban a két osztályban milyenek a művelődési szokások. Ahhoz mindenképp nagyon kicsi volt a minta, hogy bármiféle messzemenő következtetést vagy általánosítást megfogalmazhatnánk ezen adathalmaz alapján.

Eredmények

A megkeresett két pécsi gimnáziumból évente általában a diákok 80-85%-át veszik fel valamelyik felsőoktatási intézménybe, sőt a tapasztalat azt mutatja, hogy a többiek egy-két év múlva szintén megkezdik felsőfokú tanulmányaikat.

Az első kérdés a szabad idő eltöltésére vonatkozott. A válaszadók közül 16-an jelölték meg a tanulást mint a szabad idő részét, 40-en azonban a tanuláson kívüli elfoglaltságokat tekintették csak szabad időnek, vagyis meg sem jelölték a válaszlehetőségek közül a tanulást. Az alábbi táblázatban a legtöbbször megjelölt válaszlehetőségeket közöljük.

Azt találtuk, hogy a tévzés az összesített eredményekben a második helyre szorult, és örvedetes módon több időt töltenek barátokkal, rokonokkal, vagyis társaságban, személyes kapcsolataik ápolásával. A lányoknál sokkal nagyobb arányban jelenik meg a tévzés és a tanulás, mint a fiúknál. Fiús elfoglaltságnak pedig a sportolás és a leggyakrabban csak "kocsmázás"-nak aposztrofált társasági élet tűnik. A további négy kategória: internetezés, sportesemények látogatása, kulturális programok látogatása és az egyéb, ezeket csak az elenyésző kisebbség választotta.

A megkérdezettek kétharmada olvas könyvet a kötelező irodalmon kívül is. Az arány imponáló, hiszen a válaszadók harmadik osztályosok középiskolában, amikor a legtöbb a kötelező olvasmány.

Az olvasott könyveket öt kategóriába soroltuk: szépirodalom, tudományos, korosztályi, szórakoztató és ponyva. Ilyenek például:

szépirodalom: Hermann Hesse, Vámos Miklós, Örkény István, Shakespeare, Hemingway, Sartre, Orwell, Szabó Magda, Charlotte Bronte; tudományos: orvosi könyvek, Forgách József; korosztályi: Egymás szemében Szilvási Lajostól, A vadon szava Jack Londontól; szórakoztató: Agatha Christie, Rejtő Jenő, Leslie L. Lawrence; ponyva: Robin Cook és Stephen King.

Könyv olvasási szokások

| | Szépirodalom | Tudományos | Korosztályi | Ponyva | Szórakoztató |
|-----------|--------------|------------|-------------|-----------|--------------|
| Lány (38) | 16 (42%) | 2 (5%) | 4 (10,5%) | 4 (10,5%) | 11 (29%) |
| Fiú (18) | 4 (22%) | 0 | 0 | 2 (11%) | 2 (11%) |

Látható, hogy a lányok nemcsak többen (a 38-ból 28-an), hanem nívósabbat is olvasnak: 42%-uk nevezett meg szépirodalmat, és megjelenik náluk két kategória (tudományos és korosztályi), ami a fiúknál egyáltalán nem.

A 6. kérdésben arra kértük a kitöltőt, jelölje meg azt a három kulturális programot, amelyet a leggyakrabban látogat. A koncertre járók közül mindenki megnevezte a zenekart, amelynek a koncertjén legutóbb részt vett, így biztosan tudjuk, komolyzenei koncerten senki nem volt. Ez önmagában rossz eredmény lehetne, ám mi csak azt kérdeztük, hová járnak leggyakrabban, tehát elméletileg lehetséges, hogy van olyan, aki ugyan jár komolyzenei koncertre is, csak ezt nem jelezte nekünk.

A válaszok közül itt-ott jelentős eltérés található a fiúk és a lányok szokásai között, ezért ezeket az adatokat is táblázatban közöljük.

Kulturális programok látogatása

| Program/Látogató | Összesen (56) | Lányok (38) | Fiúk (18) |
|---------------------|---------------|-------------|-----------|
| Színház | 28 (50%) | 20 (53%) | 8 (44%) |
| Mozi | 38 (68%) | 26 (69%) | 12 (67%) |
| Kiállítás | 6 (11%) | 4 (10,5%) | 2 (11%) |
| Koncert | 22 (39,2%) | 16 (47%) | 6 (33%) |
| Táncház | 2 (3,5%) | 2 (5,2%) | 0 |
| Nem járok ilyenekre | 4 (7%) | 2 (5,2%) | 2 (11%) |

Jónak tartjuk a színházba járók, a mozilátogatók arányát, főként ha figyelembe vesszük, hogy valószínűleg ennél többen járnak a felsorolt eseményekre, csak nem tartozik a leggyakoribbak közé. Ugyanakkor kevésnek tartjuk a kiállításra járók arányát és számát egyaránt, véleményünk szerint tíz százalék nagyon kevés elitiskolák esetén!

