

TUDÁS | MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

XV. évfolyam 1. szám

2014. március

Szécsi Gábor Mediatizált közösségek az információ korában.....	3
Stéber Andrea Az informális tanulás lehetőségei	13
Bencsik Andrea Miért nem működik?	29
Husz Mária A kulturális örökségpolitika paradoxonjairól.....	47
Béres Judit A kritikai gondolkodás fejlesztése pécsi könyvtárszakos hallgatók körében	58
Tóth Istvánné – Magyar Miklós – Krisztián Béla Elemi megértési képességek fejlesztése a digitalizáció idején	66
Cseh Judit A rehabilitációs hozzájárulás foglalkoztatási hatása egy országos felmérés tükrében.....	93
Lükő István Az ergonómia változásai Magyarországon és a mérnökpedagógia kapcsolata	110
Szretykó György A lean-menedzsment és az ideális lean-szervezet	121
Krisztián Béla A PTE egy innovációs lehetősége: a balneológia.....	139
Lendvai Tamás A porosz népiskolaügy 18. századi fejlődése	146
K. Farkas Claudia Giuseppe Lombardo Radice nevelési elvei	167
Véry Zoltán A társas tudás technológiai	172
Köteles Lajos Modernizációs és innovációs kísérletek a középfokú- és a felsőoktatásban Békésben	185
Mák Kornél Kultúramenedzsment és városmarketing	203
Krisztián Béla In memoriam Humánpolitikai Szemle	214
Nyirő Gizella A „Tündérkert” vendégtanárai voltunk.....	219
A Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny Baranya megyei fordulója.....	224
Abstract.....	227
Szerzőink	231

TUDÁS **I MENEDZSMENT**

Szerkesztő bizottság: elnök: Krisztián Béla, PTE FEEK címzetes egyetemi tanár; felelős szerkesztő: Bodó László (bodo.laszlo@feek.pte.hu). Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Koltai Zsuzsa egyetemi adjunktus, Oroszi Sándor egyetemi tanár, Vámosi Tamás egyetemi adjunktus, János Réka és Szamosközi István Babeş-Bolyai Egyetem.

Kiadja a PTE FEEK

Felelős kiadó: Nemeskéri Zsolt dékán, hab. egyetemi docens

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

Korábbi számaink elérhetők:

<http://feek.pte.hu/Tudasmenedzsment>

ISSN 1586-0698

SZÉCSI GÁBOR

Mediatizált közösségek az információ korában

Azzal, hogy napjainkban a közvetített kommunikáció szerepe megnő a mindennapi információ- és tudásátadás folyamatában, növekedik az általa teremtett és a társadalmi viszonyainkat, emberi kapcsolatainkat, életünket behálózó közösségi formák száma és jelentősége is. Amíg a közvetített kommunikáció uralkodó technológiáját a nyomtatásos írásbeliség jelentette, közösségképünket alapvetően a közvetlen emberi viszonyokat feltételező, valamilyen helyhez kötött kommunikációs kölcsönhatások táplálták. A mediatizált kommunikáció eszköztárának gyarapodásával és ezáltal az információáramlásban játszott szerepének növekedésével azonban a közvetített kommunikáció közegében születő virtuális közösségek egyre erőteljesebben határozzák meg az új technológiákat használó ember közösségfogalmát, közösségiség-élményét és ezáltal énképét is.

Ennek a folyamatnak pedig két lényeges következménye válik mindinkább érzékelhetővé. Egyrészt a virtuális közösségek számának és szerepének látványos növekedésével a virtuális és fizikai közösségek közötti éles határvonal mindinkább elmosódik; a bizalom, nyitottság és közös érdeklődés mentén szerveződő új, mediatizált vagy hibrid (fizikai-virtuális) közösségi formák a közösségiségben rejlő cselekvési erőforrással bíró, valós közösségekként kezdenek működni. Másrészt a szerteágazó kommunikációs viszonyai által behálózott ember egyúttal egy olyan hálózati társadalom tagjává is válik, amely az új, hibrid közösségek közösségekként hordozza magában az egyén és társadalom minden eddiginél közvetlenebb kapcsolatának, egy sajátos hálózati individualizmusnak a lehetőségét.

Az elektronikus médiumok, így mindenekelőtt az internet és a mobiltelefon használatával megszülető új kommunikációs térben tehát mindinkább megváltozik a hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünk. Az internet és a mobiltelefon használatához köthető új, virtuális közösségi formák sokkal inkább a virtuális és fizikai közösségek között szabadon mozgó individuumok közvetlen és közvetett interakcióit átfogó jelképes folyamatként, semmint térbeli kötődéseket mutató személyközi kapcsolatok együtteseként határozzák meg az elektronikusan kommunikáló ember csoporttudatát, közösségfogalmát. A sajátos bizalmi folyamatként megvalósuló közösségi interakciók posztmodern élménye szükségszerűen vonja maga után a televíziót néző, interneten és mobiltelefonon kommunikáló ember globális közösségkritériumok iránti nyitottságát, fogékonyságát. Azaz olyan új közösségiség alakul ki az elektronikusan mediatizált kommunikáció terében, amelynek kritériumai szoros összefüggésben vannak a gyors és hatékony információcsere feltételeivel.

Tanulmányomban arra kívánok rávilágítani, hogy az elektronikusan mediált kommunikáció olyan új kontextust teremt, amelyben összetettebbé válnak a közösségről, társadalomról, emberi kapcsolatainkról alkotott fogalmaink. S mint látni fogjuk ezek az összetett fogalmak új dimenziókat tárnak fel gondolkodásunkban; minden eddiginél komplexebbé, de tudatosabbá is téve a kommunikációs folyamatainkat meghatározó közösségi szerepeinket. Ebben a kontextusban a sokasodó kommunikációs viszonyai révén behálózott individuum számára egy közösség már nem az adott helyen megvalósuló közvetlen személyközi kapcsolatok együtteseként jelenik meg, hanem a különböző kommunikációs technológiák használatával megszülető és egymással folyamatos kölcsönhatásban levő bizalmi relációk összességéeként. Az új kommunikációs technológiák használatával a különböző kommunikációs folyamatok eredményeként kialakuló virtuális és fizikai közösségek határai mindinkább elmosódnak egyetlen komplex bizalmi folyamattá oldva fel az individuum számára az őt befogadó közösségek együttesét. Más szóval, az információ korában a közösséghez való tartozás érzését a közvetett és közvetlen kommunikációs viszonyok együttes élménye határozza meg.

I A hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünk megváltozása hozza szü, a modernitás közösségképének kialakulásához köthető folyamat eredménye. A modern ember közösségről alkotott fogalmát ugyanis már erőteljesen meghatározzák a közvetített kommunikációhoz köthető közösségi élményei. Bár az elektronikus kommunikáció XX. századi térnyeréséig a közvetlen, személyközi kommunikáción alapuló közösségek és a nyomtatott írásbeliségen alapuló, szövegalapú kultúrák korában születő virtuális közösségi formák határai még világosan kirajzolódtak, a közvetített kommunikációt egyre nagyobb mennyiségű és egyre komolyabb információk cseréjére használó ember mind gyakrabban és tudatosabban azonosul olyan csoportok értékrendjével, normáival is, amelyek tagjai között gyakorlatilag semmilyen közvetlen, face-to-face kommunikációs kapcsolat sem állt fenn.

Az olyan elvont közösségekhez való tartozás élménye, mint amilyen a nemzet is, így szükségszerűen vezetett az adott helyen megvalósuló személyközi kommunikációs kapcsolatok elsődlegességét feltételező közösségről és a közvetlen és közvetett emberi viszonyokat egyaránt felölelő társadalmi viszonyokról alkotott fogalmaink világos elkülönüléséhez. A modernitás korának embere ezért az elvont társadalmi kapcsolatoktól megkülönböztetett közösségiség meghatározásakor még erőteljesen épített a lokalitásra, a helyhez kötöttség és a primér kommunikációs csoportokhoz való kötődés elvére. A közösségiségről alkotott képze- te erőteljesen kötődik a lokális csoportokhoz való tartozás élményéhez.

A modernitás közösségképzetét tehát még egyaránt táplálja a „községek mint érdekcsoportok” és a „községek mint személyközi és közös helyen kialakuló kapcsolatok” fogalma. Ezek a fogalmak a primér csoportokon, családi, illetve más kisebb társadalmi csoporton belüli közvetlen kommunikációs viszonyok jelentőségére utalnak. A rájuk épülő község-meghatározások így a községet közvetlen személyközi kapcsolatok együtteseként, nem pedig a közvet-

len és közvetett emberi interakciókat egyaránt felölelő jelképes folyamatként definiálják. A közösség ebben a megközelítésben nem más, mint bizonyos értékeket, normákat, szokásokat egyöntetűen elfogadó emberek adott helyen megvalósuló, többnyire közvetlen ismeretségen és érintkezésen alapuló csoportja. Vagyis ezek a közösségértelmezések sokkal inkább a lokalitás, semmint a globalitás elvét tükrözik, s közvetlenül táplálkoznak abból a *Ferdinand Tönnies* ma már klasszikusnak számító könyvében kifejtett és a XIX. század eleje óta uralkodóvá vált felfogásból, amely a „racionálisan mechanizált, távoli” emberi kapcsolatokra épülő társadalommal (*Gesellschaft*) a közösségi létet mint közvetlen, szerves emberi kapcsolatok, kölcsönös viszonyok együttesét állítja szembe.¹ Vagyis az alapnak tekintett közösségfogalom (*Gemeinschaft*) a valós, organikus, intim és privát életet, a népi hiedelmeket és baráti viszonyokat jeleníti meg szemben közvetett emberi viszonyokat feltételező, a nagy instrumentalizált struktúráként működő nyilvános világgal, a társadalommal.

Ez a fogalmi megkülönböztetésen alapuló elképzelés egészen a XX. század végéig tartotta magát a szociológiában és a kommunikációtudományban. És ez az alól azok az írások sem kivételek, amelyek a virtuális közösségi formák megerősödésével összefüggésben tárgyalják a virtuális és fizikai közösségek viszonyát. A legtöbb szerző ugyanis a virtuális és fizikai közösségek közötti különbségek érzékeltetésekor a Tönnies-féle *Gemeinschaft-Gesellschaft* fogalmi sémát alkalmazza, és továbbra is az adott helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok jelentőségét hangsúlyozza a virtuális emberi viszonyoktól világosan elkülönülő valós közösségek kialakulása és fennmaradása szempontjából. Conrad M. Arensberg és Solon T. Kimball például a közösségkritériumok áttekintésekor a közösségek életét meghatározó társadalmi forma és viselkedésminták mellett kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a közös emberi környezetnek is.² Hasonló módon közelíti meg *Irwin T. Sanders* is a valós közösségek ismérveit akkor, amikor közösség-meghatározásában a közös életmód és társadalmi szisztéma mellett fontos szerepet tulajdonít a közös élettérnek és térbeli egységnek is.³ *Marcia P. Effrat* pedig arról ír „Approaches to Community” című tanulmányában, hogy a valódi közösségek voltaképpen olyan, a szolidaritás más és más intézményeivel rendelkező csoportok, amelyeket az adott helyen megvalósuló informális személyközi viszonyok folyamatos kölcsönhatása jellemez.⁴

A fizikai helyhez kötöttséget alapnak tekintő közösségfelfogás tehát annak a *Tönnies*, nevével fémjelzett törekvésnek a XX. századi gyümölcse, hogy a köz-

¹ A fogalmi dichotómiával kapcsolatban lásd F. Tönnies: *Közösség és társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1983.

² Vö. C.M. Arensberg – S.T. Kimball: *Culture and Community*. Harcourt, Brace, and World, New York, 1965.

³ Vö. I.T. Sanders: *The Community: An Introduction to a Social System*. Roland Press, New York, 1966.

⁴ M.P. Effrat: „Approaches to Community: Conflicts and Complementarities”. In M.P. Effrat (szerk.): *The Community: Approaches and Applications*. Free Press, London, 1974, pp. 1-32.

vetett emberi interakciókra épülő, elvont formációnak tekintett társadalom és az adott helyen megvalósuló közvetlen emberi viszonyokat feltételező közösség fogalmát világosan elkülönítsék egymástól, és ezáltal elemezhetővé tegyék a két különböző típusú szerveződés viszonyát és kölcsönhatását a társadalmi folyamatok vizsgálatakor.

Az elektronikus kommunikáció térnyerésével mind erősebbé és meghatározóbbá váló virtuális közösségek azonban merőben új megvilágításba helyezték ezt a modernitás gondolkodásmódját jellemző közösségfelfogást és vele együtt természetesen a hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünket is. Igaz, az új kommunikációs technológiák használatával megszorodó virtuális közösségek és a közvetlen térbeli érintkezést feltételező fizikai közösségek viszonyát eleinte többen a Tönnies-féle dichotomikus felfogás jegyében határozták meg. Ennek háttérben pedig valószínűleg az a hagyományos közösségi formák iránti aggodalom rejlett, amit a virtuális közösségek látványos térnyerése váltott ki a szerzőkből.

A virtuális közösségek e szerzők felfogásában olyan, a valós, pozitív entitásokként felfogott hagyományos közösségi formákat elfojtó, személytelen „közösségillúziók”, amelyeket fogalmilag is világosan el kell különíteni a valós közösségi formációktól.⁵ Így ahogy Tönnies a közösséget és a társadalmat egymástól lényegileg különböző formáknak tekintette, a virtuális közösségek expanzióját aggódva figyelő teoretikusok számára is kézenfekvő megoldást jelentett a fizikai és virtuális közösségeket a társadalmi szerveződés egymást kölcsönösen kizáró formáiként meghatározni. A fizikai közösségek szemben a közösségiségnek csupán illúzióját kínáló virtuális közösségekkel a kölcsönös egymásra utaltság és szolidaritás valódi élményét nyújtják tagjaik számára. Olyan, a közös lakóhelyhez fűződő érzelmi kötelékek jellemzik őket, amelyeket az újonnan megjelenő virtuális közösségek soha sem biztosíthatnak tagjaik számára. Így a közösséghez való tartozásból fakadó és az egyes ember cselekedeteit meghatározó erőforrásról is kizárólag a fizikai közösségek esetében beszélhetünk.

Ezt az erőforrást nevezzük a *Pierre Bourdieu* által bevezetett és *James S. Coleman* írásaiban népszerűvé tett kifejezéssel, társadalmi tőkének.⁶ A társadalmi tőke tehát olyan cselekvési erőforrás, amelyet a csoporthoz való tartozásból, az adott közösség tagjai közötti kapcsolatból fakad, és amely ily módon a társadalmi struktúra bevezetését jelenti az egyéni racionális döntések paradigmájába. Coleman meghatározásában ennek az erőforrásnak három alaptípusa érvényesül

⁵ Ezzel a megközelítési móddal kapcsolatban lásd B. Kolko-E. Reid: „Dissolution and Fragmentation: Problems in Online Communities”. In S.G. Jones (szerk.): *Cybersociety 2.0*. Sage, Thousand Oaks, CA, 1998, pp. 217-228.

⁶ Lásd P. Bourdieu: „Le capital social”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 1980, pp. 2-3;

J.S Coleman: „Social Capital in the Creation of Human Capital”. *American Journal of Sociology*, 1988/ 94, pp. 95-120.

a valós közösségeken belül: a társadalmi környezet megbízhatóságán alapuló kötelezettségek/elvárások, az adott társadalmi struktúra képessége az információk biztosítására, illetve a szankciókkal megerősített közösségi normák. Coleman például az utóbbi erőforrások kapcsán azt hangsúlyozza, hogy a negatív külső hatásokat korlátozó normák megjelenésének feltétele a társadalmi kapcsolatok zártsága, és a szankciók is csak akkor lehetnek hatásosak, ha a cselekvő környezetében lévő aktorok között közvetlen kapcsolat jött létre. A zárt társadalmi struktúra egyúttal a nagyfokú közösségi bizalom feltétele is.

Coleman meghatározásában tehát a társadalmi tőke fogalma még erősen kötődik a hagyományos, fizikai közösségek által nyújtott közvetlen emberi viszonyokhoz. És nincs ezzel másképp a kérdéskör másik nagy teoretikusa, Robert D. Putnam sem, aki „a kölcsönös előnyök jegyében megvalósuló társadalmi koordinációt és együttműködést elősegítő” társadalmi tőke működésének feltételeiként a társadalmi kapcsolathálókon alapuló információáramlást, a közösségi fejlődést, versenyképességet, a kollektív cselekvést és társadalmi együttműködést, illetve a kollektív közösségi tudatot, szolidaritást emeli ki.⁷ Ezek a feltételek azonban Putnam felfogásában elsősorban a fizikai közösségekre jellemző formális és informális kapcsolati rendszereken (család, baráti társaság, klub stb.) belül teljesülnek. Mindez azért is érdekes, mert Putnam már az internet hatásait elemezve veszi górcső alá a társadalmi tőke fogalmát. Vagyis az újonnan születő virtuális közösségek irányából mutat rá arra az internet hatásában rejlő ellentmondásra, hogy amíg az új kommunikációs technológia elvben hozzájárulhat a közös érdeklődésen alapuló új közösségek kialakulásához, valójában társadalmilag ép-púgy izolálja egymástól az embereket, mint a televízió.

II. A társadalmi tőke fenti meghatározásait tehát a hagyományos, fizikai közösségi formák iránti aggodalom hatja át, amely szükségszerűen vonja maga után azt az általános vélekedést, hogy az internet és mobiltelefon használatával kialakuló virtuális csoportok nem kínálnak tagjaik számára a közösségi létből fakadó cselekvési erőforrást. Más szóval, ezek a csoportok nem valódi közösségek. Esetükben a *közösség* szó használata pusztán metaforikus tartalmú. Társadalmi jelentőségük minimális, létrejöttük többnyire véletlenszerű, nem járulnak hozzá semmilyen közösségi identitás kialakulásához. Ehelyett az internetes csoportokhoz csatlakozók olyan felvett szerepekben kommunikálnak a csoport többi tagjával, amelyek rendeltetése épp a valódi identitás (származás, kor, nem, iskolai végzettség stb.) elrejtése. A kollektív felelősség, a közös identitáskeresés és kölcsönös kötelezettségvállalás hiánya miatt ezekre az „álcözös-

⁷ Lásd R.D. Putnam: *Bowling Alone: The Collapse and Revival of the American Community*. Simon and Schuster, New York, 2000, p. 66.

ségeként” működő csoportokra, miként arra Steve Jones is felhívja a figyelmet, megtévesztő lehet a közösség-metaforát alkalmazni.⁸

Ez a virtuális közösségekkel kapcsolatos felfogás máig tartja magát a szociológiában és a kommunikációtudományban, holott a 90-es évek közepén már megjelentek olyan munkák is, amelyek a szkeptikus megközelítéssel szemben valódi közösségekként határozzák meg az újonnan születő közösségi formákat. *Howard Rheingold* például már egyértelműen közösségeknek tekinti azokat az internethasználat során megszülető csoportokat, amelyeket közös érdeklődési kör mentén tetszőleges számú egyén alakít ki saját választása nyomán.⁹ Az ilyen csoportok esetében ugyanis éppúgy kimutathatók a valódi közösségiség ismérvei (közös cél, az azonosság és az összetartozás érzése, belső normák, szabályok stb.), mint a fizikai közösségek esetében. Belső rituálékkal, önálló, sajátos kifejezőmódokkal rendelkeznek, amelyek meghatározzák a közösségi információ-áramlást. Azaz ezek az online vagy virtuális közösségek is osztoznak a társadalmi tőkében, miközben széles körű közösségi bekapcsolódási lehetőséget és kölcsönhatást kínálnak az internetezők számára a virtuális térben. Olyan nyitott és széleskörűen hozzáférhető társadalmi hálózatok, amelyek esetében a fizikai közösségekhez képest szélesebb skálán érvényesül a bizalom és a társadalmi tőke. Ennek eredményeként pedig, miként arra Rheingold egy 2002-ben megjelent könyvében is felhívja a figyelmet, olyan hatékonysággal tudnak szélesebb skálájú érdekközösségeket aktivizálni, ahogy arra a térben és időben korlátozott, fizikai közösségek soha sem lennének képesek.¹⁰ Hasonló megállapításra jut *Thomas Lindlof* és *Milton Schatzer* is, akik az internet használat nyomán születő virtuális közösségeket olyan közösségekként határozzák meg, amelyeket hasonló érdeklődésű emberek tudatosan hoznak létre valamilyen konkrét téma jegyében.¹¹ A közösségiség alapja ebben a megközelítésben is egy széleskörű bizalmon alapuló, motivált és interaktív kommunikációs tevékenység, ami a virtuális csoportokat valódi közösségekké teszi.