A 7. kérdés a legemlékezetesebb kulturális élményről kérdez. 8 lány és 6 fiú nem válaszolt a kérdésre, ez összesen 14 főt, 25%-ot jelent. Azonban annál többféle élményről adnak számot a válaszolók. A válaszok közt szerepel szabadidős program: halászléfőző verseny, orfíui napok, de van színház (összesen 15), mozi, és néhány különlegesség: esztergomi bazilika, Csontváry Múzeum Pécsen, németországi operabemutató, drogellenes nap és jazz fesztivál is. Ez a földrajzi és műfajbéli sokféleség igen örvendetes, különösen, mert a legtöbb esetben a magas kultúrához sorolható eseményekről adtak számot.

Az áttekinthetőség kedvéért táblázatban közöljük a napi tévénézésre fordított időről kapott adatokat, percben számolva.

Tévénézésre fordított idő (perc)

| Időszak/Nem | Összesen | Lány | Fiú |
|-------------|----------|------|-----|
| Hét közben | 148 | 150 | 146 |
| Hétvégén | 278 | 284 | 272 |

A kapott adatokat magasnak találjuk, hiszen ezek szerint átlag napi 2,5 órát tévéznek hét közben, és napi 4,5 órát hétvégén. A szórás azonban már nemenként változik. A lányok jelentős többsége az átlagos időhöz közeli időt tölt tévénézéssel, addig a fiúknál igen nagy különbségeket találunk. Az összesített lány-fiú eredmények azonban nem különböznek egymástól jelentősen. Az AGB Hungary adatai szerint 2001-ben a 4—17 éves korosztály napi 3:14 órát (194 perc) tévézett, az érettségivel rendelkezők ennél is több időt, 4:01 órát (241 perc) fordított tévénézésre³. Ezek

³ Az AGB Hungary adatai megtalálhatók: Enyedi Nagy Mihály, Polyák Gábor, dr. Sarkady Ildikó (szerk): Magyarország médiakönyve 2002, ENAMIKE, Budapest

az adatok nem tesznek különbséget hétköznap és hétvége között, a mi általunk megkérdezett diákok heti átlaga 182 perc, így épphogy az országos átlag alatt vannak az adatok.

A 13. kérdésben arra kerestük a választ, hogy mit néznek a tévében leggyakrabban a válaszadóink. Ez esetben is arra kértük a kitöltőt, hogy a három, számára legfontosabbat jelölje meg. Összesen 8 válaszlehetőséget biztosítottunk, amelyek a táblázatban az első függőleges oszlopban találhatóak. Am a 7. és a 8. válaszlehetőségre azonos válaszokat kaptunk, mindkét kategóriában azonos műsorokat soroltak fel az azt választók: valóságshowkat, sorozatokat és zenei csatornákat. (Mindkét válaszlehetőséget nyitottá tettük, nem csupán a kategória megjelölését vártuk el a kitöltőtől, de konkrét műsorcímek megadását is. Ennek az elvárásnak eleget is tettek a válaszadók.) Ezért az értékeléskor – és a táblázatban is – ezeket az adatokat összesítettük, és egy kategóriának számítottuk.

Az adatok alapján a legnépszerűbb műsортípus az esti film, ezt majdnem mindenki megnézi. "Lányos" műsортípusnak bizonyult a rajzfilm, "fiúsnak" a sportközvetítés és a híradó. Ezek az adatok megfelelnek a hagyományos társadalmi sztereotípiáknak. Öröndetes, hogy a "Nem válogat" kategóriát mind a lányok, mind a fiúk közül csupán 18 illetve 11% választotta. Kategóriáink közül ez a tévézési mód nevezhető a legkevésbé szofisztikáltnak. Hiszen a néző nem kiválasztott műsört akar megnézni, csupán "l'art pour l'art" (ha ugyan alkalmazható ez a kifejezés a tévézés minősítésére) történik, hogy az ember a tévé előtt üljön, elüsse az időt. Az ilyen típusú időtöltés a művelődési tevékenységek rangsorában legalul áll. Ezért tekintjük jó arálynak a 16%-ot.

A következő két kérdés az internetezési szokásokat méri fel. A 14. kérdés arra vonatkozik, hol interneteznek a diákok. A legtöbben, 21-en (38%) otthon használják a világhálót, 9-en (16%) könyvtárban, iskolában/kollégiumban 7-en (12,5%), a szülő munkahelyén és barátoknál/ismerősöknél egyaránt 6-an (10%), 4-en pedig nem neveztek meg helyet, csupán a következő kérdésre válaszoltak (az a használat gyakoriságára vonatkozik). 7-en nem szoktak netezni, ez 12,5%-ot jelent. Összesen tehát az 56 válaszadó közül 49-en használják valamilyen rendszerességgel a világhálót, ez 87,5%-ot jelent, ami nagyon jó arány a 20% alatti országos átlaghoz viszonyítva.