Bár Rheingoldék virtuális közösségek alatt elsősorban az internetes online fórumokhoz köthető közösségi formákat értik, mára világossá vált, hogy a mobiltelefonálás, de SMS és e-mail üzenetváltás során is születhetnek közösségekként működő csoportok. Az ilyen közösségek tagjai a közös érdeklődés mentén térbeli kötöttségektől függetlenül kerülnek kapcsolatba egymással, hogy, miként Craig J. Calhoun sugallja a virtuális közösségekről adott meghatározásában, bizonyos információkban, elképzelésekben, érzésekben, kívánságokban osztoz-

⁸ S.G. Jones: „Understanding Community in the Information Age”. In P. Mayer (szerk.): *Computer Media and Communication*. Oxford University Press, New York, 1999, pp. 219-240.

⁹ Vö. H. Rheingold: *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison Wesley, Reading, MA, 1993.

¹⁰ H. Rheingold: *Smarts Mobs*. Perseus, Cambridge, 2002.

¹¹ T.R. Lindlof - J. Schatzer: „Media Ethnography in Virtual Space: Strategies, Limits and Possibilities”. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 1998/ 42(2), pp. 170-189.

zanak egymással.¹² Ezek a közösségi viszonyok átszövik az internetező, mobiltelefonáló ember mindennapi kommunikációs kapcsolatait, aki ezáltal mindinkább a virtuális közösségek kölcsönhatása mentén szerveződő hálózati társadalom tagjaként gondolkodik és viselkedik.

Az új közösségi formák nemhogy gyengítenék, de erősítik is a virtuális és fizikai kapcsolatait révén behálózott ember fizikai közösségeken belül kialakult érzelmi, társadalmi kötődéseit. Sőt a fizikailag egymástól elkülönülten élő emberek számára egyöntetűen elfogadott közösségi normákat, értékeket kínáló virtuális közösség bizonyos értelemben a kiterjedt társadalmi viszonyrendszert feltételező elsődleges kötelékek metaforájává is vált. Léte így mindinkább elhalványítja a társadalom (Gesellschaft) és közösség (Gemeinschaft) fogalma között húzódo határokat. Rendeltetése ebből adódóan, miként arra James E. Katz és Ronald E. Rice is felhívja a figyelmet, hogy lebontsa azokat a falakat, amelyeket a fizikai közösségek emeltek a kultúrák, nemek, etnikai csoportok vagy a földrajzi helyek, helyszínek között.¹³ A virtuális közösségi viszonyok kialakításakor a közösség tagjai a meggyőződésüknek, attitűdjeiknek leginkább megfelelő módon képesek megjeleníteni identitásukat, vélekedéseiket, a közösséggel kapcsolatos elvárásaikat. Más szóval, amíg a fizikai közösségek a közösségek tagjai által egyöntetűen elfogadott társadalmi és fizikai (térbeli) határvonalak mentén szerveződnek, addig a virtuális közösségek a közösségek tagjai által egyöntetűen elfogadott társadalmi gyakorlaton és a közös érdeklődési körön alapulnak.

A virtuális közösségek tehát éppúgy megfelelnek a közösségekkel kapcsolatos elvárásoknak, mint a fizikai közösségek, de virtuális jellegükből adódóan tagjaik fizikai jelenléte nélkül válnak valódi közösségekké. Az internetező, mobiltelefont használók meghatározott érdeklődési kör mentén szerveződő virtuális csoportjait közösségekként tekintő elméletek tehát alapvetően változtatják meg a közösség és hely viszonyával kapcsolatos hagyományos felfogást. Az elmélet képviselői szerint ugyanis ma már a térbeli érintkezés, a fizikai jelenlét, a közös helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok nélkül is szerveződhetnek valódi közösségek. Miként arra Barry Wellman és Milena Gulia „Net Surfers don't Ride Alone” című írásukban rámutatnak, az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a társadalmi hálózat kínálta alapokra helyeződik át a hangsúly.¹⁴ Wellman és Gulia szerint csak akkor érthetjük meg, hogy a virtuális csoportok miért tekinthetők közösségekként, ha újraértelmezzük magának a közösségnek a fogalmát. Ennek során pedig akkor járunk el helyesen,

¹² Vö. C.J. Calhoun: „Virtual Community”. In C.J. Calhoun (szerk.): *Dictionary of the Social Sciences*. Oxford University Press, Oxford, 2002. <http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?sibview=Main&entry=t104.001764>.

¹³ Lásd J.E. Katz – R.E. Rice: *Social Consequences of Internet Use*. MIT Press, Cambridge, 2002.

¹⁴ B. Wellman – M. Gulia: „Net Surfers don't ride alone: Virtual Community as Community”. In B. Wellman (szerk.): *Networks in the Global Village*. Westview Press, Boulder, CO, 1999, pp. 331-367.

ha a korábbi „idealizált” közösségértelmezésektől eltávolodva a közösséget mindenekelőtt individuumok társadalmi hálózataként, azaz egyfajta személyes viszonyrendszerként fogjuk fel. Csak így tudjuk ugyanis megragadni a közösségi kötődések lényegét egy nem a fizikai közelségen alapuló csoportban. Egy olyan csoportban, amely tehát a fizikai közösségekhez hasonlóan maga is közösségként működik annak ellenére, hogy nem már jellemzőek rá azok a hagyományos kötelékek, amelyek a családi, rokonsági, szomszédsági viszonyokra és más primér csoportokra épülő közösségeket tartják össze. Ha viszont a közösséget individuumok térbeli korlátokat nem ismerő társadalmi hálózataként fogjuk fel, szükségtelen külön virtuális és fizikai közösségekről beszélnünk. Csak egyféle közösség létezik, amely éppúgy létrejöhet a virtuális médiatérben, mint az egymással fizikai kapcsolatba kerülő emberek alkotta primér csoportokon belül.

Wellman és Gulia ebből a felismerésből kiindulva bírálja Rheingold virtuális közösségekkel kapcsolatos meghatározását is, ami a virtuális és fizikai közösségeket egymástól elkülönülő realitásokként kezeli. A közösségről alkotott fogalmunkat, vélik Wellmanék, ugyanis kizárólag ennek a két realitásnak az egyesítésével érthetjük meg. A társadalmi hálózat fogalma immár megkerülhetetlenné vált a kommunikáció közösségépítő szerepével kapcsolatos modellek megalkotásakor. Szemben a hagyományos társadalom-közösség modellek kínálta képpel, az információ korában a virtuális társadalmi hálózatokba való bekapcsolódás nem vonja maga után a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt mi több, az internetezés, mobiltelefonálás teremtette kommunikációs kapcsolatok kiegészíthetők és ki is terjeszthetők a hagyományosnak tekintett, fizikai közösségek viszonyrendszerét. Anita Blanchard és Tom Horan szerint a társadalmi tőke növekedését vonja maga után, amikor az elektronikus technológiák használatával mind nagyobb számban megjelenő virtuális közösségek kiszélesítik a fizikai közösségek határait.¹⁵ Vagyis az információk gyors és széleskörű cseréjére épülő, közös érdeklődési körön alapuló virtuális közösségek megjelenése a társadalmi tőke növekedését vonja maga után a velük kapcsolatba kerülő fizikai közösségekben is.

Márpedig ha az új kommunikációs technológiák használata a társadalmi viszonyokat kiterjesztő és megerősítő virtuális közösségek révén a társadalmi tőke növekedéséhez vezet, akkor a hozzájuk köthető új közösségi formákra is érvényeseknek kell lenniük a társadalmi tőke azon alaptípusainak, amelyekre Coleman és Putnam is felhívták a figyelmet. S valóban, napjainkban egyre több látványos és kevésbé látványos példát találunk a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokra. A napi híradások például mind több olyan nemzeti és nemzetközi mozgalomról tudósítanak, melyek kiindulópontját az internetes közösségi kommunikáció jelenti. Ma már politikai, kulturális, vallási események

¹⁵ A. Blanchard – T. Horan: „Virtual Community and Social Capital”. In G.D. Garson (szerk.): *Social Dimensions of Information Technologies*. The Aspen Institute, Washington, 2000, pp. 6-22.

sora kötődik az egymással online információcsere révén kapcsolatba kerülő emberek virtuális csoportjaihoz. Gondoljunk például az észak-afrikai iszlám forradalmi hullám és az internetes iszlám közösségek kapcsolatára, vagy az egyre komolyabb politikai tényezővé váló „Egymillióan...” internetes mozgalmakra! Kampanyaik megtervezésekor a pártok, kulturális és vallási csoportok ma már megkerülhetetlen tényezőként veszik figyelembe az internetes csoportokra jellemző jelentős társadalmi tökét, a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat.

Katz és Rice már idézett munkájukban nem véletlenül jutnak arra a megállapításra, hogy a rendszeres internethasználók sokkal nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be a politikai eseményekbe, különböző közösségi szerveződésekbe, mint azok akik ritkán vagy egyáltalán nem kommunikálnak az interneten.¹⁶ Hasonló következtetésre jutnak 2010-ben megjelent, „Internet and Community” című tanulmányukban Haythornthwaite és Kendall is, akik a virtuális közösségek által megerősített fizikai közösségeket tekintik a legjobb közösségi formáknak hangsúlyozva, hogy az információ korában az online kommunikációs viszonyok nem csupán pozitív hatást gyakorolnak a fizikai, helyalapú közösségekre, de az online kommunikáció és az offline világ csak egymással kölcsönhatásban válhatnak a közösségépítő tényezővé.¹⁷ És ezen az állásponton van Amitai Etzioni is, aki *The Monochrome Society* című, nagy hatású munkájában azt hangsúlyozza, hogy bár az elektronikus mediátizált kommunikáció jelentős mértékben kiszélesíti azok körét, akikkel folyamatos kommunikációs kapcsolatba kerülhetünk, egyúttal meg is erősíti és újra is építi a hagyományos közösségi formákat.¹⁸

Ha tehát a virtuális közösségek esetében is felfedezhetők a közösségeket jellemző cselekvési erőforrások, akkor túl azon, hogy szükségtelen féltünk a hagyományos, fizikai közösségeket az elektronikus mediátizált kommunikációtól, egyre kevésbé indokolt a virtuális és fizikai közösségekről mint egymástól lényegileg különböző szerveződésekről beszélnünk. Az információs technológiák használatához kötődő hálózottság révén az individuumok számára ezeknek a közösségeknek a határai egyre kevésbé érzékelhetőek. Az egymással a közvetített kommunikáció különböző technológiái révén kapcsolatba kerülő emberek önértelmezésének és közösségi szerepeinek végső viszonyítási keretévé a napi információcsere révén kialakuló hálózati társadalom válik. Az elektronikus kommunikáló ember fizikai, konkrét helyhez kötött, közvetlen emberi viszonyait, offline társadalmi helyét és kapcsolatait mindinkább egy információközpontú társadalmi hálózat részeként ítéli meg. Ez a társadalmi hálózat ily módon válhat egyetlen nagy, a globális és lokális kötődéseket egyaránt megjelenítő, mediati-

¹⁶ J.E. Katz – R.E. Rice: *Social Consequences of Internet Use*. Id. kiad.

¹⁷ C. Haythornthwaite – L. Kendall: „Internet and Community”. *American Behavioral Scientist*, 2010/ 53 (8), pp. 1083-1094.

¹⁸ A. Etzioni: *The Monochrome Society*. Princeton University Press, Princeton, NJ, 2001.

zált közösséggé, amelynek szervezőelve a hatékony információcsere szabályainak egyöntetű elfogadása és alkalmazása.

A *közösség* szó használata ezért járhat ma együtt az eddigieknél átfogóbb, ha úgy tetszik, globális közösségkritériumok meghatározásának igényével. Ezek a közösségkritériumok pedig, ahogy arra a fentiek is rávilágítottak, az elektronikus kommunikációs technológiák használatával globalizálódó kommunikációs térsajátosságaiból vezethetők le. Vagyis belső kapcsolatban vannak az információközvetítés hatékonyságának egyöntetűen elfogadott feltételeivel. E feltételek (pl. a közös információs bázis és érdeklődési kör, illetve a bizalmi viszonyok kölcsönös kialakulása) közösségformáló tényezőként járulnak hozzá a közösség szerkezetével, működésével kapcsolatos képzeleteink módosulásához, és sugallhatják például azt a meghatározást is, miszerint a közösség végső soron nem más, mint a hatékony információközvetítésre irányuló kommunikatív cselekvések szabályait egyöntetűen elfogadó és alkalmazó emberek közötti viszonyok összessége.

STÉBER ANDREA

Az informális tanulás lehetőségei

Különös tekintettel a médiaandragógiára

A szabadidőben végzett informális tanulás a legszámottevőbb és legsokebb szinten végezhető tanulási forma, ebben valósulhat meg az egyén autonóm tanulása a mindennapokban. (H. Horváth 2011. 62.) Nem csak az egyén, de az egész társadalom számára is fontos a szabadidő hasznos eltöltése, hiszen a társadalom humán tőkéjét nem csak az iskolában, formális keretek között kell gyarapítani, hanem azon túl is. Hager és Halliday (2006) szerint akkor a legjobb és a leghatékonyabb az informális tanulás, ha nem szándékos, hanem esetleges, ebből adódóan szinte bármi, tehát a szabadidős médiafogyasztás is lehet hatékony tanulás.

A média teljesen beépült mindennapjainkba, főleg a fiatal felnőttekbe (18–40), televízió és internet nélkül elveszettnek érezzük magunkat. Kutatásomban azt vizsgálom, hogy hogyan, mennyire tudatosan viszonyulnak a (fiatal) felnőttek az informális tanuláshoz, ez milyen szokásokban és tevékenységekben manifesztálódik, és hogyan befolyásolja „médiafogyasztásukat”. A kutatásban részletesen bemutatom az elektronikus médiumok informáló, (ön)művel(őd)ést elősegítő hatását, illetve a médiaandragógiát (Nagy, 2005. 26.) lehetséges szerepét a felnőttkori tanulásban. Külön kitérve a sorozatok¹ mint médiatermékek fogyasztásának hatására. A tömegmanipuláció eszközei közé tartoznak a sorozatok, szappanoperák. (Szretykó, 2005. 106-109.) Ezek alapján vizsgálom a13 sorozatok felnőttekre gyakorolt hatását, abban a tekintetben, hogy hogyan jelennek

¹ A sorozatok számos tipológiája létezik a szakirodalomban. Zágori Balázs (2007) tanulmánya szerint a sorozatok legnagyobb családja a drámasorozat, idetartozhatnak napi és heti megjelenésűek is. A napi megjelenésűekhez sorolandó például a szappanopera. A heti sorozatokat évadokra (season) lebontva gyártják, egy szezonban tizenkét vagy huszonnégy kb. ötvenperces részt vetítenek. A másik nagy sorozatcsalád a franchise sorozatoké, főhőseinek általában valamilyen rendkívüli szakmájuk van, például rohammentősök, rendőrök, nyomozók, titkosügynökök. Általában egy átlagos „munkanap” eseményeiből kerek, lezárt epizódot készítenek. A magyar nyelv nem tesz különbséget az angol serial és series között, mindkettőre a sorozat kifejezést használja, pedig a series-ben csak a főszereplő(k) állandó(ak), a részek külön történetek, a serial esetében viszont a szereplők állandóak és mindig marad elvarratlan cselekményszál, amelyek összefűzik az epizódokat. A különböző típusú sorozatok más és más üzeneteket közvetítenek célcsoportjukból adódóan is, de a kutatásom szempontjából ez nem tekinthető relevánsnak, mivel a magyar nyelv nem tesz különbséget a sorozatok két nagy típusa és azok altípusai között, dolgozatomban a sorozatok megnevezés alatt értem a sorozatok összes lehetséges típusát. Erről lásd részletesen: <http://www.filmnett.ro/cikk/2705/a-televizios-sorozatok-kulonbozo-fajairol-es-mufajairol> letöltés: 2012.11.22

meg a sorozatok a felnőttek életében az informális tanulás egy terepeként. Ennek mérése, ahogy az informális tanulás mértéke nehezen kimutatható (Horváth H., 2011. 62.), ezért többféle kutatási módszert alkalmaztam.²

A kutatás alapját egyfelől egy fókuszcsoporthoz tartozó interjú adta, amelyben központi szerepet kapott a tanulás, művelődés, tömegkommunikáció kapcsolatának feltárása a fiatal felnőttek életében. A nagyszámú, ám nem reprezentatív 539 fős kérdőíves mintavétel adja a második alappillért, melyben az informális tanulási szokások, illetve a televízió és sorozatnézési szokások mellett, a sorozatokban látottak hatásait is mértem Likert-skála alkalmazásával. A kérdőíves kutatásban a fókuszcsoporthoz tartozó kutatás eredményei és a szakirodalom alapján már konkrétan a fiatal sorozatnéző felnőttekre fókuszáltam. A jól körülhatárolható vizsgálati csoport lehetővé teszi azt, hogy valóban azok kerüljenek be a vizsgálatba, akik a sorozatok fogyasztóinak tekinthetők. Ez azért lényeges, mert kutatásom éppen azt vizsgálja, hogy a fogyasztás mennyire tudatos, mennyiben köthető a tanulás, művelődés fogalmához. A kutatás harmadik alappillére egy naplózásos vizsgálat volt, melyben a 8 fő résztvevő egy héten át jegyezte és értékelte mindennapi tevékenységeit, mindösszesen 707 tevékenységet regisztrálva és jellemezve. A harmadik fázisban volt lehetőség a kérdőíves, tematikailag jobban fókuszált, nagyobb ívű kutatás eredményeinek tágabb értelmezésére, tesztelésére.

A szabadidőnk jelentős részét, naponta három és fél órát a televízió képernyője előtt ülve töltünk (KSH, 2013) és szórakoztató műsorokat, sorozatokat nézünk. Azontúl, hogy kikapcsolódunk, lehet-e ennek más haszna is számunkra? Erre és többek között az előzőekben feltett kérdésekre keresem a választ, a sorozatnéző fiatal felnőttekre fókuszálva.

A kutatás elméleti kerete

A kommunikációelmélet és a média hatástanulmányai illetve az ún. television study-k elméleti hátteret adnak az andragógia médiatudományi vonatkozásainak, melyet kiegészít az andragógiai megközelítés, amely multidiszciplináris tudomány lévén ötvözi a pedagógia, a pszichológia és a szociológia határterületeit is.

A kommunikációelmélet három kutatási irányzatát is alkalmaztam kutatásom során. A használat-irányzat által azt vizsgálom, hogyan használják a fiatal felnőttek a médiát többé-kevésbé tudatos céljaikra. Az életmód és a tömegkommunikáció összefüggésére irányuló vizsgálattal az mutatható ki, hogy a „médiahasználat hogyan válik egy bizonyos mértékben tudatosan választott életmód integrált és integráló részévé”. A harmadik irányzat pedig a még alakuló befogadáselemzés, mellyel a médiatermékek használati értékét és élményszerző hatását próbálják mérni. (Rosengeren, 2004. 33.)

A kutatás érdekességét adja, hogy a szabadidős médiafogyasztás és úgy általában a médiafogyasztás legnépszerűbb termékei a sorozatok, melyek vezetnek az

² Kutatásom nem hatásvizsgálat, de mivel az informális tanulás nehezen tudatosítható, és nehezen érhető tetten az egyén életében, mérésére kombinált – kvantitatív és kvalitatív – kutatási módszereket alkalmaztam.

európai és a hazai nézettségi adatokat a műsorok között. A sorozatok nézőkre gyakorolt hatásával számos külföldi és hazai pszichológiai, illetve szociológiai tanulmány foglalkozott, (Nagy – Koncz, 2002; Szretykó, 2005) érdemesnek tartom andragógiai szempontból is megvizsgálni szerepüket a médiaandragógia tárgykörén belül.

Tanulási módok az információs társadalomban

Az informális tanulás egy színtere a médiafogyasztást, ezért a tömegkommunikáció vonatkozó elméleteinek áttekintése is szükséges, melyek segítségével magyarázható a médiafogyasztás és az informális tanulás kapcsolata. A 21. század tudástársadalmában³ élünk, önmagunk és a világ fejlődésének alapja a folyton változó és megújuló emberi tudás. A társadalmi fejlődés, a gazdasági versenyképesség meghatározója az, hogy milyen mértékben vagyunk képesek alkalmazkodni és ismereteink folyamatos megújításával előidézni azt. (Szekeres, 2007. 9.)

A Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (Európai Bizottság 2000) című dokumentum szerint az informális tanulást a mindennapi élet természetes velejárójának tekintik. A formális és nem formális tanulási formákkal ellentétben az informális tanulás nem feltétlenül tudatos tanulás, lehet, hogy maga az egyén sem ismeri fel tudása bővülését. (Forray R. – Juhász, 2008. 62–68.) Livingstone (2002. idézi: Pordány, 2006. 28.) szerint az informális tanulás nehezen mérhető fogalom. Fogalmának sokféle értelmezése létezik. Komenczi (2001) meghatározása alapján az élet valamennyi színterén zajlik, így a formális és a nem formális tanulás során is, nem tekintik szándékosnak, hiszen az elsajátított tudás gyakran melléktermékeként (byproduct) alakul ki, gyakran észrevétlenül.

Tót Éva is a véletlenszerűséget hangsúlyozza az informális tanulásban: „(...) jellemző, hogy nem rendszerszerű, strukturálatlan, az egyének kulturális szolgáltatások igénybevétele, társadalmi intézményekben való tevékenység, politikai aktivitás illetve a média hatásai következtében jutnak új ismeretekhez, illetve sajátítanak el új, a munkavégzés szempontjából is releváns viselkedési elemeket – sokszor nem is tudatosítva e tanulási folyamat eredményeit.” (Tót 2002. 179.) Coombs és szerzőtársai az egész életen át tartó folyamatról, a személyiség egészét érintő tanulásról beszéltek az informális tanulás vonatkozásában. Az informális tanulás „olyan, az egész életen át tartó folyamat, amely során minden egyén a napi tapasztalatain, és a környezetében előforduló tanító hatásokon keresztül, – például a családban, a szomszédokkal való érintkezés és a tömegkommunikáció révén, a munkában és a játékban, a piacon, a könyvtárban – elsajátít attitűdöket, értékeket, jártasságokat és tudást.”-írja Coombs. (1973. idézi: Pordány, 2006. 29.) Hasonló megközelítésben tárgyalja a fogalmat Benedek András (2004) is, akinek részletes definíciója a Magyar Virtuális Enciklopédiában olvasható: „Tanulásra, tudásra ismeretek szerzésére és alkalmazására irányuló, nem intézményi, szervezeti keretekben megvalósuló tevékenység. A család-

³ Más szóval tudásalapú társadalom.

ban és kortárs csoportokban, valamint infokommunikációs eszközök segítségével egyéni módon is megvalósuló informális tanulás a képességek alakításának, a személyiségfejlődésnek (szocializáció) alapvető feltétele, eszköze. Az informális tanulás nem azonos az objektív tartalmak rendszerének, logikai struktúrájának merev követésével, hanem jellegéből adódóan rugalmasságot feltételez. Jellemzője a tanulásban résztvevők életkori sajátosságainak, egyéni különbségeinek differenciáltsága, a különböző információs források igénybevétele, az élet különböző szinterein szerzett tapasztalatok felhasználása.” A résztvevők életkorát tekintve az informális tanulás egyre fiatalabb korban kezdődik és egyre idősebb korig tart. „Az informális tanulás mindenkit érint, de nem azonos módon, a társadalmi különbségek itt is jelen vannak.” (Tót 2006. 324.)

A Fényes – Kiss (2009) tanulmány alapján az informális tanulás jellemző jegyei közül. Legfontosabbnak tartom, hogy minden társadalmi csoportra kiterjed; észrevétlen marad, a mindennapos tevékenységek során spontán, természetes módon megvalósuló elsajátítást jelent. Nem önálló tevékenység, elsődleges célja nem a tanulás, az önképzés vagy személyiségformálás, hanem másodlagos, indirekt tanulás. A metatanulás és metakommunikáció szerepe meghatározó az informális tanulásban. A kulturális tőke inkorporált formájának megszerzési és megjelenítő folyamata, de képződésében az objektív tőkének (pl. a családi és iskolai könyvtárnak, infokommunikációs felszereltségének) is fontos a szerepe. A vizsgálat szempontjából hangsúlyos, hogy informális tanulás kíséri minden művelődési tevékenységet (pl.: tévénézés, infokommunikációs rendszerek használata), többek között ezért is fontos vizsgálni a tanulás-művelődés és a tömegkommunikáció kapcsolatát. A tanulási formák határainak átlépése, érintkezése, a formák keveredése, komplexitása jellemző az informális tanulás folyamatára, ezért nehezen mérhető, nehezen számszerűsíthető. A legfontosabb tevékenység-szférákkal hozható kapcsolatba: fiatalok esetében a tanulás más formáival, a munkával és a szabadidővel. „Tudattalan, de tudatosítható, felszínre hozható, amelyre nevelni is lehet és kell arra, hogy hogyan lehet mozgósítani az informális tudást és a tanulás útján szerzett javakat, miként funkcionál emberi erőforrásként, humán tőkeként.” (Fényes – Kiss 2009. 183–184.)

Napjainkban a tanulás és a művelődés elengedhetetlen eszköze a tömegkommunikáció. A média felnőttek tanulására kifejtett hatásaival foglalkozik a médiaandragógia, vizsgálja a tömegközönség, tömegművelő-szórakoztató eszközök személyiségalkotó hatásának lehetőségeit, feltételeit, illetve igyekszik megállapítani azokat a törvényszerűségeket, amelyek által a felnőttek média útján való tanulása, önfejlesztése hatékonyabbá válhat. (Felnőttoktatási és -képzési lexikon 2002. 349.) Mivel társadalmunk médiafüggővé vált, életünkben meghatározó szerepet játszanak a tömegtájékoztató eszközök arzenáljai (Szabó, 2009. 370.), tehát bármilyen információt szeretnénk tömegesen megosztani vagy mi magunk tájékozódni, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a médiát.

Az infokommunikációs eszközök megjelenése és térnyerése új kihívás elé állítja a (felnőtt)oktatást és új lehetőségeket rejt az egyéni tanulásban. Az információk túláradata, a megváltozott médiakörnyezet mind arra készítet a társadal-

mat, hogy újraértelmezze a tanítási, oktatási célokat és szerepeket. Át kell gondolni, hogy milyen e-learning alapú interaktív megoldásokat, online és mobil kommunikációs eszközök által biztosított „tanulástámogató” szolgáltatásokat lehet alkalmazni a kulturális intézményekben, munkahelyen vagy éppen a közösségi színtereken, hiszen az internet legújabb korszakának (web 2.0) alkalmazásai a mindennapok szintjén teszik elérhetővé például a mobiltelefonokban rejlő oktatási lehetőségeket. (Benedek, 2007. 136–137) Korunk információs társadalma bővelkedik a környezeti ingerhatásokban, „legszeleesebb körben elterjedt és élvezett szimbolikus kultúrája az, ami a film, a televízió, a hírlap médiuma révén bőséggel árad.” (McQuail, 2003. 96.)

A média és az informális tanulás kapcsolata

A tömegkommunikációs eszközök közül az internet térhódítása ellenére még mindig a televízió a legszeleesebb körben elterjedt médium. Ma Magyarországon több mint 4 millió háztartás rendelkezik televíziókészülékkel, egy átlagos napon országunk lakosságának 79%-a kapcsolja be a televíziót. (Nielsen, Médiakutató 2011. 1.) Valamilyen módon mindenki igyekszik a tömegkommunikációban részt venni, ami azt jelenti, hogy igényünk van a társadalmi életre, vágyunk arra, hogy egy nagyobb összefüggő egység részesei legyünk. (McQuail, 2003. 31.) A KSH 2010-ben végzett időmérleg kutatása szerint szabadidőnk 268 perc, közel négy és fél óra volt, ennek 57% -át töltötték képernyő előtt. (KSH 2010. 2.) 2011-ben a teljes népesség átlagosan 4,8 órát tévézett egy nap. A 18–29 évig terjedő korosztály 3,2 órát, míg a 30–39 évig terjedő 4,2 órát töltött a képernyő előtt. (Nielsen Médiakutató 2011. 1.) Ma Magyarországon a televízióval rendelkező háztartások 50% rendelkezik internettel is, az az több mint két millió háztartás. Ezen háztartások 20%-ában interneten vagy letöltve is néznek filmet. (Nielsen Médiakutató 2011. 4.)

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság 2012. februári nézettségi adatai alapján a teljes lakosság egész napra vonatkozó műsorfogyasztása szerint a legnézettebb 30 (TOP 30) műsorok között 7 sorozat volt. (NMHH–Nielsen, 2012. 2. hó) A fenti adatokból jól látszik, hogy a könnyed, szórakoztató műsorok a legnézettebbek, ezek közül is a sorozatok, melyek „nélkül ma már elképzelhetetlen a televízió hazánkban és a nagyvilágban”. (Nagy 2005. 76.) A fejlett európai országokban a televízió műsorstruktúráján belül 60:40 az arány a szórakoztató műsorok javára. (Gálik, 1997. 205.) Ma is jelentős a nézettsége a szórakoztatóvetélkedőknek és a kvízműsoroknak is, utóbbiak gondolkodtatnak, tréningezik a memóriát, fejlesztik a fantáziát. (Nagy, 2005. 64.)

Sokszor bele sem gondolunk, hogy mi az indítéka médiafogyasztásunknak. A fogyasztásunkat befolyásoló tényező a nem, az életkor, a szellemi fejlettség és a lelki érettség, az anyagi helyzet és az iskolázottság-műveltség foka, illetve a foglalkozásunk. (Szretykó, 2005. 105.) A médiafogyasztás hasznosságelméleti megközelítése szerint hasznos lehet a következő területeken: kikapcsolódás (elszakadás a szokásos teendőktől), személyes kapcsolatok (társaság, társas házson), személyes identitás (önreferencia, valóságfeltárás, értékek megerősítése),

megfigyelés (információkeresés). (McQuail et al., 1972, idézi: McQuail, 2003. 325.) Személyes identitásunk fejlődését is szolgálja a médiafogyasztást, mint azt már korábban a média az identitás kialakulásában játszott szerepénél tárgyaltam. A személyiségalakulása, alakítása, fejlődése permanens, egész életen át tartó folyamat. Az ember kölcsönhatásban él a környezetével, ami élete során folyamatosan változik, vagy amit ő alakít, miközben személyisége is módosul. A média is így hat személyes identitásunkra. (Nagy – Koncz, 2002. 75., Nagy 2005. 29.) Felnőttkorban már viszonylag stabil a világról alkotott vélekedésünk, amihez ragaszkodunk. Viszont világnézetünk folyamatosan változik, mert újabb érvek, ismeretek, tapasztalatok alakítják a meggyőződésünket, melyben a média szerepe meghatározó. Nagy szerint: „Valamennyi médium a sajtóterméktől, a könyvtől az internetig alakíthatja, befolyásolhatja, akár módosíthatja a már kialakult, meggyőződéssé vált eszmerendszert, illetve megerősítheti azt.” (Nagy, 2005. 37.) Mint médium, a televízió is nagy befolyással bír a nézőre, a szocializáció egy másik ágensével, az egyén baráti körével együttműködésben fejti ki hatását, ezért jóval hatásosabb a befolyása mint például a családnak vagy az iskolának. (Rosengren, 2004. 193.)

A médiaandragógia⁴ a tömegközli, tájékoztató és tömegszórakoztató eszközök személyiségalkító hatását vizsgálja, illetve ezek törvényszerűségeit a felnőttek körében, ahogy azt is, hogy a felnőttkori tanulás hatékonyabbá tehető-e a média útján. (Nagy 2005. 26.) A médiahasználat önmagában a mindennapi élet jelentős része” e tekintetben. (McQuail, 2003. 317.) Olyan hazai szerzők mint Koncz, Nagy (1993, 2002, 2005) a média legfontosabb funkciójának azt tartják, hogy az embereket nyitottabbá, fogékonyabbá teszi a befogadásra. A legfontosabb alapfunkciókhoz sorrendben a következők tartoznak, az információátadás, a szórakoztatás, a motiválás, az értékek közvetítése, mert ezek segítik elő a befogadók személyiségének alakulását. (Nagy, 2005. 25.) Meg kell jegyezni, hogy „a televízió kultúráközvetítő, műveltséggyarapító, értékközvetítő szerepe elsősorban a közszolgálati televíziók esetében érzékelhető”. (Nagy, 2005. 62.) Nem szabad elfelejteni, hogy a média hozzájárul az életminőség fejlesztéséhez is, a konstruktív életvezetéshez (Nagy 2005. 35.), ezért is fontos andragógiai szempontú vizsgálata. Mivel a média ténylegesen tömegekre képes hatást gyakorolni, személyiségalkító hatását és annak lehetőségét a felnőttek személyiségalkításában és tanulásában is indokolt lehet vizsgálni.

Az empirikus kutatás eredményei

A kutatásom célcsoportját a 18–40 év közötti sorozatnéző⁵ fiatal felnőttek adták, akiket interneten értem el. Több okból is ezt a célcsoportot érdemes vizsgálni kutatási témámban, hiszen ez a már felnőtt, de még nem teljesen kiforrott értékrenddel rendelkező, helyét a világban kereső, de már megállapodó és családost

⁴ A hazai szakirodalomban is új keletű fogalom, a 2002-ben készült Képzési és Felnőttoktatási Lexikonban szerepelt hivatalosan először.

⁵ Legalább 1 sorozatot folyamatosan követ, a sorozat típusától függetlenül.

alapító korosztály, akik életében fontos szerepet játszik a tanulás, mert még vagy tanulnak vagy már dolgoznak, esetleg mindkettőt csinálják egyszerre, így valószínűleg ők a legaktívabb tagjai az információs társadalomnak⁶. Különböző piackutatási (Nielsen, Médiakutató Kft. 2012. 08, MTVA 2012. 04) adatok alapján ők célcsoportjai a kereskedelmi csatornáknak és a tömegkommunikáció piacának is.

A következőkben a vizsgálatom eredményeit mutatom be.⁷ A kiértékeléséhez az összetartozó, azonos témát érintő kérdésekből témaköröket hoztam létre, és ez alapján összegzem az eredményeket a könnyebb érthetőség, átláthatóság miatt.

Szociodemográfiai adatok

A kérdőívezés eredménye 539 értékelhető kérdőív lett, 210 férfi és 329 nő válaszadóval. (1. ábra) A női válaszadók átlag életkora 24,31 év, a férfiaké 25,51 év volt, az összes válaszadó átlagéletkora 24,91 év, ami a célcsoport korosztályához képest a 18–40 év közöttiek alsó harmadához tartozik. Legmagasabb iskolai végzettséget vizsgálva a válaszadók 47% érettségivel, 25% főiskolai, 24% egyetemi diplomával rendelkezik, 2% csupán az általános iskolát végezte el, 1–1% posztgraduális illetve szakmunkás végzettségű. (2. ábra) A résztvevők jelenlegi munkaerőpiaci helyzetének ismerete igen fontos volt néhány kérdés kiértékelésében, hiszen az informális tanulás és a szabadidő is különböző mértékeket ölt a csak tanuló vagy a dolgozó és mellette tanuló fiatal felnőttek körében. A megkérdezettek 42%-a nappali hallgatói jogvisztonnyal rendelkezik, 35%-a munkavisztonnyal, 12%-a dolgozik és tanul is egyszerre, 11% pedig már nem tanul, de jelenleg munkavisztonnyal sem rendelkezik, tehát munkanélküli. (3. ábra) A munkaerőpiaci, a művelődési, és a tanulási lehetőségeket is meghatározza a lakóhely. 36% városban, 29% a fővárosban, 20% pedig megyeszékhelyen él, 15% lakóhelyének településtípusa község, az az falu. (4. ábra) Így a mintában felülreprezentáltak a városi lakosok, ami akár a fiatalokra jellemző falvakból városba történő elvándorlásra is rámutathat.

A kutatási eredmények összefoglalása, a hipotézisek igazolása

A kutatás során sok kérdésre többféle módszertan alkalmazásával kerestem a választ, összesen 554 fős mintavételen. A fókuszcsoporthos interjú kiváló alkalmat teremtett arra, hogy kiderüljön mennyire másképpen gondolkodunk a tanulás és az informális tanulás létezéséről, hasznosságáról; a média által kiváltott hatások mennyire más reakciót eredményeznek a fiatal felnőttekben, de a naplózásban résztvevő 7 ember között is. Bizonyosan a nők fogékonyabbak, érzékenyebbek a média hatásaira az interjúk alapján, viszont a kérdőívezés sorozatokra

⁶ A Magyar Virtuális Enciklopédia szerint a posztindusztriális társadalom egyik lehetséges leírása, amely az információ első számú értéké válását állítja a középpontba.

http://enc.phil-inst.hu/lenciklopedia/fogalmi/inf/informacios_tarsadalom.htm (2012.11.22.)

⁷ A vizsgálatot megelőzte egy fókuszcsoporthos vizsgálat, illetve egy, a kérdőív használhatóságát tesztelő elővizsgálat. A kérdőívet olyan fiatal felnőttek (18–40 év) töltötték ki, akik sorozatnézőnek definiálhatók. (legalább egy sorozatot követ, típustól függetlenül.) A kérdőív 60 zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott, a résztvevők online töltötték ki.

vonatkozó attitűd vizsgálata szerint szinte nincs is különbség a férfiak és a nők válaszai között. A fókuszcsoportos beszélgetések során felmerült „gócpontok” alapján részletes vizsgálatot lehetővé tevő kérdőívet sikerült készíteni. A 60 kérdés hosszú, zárt és nyitott kérdéseket tartalmazó kérdéssor alapos és mély mintavételt tett lehetővé, amelyben az informális tanulás, a szabadidő és a médiafogyasztás összefüggései jól vizsgálhatóak voltak. Az eredményekből általánosságokra lehet következtetni, ezek igazolásaként vettem össze a tevékenység naplók eredményével, amelyben 8 különböző életkorú, élethelyzetű fiatal felnőtt követte figyelemmel egy héten át mindennapi tevékenységeit és reflektált arra.

A három vizsgálati módszer eredményeit összegezve összegezem kutatásomat és válaszolom meg a kutatási kérdéseket.

A felnőttek informális tanuláshoz való (tudatos) viszonya

A fiatal felnőttek egyharmada hallott az informális tanulásról, és tevélegesen ismeri is a fogalmát, az informális tanulás legfőbb jellemzőivel tisztában van, mely a felsőfokú végzettségűekre igaz leginkább. Viszont az összes válaszadó több mint fele (61%) önmegítélés alapján folytatott informális tanulást az elmúlt félévben. Ez az adat ellentmond a KSH 2004-es informális tanulásra vonatkozó felmérésének, ami szerint a 15–74 éves korosztály 7%-a tanult informálisan. Az alacsony létszámot azzal magyarázták, hogy az emberek többsége nem tartja tanulásnak az idetartozó tevékenységeket. (KSH, 2004. 19.) Ennek problematikája utatásomban is megjelent, de elmondható, hogy általánosságban mára elfogadottabbá váltak a tanulás ezen formái. A mintában szereplő felnőttek nem viszonyulnak tudatosan az informális tanuláshoz, így önmagában ez nem határozza meg vagy befolyásolja szabadidős tevékenységüket. Általában rendelkeznek olyan érdeklődési területtel, amelyben folyamatosan fejlődnek, képzik magukat autonóm módon, ehhez az internetet használják, televízióban szakmai (vagy témához kapcsolódó) műsort néznek és (szakmai) újságot olvasnak. Ez a KSH 2004-es vizsgálatában még nem így jelent meg, akkor még csak a válaszadók fele használt internetet az önképzéshez. (KSH 2004. 20.) Médiafogyasztásukat összességében az érdeklődés és a napi rutin befolyásolja, nem az informális tanulóval kapcsolatos attitűd, ezért itt ismét meg kell említeni Hager és Halliday (2006) elméletét, amely teljes mértékben érvényesül, hiszen az informális tanulás egyáltalán nem tudatos, hanem esetleges, tehát annál hatékonyabb is. A kérdőíves felmérés és a tevékenység naplók alapján pedig elmondható, hogy számottevő az informális tanulási alkalmak száma a fiatal felnőttek életében, melynek alkalmat leginkább a médiafogyasztás, illetve a munka teremt.