Az adatok között jelentős eltérés mutatkozik nemi hovatartozás alapján. Míg a lányoknál a két legnépszerűbb kategória a levelezés és az sms-küldés, a fiúknál a levelezés és a szörfözés viszi a pálmát. Fontos azonban megjegyezni, hogy míg a lányok esetében ezt a két lehetőséget 97%-uk megjelölte (levelezés 52%, sms-küldés 45%), addig a fiúk közül csak 61% használja leggyakrabban a két legnépszerűbb kategóriát (levelezés 28%, szörfözés 33%).

Lakóhely alapján a következő négy kategóriába soroltuk a válaszadókat: Pécssett 32-en (56,3%), baranyai kisvárosban 12-en (21%), baranyai faluban 12-en (21%) laknak, Baranyán kívül 1 fő (1,7%) lakik.

A különbség lányok és fiúk szüleinek iskolai végzettsége között jelentős, míg a lányok 47%-ának legalább egyik szülője diplomás, addig a fiúknál ez az arány 72%! A lányok esetében a szülői háttér sokszínűbb, tarkább, ezt legjobban az szemlélteti, hogy egy lány édesanyjának 8 általános a legmagasabb iskolai végzettsége.

Meg kell még említeni az aktív művelődésről kapott adatokat. A megkérdezett diákok fele tagja színjátszó körnek, énekel kórusban, játszik valamilyen hangszeren,

vagy valamilyen egyéb formában tevékenykedik. Nem tudtuk azonban zenei műfajok vagy stílusok alapján kategorizálni a válaszokat.

Az első kérdésre adott válaszok összesített eredményeit, vagyis hogy általában mi az a három tevékenység, amivel szabad idejüket töltik, összevetettük az 1999/2000-es országos időmérleg-kutatás adataival⁴. Nem állítjuk, hogy a két kutatás eredményei egy az egyben megfeleltethetők egymásnak. Azonban a mi kérdőívinkre kapott válaszok egyfajta sorrendiséget, dominanciát tükröznek, a leggyakoribb tevékenységeket ki tudjuk emelni. Az időmérleg-kutatásból szintén csak azokat a tevékenységeket emeltük ki, amelyekre a legtöbb időt fordítja az átlag magyar állampolgár, vagyis innen is a legdominánsabbakat. Úgy gondoljuk, érdekes lehet a két adathalmaz összehasonlítása, hiszen így az átlag állampolgár tevékenység-preferenciáját összehasonlíthatjuk az elitiskolák diákjainak tevékenység-preferenciáival. Illetve külön kitérünk néhány különösen fontos és jellemző tevékenységre, így a tévzésre és az olvasásra.

Az 1999/2000-es időmérleg-kutatás eredménye szerint (az adatok egy napra vonatkoznak):

| | | |
|------------------------|-------------------|----------------|
| 1.) tévzés | férfiak: 167 perc | nők: 155 perc, |
| 2.) társas kapcsolatok | férfiak: 59 perc | nők: 43 perc, |
| 3.) olvasás | férfiak: 27 perc | nők: 21 perc, |
| 4.) sport, sétálás | férfiak: 24 perc | nők: 15 perc, |
| 5.) hobbi | férfiak: 12 perc | nők: 10 perc. |

Az általunk megkérdezett diákok preferenciái:

| | | | |
|-------|--------------------------|---------|--------------------------|
| Fiúk: | 1.) sport | Lányok: | 1.) tévzés |
| | 2.) társas kapcsolatok | | 2.) társas kapcsolatok |
| | 3.) tévzés | | 3.) sport |
| | 4.) olvasás | | 4.) olvasás |
| | 5.) kulturális programok | | 5.) kulturális programok |

Vagyis a fiúk esetén teljesen átrendeződött a sorrend: a sport és a tévzés helyet cserélt, az olvasás a harmadikról a negyedik helyre esett vissza. A társas kapcsolatok ápolása azonban maradt a második legfontosabb dolog. A mindkét esetben ötödik helyen lévő kulturális programoknál meg kell említeni, hogy az általunk megkérdezett fiúk közül senki nem jelölte meg ezt a kategóriát az első kérdésben.

A lányoknál maradt első a tévzés, második náluk is a társas kapcsolatok ápolása, harmadik azonban a sport, és csak negyedik az olvasás, míg a kulturális programok látogatása náluk is az ötödik.

Következtetések, összefoglalás

A legfontosabb szabadidős programok vizsgálata után egyértelműen rossz fényben tünteti fel az eredményeket az országos átlaghoz való viszonyítás, hiszen az olvasás egy hellyel hátrébb végzett, azonban a sport, testedzés népszerűbb a válaszadók körében, mint az ossztársadalomban.

Ami nem összeegyeztethető az elitiskolában tanuló diák ideáljával: a túl sok tévzésre fordított idő. Ami örvendetes, az internetet használók nagy aránya, bár azt

⁴ Harcsa István: Életmód – időmérleg. A népesség időfelhasználása 1986/87-ben és 1999/2000-ben, KSH, 2002, Budapest

összehasonlítás híján nem tudjuk megmondani, hogy ez az egész korosztályra jellemző-e, vagy kifejezetten a megkérdezett diákokra. Azon kívül az igen nagyarányú szörfözés és sms-küldés inkább az infotainment kultúra körébe sorolható, ugyan magas a levelezők aránya, ám igen alacsony a keresőprogramokat igénybe vevőké (1 fő) – amit pedig az internethasználat szofisztikáltabb módjának tekintünk.

Eredményeinket összefoglalva: a művelődési szokásokban nem fedeztünk fel semmiféle kirívót, nem találtunk meglepően jó eredményeket. A megkérdezett diákok ugyanis semmi jelét nem mutatták annak, hogy művelődési szokásaik révén az elitkultúra a társadalmi átlagnál nagyobb mértékben lenne jelen az iskolákban. Kivéve a szépirodalom arányát az olvasott könyvek között: lányoknál 42%, fiúknál 22%. Vagyis nem találtunk sem nagyarányú, sem szignifikáns eltérést az osztályközösségben megfigyelhető kulturális tagozódástól.

Kétségtelen tény, hogy az iskolák tanulóinak jelentős része diplomás szülők gyermeke. A szülők többsége vezető beosztásban dolgozik vagy vállalkozó, tehát Erikson és Goldthorpe rendszerét⁵ alapul véve az elit tagjainak nevezhetők Péccsett. Ám ez önmagában csak a jelenlegi társadalmi elit újratermelését jelenti, ráadásul úgy, hogy nem fordítanak kellő figyelmet a hosszú távon is megmaradó, gyarapodó műveltségre, s ennek alapkövére: a művelődésre. Pedig a magas kultúra „az egész társadalom fennmaradásának és haladásának dinamikus és dinamizáló erejét képezi” és „amely embercsoport elveszíti magas kultúráját, elveszíti dinamizáló erejét és mint társadalom szorul a perifériára” (Vitányi Iván: A magyar kultúra az ezredfordulón, in: Társadalmi Szemle, 1998/8—9.).

Amíg a diákok „kultúrafogyasztási kosarában” nem jelenik meg nagyobb arányban a magaskultúra, addig ezek az iskolák mindösszesen a jelenlegi társadalmi elit reprodukálását végzik, ami önmagában véleményünk szerint nem jelent semmiféle érdemet, sőt...

Felhasznált irodalom

- ANDORKA RUDOLF: Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
 BABBIE, EARL: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó, Budapest, 1995.
 GIDDENS ANTHONY: Szociológia, Osiris Kiadó, Budapest, 1997.
 HARCZA ISTVÁN: Életmód – időmérleg. A népesség időfelhasználása 1986/87-ben és 1999/2000-ben, KSH, Budapest, 2002.
 LÁNYI ANDRÁS: Ökopolitika és hagyomány, in: Élet és Irodalom, 2003. Január 3.
 VARGA ALAJOSNÉ (szerk.): Kulturális helyzetkép a '90-es években, Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2001.
 VITÁNYI IVÁN: A magyar kultúra az ezredfordulón, in: Társadalmi Szemle, 1998/8—9.

⁵ Andorka Rudolf: Bevezetés a szociológiába, Osiris Kiadó, Budapest, 1997, p: 154.

TISTYÁNNÉ GYURKÓ ILONA

A bibliotéka, az ismeretek tárháza

Gutenbergtől az Internetig

A kulturális örökséghez tartozó javak múltunk és jelenünk megismerésének forrásai. Az 1997. évi CXL tv. (a kulturális javak védelméről) 53 § 2. bekezdése (a nyilvános könyvtári ellátásról szóló rendelet) kimondja, hogy az értékek védelme, megőrzése és fenntartása, valamint a nyilvánosság számára történő széleskörű és egyenlő hozzáférhetővé tétele a mindenkori társadalom kötelezettsége.¹

A demokratikus jogállam és az információs társadalom működésének alapfeltétele a könyvtári rendszer, amelyen keresztül az információk bárki számára elérhetővé válnak. Az ismeretek tárházában, amely a művelődést és a tanulást szolgálja, ma már senki nem félti a nyomtatott könyvet az elektronikától!