Az elektronikus médiumok informáló, (ön)művelődést elősegítő hatása az informális tanulásban

Az előzőekben már rámutattam, hogy az elektronikus médiumok fogyasztása mint az informális tanulás színtere jelenik meg. A fiatal felnőttek mindennapjainak, szokásos rutinjának része a médiafogyasztás, így az internethasználat szinte már elválaszthatatlan ettől a generációtól, akinek mind a munkájában, mind pedig a szabadidejében szüksége van a világhálóra. A kikapcsolódás terén a televí-

zió még mindig fontos szerepet tölt be a tévésorozatok és szórakoztató műsorok révén, viszont ez a terület a digitális világnak köszönhetően egyre inkább öszszemosódik az internettel, hiszen a válaszadók legtöbbször sorozatnézésre használja az internetet. Műfajilag a sorozat televíziós műfaj, ráadásul a tévéműsorok adásait is sokan már az interneten nézik vissza, ezáltal nem a televízió határozza meg napirendjüket, hanem a néző szükséglete szerint nézi meg a műsorokat. Ezért egyelőre a sorozatokat nem lehet csak a televízió vagy csak az internet műsортípusának tulajdonítani. Ennek a kettősségnek köszönhetően a sorozat az médiatermék, amely a legnagyobb közönséghez ér el, függetlenül attól, melyik az éppen uralkodó elektronikus médium. A válaszadók kétharmada rendszeres sorozatnéző, az összes válaszadó általában 6 sorozatot követ egyszerre, de a rendszeres nézők 9-et. A sorozatokat kikapcsolódás, szórakozás céljából nézik, és valamilyen mértékű hatásukat nem vonják kétségbe, hiszen gyakran azonosulnak szereplőkkel, ismernek fel élethelyzeteket, ami akár a sajátjuk is lehetne, vagy őket érdeklő témákban szereznek ismeretet szórakozva.

A médiaandragógia szerepe és lehetőségei

Kutatásommal célom volt az is, hogy a médiaandragógia elméleteit a valós életben is vizsgáljam. Az a hipotézisem, amely szerint a felnőttek nincsenek tisztában azzal, hogy a médiából, és annak termékéből a sorozatokból tanulhatnak, megdől, hiszen a vizsgálat eredményei azt tükrözik, a felnőttek szerint lehet tanulni az elektronikus médiából, a sorozatoknak pedig a személyiségre kifejtett hatásai vannak (fogalmazzunk úgy, ezt nem tekintették tényleges tanulásnak, de attól még informálisan az). A médiafogyasztás meghatározó szerepéhez a fiatal felnőttek tanulásában kétség sem férhet, hiszen önálló tanulásukhoz, önművelődésükhöz a médiát választják eszköznek, a televízióban a szakmai műsorokat, az interneten az autonóm tanuláshoz a youtube-ot, a szakcikkek olvassák.

A média ismeretterjesztő és szórakoztató funkciója bizonyosan fontos, ez kiderült a fókuszcsoporthoz tartozó interjú alatt, hiszen a fiatal felnőttek általában nem csak az egyik, hanem egyszerre mindkét funkciót keresik egy médiatermékben, ezért is válhat általános jelenséggé az edutainment és az infotainment. E kettő pedig, ha halványan is, de megjelenhet a sorozatok másodlagos céljában, üzenetében, és itt nem az ismeretterjesztő sorozatokra gondolok – azokban manapság ez már elvárás –, hanem a klasszikus értelemben vett tévésorozatokra, amelyek akár internetes sorozatok is lehetnének, mert nem tartom kizártnak a kutatás eredményei alapján, hogy sokkal többen nézik meg ezeket az interneten, mint a televízióban. A sorozatok informális tanulásban játszott szerepe főleg a mindennapokhoz köthető műfajokban jelenhet meg, nem pedig a sci-fi jellegű termékekben, hiszen a sorozat által teremtett valóság, csak akkor lesz a néző valósága is, ha az hasonló sajátjához, ezek pedig a melodráma alapú sorozatok és a helyzetkomédiák.

A sorozatok konkrét ismereteket, ismeretanyagot úgy, mint a tanfolyami órák nem tudnak átadni, de éppen ezért nem is a formális tanulás lehetőségét nyújtják, hanem az informálisét. A képernyőn látottak érzelmeinkre, gondolatainkra hatnak, ha csak ítélezés vagy együttérzés szintjén; ha ezeket mégsem, de

valamilyen más reakciót kiváltanak belőlünk, amit társunkkal, a szomszédoddal vagy éppen a munkahelyen a kollégákkal osztunk meg. Az erről folytatott vita kihathat személyiségünkre és akár ismereteinket is gyarapíthatja, nem utolsósorban pedig társashasznót eredményezett, hiszen nem csak beszédtemát adott, hanem tanultunk is egymástól.

A kérdőíves adatfelvétel eredményeinek tesztelése tevékenységnaplózásos vizsgálat által

A tevékenység naplókban összesen 707 tevékenység szerepel, ami nagy mennyiségű mintának tekinthető. A médiafogyasztás a kutatásban szereplők körében jellemzően egyéni tevékenység, 229 médiafogyasztási tevékenységből csupán 94 volt társas. A tevékenységnaplóban jelölni kellett, ha az egyén úgy érezte valamely tevékenységből tanult valamit vagy ismeretet, tapasztalatot szerzett. A 707 tevékenységből 62 ismeretszerzéssel, tapasztalattal járó eseményt jelöltek meg. Az előbb kiemelt esetek többsége is egyénileg zajlott (34), kicsivel kevesebb (28) alkalom volt a társas.

A tevékenységnaplóban felsorolt tevékenységek között a tanulás 2 főnél összesen 4 alkalommal szerepelt 285 perc erejéig, de egyik esetben sem jelöltek ismeretszerzést. (Kérdés a tanulási folyamat hatékonysága?) A sportolási tevékenység sokkal többször 27 alkalommal jelent meg, leginkább társas tevékenységként. Összesen 2365 percet töltöttek mozgással a válaszadók, a tanulás és a sportolás mellett a harmadik sarkalatos pont a kultúrafogyasztás volt, ez csupán 1 fő esetében szerepelt, viszont egy héten belül kétszer is, összesen 360 perc időtartamban társastevékenységként, ahol színházlátogatás volt a program. Összességében a vizsgált 8 fő esetében a kultúrafogyasztás a legkevesebb a szabadidőt tekintve.

A tanulást nem tekintem klasszikus szabadidő eltöltési formának, ráadásul a tanulás mint tevékenység a munka mellett tanuló és az egyetemista válaszadó esetében jelent meg. Ennél elgondolkodtatóbb talán még az is, hogy az imént felsorolt tevékenységek közül csak egy esetben, sportolásnál jeleztek tapasztalatszerzést (27 sportolási alkalomból 1-nél). Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy sem a médiafogyasztás, sem a kultúrafogyasztás, de még a tanulás és igazából a sportolás sem idéz elő ismeret-, tapasztalatszerzést az egyénben tudatos módon. Andragógiai megközelítés alapján tudjuk, hogy ezek mind informális tanulási alkalmak, de a legtöbbjük biztosan. Hager – Halliday (2006) elmélete itt még inkább alátámaszthatónak tűnik, hiszen a fenti eredményeken jól látszik, hogy semmiképpen sem beszélhetünk „tudatos” informális tanulásról, tehát valójában az még hatékonyabbá válhat ezáltal például a média-, kultúrafogyasztás esetében.

A médiafogyasztást vizsgálva a mindennapi tevékenységekben változó képet kapunk, összesen 366 órát töltöttek médiafogyasztással egy átlagos hét alatt, ami egy főre esően 45,7 órát jelent, napi szinten pedig 6,5 órát, ami egyezik a kérdőíves felmérés eredményével is. A médiafogyasztás esetében is érdemes megkülönböztetni a munkaidőben munka miatt történőt és a szabadidős fogyasztást,

természetesen ezt csak a dolgozók, illetve a dolgozók és mellette tanulók esetében lehet megtenni.

A médiumok közül a televíziózással összesen 4620 percet töltöttek a héten, legtöbbet 1920 percet az esti órákban. (1. ábra)

A rádióhallgatás csak 6 főnél volt mérhető, mert két résztvevő egyáltalán nem hallgat rádiót. A vizsgálat hetében összesen 4200 percet hallgattak rádiót, átlagosan egy fő 70 percet hallgatott naponta a rádiót hallgatók közül. Az megállapítható, hogy a dolgozók többsége hallgat rádiót, ami a jellemző délelőtti (6–12) napszakot is megmagyarázza, mert reggel utazás közben és jellemzően a munkahelyen a reggeli órákban hallgatják a rádió reggeli műsorait. (2. ábra)

A harmadik elektronikus médium az internet, melynek szerepe immár a kutatás szempontjából is vitathatatlan, hiszen az említett három elektronikus médium közül ez a leggyakrabban használt és legnépszerűbb a fiatal felnőttek körében a kérdőíves és a naplózásos vizsgálat eredményei szerint is. Egy hét alatt 15065 percet töltöttek internetezéssel a vizsgálat alanyai, kivétel nélkül mindegyikőjük internetezett. Ez háromszor annyi, mint a televíziózással vagy a rádiózással töltött idő. Fejenként átlagosan 269 percet, az az 4,5 órát interneteztek naponta. A legkevesebbet átlagosan 480 percet internetező nem használ internetet a munkája során, a többiekhez mért alacsony fogyasztása ezzel magyarázható. A kitöltők legtöbbszörénél, csak úgy mint a televízió esetében az internetfogyasztásuk is délutánra csúcsosodik ki és estefelé folyamatosan csökken. (3. ábra)

Az összes médiafogyasztásból (366 óra) 117 óra melléktevékenységként szerepelt, az összes fogyasztást tekintve az internettel dolgozók és a tanulónál jelent meg a médiafogyasztás mint melléktevékenységnek a legtöbb alkalommal és leghosszabb ideig.

A televíziózás főtevékenységként az esetek többségében jelent meg és esténként, a tévénéveléssel töltött idő kevesebb mint fele, 45%-a volt csak kísérvétevékenység. Nem úgy mint a rádió esetében, amit leginkább délelőtt hallgatnak a résztvevők, illetve a nap többi részében leginkább utazásaik során. A rádiózás szinte kivétel nélkül csak melléktevékenységként jelent meg. (4. ábra)

Az internetezés szemben a rádióhallgatással az esetek többségében elsődleges tevékenység, mint melléktevékenység csak 3 embernél jelent meg, mindhárom esetben munkaidőben, legtöbb esetben délelőtt. A többi napszakban nem volt számottevő vagy csak nagyon alacsony mértékű a melléktevékenységként folytatott internetezés aránya. (5. ábra)

A heti médiafogyasztásból szerzett ismereteket, tapasztalatokat vizsgálva 5 fő értékeléseit vehetjük figyelembe, köztük négy dolgozót és egy tanulót. Utóbbi jelölte a legtöbb médiából szerzett ismeretet, összesen 23 alkalmat, ebből 9 internetezés volt. A többi válaszadó esetében is a legtöbb szerzett ismeret az internethez köthető, ezt követően pedig a televízióhoz. Az internet alkalmas a tanulásra, a kultúrafogyasztásra és még a kapcsolati háló fenntartására is. (Fényes – Kiss 2009. 195.) Az internetes tanulás informális jellegű, hiszen az egyén autonóm tanulási képességeire alapoz, amit a világháló korlátlan lehetőségeinek ki-

aknázásával tud kamatoztatni, viszont ez a formális tanulást nem válthatja fel. (Vajda 2008. 247.)

Az informális tanulás többsége a felnőttek esetében a munkahelyen valósul meg. (Erdei 2005. 175.) A munkaidőben, illetve munka által szerzett tapasztalatokról a 6 fő munkavállalóból csak a fele számolt be. Mindezt interneten olvasott kutatásokból, cikkekből és a kollégákkal folytatott beszélgetésekből szerezték. (6. ábra) A három fiatal esetében a learning by doing alapú informális tanulás valósult meg. Egy korábbi kutatás szerint a vállalatok dolgozói a szükséges tudásuk 53%-át, így szerezték meg. (Erdei 2009. 176.) Az előbb említett személyek a munkahéten összesen 5160 percet interneteztek, az az átlagosan fejenként 5,7 órát naponta, és leginkább a délutáni órákban. A délelőtti internetezés 32%-át, a délutáni 48%-át és az esti 18%-át a munka teszi ki. (7. ábra) Az internetezés aránya hétköznapokon a munkában és a szabadidőben átlagosan 50%, kisebb-nagyobb naponkénti eloszlással.

Összegzés

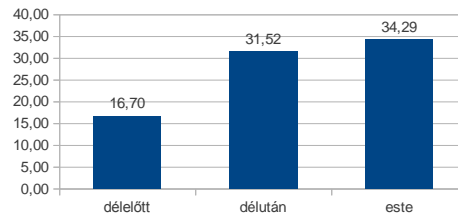
A módszertanilag különböző vizsgálatok eredményei alapján bizonyítottan nagy szerepe van a médiafogyasztásnak a fiatal felnőttek körében függetlenül végzettségtől vagy munkától, ezek inkább a fogyasztás mennyiségét és formáját határozzák meg. Mindhárom elektronikus médium jelen van a mindennapokban, szerepük súlyozott, leginkább az internetet használják szabadidőben és munkában, szórakozásra és ismeretszerzésre egyaránt. A televíziózás még mindig nagyobb mértékű, mint a rádiózás, de már meg sem közelíti az internetet. A televízió leginkább a szórakoztatást szolgálja, jellemzően kísérő tevékenységként a reggeli készülődés, a délelőtti főzés és az esti kikapcsolódás, családi élet során. A rádió mint elsődleges médium megszűnt létezni a fiatalok körében, kizárólag melléktevékenységként van jelen a munkába és a hazafelé tartó utazások során, illetve találkozhatnak vele a legtöbben, ezáltal üzenet közvetítő értéke is csökkent, de szórakoztató funkciója megmaradt. A média napirendet meghatározó elmélete manapság nem tűnik életképesnek, legalábbis nem a fiatal felnőttek körében, ők sokkal inkább maguk határozzák meg mindennapjaikat és döntenek médiafogyasztásukról, nem a médiaáradat sodorja őket, hanem egyéni választásuk. A médiafogyasztással töltött idő megfelel a jelenkori mért értékeknek, nem fogyasztanak se sokkal többet, se sokkal kevesebbet a kutatásban résztvevők mint a korábbi vizsgálatok átlagai. Viszont a tevékenységnaplókban szembetűnő, hogy csökkenek a társasági események, baráti összejövetelek.

A kutatás igazolta, hogy az elektronikus média részben még elválasztható a munkától, de a szórakozástól már nem, hiszen a szórakozás eme formája szinte ingyen van, főleg a televízió esetében, melynek manapság a legfőbb funkciója ez, ugyanis a tájékoztatót már elnyerte tőle az internet gyorsasága, aktuálissága és széleskörűsége okán. A média nem csak életünk része, mellyel együtt élünk a mindennapokban, hanem jól kell tudnunk élni vele, hiszen informálisan belőle tanulunk a legtöbbit.

Ábrák

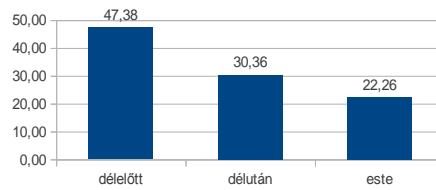
2. ábra

Átlag TV-fogyasztás napszakonként (perc)



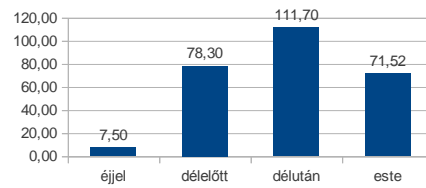
1. ábra

Átlag rádió-fogyasztás napszakonként (perc)



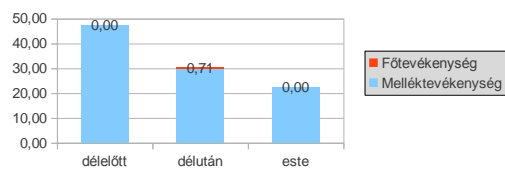
3. ábra

Átlag internet-fogyasztás napszakonként (perc)



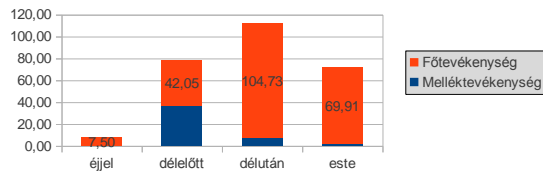
4. ábra

Átlag rádió-fogyasztás napszakonként (perc)



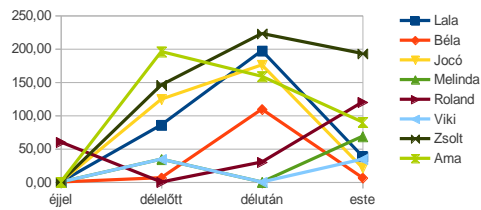
5. ábra

Átlag internet-fogyasztás napszakonként (perc)



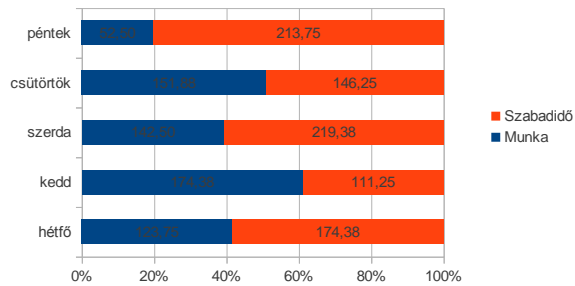
6. ábra

Átlag internet-fogyasztás ember-napszak szerint (perc)

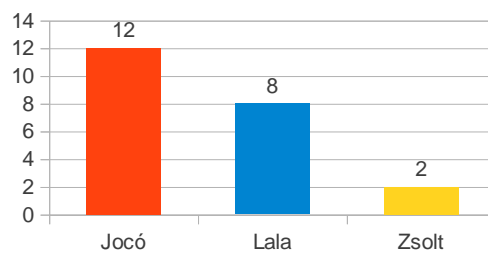


7. ábra

Internethasználat aránya munkában és szabadidőben munkanapokon (perc)



Munkában szerzett tapasztalatok (alkalom)



Bibliográfia

- Bajomi-Lázár Péter (2006): Manipulál-e a média? Médiaakutató 2006/nyár
http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media (2012. 11. 22.)
- Benedek András (2004): Informális tanulás c. szócikk In : Magyar Virtuális Enciklopédia
<http://enc.phil-inst.hu/1enciklopedia/fogalmi/ped/infotan.htm> (2012. 11. 22.)
- Benedek András (2007): Tanulás a harmadik évezredben – A „digitális pedagógia” szerepe, In: Dr. Zachár László (szerk.): Tanár-továbbképzési konferenciák, Budapest-Sófok-Hajdúszoboszló, 126 – 140.
- Erdei Gábor (2009): A nem formális és informális tanulás feltérképezése: A munkahelyi tanulások regionális szegmensei, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen: Debreceni Egyetem, 173–181.
- Erdei Gábor (2007): A vállalatok szerepe a felnőttkori tanulásban az Észak-alföldi Régióban, Doktori értekezés tézisei, Debrecen: Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/5570/7/Erdei_Gabor_tezisek_magyar.pdf (2012.11.22.)
- Falussy Béla (2003): A felnőttkori tanulás, önképzés változásai, jelenlegi feltételei és körülményei a KSH időmérleg-életmód felvételei alapján,
<http://www.oki.hu/oldal.phptipus=cikk&kod=idofelhasznalas-1-Falussy-felnottkori> (2012.11.22.)
- Fényes Hajnalka – Kiss Gabriella (2009): Az informális tanulás szerepe a felsőoktatásban, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen, Debreceni Egyetem, 181–197.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2008): Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere, Új Pedagógiai Szemle, 2008/3. szám, 62–68.
- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen: Debreceni Egyetem, 11–12.
- Gálik Mihály (1997): Médiagazdaságtan 1–2. Budapest: Aula Kiadó.
- György Péter (1992): Finom kardigánok, Filmvilág 1992/2.
http://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=151 (2012. 11. 22.)
- Horváth H. Attila (2011): Informális tanulás, Budapest: Gondolat Kiadó
- Kenyeres Attila (2009): A tudományos ismeretterjesztő televízió műsorok szerepe a felnőttek informális tanulásában, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.) Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen: Debreceni Egyetem, 285–291.
- Komenczi Bertalan (2001): Az Európai Bizottság Memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról. Új Pedagógiai Szemle, 6. szám, 122–132.
- McQuail, Denis (2003) : A tömegkommunikáció elmélete, Budapest: Osiris Kiadó
- Nagy Andor (1993): Televízió a családban, Pécs: Seneca
- Dr. Nagy Andor József – Koncz István (2002): A média pedagógiai és pszichológiai problémái. Szentendre: Fitt Image
- Dr. Nagy Andor József (2005): Médiaandragógia, a médiumok vélt és valós szerepe, lehetőségei a felnőtt személyiség alakulásában. Budapest: Magyar Médiapedagógiai Kutatóintézet
- Nagy Sándor (2009): A tanulás és művelődés viszonya, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen, Debreceni Egyetem, 300–305.
- Rosengren, Karl Erik (2004): Kommunikáció, Budapest: Typotex Kiadó
- Pordány Sarolta (2006): Az informális tanulás értelmezése és mérése, In Feketéné Szakos Éva (szerk.): Fókuszban a felnőttek tanulás. Gödöllő: Szent István Egyetem Gazdasági- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, 25 – 33.
- Szabó József (2009): A helyi média és az informális nevelés, In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális-informális-autonóm tanulás, Debrecen, Debreceni Egyetem, 370–376.
- Szekeres Tamás (2007): Gazdaság és felnőttképzés, In: Dr. Zachár László (szerk.): Tanár-továbbképzési konferenciák, Budapest-Sófok-Hajdúszoboszló, NSZFI, 9–17.
- Szretykó György (2005): A nem vegyi eredetű szellemi kábítószer típusai, In: Uő (szerk.): Tömegkultúra és tömegmanipuláció a modern társadalomban. Pécs: Comenius Bt., 101–127.

- Szretykó György (2005): Szappanoperák világképe. In: Uő (szerk.): Tömegkultúra és tömegmanipuláció a modern társadalomban. Pécs: Comenius Bt., 145–158.
- Tót Éva (2002) : A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. Szakképzési Szemle, 2002. 2. szám, 178–193.
- Tót Éva (2006): A tanulás szürke zónája, Educatio 2006.2. szám, 320–332.
- Vajda Zsuzsanna (2008): Tudáshalászat: az internet és a tanulás. Educatio, 2008. 2. szám, 240–252.
- Zágori Balázs (2007): BESTIARIUM SERIALAE, A televíziós sorozatok különböző fajairól és műfajairól, <http://www.filmtett.ro/cikk/2705/a-televizios-sorozatok-kulonbozo-fajairol-es-mufajairol> (2012.11.22.)

Statisztikák, szócikkek forrásai:

- GfK Hungária Digital Connected Consumer 2012 felmérés
http://madhouse.hu/Madhouse_GfK_Hungaria_DCC_kutatas_2012.pdf (2012.11.22.)
- Közüvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról, Budapest, 2006
<http://mek.oszk.hu/06900/06920/> (2012.11.22.)
- KSH (2004): Az élethosszigtartó tanulás Lifelong Learning
http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/lifelong_learning.pdf (2012.11.22.)
- KSH (2013): Kulturálódási szokásaink, http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf (2013.08.13.)
- Nielsen Médiakutató 2011. évi jelentése
<http://www.agbnielsen.net/whereweare/dynPage.aspfather=106&lang=local&id=108&country=Hungary> (2012.11.22.)
- NMHH – Nielsen Médiakutató 2012. 2. havi nézettségi adatok
<http://adattar.nmhh.hu/agb/nezettseg/201102> (2012.11.22.)

BENCSIK ANDREA

Miért nem működik?

Tudásmenedzsment magyar módra...

Bevezetés

Hosszú évek óta elkötelezett híve, hirdetője vagyok a tudásmenedzsment létjogosultságának. Az utóbbi több mint 10 évet a tudományos kutatás, oktatás területén szinte csak annak szenteltem, hogy az elméleti alapok után a lehetőségek tárházának feltárásával kövessem, olykor újat tudjak hozzá tenni a nemzetközi megoldásokhoz. Számtalan gyakorlati vizsgálatot folytattunk KKV-k és nagyobb vállalatok, intézmények körében arról, hogyan lehet ezt a nagyon sok lehetőséget magában foglaló logikát, kultúrát meghonosítani hazai vállalatainkban. Bár megfogalmazható a rendszer lépései között néhány kritikus fázis, melyek többet foglalkoztatják a közvéleményt és a szakembereket, de valójában hiába a koncentrált figyelem 1-1 lépésre, ha az egész nem áll össze stratégiává, ha a vezetés nem tudja megteremteni a háttérben a szükséges kulturális jellemzőket, ha nem akarjuk tudomásul venni saját hiányosságainkat, vagy nem akarjuk megérteni a rendszer hordozta lehetséges gazdasági eredményeket. (Bencsik, 2009)

Bár örömmel tölt el az a tény, hogy a 10 évvel ezelőtti bizonytalan, olykor akár értetlen tapogatózások után napjainkra szinte nincs olyan vállalat, vállalkozás, amelyik legalább ne hallott volna erről a lehetőségről, még sincs okunk felhőtlen boldogságra. A kutatások számos problémát megfogalmaztak már, legalábbis elméleti szinten arról, hogy hol lehetnek a legnagyobb hiányosságok, vagy sürgető tennivalók, még sincs áttörő siker. Több – elsősorban nagy – vállalat vallja, hogy kiépítette, építi rendszerét, megfogalmazta TM-stratégiáját, s a gyakorlatban azt tapasztaljuk, hogy mégsem működik. (Bencsik, 2013)

Korábbi tanulmányaimban, könyveimben, (Bencsik 2009a; 2009b; 2009c; 2011a; 2011b; 2012; 2013) részleteiben számoltam be 1-1 lefolytatott kutatás eredményeiről, most egy kicsit más aspektus vázolására vállalkozom. A vállalatok konkrét megnevezése, jellemzése nélkül összegzem azokat a saját tapasztalatokat, melyek egyértelművé teszik a működésképtelenség általában érzékelhető okait, s a tennivalók irányát. S bár illúzióim nincsenek, talán ezen gondolatok mégis hozzájárulhatnak a gondolkodásmód megváltozásához, vagy a valós cselekedetek kezdeti fázisához.

Annak érdekében, hogy a tudásmenedzsment rendszer elméleti logikája, a gyakorlatban alkalmazható egyik legsikeresebb modellje alapján végzett felmérések eredményei, azok egymásra épülése érthetőek legyenek, és minden olvasó

számára azonosítható módon jelenjenek meg a TM rendszer fázisai, szükségesnek tartjuk az alkalmazott modell rövid elméleti összegzését.

A tudásmenedzsment-rendszer körfolyamata

A klasszikus értelmezés szerint az emberi tudás menedzselése (a tudással való gazdálkodás és hasznosítása) alatt értünk minden olyan tevékenységet, melynek célja egy szervezeten belül felhalmozott, dokumentált ismeretek és implicit tudás, szakértelem, tapasztalat feltérképezése, összegyűjtése, rendszerezése, megosztása, továbbfejlesztése és hatékony hasznosítása. A definíció meghatároz számunkra egy olyan tevékenység-láncolatot, mely saját magába visszafordulva a tudás menedzselését egy előre haladó, fejlődő, ciklikus folyamatként ábrázolja. (Davenport, 1996, Gholami, 2013)

Ez a logika a szervezeti tudásbázis kialakítására és irányítására koncentrálna. Egy olyan tevékenység-láncolat, amely egy fejlődő, ciklikus folyamatként hozzájárul a szervezet versenyképességének és eredményességének növeléséhez.

A legismertebb modellt Probst et al (2006) alkotta meg, mely nyolc alkotóelemből áll. (Kovács Gécz, 2001) Ez a nyolc elem: a tudásprioritás meghatározása, a tudás azonosítása, a tudás megszerzése, a tudás fejlesztése, a tudás szétosztása, a tudás hasznosítása, a tudás rögzítése, és a tudás ellenőrzése.

A vállalatok alapvető igénye pontos és megbízható áttekintést kapni arról, milyen tudásra van szükségük (*tudásprioritás meghatározása*), és hogy ez a tudás milyen mértékben áll rendelkezésre jelenleg a szervezetben (*tudás azonosítása*). Ehhez elemezni kell: egyrészt a meglévő adat-, információs- és tudásfolyamatokat, valamint hogy ezek mennyiben felelnek meg az igényeknek, másrészt pedig a folyamatok elemzése alapján meg kell határozni az adat-, információ- és tudásigényeket. (Probst et al., 2006)

A *tudásszerzés* történhet formális és informális módon is. Davenport és Prusak (2001) véleménye szerint az informális hálózatok általában pontosabbak, de rendszerint személyes interakciót követelnek meg. Ugyanakkor éppen mivel személyes kapcsolatokon keresztül, szájról szájra terjednek az ismeretek, ezért e hálózatok eleve létrehozzák a sikeres tudáscsere alapját, a bizalmat.

Ugyanakkor a tudást nem elég összegyűjteni, ugyanis ahhoz, hogy egy vállalat igazi versenyelőnyhöz jusson a tudásmenedzsment segítségével, a tudást fejleszteni is kell, mind egyéni, mind szervezeti szinten. A *tudásfejlesztés* célja, hogy a szervezeten belül a dolgozók saját maguk generálják a szükséges ismereteket, amely magában foglalja ötletek, modellek, képességek, termékek, folyamatok stb. kifejlesztését.

A tudás *szétosztásának* célja, hogy megsokszorozza az ismereteket a vállalatban belül. A tudásátvitel két részből áll: továbbításból és a tudás felszívásából az adott személy vagy csoport által. Ha az ismereteket a címzett nem fogadja be, akkor a tudástranszfer nem jött létre. A tudás pusztán elérhetővé tétele nem jelent átvitelt is. (Tomka, 2009)

A *tudás felhasználásának* kell biztosítani azt, hogy a tudást produktívan és a vállalat eredményességének javítására használják. Ez a tudásmenedzsment fő célja. Hiába minden erőfeszítés, ha nem használják az ismereteket.

A *tudás rögzítése* annak biztosítását jelenti, hogy az azonosított, megszerzett vagy kifejlesztett, elosztott és felhasznált tudást a jövőben is a vállalat dolgozóinak a rendelkezésére bocsássa. A tudás rögzítéséhez kapcsolódik a tudás keresésének, elérhetőségének a lehetősége különböző módszerek, eszközök, eljárások segítségével. Ugyancsak ide tartozik a folyamatos, rendszeres és tudatos aktualizálás, frissítés, valamint az illetéktelen behatolások ellen a kellő mértékű adatvédelem. Ez a szakasz egyaránt magában foglalja a rögzítés, a rendszerezés, a tárolás és a frissítés mozzanatát.

Az utolsó alkotóelem a *tudás ellenőrzése*, amelynek sokszor nem tulajdonítanak kellő jelentőséget, ugyanis mindazt, amit nem lehet mérni, nem is részesítik kellő figyelemben. A tudásellenőrzés felülvizsgálja a célok elérését és lehetővé teszi a szervezeti tudás változásainak láthatóvá tételét. (Probst et al., 2006)

A tudásmenedzsment ciklus elemeit nem önmagukban kell vizsgálni, hanem mindig rendszerszemléletet alkalmazva, az összefüggések figyelembevételével. Hatékony működéséhez elengedhetetlen egy tudásmegosztó szervezeti kultúra, melyet a bizalom légköre hat át, továbbá olyan ösztönzési és egyéb rendszerek kiépítése, melyek a dolgozókat arra készítik, hogy természetes legyen számukra a tudás megosztása, a közös munka és együttgondolkodás.

A következőkben ezen modell logikája alapján, haladva adok bepillantást azokba a tényleges gyakorlati megvalósítást akadályozó tényezőkbé, melyek lehetetlenné teszik a TM rendszerek hazai gyakorlatát.

Az első két elem, még a modell lépéseinek bemutatása előtt az a két alapfeltétel, melyek létezése nélkül valóban felesleges arról gondolkodni, hogyan tudja egy cég a stratégiáját a TM logika köré építeni. A két feltétel:

- Jól kidolgozott, a vállalati folyamatokhoz teljes mértékben illeszthető, azokat kiszolgálni képes IT rendszer, (de csak egy rendszer!) (Noszkay et al, 2010; Evers – Gerke, 2013)
- Tanulószerkezeti kultúra kialakítása és működtetése, mely lehetővé teszi a mindennapok gyakorlatában a bizalomra épülő, a közös gondolkodáson és cselekvésen alapuló, de az önálló gondolkodást és felelősségvállalást preferáló, folyamatos tanulási lehetőséget biztosító, egyéni és szervezeti célok elérését. (Senge, 2006; Eggs, 2012; Md. Zahidul et al, 2011)

A vizsgálatok jellemzése

A tudásmenedzsment rendszerek vizsgálatát, vállalati gyakorlati alkalmazását, annak módszereit és más vállalati folyamatokkal való összefüggéseit célzó kutatások 2006. és 2013. között több részletben, különböző fókusz ponttal kerültek lefolytatásra. A vizsgálatok módszertana kvalitatív és/vagy kvantitatív technika volt. A vizsgálatok jellemzőit az alábbi 1. sz. táblázat összegzi.

A kutatás ideje	A kutatás célja	kutatásban érintettek	minta elemszáma	kutatás módszere
2006-2007	tudásmegosztás jellemzői korosztályok között	3-7 éves, 6-15 éves; 14-19 éves; 18-25 éves; 25 év feletti korosztály	korosztályonként 100-150 fő (magyar és szlovák összehasonlítás)	kérdőív és strukturált mélyinterjú
2008-2009	tudásmenedzsment stratégia megfogalmazása	KKV	456	kérdőív
2008-2010	tudásmenedzsment rendszerépítés és szervezeti tanulás	KKV	508 (magyar) 238 (szlovák) 19 (magyar) 5 (szlovák)	kérdőív strukturált mélyinterjú
2008-2009	csoporthmunka alkalmazása a tudásmegosztás érdekében	profitorientált cégek, oktatási intézmények	486 491 (hallgató – oktató)	kérdőív
2010-2011	tudásmegtartást célzó eszközök alkalmazása	250 főnél több alkalmazottat foglalkoztató cégek	312 30 5	kérdőív és strukturált mélyinterjú, esettanulmány
2012	tanulószerkezeti kultúra kialakítása, működése	profitorientált cégek	38	mélyinterjú
2012-2013	tudásmenedzsment rendszerépítés és érzelmi intelligencia összefüggései	gazdálkodó szervezetek	246 10	kérdőív, vezetői fókuszcsoport
2013	mentori rendszer működése	gazdálkodó szervezetek	43	strukturált mélyinterjú

1. táblázat 2006-2013 között folytatott tudásmenedzsment kutatások jellemzői

A továbbiakban a kutatás kvalitatív elemeire és eredményeire fókuszálva folytatjuk a magyar valóság jellemzőinek bemutatását.

A kutatás módszertana

A kvalitatív kutatás egy adott szakterülettel vagy egy valós szituációval való szoros érintkezéssel, hosszabb időn keresztül történő érdeklődést jelent. (Miles és Huberman, 1994, p. 6.)

Ennek során lehetőség nyílik egy rendszerszemléletű, átfogó, integrált képet kapni a vizsgálat tárgyáról, annak logikájáról és szabályairól.

A kvalitatív kutatási módszerek elsősorban a megértést szolgálják és relatíve kis mintán alapulnak. Két nagy csoportra oszthatjuk, megkülönböztetünk közvetlen és közvetett megközelítésű eljárásokat. Esetünkben a szükséges információk közvetlen módszerrel megszerezhetők voltak, így ezt a módszert választottuk. A két leginkább alkalmazott fajtája a fókuszcsoport és a mélyinterjú. A fókuszcsoport strukturálatlan és közvetlen interjú, előnye a csoportból fakadó szinergiaha-

tás, ez esetben könnyebben merülnek fel új ötletek, elképzelések, és egyidejűleg több ember is megkérdezhető (Malhotra, 2008).

A mélyinterjú estén egyetlen interjúalany áll a kérdések elé. A fókuszcsoporttal szemben ez esetben lehetőség van egy meghatározott probléma, valós eset mélyebb feltárására. Előnye, hogy a válaszadó nem érzi kényszernek a csoport véleményével való azonosulást (Malhotra, 2008).

A kutatásaink különböző fázisaiban (tekintettel az éppen aktuális összefüggésekre), mind a két technikát használtuk. Adott helyzetben a csoportos technika előnyeit preferáltuk, vagy az egyéni vélemények középpontba helyezését választottuk. Gyakorlott, a témában jártas moderátorok, kérdező biztosok segítették a felmérés korrekt lebonyolítását. Előzetesen rögzítettük az interjúk logikáját, így behatároltuk azokat a területeket, amelyeket mindenképpen fontos volt feltárni. (Probst modell lépései determinálták a kérdéseket). Az eredmények értékelése során az előzetesen elvégzett (feltáró) kvantitatív kutatás eredményeit szem előtt tartottuk, kezelve ezzel a személyes hatás következményeit a kvalitatív vizsgálatok esetében és következtetéseink megfogalmazása során.

A vizsgálati minta

A sokaság olyan elemek összessége, amelyek közös jellemzőkkel bírnak, és megfelelnek a kutatási probléma céljainak. (Malhotra, 2008, p. 364.)

Esetünkben a vizsgálati egységeket magyarországi KKV-k, bizonyos szituációkban nagyvállalatok, forprofit és nonprofit szervezetek képezték, melyek vizsgálata segít átfogó képet adni a legjobb és legkevésbé jó gyakorlatok alkalmazásáról a tudásmenedzsment rendszerek bevezetése, működtetése tekintetében.

A fenti logika szerint a felelegetett sokaság elemeiből történt a minta kiválasztása. A kvalitatív kutatásban a mintaválasztás elsősorban az elméleti megfontolásokon alapult. A kvalitatív mintavételt általánosságban a következő elvek szerint lehet elvégezni (Miles és Huberman, 1994; Gelei, 2002, p. 169–170.):

- kis elemszámú minta és azok környezeti kapcsolatai (szemben a nagy mintával);
- célirányosan, előre megválasztott minta (szemben a véletlen mintavétellel);
- elmélet alapján fókuszált minta (a reprezentativitással ellentétben);
- lépcsőről lépésre formálódó minta (nem előre definiált).

Jelen kutatás esetében nem volt cél, hogy a vizsgálat után olyan következtetéseket vonjunk le, amelyek igazak a teljes sokaságra. A megfogalmazott cél miatt ennek nem is lenne realitása. Így nem volt szükség reprezentatív mintára, s nem volt követelmény, hogy a minta elemeit véletlenül válasszuk ki (Malhotra, 2008). A minta elemeinek kiválasztásakor arra törekedtünk, hogy minél sokszínűbb legyen, ezért elbírálós mintavételt alkalmaztunk. A megkérdezettek minden esetben a felső vezetői körből kerültek ki.

A kvalitatív kutatások lefolytatása

A megközelítőleg azonos értékelési lehetőség érdekében a vezetői vélemények felmérésére és elemzésére előre rögzített logikát alkalmaztunk, melytől nem,

vagy csak kis mértékben térünk el egyes esetekben (az adott szituáció követelményeinek megfelelően). Az interjúk lebonyolítása az alábbi logika szerint történt (ld 2. táblázat).

Adatfelvétel	
Előzetesen	A kutatásban részt vevő szervezetek környezetének, kapcsolatainak, tevékenységének, eredményességének vizsgálata.
0-10 perc	Az interjú alany számára a kutatás céljainak, várható eredményeinek és módszertanának ismertetése.
10-60 perc	A Probst modell lépéseinek megfelelően a megkérdezett vezető véleményének feltárása saját szervezetének jellemzőiről.
60 -90 perc	Tipikus esetpéldák felelgetése (storytelling, kritikus esetek módszere).
90 -95 perc	Lezárás, visszajelzés a lefolytatott interjúra.
Adatrögzítés	
A lekérdezés előtt	Internetes és személyes források alapján előzetes feljegyzések, vázlat készítése.
A lekérdezés alatt	Kézi jegyzetek, digitális rögzítés (előzetes engedély esetén)
A lekérdezés után közvetlenül	Kézi jegyzetek kiegészítése, szükség esetén utólagos digitális rögzítés, számítógépes dokumentumok készítése.
Adatelemzés	
A teljes lekérdezés után	Az egyes interjúkat összesítve elemeztük, tartalomelemzés, azonos és eltérő gondolatok, vélemények kutatása módszertanát preferálva. Az adatelemzés során a kvantitatív elemzés eredményeit szem előtt tartottuk, azokat megerősítő és kiegészítő, az azoktól eltérő, esetleg cáfoló vélemények keresése, gyűjtése, összevetése, értékelése.

2. táblázat A kvalitatív kutatás logikája (interjú és fókusz csoport esetén azonos logika alapján)

A kvalitatív kutatás adatainak elemzése különbözik a kvantitatív kutatásoktól (Ryan–Bernard, 2003; Strauss–Corbin, 1990; Miles–Huberman, 1994; Maxwell, 1996). A leginkább célravezető módszer a saját logikához és kutatási célhoz illeszkedő modell alkalmazása. Esetünkben az alábbi logikai modellt alkalmaztuk:

1. Az interjúalanyok, céges információk és első intuíciók alapján egy általánosan jellemző kép meghatározása.
2. Az egyes kérdések (logikai lépések) kapcsán kapott információk elemzése, kapcsolatok, összefüggések, eltérések meghatározása.