A FEEFI története az 1973/74-es tanévben kezdődött, amikor a Pécsi Tanárképző Főiskolán létrehozták a Közművelődési Szakcsoportot. A főiskola egyetemi karrá szerveződésekor már, mint Közművelődési Tanszék integrálódott a Bölcsészettudományi Karba. (Az oktatáshoz, a kutatáshoz ezen időszakban a JPTE Tanárképző Kari Könyvtára jelentette a szellemi munkához a hátteret.) 1998-ban önálló intézetté vált a FEEFI. 2001-től a Természettudományi Karhoz kapcsolták.

Az intézet vezetése annak tudatában, hogy csak az a változás/változtatás (innováció) lehet életképes, amelyben a vezetés a szervezet céljait, érdekeit összhangba tudja hozni, felelősséggel vállalva előteremtette – a szakmailag megalapozott elképzeléshez – a szükséges tőkét, és szakembert alkalmazva elkezdődhetett az *intézeti könyvtár* kialakítása 1998-ban. Olyan könyvtárról álmodtak, amely a kor követelményeinek megfelel, hiszen a változások nyomán jelentkező új képzési (minőségi és mennyiségi) igények kielégítése közös érdek volt.

A könyvtár alapküldetését a tanszéki időszakból megmaradt könyvek (421 kötet), folyóiratok (20 féle) és AV dokumentumok (videofilmek, kazetták, diák) képezték.

A „R” (égi) jelű könyvekről készült feldolgozás a FEEFI Könyvtárának hon-lapján ez év májusától megtekinthető (kereshető) lesz.

1998-2002 szeptemberéig a már új beszerzésekből, ajándékokból – IIZ/DVV Budapesti Projektiroda, Bayerischer Volkshochschulverband e. V. München, ... –, nemzetközi cserékből származó dokumentumokat (elektronikus feldolgozás után) az intézet oktatói kölcsönözhatték (a hallgatók csak „bizonyos feltételek” mellett használhatták az állományt).

2002 őszére elkészült az egyetem Szántó Kovács János u. 1/b. alatt álló épületrész utolsó szakaszának is a teljes felújítása. Itt kapott helyet a mélyföldszinten a *könyvtár* (80 négyzetméter), a hozzá tartozó *raktár* (15+9 négyzetméter), egy *számítógépterem* és a *multimédiás labor*. Az esztétikai és ergonómiai szempontból igénye-

¹ CD-Jogtár. Bp., KJK-KERSZÖV, 2003. jan.

sen kialakított környezetben gondoltak a mozgásukban korlátozottakra is, hiszen megteremtették az épületbe (rámpa) és az épületben (lift) való közlekedés feltételeit.

A hátrányos helyzetűek fogadására a könyvtár is felkészült, a nyitható szárnyasajtók, a számítógépasztalok és a hozzá tartozó székek, valamint a belső tér elrendezése is ennek a szempontnak az érdekében történt.

A Könyvtár *fenntartója* a PTE TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet. Az egyetem Központi Könyvtárának *hálózatába* tartozik, *szakmai felügyeletét* a PTE Központi Könyvtár ill. PTE BTK-TTK Könyvtára látja el.

A könyvtár *feladata*, hogy segítse az intézményben folyó oktató-nevelő-, és kutatómunkát, továbbá támogassa a hallgatókat a szakirodalom használatának elsajátításában, az önálló ismeret-szerzéshez szükséges jártasság és készség megszerzésében.

A könyvtár *gyűjtőköre*: felnőttképzés, humán menedzsment, művelődési tanulmányok.

Tartalmi teljességgel gyűjtjük az intézet profiljának megfelelő belföldi kurrens szakirodalmat, alapvető kézi- és segédkönyveket. Válogatva: a külföldi kurrens szakirodalmat.

Különgygyűjteményként kezeljük a diplomadolgozatokat. Az intézetben folyó szellemi tevékenységnek, nevelőmunkának egy része a diplomadolgozatokban nyilvánul meg. A nappali tagozatos és a felnőttképzésben részt vevő hallgatók rendkívüli változatossággal nyúlnak szakmai területük szűkebb-tágabb, de sokuk érdeklődéséből eredő, egyéb témához.

1998-ban elkészült az első *BIBLIOGRÁFIA a szakdolgozatokról* c. kiadvány, amely a tanszék, ill. az intézet főiskolai és egyetemi szakjain végzett hallgatók szakdolgozatainak könyvészeti leírása:

- - időrendben,
- - a végzett szaknak megfelelően csoportosítva,
- - szerzői betűrendben,
- - név- és földrajzi mutatóval kiegészítve tárja fel a dokumentumokat.

Eddig megjelent:

- I. kötet (1979-1996/97. tanév)
- II. kötet (1997/1998. tanév)
- III. kötet (1998/1999. tanév)
- IV. kötet (1999/2000. tanév)
- V. kötet (2000/2001. tanév)
- VI. kötet (2001/2002. tanév).

Az analitikusan is feltárt szakdolgozatok a PTE TTK FEEFI Könyvtárának honlapján lévő adatbázisban kereshetőek.