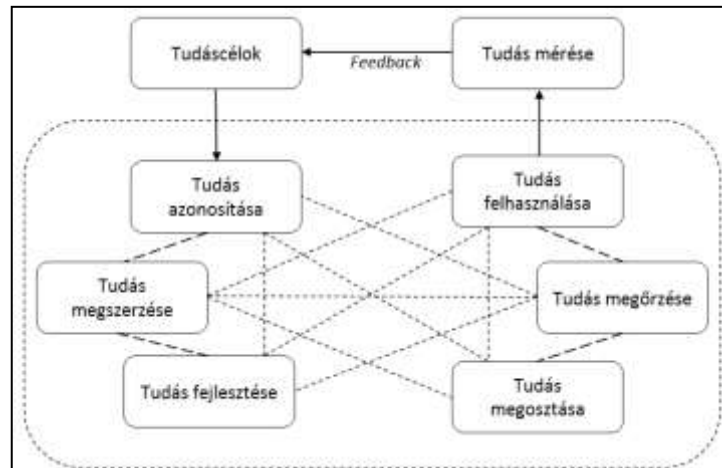
A vizsgált kulcsterületek a Probst modell (Probst et al, 2006) lépései voltak.

Az ennek során felelgetett, leggyakrabban problémát jelentő helyzetek bemutatására vállalkozunk (a teljesség igénye nélkül) az alábbi fejezetben.

A felmérés során kapott eredmények, azokból levont következtetések, a saját és a kutatásokban részt vett kollégák személyes tapasztalataival egészülnek ki a tanulmány további fejezeteiben.

A Probst modell lépéseinek vizsgálata során szerzett tapasztalatok

A fenti ígéretem szerint az ismert Probst modell (Probst et al, 2006) lépései szolgálják az alapot a gyakorlati tapasztalatok összegzéséhez. Hangsúlyozni szeretném, hogy az interjúkból, a fókusz csoportok megjegyzéseiből származó általános tapasztalatok, kutatási eredmények, személyes élmények állnak a következőkben leírtak mögött. Kivételek mindig vannak, melyek ez esetben is erősítik a szabályt, azaz a magyarországi TM rendszerek működésképtelenségének okait. Az alábbiakban a vizsgálati modell kapcsolatrendszere látható. (1. ábra)



1. ábra Probst modell (Probst et al, 2006) kapcsolatrendszere

Ahogy az ábrából látható, a modell lépései egymásra épülnek, és valamennyi esetben közöttük összefüggés él. Ez máris előrevetíti annak az igényét, ami a tanulószervezeti kritériumok között megjelenik, hogy a vezetésnek képesnek kell lennie ezt az összefüggést látni, felismerni, és folyamatosan szem előtt tartani. Vegyük sorra a lépések realizálásának feltételeit, a működésükhöz szükséges gyakorlat követelményeit.

- 1.) A vállalat egészét tekintve az első szükséges tennivaló a *tudás prioritások, célok meghatározása*. (Polányi, 2009) Miért nincs vagy miért működésképtelen?
 - A gyakorlat azt mutatja, hogy a KKV-k esetében a legtöbb esetben nincs stratégia (Bencsik, 2011b). Nincs, és nem is akarnak vele foglalkozni, a cél a túlélés, ehhez nem kell stratégia, csak ügyeskedés! A legkisebb cégek egyáltalán nem tartják fontosnak, hogy stratégiai szinten gondolkozzanak, vagy nincs meg a tudásuk, felkészültségük ahhoz, hogy el tudják azt készíteni. A külső szakértő igénybevétele ez esetben szóba sem jöhet, hiszen ha a túlélés a cél, nincs anyagi lehetőség külső segítség bevonására.
 - Előfordult, hogy bár a stratégiai gondolkodás alapjai tetten érhetők, de a tulajdonos nincs tisztában annak jelentőségével, és nem is tud róla, hogy ő valójában hosszú távú elképzeléseit építi. Ez a tipikusan tudattalanul hasz-

nált stratégiai gondolkodás. Az esetek jelentős hányadában a TM rendszer építése már itt elbukik.(Bencsik, 2013)

- A nagyvállalati gyakorlatban ritkán fordul elő stratégia hiánya (Farkas et al, 2005). Ezen vállalatok esetében gyakrabban fordul elő, hogy a felülről megfogalmazott stratégiai elképzelések nem jutnak el a megfelelő szintekre. Vagy a különböző szinteken tevékenykedő vezetők nem értenek egyet a felső vezetés kezdeményezéseivel vagy egymással, ezért nem a célok kerülnek a középpontba, hanem a saját érdekek felülírják azokat. Ez a probléma a következő TM lépésnél máris visszaköszön. Nem azt az embert, nem arra a célra alkalmazzák, ami a stratégiában megfogalmazódott. Természetesen a KKV-k esetében gyakrabban felemlgetett sajátos összefonódások, kapcsolati tőke rosszul értelmezett előtérbe helyezése, érvényesítése a nagyok esetében is igaz.
- 2.) A TM rendszer következő lépéseként a *tudás azonosítására* kerülne sor, mely az előző fázis hiányában nem életképes lehetőség (Davenport & Prusak, 2001; Lakatos, 2005; King, 2001). Több tipikus megoldással találkoztunk.
- Az egyik, hogy mivel nincs stratégia, nincs következő lépés, a jelen igényeihez igazodva próbálnak szinten maradni mennyiségben, minőségben, és nem fejlesztenek, nem tudnak, akarnak túllépni saját magukon. Ez esetben, amíg a piacnak van igénye a termék, szolgáltatás jelenlétére, működik/vegetál a cég, azonban a további sorsa a jövő kérdőjele. Így tehát nincs is szükség a tudás azonosítására, mert a jövő igényei nem merülnek fel kihívásként a cég életében.
 - A másik megoldás, hogy kellő magabiztossággal elhitetik magukkal, hogy képesek saját erőből lereagálni a környezeti kihívásokat, azonosítatlanul is elő tudják hívni azt a tudást, ami a problémák megoldásához, a túléléshez szükséges. Valós tudásazonosítás ez esetben sem merül fel igényként, csupán a két helyzet megjelenése, a vezetői gondolkodás különbözik egymástól.
 - Nagyvállalatok esetében a leggyakrabban előforduló hiányosság, hogy nincsenek tisztában a belső tudással. Bár nagyvonalakban ismerik a munkatársaik felkészültségét, de minden esetben tartalékokat tudtunk felmutatni. Ez azt jelenti, hogy nem alkalmazznak a tudás azonosítását lehetővé tevő megoldásokat, nincs tudás- vagy kompetencia térkép, nincs konkrét adatbázis az elérhető, naprakész, belső hasznosítható tudásról. Ezért új munkatárs vagy szakértő igénybe vételére kerül sor, indokolatlan kiadásokat generálva. A multinacionális vállalatok esetében többször találkoztunk olyan kijelentéssel az alsóbb vezetői szinteken, hogy a feladatot felülről megfogalmazó menedzsmenet nem érdekli, hogy mit tudnak valójában a munkatársak, mire lennének használhatók a szoros értelemben vett munkaköri feladataikon túl. Az elvárás, hogy az előírásokat tartsák be, végezzék azt, ami a munkakörében szükséges, és ne akarjanak önállóan gondolkodni. Mivel a munkakörbe való bekerülés feltételei, vagyis a felvételi folyamatok korrektsége is kívánivalókat hagynak maguk után, ha mélyebb kutatásba kezdünk ezen a területen, hihetetlen mértékű azonosítatlan, rejtett tudás tárható fel. Amennyiben

lehetővé válik számszerűsíteni ezen tudás értékét, kellő meggyőző erő fogalmazódhat meg a felső vezetés számára a gondolkodásmód megváltoztatása érdekében.

- 3.) Ha eljut a cég menedzsmentje, tulajdonosa vagy vezetése arra a szintre, hogy felismeri saját hiányosságait és életben maradásának feltételeként a *hiányzó tudás megszerzési lehetőségeinek* kérdése merül fel. (Bencsik 2009a; 2011a; 2013)
- Korábbi években lefolytatott kutatásunk eredményként a KKV-k több mint 60 %-a válaszolta, hogy a szükséges tudás (új munkatárs) megszerzése esetén nem tudják a számukra leginkább megfelelő, legjobb munkaerőt kiválasztani, mert nincs rá pénzügyi lehetőségük. Ez a hiány jellemzően két formában jelenik meg. Egyrészt nincs pénz szakértő igénybevételére annak érdekében, hogy egy kiválasztási eljárás megfelelő eredményt hozzon. Nem tudnak már a kiválasztási eljárás során sem olyan technikákat alkalmazni, mellyel biztosíthatják saját maguk számára a legkiválóbb szakember megtalálását.
 - Másrészt, ha mégis sikerül valamilyen módon azonosítani azt a leendő kollégát, aki a jövő igényeinek való megfelelést biztosítani képes, nincs pénz arra, hogy versenyszintű fizetést és egyéb juttatásokat tudjanak adni neki, így elveszítik az esélyt a cégbe történő bevonására.
 - Az anyagi lehetőségektől független probléma, – mely a kulturális előfeltételekkel hozható szoros összefüggésbe –, és mind a KKV-k, mind a nagyvállalatok esetében domináns jelenség, hogy nincs is valós kiválasztás. Bár megtörténik a hivatalos felvételi protokoll, de nem hozza az elvárt eredményt. Jó lenne ugyan egy kiváló szakember, szükség lenne a tudásra, de a szociális kapcsolatok, a szoros értelemben tetten érhető társadalmi elvárások azt eredményezik, hogy olyan ember kerül be, aki valakinek az ajánlása, családi, baráti kapcsolatai következtében munkát „kell” kapjon. Ez a nemzeti kultúra vállalati szinten történő lecsapódásának eredménye, mely gyökereiben ássa alá a TM rendszer legfontosabb kritériumát. Nevezetesen azt, hogy szerezzük meg azt a versenyképességi tényezőt, mely a kiválósága révén biztosíthatja a piaci előnyök megszerzését. Az esetek nagyobbik hányadában a felvételi eljárás nem képes objektív alapokra építve eredményt produkálni.
 - Amikor belső utánpótlás formájában kerül sor munkakör betöltésére, vagy a karrier létrán történő előbbre lépésre. Az esetek nagy százalékában nem „tisztá” és korrekt ez a folyamat. Nem az kapja a jobb lehetőséget, aki megdolgozott érte, aki birtokolja a megfelelő tudást (nem csak szakmai tudásról van szó!), hanem a korrupció, a „kapcsolati tőke” elsőbbséget élvez. Személyes tapasztalat mondatja, hogy a károk ebben az esetben is felmérhetetlenek, különösen vezetői pozíciók betöltése esetén, és mivel nincs ellenpróba lehetőség, nem tudjuk mit veszünk, mert a másik lehetőséget nem próbáltuk. Érdemes lenne egyszer számszerűsíteni a rossz döntések, a motivációvesztés, az elégedetlenség stb. következményeit.

- A tudásszerzés egyéb lehetőségei közül a standard megoldásokon túl tisztességtelen eszközök alkalmazását is felemlítették a vezetők. Idetartoznak a megvásárolható munkatársak, az elcsábítható kollégák, az ellopott ötletek, a cégek felvásárlása és tönkretétele stb. Mivel ezek a módszerek többnyire pénzigényes megoldásokat jelentenek, elsősorban a nagyvállalati eszközkészletet gyarapítják.
 - Az interjú alanyoktól hallottunk kapkodó, hozzá nem értő, átgondolatlan döntésekről vagy személyes érdekek következtében olyan létszám leépítésről, amiről rövid időn belül kiderült, hogy működés képtelenné tette a vállalatot vagy intézményt. Egy intézet sok tapasztalt munkatársától szabadult meg egyik napról a másikra, elbocsátva olyan kulcstudással rendelkező embereket, akik hiányában gyorsan kiderült, nem képesek fenntartani a korábbi működést. A következő hibás lépésként friss, tudatlan és tapasztalatlan kollégákkal próbálták gyorsan helyreállítani a hiányt, mely további működésbeli gondokat okozott. Nem történt reális tudásfelmérés az új munkatársak esetében, nem volt kiválasztási kritérium rendszer, csak „tűzoltás”, nem valósult meg munkakör/tudás átadás, így hosszú idő elteltével sikerült a működést valamennyire visszaállítani, de a kérdés, milyen további veszteségek árán? Senki nem számolta ki, mekkora értéket vittek el a fejükben lévő tudás formájában az elbocsátott munkatársak, és mennyi idő alatt lehet az ő hiányukat pótolni úgy, hogy az eredményes működés reális elvárás legyen. Így a valós törekvés, mely a költség megtakarítás volt, az ellenkező eredményt hozta.
- 4.) Természetes módon függ össze a következő probléma az előző hiányosságokkal. Képesek-e a munkatársaik tudását fejleszteni, naprakész szinten tartani a cégek? Ha a meglévő erőforrás állománnyal vagy a bekerült új kollégák tudásával kell gazdálkodni és továbblépni, képesek-e a cégek, vállalkozások finanszírozni a *tudásfejlesztés* igényeit? (Bencsik 2009b; 2009c; Farkas et al, 2005; Ratten, V. – Suseno, 2006) A jelentkező problémák az alábbi formában merülnek fel:
- nincs pénz a képzésre, vagyis a KKV-k jellemző és állandóan visszatérő finanszírozási problémája;
 - nem tudják, mit kell fejleszteni, mire kell készülni, hiszen ha nincs stratégia, nincs jövőkép, nem tudják honnan és hogyan lehet a ködös jövőbeli igényekre fókuszálni;
 - a munkatárs nem fejleszthető, rosszul mérték fel a képességeit; hiszen ha nem az elvárásoknak megfelelő legjobb ember kerül be, ha nincs célirányos kiválasztás, ha csak a háttérben húzódó összefonódások érvényesülnek, nem lehetünk biztosak abban, hogy az új munkatárs bármilyen szinten beváltja a hozzáfűzött reményeket;
 - a szervezetbe bekerült új kolléga több, jobb, magasabb szintű tudást hoz, de a hosszabb ideje ott dolgozó kollégákat ez nem érdekli, nem is akarják tudni, mit vehetnének át, mit lehetne hasznos beépíteni a meglévő folyamataikba.

Tipikus jelenségként tapasztaltuk a külföldi tulajdonú cégek esetében a felvett új munkatársak nyelvtudásbeli hiányosságait, mely sokszor az első naptól

kezdve okozott működésbeli problémákat, és számos félreértés következményeként komoly anyagi következményekkel járt. Sokszor felemlített probléma, hogy „nem baj, ha nem ért hozzá, majd nálunk megtanulja, amit kell” jelszó érvényesülése. Igen, de a betanulás idején okozott problémák (műszaki – gazdasági) következményeit is a cég viseli. Ha nincs kitől kérdezni és a munkatársnak saját magának kell kitalálnia a megoldást, vagy képes rá, vagy sem. Kérdés, közben mennyi kárt okoz?

Ezek az esetek tehát nem látható veszteséget, akár vagyonvesztést eredményeznek. Ugyanis a kiválasztásra nem költ a cég, nem fizeti meg a szükséges tudást, ugyanakkor számolatlanul költi a pénzt (napi szinten közvetlenül nem jelenik meg kiadásként) olyan emberek alkalmazására, akik nem segítik a sikeres működést, sőt felkészületlenségükkel, tudatlanságukkal számos gazdasági kárt okoznak a vállalkozásoknak (Poór, 2010).

- Egy jól működő osztrák tulajdonú vállalkozás vezetőjétől elhangzott gondolat, hogy „minden új embernek van egy kamionja, amit következmények nélkül megtölthet selejttel”. Kiszámolta vajon valaha, hogy mi kerül többbe: tudatos kiválasztás/tudásszerzés – betanítás/tudásmegosztás, vagy a „véletlenszerű” kapcsolati háló által generált felvétel és a munkában magára hagyott munkatárs által okozott veszteség?
 - Nagyvállalatok esetében tapasztalt probléma ismét jelentkezett, nevezetesen hogy nincsenek tisztában a belső tudással. A gazdasági problémákkal nem küszködő nagyvállalatok esetében éves keret áll rendelkezése a kollégák továbbképzésére. Ezt el kell költeni, mely teendőként úgy csapódik le az alsó vezetői szinten, hogy mindegy kit hova, miért iskoláznak be, lehet, hogy felesleges, hogy semmi további eredménye nincs, de ki tudják mutatni adminisztratív módon, hogy az erre szánt pénzt felhasználták. Vagy rábizzák a kolléga saját választására a képzési igény meghatározását, mely sok esetben a kényelmes megoldás lesz. „Azt választom, amit már úgy is tudok, nem kell erőlködnöm”.
 - Hasonló jelenséget tapasztalhatunk abban az esetben, ha a tudás belül rendelkezésre áll, de vagy nem ismeri fel a vezetés, vagy tudatosan nem tart igényt annak a kiaknázására. Egyik nagyvállalati vezetővel történt beszélgetés során hangzott el, hogy a vezetés kifejezetten akadályozza a gondolkodni akaró, ötletekkel előálló kollégákat az új dolgok alkotásában. Mondván, „a tulajdonos elképzeléseinek kell érvényesülni, senkit nem érdekel, hogy van jobb ötlete a kollégának, azt kell csinálni, amit mondanak.” ez nem csak pillanatnyi problémát okoz a kollégák önértékelésében, hanem hosszú távon feleslegesség érzést, motiválatlan munkatársak sokaságát.
- 5.) A TM-rendszernek a leginkább kritikus lépése a *tudásmegosztás* lehetőségeinek, feltételeinek megteremtése. (Probst, 1998; Bencsik 2013; Kiss, 2009; Szerb, 2008; Tjakraatmadja et al, 2011)
- Az általánosan tapasztalt magyar viselkedés és gyakorlat egyetlen szóban összegezhető a munkatársak tudásmegosztáshoz való hozzá állása tekintetében.

ben: NEM! Természetesen ennek a szónak a legkülönbözőbb cizellált és alpári megnyilvánulásaival találkoztunk, de a lényegen ez mit sem változtat. Általános jellemző, hogy a kollégák a mindennapokban, ha rájuk bízunk a tudásmegosztás feladatát, biztosan nem fognak önként és saját jó szántukból lehetőséget, előrejutást, magasabb fizetést, pozíciót biztosítani „versenytársainknak” a munkahelyükön. Ugyanis mindenki tudja, hogy bármennyire igyekszünk elérni, vagy szépíteni a jelen adottságokat, a munkahelyi együttműködés nem érvényesül, a munkatársak, vezetők között gyakran elhatalmasodik az egészségtelen versengés. Bizonyos mértékben a különböző kényszerhelyzetekkel, vagy csoportos munka, közös feladatmegoldás segítségével próbál a menedzsment tudásmegosztást kieszközölni, de az valójában nem működik, nem ér célt. Részben a nemzeti, vállalati kultúra, a bizalmatlanság uralja ezt a vállalati problématerületet, de az emberek évszázados beidegződései, a jelenkor gazdasági helyzete is erősítik az emberek viselkedését a tudás visszatartása tekintetében. Nem egy esetben határozott kijelentésekkel találkoztunk szülési szabadságra távozó vagy munkakört váltó kollégákkal, akik egyértelműen kijelentették, semmi érdekük nem fűződik ahhoz, hogy maradéktalanul átadják tudásukat. A véglegesen távozók esetében különösen igaz ez, de az ideiglenesen munkából kiesők is hasonlóan gondolkodnak. Hiszen ha a követő kolléga jobb, nincs esély a visszatérésre.