A könyvtár *nyitva tartása* heti 40 óra.

H – Cs : 10–18 óráig
P: 10–15 óráig
Sz: 9–12 óráig

Szolgáltatásaink:

- az állomány (könyvek, folyóiratok és nem hagyományos dokumentumok – (2002. dec. adatok: 11 989 félé /15 657 db) helyben használata, kölcsönzése,
- tájékoztatás,

- az állomány keresése a hagyományos és számítógépes katalógusokban (Internet),
- CD-ROM helyi és hálózaton futó használata,
- irodalomkutatás (irodalomjegyzékek, témabibliográfiák összeállítása oktatóink részére),
- könyvtárközi kölcsönzés.

A könyvtárnak 2 könyvtárosa van főállásban, akik egyetemi diplomával és könyvtárosi szakképesítéssel rendelkeznek.

A könyvtár informatikai, technikai felszereltsége:

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| hallgatói terminál: | 6 (multimédiás) |
| könyvtárosi munkaterminál: | 2 (multimédiás) |
| nyomtató: | 1 |
| fénymásoló: | 1 (csak belső használatra). |

A hallgatók részére a házban belül két helyen van lehetőség a fénymásolásra (HÖK Iroda, KÖSZI Iroda, ahol iratfűzést és kötést is vállalnak.)

A könyvtárban és a számítógép teremben lévő gépeken (29) az oktatáson kívül „használóképzés” is folyik (az oktatók és a hallgatók megismertetése a folyamatosan megújuló adatbázisokkal).

A könyvtár a *gyűjteményi modelltől a hozzáférést kínáló modell* felé mozdult el. A távolság „zsarnoksága” megszűnőben van, az információhoz való hozzáférés egyre inkább globálissá vált (adatbázisok egymás közötti kommunikációja). A falak nélküli könyvtár megteremtésének alapja a könyvtárak együttműködése (az információk tulajdon jogának /hozzáférhetőségének/ rendezése) lett. A könyvtárban (a szerzeményezés és a minőségi feldolgozás után) a szolgáltatásokon van a hangsúly, *a használó minél teljesebb, minél személyre szabottabb könyvtári ellátása*. A könyvtáros már megszűnt a „minden titkok tudója” lenni... Napjainkban presztízst megőrző csak az a könyvtár és az a könyvtáros tudja, aki megfelel a folyamatosan változó igényeknek. A „naprakész” tudás mellett fontos az új közvetítői attitűd (hivatás- és feladattudat, segíteni akarás, és nem árt az alázat, a szerénység sem).²

Intézetünkben fontos a csapatmunka és a vezetés holisztikus jellege, ezért nagyon találónak érzem Wellington, A. W. (1769–1852) mondását, miszerint „*A győztesnek ezer apja van, a vereség árva gyermek*”

Felhasznált irodalom

- BEÉLY GÁBOR: A könyvtár jövője – a jövő könyvtára = Iskolakultúra 10. 2000. 4. 51-56. p.
Bibliográfia (szakdolgozatok) VI. köt. /Feldolg. és szerk. Tistyánné Gyurkó Ilona. Pécs, PTE TTK FEEFI, 2002.
CD-Jogtár (2003. I.). Bp., KJK-Kerszöv., 2003.
TISTYÁNNÉ GYURKÓ ILONA: Változtatásmenedzsment a felsőoktatási könyvtárakban (szakdolgozat). Pécs, PTE FEEFI, 1999.
www.feefi.pte.hu/feefi/index.html (2003. március)

² Beély Gábor: A könyvtár jövője – a jövő könyvtára = Iskolakultúra 10. 2000. 4. 51-56. p.

Novum-katalógus

(Új könyvek jegyzéke a PTE TTK FEEFI Könyvtárából)

- ANDORKA Rudolf: Bevezetés a szociológiába. Bp., Osiris K., 2003. 662 p.
- BERTÁNÉ NÉMETH Ágnes: *Az irodalomkutatástól a hivatkozásig* : Hallgatói segédlet. Pécs, PTE Könyvtára, 2002. 75 p.
- Egyetem a tanuló régióért – (Lifelong Learning Központ) – Észak-Alföldi Régió. Szerk.: Kálmán Anikó. Debrecen, DIDAKT K., 2002. 151 p. (*Lifelong Learning füzetek 2.*)
- Felnőttoktatási és –képzési lexikon A-Z.* Főszerk. Benedek András, Csoma Gyula, Harangi László. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadóház, 2002. 568 p.
- A falusi *turizmus* hagyományai. Szerk. Kovács Dezső. Bp., Mezőgazda K., 2003. 224 p.
- Gazdaságpszichológia.* Szerk. Hunyady György, Székely Mózes. Bp., Osiris K., 2003. 941 p.
- Az iskolarendszeren kívüli szakképzés statisztikai adatai 1996-2000.* Kész. Szijártó Gyöngyi, Peresztegi Éva. Bp., Nemzeti Szakképzési Intézet, 2002. 198 p.
- A kultúra szociológiája.* Szerk. Wessely Anna. Bp., Osiris Kiadó Láthatatlan Kollégium, 2003. 207 p.
- LEONARD, Dick: *Európai Unió : Történet, szervezet, működés.* Bp., Geomédia Szakkönyvek, 2002. 334 p.
- PETHŐ László: Racionalizáció és társadalmasítás: Felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok. Jászberény, Déryné Művelődési Központ, [2002.] 131 p.
- VERES Zoltán: Szolgáltatásmarketing. Bp., KJK-KERSZÖV 2003. 344 p.
- A zárva várt Nyugat : *Kulturális globalizáció Magyarországon.* Szerk. Kovács János Máttyás. Bp., Sík K., 2002. 553 p.