- A véglegesen távozó munkatársak esetében, a megkérdezettek beszámoltak olyan váratlan helyzetekről, mint kiürített számla, letörölt merevlemez, gemmisített dokumentáció, elijesztett megrendelő/vevőkör stb. Ezek a talán legdurvább esetek, amelyekkel találkoztunk, de a finomabb megoldások sokasága érvényesült.
- Nem csak arról kell szót ejteni, hogy ha a távozó munkatárs elviszi a tudást, vagy nem akarja megosztani az utódjával, hanem a továbbiakban együtt dolgozó, közös munkára beállított kollégák esetében is számos gond került elő. Részben az új munkatárs tudásának a beépítése, összehangolása, részben a szükséges tudás elsajátítása esetében. Előfordult, hogy konok módon ragaszkodva korábbi tapasztalataihoz nem tudott beilleszkedni az új elvárások rendszerébe, kavarodást, és zavart okozva ezzel a már egyébként kialakult, működő folyamatokban. Szintén probléma, ha az új munkatárs nem befogadó a szükséges tudás tekintetében. Elutasít minden segítséget, mondván, ő is meg tudja tenni, tanulni, nem kell neki „szárazdajka”. Ennek a problémának a megjelenése olyan formában érhető tetten, mint az időbeli csúszások, nem megfelelő megoldások, minőségi reklamációk, magas selejt arány, költséges megoldások stb..
- Ugyancsak szélsőséges, de valós probléma, amikor nincs kitől átvenni a tudást. Vagy teljesen új területet alakít ki a cég, vagy a távozó munkatárs nem találkozik utódjával. Ebben az esetben a kolléga magára utaltságából fakadnak komoly gazdasági hátrányt jelentő problémák (rossz műszaki megoldások, helytelen eljárások, rossz kivitelezés, nagy mennyiségű anyagfelhasználás, selejtes termékek vagy visszautasított szolgáltatások stb.).

- Egy külföldi tulajdonú közepes méretű vállalatnál fordult elő a következő helyzet. SAP képzésre küldtek egy kolléganőt, – tudvalévő a rendszer működése elsajátításának költsége, különösen, ha minden modul ismeretét szeretnék megtaníttatni a kolléganőnek. Több hónapon át tartó oktatás, külföldi utazások költsége terheli a cég költségvetését. A munkatárs kiválóan használja a rendszert, de rajta kívül senki nem ért hozzá. Ő maga próbálta kezdeményezni, hogy mást is vonjanak be a rendszer használatába, legalább részmodulok használatába, de a vezetés nem hajlandó erre. Jelen esetben nem tud szabadságra menni, mert naponta többször keresik megoldatlan helyzetek miatt, ha beteg, képtelenek helyettesíteni, állandóan zaklatják, és benne is felmerült a kérdés, mi történne, ha eltávozna a cégtől. Jogosan merül fel a kérdés, vajon kiszámolta a cég a tudásmegosztás hiányának következményeit? Miért nem tesz ellene? Ennyire jól állnak anyagilag, hogy ez nem számít?
- Egy állami intézmény esetében fordult elő az az eset, hogy az egyik vezetői pozícióban tevékenykedő munkatárs magasabb beosztásra pályázott. Mivel nem őt választotta a vezetés, sértettségében távozott az intézménytől. A vezetői feladatainak átadására fizikailag ugyan sor került, de szándéka szerint, hogy a cég érezze az ő távozásának következményeit, csak a dokumentumokat és a tennivalók felszínes információit adta át. A pénzügyi kereteket leírította, a kapcsolatokat, azok forrását megtartotta, a számítógépét letakarította, a ténylegesen fontos, kulcs tudás az ő birtokában maradt. Komoly problémákat hagyva maga után az őt követő vezetőnek, a keze alatt tevékenykedő kollégáknak, és közvetve az egész intézménynek.

Látható, hogy számtalan esettel találkoztunk, amelyek mindegyike elkerülhető lenne, ha a megfelelő bizalmi kultúra, a munkatársi együttműködés, vezetői hajlandóság, felkészültség megvalósulna. (Janicot – Mignon, 2012)

- 6.) A Probst modell lépéseinek megfelelően, ha elvi szinten feltételezzük, hogy valamilyen szinten mégis működik a tudásmegosztás, gondoskodnunk kell arról, hogy ez a *tudás* a lehető legmagasabb szinten *felhasználásra kerüljön* a cégen belül, beépüljön a mindennapi folyamatokba, munkába. (Raisch et al, 2010; Probst, 1998; Noszkay et al, 2010)
- Mivel igen nehezen mondhatjuk meg, hogy pl. egy képzés során ki mennyit fejlődött, még ennél is nehezebb megmondani, hogy a tanultakat milyen mértékben építi be a mindennapi munkájába. (Különösen igaz ez a soft skillek esetében, melyek eredménye sokkal nehezebben mérhető, mint egyéb szakmai tudás. Pl. egy kommunikációs tréning vagy egy személyes hatékonyság növelő tréning, csapatmunka, konfliktuskezelés stb. esetén). S mivel ezek a tudás elemek nehezen megfoghatók, még nehezebben számszerűsíthetők a negatív következmények. Vannak kézzelfogható manuális tevékenységek, ahol ez a probléma leegyszerűsödik, de az esetek nagyobbik hányadában a valódi veszteség nem ezen esetekben halmozódik elsősorban.
 - Különösen érdekes ez a kérdés, ha az előző lépések során nagy hiányosságok vannak. Ha nem volt jó a tudásazonosítás, nem működött a tudásszerzés, ha kifejezetten ellenállnak a kollégák a tudásmegosztásnak, akkor ebben a lé-

pésben valójában nincs mit tenni. Koncentrálnunk csupán a mindennapi rutinokra, melyek egy darabig cipelik a hátukon a működés terhét, de egy idő után érdektelenségbe fordul, és senki nem foglalkozik a valós tudáshasznosítás lehetőségével.

- Kutatásaink során, amikor erre a kérdésre sor került, a vezetők többsége nem is értette, mit szeretnénk tudni. Valahol természetes elvárás, hogy mindenki használja a tudását, de senki nem forszírozza, hogy a valós tudást használja-e a munkatárs, a legjobbat, annak csak egy hányadát, régen elavult, jobb lenne elfelejteni vele, vagy tényleg a legértékesebb, amit a munkatárs csak tehet. A gazdasági jellegű veszteségek, az emberi és szociális hátrányok itt is nehezen megfoghatók számok formájában, de csak időt kellene fordítani arra, hogy ez is hasonlóan a figyelem középpontjába kerülő kérdés lehessen és mérlegre kerüljenek a veszteség elemei és azok következményei.
- 7.) Ha eddig mindent rendben találtunk volna, akkor van létjogosultsága a következő lépésnek. *Rögzíteni kellene*, a szervezeti memóriába beépíteni, mindenki számára hozzáférhetővé tenni azokat az információkat, azt a *tudást*, amit kisebb – nagyobb gyakorisággal használ(hat)nak az arra rászoruló munkatársak. Ha a jól felépített előző fázisok megalapozzák ennek a hátterét, egy igazán sikeres vállalati működést eredményezhet. Nem kell újra feltalálni dolgokat, kitalálni már megoldott problémákat, tudunk tanulni mások sikereiből és kudarcaiból, azonnal tudjuk, kihez mivel kell fordulni, ki az igazán kompetens, és hol van az a speciális tudás, amire épp szükségünk van (Lakatos, 2005; Lengyel, 2005; Farkas 2013). Jól működhetnek a rutinok, a kultúra segíti az esetleges hiányok pótlását, vagy a speciális tudás felkutatását a szervezeti működésben. A memória működőképessége hihetetlen segítséget jelenthet a továbbiakban a következő tudásazonosítás során, mert minden egyértelműen dokumentált és elérhető. (Kai Wah Chu et al, 2011) Mivel sajnos a tapasztalat azt mutatja, hogy már az előző fázisok sem működőképesek, ezért itt is számos nehézséggel kell szembenézni.
- A probléma az, hogy sokszor nem is tudatosul a cégeknél, hogy bár hihetetlen komolyan veszik az IT szerepét, újra és újra temérdek pénzt áldoznak a legújabb fejlesztések adaptálására, használják a különböző informatikai megoldásokat és használatukat kikényszerítik munkatársaikból, de a végeredményt még sem tudják igazán kamatoztatni. A túl sok információ ugyanis ugyanolyan gond, mint az elégtelen tudás. Ellepnek az e-mailek, a kéretlen adatok és szükségtelen információk, s már nem is tudják igazán, mi kell és mi nem, mi a fontos, és mi az, ami ignorálható.
 - További gond, ha nem az informatikánál ragadunk le, hanem a nem rögzíthető, nehezen átadható tudásról beszélünk. A nem dokumentálható tudáselemek, mint pl. az etikai normák, a viselkedésbeli elvárások, a kapcsolatok, az egyéb szervezeti szokások, automatikusan mindenki által elérhető rutinokat jelentenek egy jól működő cég esetében. Elvárás, hogy azok a szokások, magatartási és munkában használt minták, melyek csak és kizárólag az adott cégre jellemzőek, megmaradjanak a szervezeti memóriában akkor is, ha

nem tudjuk leírni, vagy elmondani, megtanítani a klasszikus értelemben használt módszerekkel. Ha adott területeken 1-1 profi szakértői tudás domináns, és a tudás hordozója távozik a szervezettől, magával viszi azt a tudást, ami nem vált a memória részévé.

- Az egyik vizsgált intézménynél 7 különböző, de információ tartalmában körülbelül ugyanazt a célt szolgáló informatikai rendszerrel találkoztunk. A munkatársak saját bevallásuk szerint nem is használják mindet, mindenki maga dönti el, melyik a szimpatikus vagy könnyebben kezelhető számára. Van 1-2, amit kötelezően ellenőrzés miatt fel kell tölteni, de a többit még csak nem is ellenőrzik. Így a kollégák hamar megtanulták, nincs értelme foglalkozni mindegyikkel, és saját hatáskörben döntöttek arról, amit valójában nem tehettek volna meg. Felmerül a kérdés, senkinek nem hiányzik az adattartalom? Vagy akinek mégis kellene, 3-5 helyről válogatja majd össze a hiányos tartalmak miatt azt, amire szüksége van.
 - A legutóbbi vizsgálatukban az egyik szervezet vezetője emlegette fel, hogy egyik vezetőjük távozott, és mivel nem volt egy grafomán típus, és vezetőként senki nem kérte számon rajta a rögzítési kötelezettségeit, egy sor feladat, rutin munka, legjobb megoldások, problémakezelés, kapcsolatok stb. a fejében volt. A távozása gyors volt, és semmit nem adott át az utódjának, (részben szándékosan, hogy érezzék a hiányát, részben, mert ő nem is tartotta fontosnak azokat a rutinokat másokkal megosztani), így a kezdeti működés az új vezetővel igen csak göröngyösre sikerült. Itt is felvethető az okozott kár anyagi következménye.
- 8.) A tudásmenedzsment rendszer körfolyamatában *a tudás értékelése* egyfajta visszajelzés a munkatársak és a vezetés számára egyaránt, mennyire felel meg a stratégiában megfogalmazottaknak, eleget tudnak-e tenni a tudás felhasználásával a hosszú távú célkitűzéseinknek? (Bencsik, 2013; Phipps,–Prieto; 2012) Ez a kérdés szinte egyáltalán nem kerül megfogalmazásra, hiszen, ha az előző lépések nincsenek jelen a vállalati gyakorlatban, akkor ez biztosan nincs a gondolkodás középpontjában.
- A napi vállalati gyakorlatban egyetlen ide sorolható lehetőséget emlegettek fel a megkérdezettek, ami a teljesítményértékelést jelenti. Tudjuk, ennek az alkalmazása KKV-k esetében csak nagyon ritkán jellemző, míg a nagyvállalati gyakorlatnak ma már elengedhetetlen része. Ugyanakkor a megvalósítási technikája szintén számos probléma forrása. A vezetők többsége nem tulajdonít ennek jelentőséget, megteszi, mert szükséges, de nem a stratégiához igazított feltételekben gondolkodva, s nem a valós hasznot jelentő formában. A vezetők többsége kellemetlenül érzi magát az esetleges problémák vagy hiányosságok személyes megbeszélése során.
 - Egy másik cégnél elmondták, hogy a teljesítményértékelés csak formáság, az elkészült értékelő íveket a titkárnő íratja alá a munkatársakkal. Egy másik cég esetében bár személyes az írásos értékelés átvétele, de kérdezni senki nem mer, félve a következményektől, még akkor sem, ha nagyon igazságtalannak érzik a végeredményt. Az értékelés sok esetben nem a reális, tényle-

ges teljesítményen, tudáshasznosításon alapul, és ami komolytalanná teszi az alkalmazását, hogy a leggyakrabban (a személyes sértettség és konfliktus kialakulásától eltekintve) semmi következménye nincs az értékelés eredményének.

A kutatás eredményeinek összegzése

A kvalitatív vizsgálatok a fentiekben bemutatott cégek, vállalatok, intézmények vezetőinek véleményét vette górcső alá a Probst modell 8 lépése alapján saját szervezetük tudásmenedzsment rendszerének kiépítése tekintetében. Jelen tanulmányban az akadályozó tényezőkre fókuszálva mutattuk be a kvalitatív vizsgálatok eredményeit.

A fent megfogalmazott kritikus problémák a mai magyar vállalatok többségének gondot okoznak, és hátrányos következményeket jelentenek tudásmenedzsment gyakorlatukra.

A nyolc lépésre vonatkozó tömör összegzés a következőket jelenti:

- tudás prioritások: kevésbé jellemző, hiányos, tulajdonos és menedzsment közötti érdekellentét,
- tudásazonosítás: kevésbé jellemző, ha nincs stratégia, ez értelmét veszti,
- tudásszerzés: kulturális, morális, etikai, gazdasági problémák jelentkeznek,
- tudásfejlesztés: nem tudják mit kellene, nem áldoznak erre, nem látják szükségét,
- tudásmegosztás: szinte lehetetlen elérni, csak a kényszer működik,
- tudáshasznosítás: automatikus elvárás, de ellenőrizetlenül, és nem tölti be szerepét,
- tudásrögzítés: a túl sok IT inkább hátrány, mint előny,
- tudás ellenőrzés: kevésbé jellemző, nincs kidolgozott módszertana.

Természetesen kivételek ez esetben is vannak, talákoztunk jó megoldásokkal, kellemes munkahelyi légkörrel, de nem ez az általában jellemző, és tanulmányunk célja ez esetben nem a best practice bemutatása volt. Sokkal inkább az, hogy felnyissa a szemeket és a tudatot, hogy nem érdemes felesleges próbálkozásokba pénzt és időt invesztálni, ha bármely, itt leírt eset saját cégünkre jellemző. Felkészült, szakértői tudással bíró vezetőkre, menedzserekre van szükség ahhoz, hogy reális értékítéletre alapozva, tudatosan kezdjenek TM rendszerépítésbe. Tisztában vagyok, hogy ez nem megy gyorsan, a kultúra, az emberi viselkedés nehezen megváltoztatható, de hosszútávon megtérülő befektetés. Lehet, hogy talán túl kritikusra sikerült ez a gyakorlati áttekintés, de a tudatos és felelős döntéshozásra, a korrekt vállalati kép áttekintésére, felmérésére, az etikai normák betartására, és a jelenleg még háttérbe szorult, de lehetőségeket rejtő erőforrásokra szeretném a figyelmet ráirányítani. Bízom benne, hogy próbálkozásom nem marad eredménytelen.

Irodalom

Bencsik, A. (2009a): *A tudásmenedzsment emberi oldala* Z-Press Kiadó, Miskolc

Bencsik, A. (2009b): The Way out from the Prison of Knowledge in: *The Capital of Intelligence – the intelligence of Capital* Alma Mater, Foundation for Information Society p. 111-126

- Bencsik, A. et al. (2009c): Knowledge transfer among Young People in: *The Capital of Intelligence – the intelligence of Capital Alma Mater*, Foundation for Information Society p. 149-167
- Bencsik, A., Sólyom, A. (2011a): Education and Training Practice in Small and Medium Sized Enterprises *International Conference on Economics, Trade and Development in Bali Island Indonesia* 2011. April 1-3. *Proceedings* p.65-70
- Bencsik, A. (2011b): *Small and Silly? or hidden pitfall for small and medium-sized enterprises* LAP Lambert Academic Publishing Germany
- Bencsik, A. (2012): *Change, Project, Knowledge – Symbiosis of change and project management to build a knowledge management system* LAP Lambert Academic Publishing Germany
- Bencsik, A. (2013): *Best practice a tudásmenedzsment rendszer kiépítésében, avagy Tudásmenedzsment kézikönyv menedzserek számára* Pearson Publishing Harlow England
- Davenport, T.H. – Prusak, L. (2001): *Tudásmenedzsment*. Kossuth Kiadó, Budapest, 2001.
- Davenport, T.H. (1996): The Future of Knowledge Management in: *CIO*, 9 (5) p. 30-31
- Davenport, T. H. – De Long, D. W – Beers, M. C. (1998): Successful Knowledge Management Projects *Sloan Management Review*, Winter p. 43-57
- Eggs, C. (2012): Trust Building in a virtual context: Case Study of a community of Practice, *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 10 Issue 3 2012
www.ejkm.com
- Evers, H.D. – Gerke, S. (2013): Local Knowledge and the Digital Divide: Focus on Southeast Asia, in: Working Papers, Institute of Asian Studies Universiti Brunei Darussalam Gadong 2013
- Farkas, F. – Sümeginé Dobrai, K. – Vajkai, L. (2005): Nagyvállalatok belső tudásfolyamatainak szintézise. in: *CEO, 2005/ augusztus*, p.1-12
- Farkas, F. (2013): *Változásmenedzsment elmélete és gyakorlata* Akadémiai Kiadó Budapest
- Gelei, A. (2002): A szervezeti tanulás interpretatív megközelítése: a szervezetfejlesztés esete. Doktori (PhD-) értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola.
- Ghobadi, S – D’Ambra, J. (2011): Competitive Knowledge Sharing: An Analytical Review of Literature *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 9 Issue 4 (pp307-317), www.ejkm.com
- Gholami, M. H.,- Asli, M. N. – Nazari-Shirkouhi, S. – Noruzy, A. (2013): Investigating the Influence of Knowledge Management Practices on Organizational Performance: An Empirical Study, *Acta Polytechnica Hungarica* Vol. 10, No. 2, 2013
- Gökmen, A. – Hamsioğlu, A. B. (2011): The Effect of Knowledge Management, Technological Capability and Innovation on the Enterprise Performance: A Comprehensive Empirical Study of the Turkish Textile Sector, *Journal of Information & Knowledge Management*, Vol. 10, No. 1 (2011) 1-10
- Janicot, C. – Mignon, S. (2012): Knowledge Codification in Audit and Consulting Firms: a Conceptual and Empirical Approach, *Knowledge Management Research & Practice* (2012) 10, 4–15
- Kai Wah Chu, Kin Hang Chan, Ka Yin Yu, Hing Tai Ng, Wai Kwan Wong (2011): An Empirical Study of the Impact of Intellectual Capital on Business Performance *Journal of Information & Knowledge Management*, Vol. 10, No. 1 (2011) 11-21
- King, W. (2001): Strategies for creating a learning organization BME – OMIKK – *Korszerű Vezetés* 10.
- Kiss, I. (2009): Érzelmi intelligencia *Csengőszó: módszertani folyóirat tanítóknak* 17. évf., 2009. 4. p.34-37
- Lakatos, Gy. (2005): *Az emberi tőke: az önismeret gazdaságtana* Balassi Kiadó, Budapest
- Leal-Rodríguez, A, – Leal-Millán, A. – Roldán-Salgueiro, J.L. – Ortega-Gutiérrez, J. (2013): Knowledge Management and the Effectiveness of Innovation Outcomes: The Role of Cultural Barriers, *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 11 Issue 1 2013
- Lengyel, I. (2005): *Triple Helix kapcsolatok a tudásmenedzsment szemszögéből* JATE Gazdaságtudományi Kar Közleményei, JATEPress, Szeged
- Ling, C, T, N.(2011): Culture and Trust in Fostering Knowledge-Sharing, *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 9 Issue 4 (pp328-339), www.ejkm.com