Abstract

Halmos Csaba: Schuman's Europa. The referendum that was made on 12. April 2003 on Hungary's joining to the EU was a great event in the history of Hungary. Therefore, Robert Schuman's fifty-years-old thoughts on a New Europe has become more current and actual than ever. Our paper elaborates upon the issues what had been achieved and realised according to the thoughts of Schuman up to the referendum, and how people have been thinking about major goals related to EU enlargement. **3. p.**

Peter Jarvis: Sociological Perspectives on Lifeleong Learning (Honorary Doctoral inaugural address) As knowledge today continuously and significantly changes, people constantly gain more information from the moment they were born till they pass away. This could be considered to be a definition of lifelong learning. The article discusses the relevant European principles, and analyzes the principles, practice and process of lifelong learning. Peter Jarvis became an Honorary Doctor of the University of Pécs November 2002. **3. p.**

Farkas Ferenc – Ágnes Kühnel: This study was made as a result of the cooperation of the researchers at the University of Rostock and the University of Pécs. It provides an overview about the empirical research financed by the DAAD. Researchers analysed the characteristics of knowledge management with the help of questionnaires and in-depth interviews in case of 157 Hungarian and German professional service providers. Knowledge transfer and the role of managers stood in the focal point of the study. The research highlighted the strategic role of managers in the externalisation of knowledge and successful knowledge management strategies during consulting, auditing and engineering project organisations. The detailed quantitative and qualitative results of the research are included in the proceedings published in Germany. **15.p.**

Németh Balázs: The Revival of Lifelong Learning: How a Concept Became a Policy The thought of Lifelong Learning emerged as part of the concept of Lifelong Education. That concept was outlined as part of the economic growth of the 1960's in order to support the vision of the welfare state model and its aspects in the development of education, social harmonisation, and of employability. Because of the global economic crisis of the early 1970s the Concept of Lifelong Education faded away, however, on the contrary, after two decades of silence, and, according to merely different factors, a different paradigm, a pure Lifelong Learning model appeared so as to combine economic – employment, and social issues into a complex policy of major transnational frames, like UNESCO, OECD and the E.U. This paper scrutinizes major impacts of the process of the revival of the concept as an interesting policy worth knowing of. **25. p.**

Titkos Csaba: In this paper I chose to analyse a special aspect of organisation behaviour: the focal point is the individual, whose activities in fact build up the illusion of organisational behaviour. While both the compulsion to change and organisational willingness to transform are strengthening, adaptation cycles become shorter. The individual is under constant time pressure. The speed of change and the

individual adaptation cycle accelerate at different rates. The weight of change may well go beyond the adaptability threshold. These adaptive processes require two types of competence: professional and social. On the one hand the development of professional competencies are considered to carry great significance (requalifications, transferable knowledge etc.), but on the other hand the improvement of social competencies are many times neglected. The individual struggles with changes so it is important to understand the nature and the phases of this psychological process. It depends on the maturity of the personality whether the individual is able to analyse and accept changes or uses different defence mechanisms to distort or deny reality in order to keep up the balance with the self and the environment. In addition to the description of the personality dynamics of change the paper also attempts to offer possible solutions. **35. p.**

Forintos Klára–Dina Miletta: The Hungarian Public Relation Association and illustrious PR-specialists try to define the concept of Public Relation and the Hungarian profession of PR. Based on the latest international researches they create the Hungarian aspect of PR terminology and the basis of higher education of Public Relations. In January 2002 at the University of Pécs (Faculty of Natural Sciences) Institute of Adult Education and Human Resources Development, the Department of Human Development Methodology started a 4-semester, postgraduate PR-specialist course. The main aim of the course is to train skilled PR-specialists who possess the theoretical and practical knowledge required by the Hungarian corporations, companies and non-profit institutions. The flexible training with its wide spectrum contains numerous theoretical and practical subjects, the know-how of which facilitates the graduated students to fulfill the everyday requirements of the PR profession. Apart from the foundation courses, the students may acquire a deeper understanding of specific subjects, and can develop their personal capabilities. Based on the first student opinions and feedback, we can gain insight into the practical realization of this qualification, – an act that unfolds the much debated PR profession, and its usual business. **43. p.**

Cserné Adermann Gizella: Self-fulfilling expectations of teachers. Many people's life can turn sour due to failure in school, which failure also influences adults' willingness to study. The article deals with a specific and seldom discussed source of failure: the operation of self-fulfilling expectations of teachers. By pointing out relevant scientific literature the author proves the presence and operation of the Pygmalion-effect in the school environment, and also explores the operational mechanism of the effect. By mapping the sources of teachers' expectations the article points out those factors which initiate unfavourable teacher behaviour-mechanisms leading to failure in school and as a consequence turn expectations into self-fulfilling prophecies. **48. p.**

Bokor Lászlóné Szőke Éva: Telecommuting is not unknown to the World. The first telecommuting projects were coming from the USA. Telework is when work related travel is replaced with some form of information technology (for example: telecommunication and personal computers). Telecommuting is when instead of the worker travelling between work and home, his/her work does. The employee one or more days a week is not at the office, but he/she is working from home or some other designated place. This essay gives an overview of the historical events that

lead to the development of e-work. This type of working is most widely spread in the USA, Canada and Japan. E-work trends started to develop in the EU in the nineties. The essay details e-work trends in the EU, the locations and clusters that most significantly employ teleworking. The importance of e-working is reflected on in the numerous international conferences that discuss this subject. In Hungary there isn't an official census about teleworking employees. At the moment there is a much greater interest amongst the employees to work from home, than there is amongst companies to employ teleworkers. Future challenges will hopefully open teleworking in Hungary. 58. p.

Jancsi Beáta: The aim of this paper is to get readers acquainted with the notion of community interpreting. As Hungary is expected to join the European Union soon, immigration tendencies and the presence of various linguistic minorities are likely to increase. This fact challenges the country to face new dilemmas in the treatment of immigrant groups, a relevant and urging element of which is to realise community interpreting practices. The article throws light on theoretical as well as practical issues, observing community interpreting in countries where its crucial role has already been recognised. 71. p.

Háry Eszter: Joining the EU: how to behave in Europe? — facing a new challenge. The article describes some of the various differences between certain European cultures, which differences should inevitably be known and understood by those individuals who want to be able to comprehensibly communicate when encountering a given European cultural environment. A stereotypical approach, i.e. when a certain trait is commonly believed to be relevant of representatives of a given culture, would result in accepting and presupposing characteristics which are not necessarily valid for an individual. It is important to see that learning and understanding a culture can be achieved not only through language education, but it surely can be a source to get hold of some of the most necessary pieces of information. 80. p.

ZÁDORI IVÁN: The Jewish tradition of lifelong learning and Jewish adult education in our time. Studying was an integral part of the life of every Jew, and was consistently a matter of community responsibility from ancient times to the 20th century. The Yeshiva has been the traditional Jewish institution of higher learning for over 2000 years concentrating mainly on the study of the Talmud. This summary presents the tradition of lifelong learning in Jewish communities in the past and shows the modern forms of Jewish adult education in Hungary and Israel. 85. p.

TAMÁS NÓRA: About an untimely current journalist – The artist of indignation: Bálint György. This study introduces one of the greatest journalists of the 20th century through the eyes of a twentysome year-old. This piece of writing talks about Balint György's oeuvre, which is nearly unknown even among intellectuals, and which even today still requires monographic introductions. 96. p.

TAKÁCS GABRIELLA: „In vino veritas” – what is the reason of developing Villány? This study is based on a research, which was begun in September 2001. The hypothesis was that the main reason for developing Villány is the Villány–Silkósi Wine Road. I analyzed how the Wine Road developed and how its region influenced the daily life of the people. My methods were: making interviews, reading the

relevant professional books, articles and publications about the Wine Road and by the Wine Road. 103. p.

Kazányi Anett & Lengyel Levente: Nowadays the challenges of the information society are well-known already. According to these problems we tried to find answers to whether the so called elite schools can compensate the differences between children, coming from dissimilar social classes. The paper discusses if elite schools create the cultural elite, or if are there earlier learnt habits that do so? Discussing about cultural habits we think that the traditional forms (theater, reading books and newspaperes, movie) should go hand in hand with the new forms (internet, MOBILPHONE), INCLUDING BOTH ACTIVE AND PASSIVE CIVILIZATION. 109. p.

TISTYÁNNÉ GYURKÓ ILONA: Libraries – the storehouse of knowledge. The author is the head of the library at the Institute of Adult Education and Human Resources Deveopment. The article introduces the library, and informs about the most recently available publications 115. p.