- Malhotra, N. K. (2008): Marketingkutatás, Akadémiai Kiadó, Budapest
- Maxwell, J. A. (1996): Qualitative Research Design: An interactive approach. Sage: Thousand Oaks, CA.
- Mavodza, J – Ngulube, P. (2012): Knowledge Management Practices at an Institution of Higher Learning, *SA Journal of Information Management* 14(1), pp.1-8.
<http://dx.doi.org/10.4102/sajim.v14i1.496>
- Miles, M. B. – Huberman, M. A. (1994): Qualitative data analysis. Sage, London
- Noszkay, E. (2007): *NVOs (Networked virtual organizations) and form other forms of networks small and medium – sized enterprises in the „web” of new cooperation forms*. Paper presented at the Club of Economics in Miskolc Theory – Methodology – Patrice Miskolc
- Noszkay, E. – Bencsik, A. – Boda, Gy. – Klimkó, G. – Kő, A. (2010): Tudásmenedzsment 18. fejezet in: *Poór: Menedzsment tanácsadási kézikönyv* Budapest Akadémiai Kiadó
- Phipps, S.T.A. – Prieto, L.C. (2012): Knowledge Is Power? An Inquiry Into Knowledge Management, Its Effects on Individual Creativity, and The Moderating Role of an Entrepreneurial Mindset, *Academy of Strategic Management Journal*, Volume 11, Number 1, 2012. pp. 43-57.
- Pirkkalainen, H. – Pawlowski, J. (2012): The Knowledge Intervention Integration Process: A Process-Oriented View to Enable Global Social Knowledge Management, *International Journal of Knowledge Society Research*, 3(3), 45-57, July-September 2012
- Polanyi, M. (2009): The Tacit Dimension University of Chicago Press
- Poór, J. (2010): *Menedzsment-tanácsadási kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2010.
- Probst, G. – Raub, S. – Romhardt, K. (2006): *Wissen Managen, Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*, Gabler GmbH, Wiesbaden
- Probst, G. (1998): Practical Knowledge Management: A Model That Works Building Blocks of Knowledge Management – A Practical Approach p.17-29.
<http://genevaknowledgeforum.ch/downloads/prismartikel.pdf> Downloaded: 25.07.2011.
- Raisch, S. – Probst, G. – Gomez, P. (2010): *Wege zum Wachstum. Wie Unternehmen nachhaltig profitables Wachstum erzielen* Gabler/SGO, Wiesbaden 3. Aufl.
- Ratten, V. – Suseno, Y. (2006): Knowledge development, social capital and alliance learning, *The International Journal of Educational Management*; 2006; 20, 1. pp. 60-72.
- Ryan, G. W. – Bernard, HR (2003): Techniques to Identify Themes. *Field Methods* Vol. 15. No. 1. 85–109
- Schiuma, G – Carlucci, D. (2010):The Knowledge-Based Foundations of Organisational Performance Improvements: an Action Research Approach *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 8 Issue 3 (pp333 – 344), www.ejkm.com
- Senge, P. (2006): *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* Doubleday/Currency Unites States
- Strauss, A. – Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications, Inc: Newbury Park, CA.
- Sveiby, K. E.(1997): *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge-Based Assets* Berrett-Koehler Publishers
- Szerb, L. (2008): A hazai kis- és középvállalkozások fejlődését és növekedését befolyásoló tényezők a 2000-s évek közepén *Vállalkozás és Innováció* 2008. (2) p.1-35
- Tjakraatmadja, J.H. – Martini, L -. Anggoro, Y. (2011): Knowledge sharing in small and medium enterprises, a case study of creative clothing industry in Bandung, West Java, Indonesia, *Tech Monitor* Jul-Aug 2011, pp.29-35
- Tomka, J. (2009): *A megosztott tudás hatalom* Harmat Kiadó Budapest
- Volkov, D. – Garanina, T. (2007): Intangible Assets: Importance in the Knowledge-Based Economy and the Role in Value Creation of a Company. *Electronic Journal of Knowledge Management* Volume 5 Issue 4, pp. 539 – 550, www.ejkm.com

HUSZ MÁRIA

A kulturális örökségpolitika paradoxonjairól

Az örökségekkel való sáfárkodás, a kulturális, természeti és szellemi örökségek elismerése, megőrzése, fenntartása, használata, működtetése, bemutatása, interpretációja számtalan politikai döntést igényel. Politikai eszmék függvénye annak a meghatározása, hogy mi számít örökségnek, és hogyan egyeztethetők össze ennek szempontjai például a régészet érveivel? Milyen örökséggel és múlttal kapcsolatos kérdések merülnek fel különböző társadalmakról, az örökség folyamatairól (Allen 2010: 154-197)? Kié a tulajdonjog, kinek az öröksége, kinek van rendelkezési joga, kötelessége az örökségobjektum felett? Az államigazgatás, a közjog, a civil társadalom milyen intézményei, hogyan és miképpen, milyen felhatalmazásból, mely elvekre hivatkozva, milyen törvények betartásával, mi-fajta költségvetésből biztosítják azt, hogy az adott emlék a társadalmi emlékezet kultikus tárgya, valamely kollektív identitás táplálója legyen? Hogyan lehet összeegyeztetni az örökség autentikusságának elvét a gazdasági hasznosítás követelményeivel? Miféle konfliktusok léphetnek fel a személyes, családi, helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szintek között?

E problémafelhőből jelen tanulmány keretei között arra a hipotézisünkre fókuszálunk, hogy bármely örökség valamiféle konstrukció, melynek rendeltetése lényegében politikai koncepció eredménye. A társadalmak, társadalmi csoportok és a hatalmon lévő kormányok szubjektív módon, saját ideológiai céljaiknak megfelelően interpretálják a múltat. Erős politikai befolyás alatt állnak azok a módszerek is, melyekkel az örökségi objektumokat meghatározzák. Ezek a hatások, ha nem is közvetlenül az örökségre vonatkoznak, újabb történelmi, társadalmi vagy kulturális lehetőségeket nyithatnak meg, ugyanakkor eddig meglévőket módosíthatnak, illetve megszüntethetnek.

Számtalan különböző aspektusból definiálható már az örökség fogalma is. Esztétikai kritériumok alapján, történelmi jelentőség, gazdasági, társadalmi okok és hatások mentén. Sok szempontból különböző örökségek működnek egyszerre. Európai, közel-keleti, indiai, és más ambivalens, vagy egymással versengő örökség-modellről számos esettanulmány éri tetten az örökségekkel való bánásmódban a kormányok, a politikai hatalom szándékait, céljait és eszközeit, a változatos megoldási gyakorlatokat (Smith–Robinson 2009).

Bizonyos ideológiákat történelmi, kultikus épületek, múzeumok, műemlékek és emléktáblák, emlékhelyek, turisztikai tájak és más nyilvános helyek által tartanak fenn és mutatnak be. Az örökség reprezentálása legitimálja a jelenlévő társadalmi és politikai értékeket és struktúrákat. Az örökség tehát értékek (re)prezentációja, ezért használhatják a múlt manipulálására, kizárására vagy újraírására. Minden legitim örökség a múltak hatalmas választékából szelektál.

Végső soron, a hatalom birtokosán múlik, hogy milyen örökség marad fenn (Timothy – Boyd 2003:258). A hatalom, a kiszorítási tendenciák, az ellenőrzés és a helyi részvétel bonyolult örökség-menedzselési struktúrákat alkot, különösen a fejlődő országokban. Az örökségek társadalmi hasznosításának közvetlen módja, a turizmus maga is mindinkább keresi a kulturális termékeket, az örökségszervezők így egyre nagyobb hangsúlyt kapnak. Ráadásul a turista-tekintet sem politika-közömbös.

A társadalmi örökségkonstrukciók modelljei

Az örökséget évszázadok óta az elméletben és a gyakorlatban is a társadalom homogenizálására használják, hogy megerősítsék az államiság, a területi hovatartozás, az etnikai jelleg és a kulturális identitás sajátos egységét. E cél érdekében a régészeti tények messzemenően manipulálhatónak mutatkoznak, hiszen a kulturális örökség létét és működését nem tudományos bizonyítékok határozzák meg, hanem a hittel és hagyománnyal összefonódott köz-érzék. Így az örökség és annak materiális megjelenése kollektív identitásképletek alapjává válik, s beépülve az egyének személyes identitáskonstrukciójába megalapozza az államhoz, territóriumhoz, néphez és kultúrához való tartozásukat. Az identitás és az örökség egységének koncepciója ily módon belső stabilitást és külső szilárdságot kínál (Dolff-Bonekämper 2009). Mivel az örökséget és az identitást egyaránt a társadalom konstituálja, az identitáskonstrukciók és az örökségkonstrukciók ugyanúgy a társadalom változásától valamint egymástól kölcsönösen függő entitásokként léteznek, ez a két, egymással összefonódott struktúra idővel mitizálódik. Ekkorra a kívülről jövő kritikai ellenvetéseket és vitákat támadásokként, a belülről jövőket pedig árulásként értékeli.

Ilyen territoriális és kulturális metaforák alapozták meg az európai államok nagy nemzeti narratíváit. Mivel az egyesült Európa a nemzetiek mellett más térbeli és szociális paramétereket is igényel, a műemlékeknek és alkotásoknak másfajta jelentéspotenciálja is keletkezik. Olyan értelmezési és mozgási lehetőségek tárulnak fel, amelyek korábban nem voltak elképzelhetők (Council of Europe 2005). Az 1954-es Hágai Egyezmény kimondta, hogy „a kulturális javakban okozott károk, bármely nép tulajdonát is képezzék ezek a javak, az egész emberiség kulturális örökségének megkárosítását jelentik, minthogy mindegyik nép hozzájárult a világ kultúrájához” (A kulturális javak fegyveres összeütközés esetén való védelme 1954 -1957). Az UNESCO egyezmény (Világörökség egyezmény 1972) később megerősítette az értékek és jogok nyugati fogalmát. A múlt tulajdonlását és fenntartását máig elárasztja a területi örökségek néhol megoldhatatlannak látszó problémája, képes erodálni a központi kulturális kérdésekkel kapcsolatos társadalmi, politikai vagy vallási fenntartásokat. „A világörökség valódi sikere láthatóan attól függ, hogy milyen mértékben lesz egyetemes a felvilágosodás a világon” (Meskell 2002:568).

Az örökségkonstrukció térbeli és társadalmi kerete

Mivel a politika és a közigazgatás minden államban territoriális egységekben szerveződik, logikus, hogy az emlékérték-meghatározások is ezt a modellt köve-

tik. A jelentéshierarchiák térbeli rangsort tételeznek a lokálistól, a regionális, nemzeti, és – az UNESCO világörökség-listájának megalapítása óta – legfőleg az egyetemes szintig. Egy olyan emlékeknek, amelynek helyreállításához a központi állami költségvetést kívánják igénybe venni, nemzeti jelentőségűnek kell lennie, vagy legalábbis sikeresen kell ezt állítani. Így az a látszat keletkezik, mintha a mindenkor területi egységek megfelelnek az etnokulturális egységeknek.

A történelem azonban azt mutatja, hogy a múltban semmi sem volt labilisabb, mint a területi határok. Egy emlék térbeli hovatartozása történetileg más-ként definiálható, mint ahogyan azt a jelenkori közigazgatási határok sugallják. Ezért egy örökségkonstrukció térbeliségét változóként helyes értelmezni. A migrációs mozgalmak szélessége, mélysége és hatótávolsága miatt az örökségkonstrukciók szociális kerete ugyancsak időtől függő változónak tekintendő. Az építészeti emlékek és a múzeumi tárgyak örökségi meghatározásakor külön-külön kell pozicionálni az időben alakuló lokális, a törvényes, a materiális, a formális, valamint a szemantikai státust. A régebbi építészeti emlékek térbeli és szociális kontextusa is gyökeresen megváltozhatott, elveszthette anyagát és jelentését, s újat kaphatott. A hely territoriális, állami hovatartozásának változásai, topografikus stabilitása, a jogi és kulturális tulajdonlás és használat, a rendelkezési igények, az intézményes értelmezési jogosultság, antagonizmusok, azaz a korábbi örökségkonstrukciókban viselt szemantikai jelentés mind-mind befolyásolja egy örökség státusát. Szerepet játszik a lokális, regionális és nemzeti identitáskonstrukciók és -kötődések, az értelmezések és interpretációk története, hiszen a jelenkori értelmezés ezeket fűzi tovább, még ellentmondásaival is. Véglegesen körülhatárolt örökségstátus lehetetlen.

A gyűjtemények olyan tárgyakkól állnak, amelyek korábban valahol máshol voltak. A tárgyak, korábbi használati és jelentés kontextusból kiszakítva, a kollekcióban más vonatkoztatási és értékelési keretet nyernek. Többszörös térbeli és kulturális hovatartozásukat a lokális és törvényi státus, a formális, materiális, és szemantikai helyzet határozza meg. Ezek a – helyenként élesen eltérő – jelentéstudományok régebbi, összefonódások egyéb identitáskonstrukciókkal és identitáskötődésekkel jelentős konfliktusok forrásai lehetnek.

Ausztrál bennszülöttek egy csoportja például nehezményezi a csontvázak maradványainak kiásását (az ősök szellemének mágiája miatt) és károsnak tartják kulturális termékeknek tekinteni rájuk. Néhány régész viszont azzal érvel, hogy ha az onnan származó kulturális termékek és a tudományos kutatás tárgyát képező csontmaradványok a múzeumi gyűjteményből visszakerülnének az őslakosokhoz, ez a megsemmisülésüket jelentené. Természetesen a kortárs nyugati társadalmakon belül a kultúra és hit gyakran fellép az ellen, hogy esztétikai és történelmi értéket tulajdonítsanak tárgyakként, tevékenységeknek és helyeknek. Ilyen esetekben cenzúrázás vagy vallási változás okozhatja – több-kevesebb nyilvános jóváhagyással – a tárgyak megsemmisítését vagy megcsonkítását (Harrison 2010:167).

Az örökség ártatlan szemlélő is lehet, ahogyan Angkor Vat templomai Kambozsában, melyek súlyosan megsérültek az ország polgárháborúi közben a het-

venes és nyolcvanas években. A háború által okozott hatalmas károk mellett a legnagyobb veszteség az volt, hogy a háború miatt kimerültek azok a pénzügyi források, melyek segítségével megőrizhették volna ezeket az emlékeket. Húsz évig egyáltalán nem fordítottak energiákat a fenntartásra, hiszen a háborúzó erők foglalták el őket. Az építmények nagy részét visszavette a természet. Angkor Vat a francia Henri Mouhot felfedezése volt. A francia régészeti expedíciók a kolonizáció idején kezdődtek, amikor elsőként Louis Delaporte gyűjtő múzeumot szeretett volna alapítani Párizsban a műkincsek számára. 1878-ban az innen elszállított szobrokat be is mutatták a párizsi világkiállításon. Majd a 20. században az École Française d'Extrême-Orient (EFEO 2013) régészei a Service de conservation des monuments du groupe d'Angkor-csoportban a helyszínen végeztek el a legfőbb kiásási, tisztítási, konzerválási, helyreállítási műveleteket, anasztosis módszerrel. A polgárháború lezárultával pedig, 1991-től Japán és az UNESCO valamint széles nemzetközi állami és privát szervezetek együttműködésével, a helyi lakosság képzésével és infrastrukturális beruházásokkal kezdődött a turisztikai hasznosítás serkentése (World Geographic Magazin: Angkor, 2013).

A kulturális tulajdon és az értelmezés joga

A társadalmi érték képzés európai modelljének szakmai kulcsszereplői a múzeumi kurátorok és a műemlékvédők, amennyiben felelősséget viselnek műtárgyak és épületek szemantikai jelentéséért, fontosságáért és interpretációjáért. Ők állapítják meg, milyen társadalmi érdeklődés várható valamely örökségi objektum iránt, hogy azt egy közvetíthető örökségkonstrukcióba beépítsék. Az örökségek sorsa feletti döntés azonban nem az ő kezükben van.

Számtalan restitúciós követelés mutatja a nemzetközi kulturális örökségpolitika élességét. Ennek homlokterében áll az a probléma, hogy a múzeumokban és gyűjteményekben fellelhető ingó tárgyak származása nem mindig vezethető vissza egyenrangú partnerek közötti kereskedelmi kapcsolatokra. Kié az értelmezés joga, és ki az, akit ezt szintén megilletne? A lokális, a tulajdoni státusz és a jogi tulajdonigények mellé a tudományos és a kulturális szempontok is felsorakoznak. Bizonyos álláspontok szerint célszerűbb lenne a tárgyakon való osztozás helyett az értelmezés jogát megosztani akár olyan szereplőkkel is, akik nem a tárgy eredetének kultúrájából származnak (Dolff-Bonekämper 2009).

A nemzet, mint értelmezési opció

A szociokulturális hagyaték olyan részei, mint a babonák, a népzene és a népi élet gyakran alapjául szolgálnak a nemzeti identitásnak. A nemzetfogalom, mint szimbolikus értékekkel integrált közösség, a haza, mint az összetartozás vágya és célja, valamint a nemzeti örökségnek a szimbolikus javaktól a kultúrára és intézményeire vonatkoztatott eszméje – az európai múzeumi kultúrát és a történelmi örökség megőrzését meghatározó értelemben – a francia forradalom idején jelent meg. A hatalmi jelképek és a műkincsekben megtestesülő múlt eltörlésére irányuló vandalizmus megfékezésére Talleyrand, Grégoire abbé és Cambon a kultúra olyan fogalmával operált, amely az ország történelmi kontinuitását, a

szabadság és a művészet megfeleltetését, a műemlékeknek a nemzeti oktatásban betöltött szerepét deklarálta. Ennek eszköze a szimbolikus objektívációk gyűjtése és a megőrzése volt. A zsarnokság, az egyenlőtlenség és a babona jelképeinek kontextusát a közvetlen tartalomtól és múltbeli történelmi funkciótól függetlenül tett kultúrafogalommal kellett felváltani. A művészeti és tudományos emlékek elpusztítását tiltó és a teljes történelmi örökség megőrzését elrendelő dekrétum a jakobinus terror alatt született meg és máig érvényes. A műemlék terminus épültre, sírra, szoborra, üvegablakra, technikai találmányra vonatkozott, mindarra, ami a nemzet történelmét dokumentálhatja. Ez azt jelentette, hogy a művészet, irodalom és a tudomány eladdig személyes, családi érdekkörbe tartozó emlékei egy mind bonyolultabb intézményrendszer illetékességi körébe kerültek, amely teljesítette a kontextustól való megfosztás funkcióját, profanizálta, semlegesítette őket. Paradox módon a hadizsákmány muzealizálása indította be azt a folyamatot, amelynek során a (mű)alkotások, eredeti rendeltetésük zárójelbe tételével az emberi szabadságot, a független fantáziát, alkotóképességet tették közkinccsé a nemzet minden tagja számára.

A modern 19. századi történelmi nemzetfogalom konstrukciójához is szükség volt az állampolgári érdekek pusztá egyezésén kívül olyan metaforákra, mint a leszármazás, a hősi múlt emlékezete, a történelmi örökség megőrzése. A nemzet tehát önmaga megalkotása közben hozta létre saját örökségét. A 19. században szilárdultak meg a nemzeti tudat szempontjából fontos műemléki örökség intézményei. A „megismerni és megővni” jelszava a nemzeti romantika eszméivel karöltve, s politikai motívumokkal dúsulva, a nemzetállamok legitimitását szolgálta (Husz 2007:17-18). A nemzetállamoknak szükségük van nemzeti örökségre. Ez támogatja és erősíti a nemzetképletet, ugyanakkor elnyeli és hatástalanítja más társadalmi-kulturális csoportok vagy régiók potenciálisan versengő örökségét. Ezt a módszert gyakran alkalmazzák újonnan függetlenné vált országokban, ahol a vezetők különleges eseményeken keresztül egyesítik és irányítják az új nemzetet, hazaszeretetet alakítanak ki, emellett gyűlöletet és lenézést gerjesztenek más népek és korábban uralkodó csoportok iránt.

A háborúk általában erős nemzeti érzéseket keltenek, ezért hangsúlyozza sok ország a háborús örökséget, mint a csataterek, nemzeti temetők, ismeretlen katonák sírjai, hogy előidézzék a kollektív hazaszeretet érzését (Irimiás 2013). A nemzeti múlt emlékművei nem azt mesélik el, hogy mi hogyan történt, hanem hogy hogyan kell emlékezni ezekre az eseményekre, és hogyan kell megünnepegni őket. A „nemzet lelke” nem azonos a nemzet örökségével, bár a két fogalom sok közös vonással rendelkezik. Laurajane Smith úgy fogalmaz, hogy a 19. századi „nemzeti és faji diskurzusok egybeforrasztottak különböző identitásbeli, történelmi és területi fogalmakat és naturalizálták a közöttük lévő viszonyt. Ezzel létrehozták a »vér és föld« doktrínáját. Az új, tömörebb kapcsolat, amelyet ma „örökségnek” nevezünk, a születő félben lévő nacionalizmus és az egyetemesség váló modernitás narratíváinak kontextusában jött létre.” (Smith 2006:18)

Az örökségi építmények és műtárgyak meghatározásakor, a nemzeti keret világosan meghatározott politikai igényt nyilvánít ki, nemzetállami legitimitációs

stratégiákat szolgál, követi az aktuális hatalmi struktúrákat és költségvetési jogszabályokat. Ez alapozza meg az állami gondoskodás és fenntartás kötelezettségét. Azok az örökségi javak, amelyek nem illenek bele a nemzeti ideába, zavarnak a szándékolt kulturális homogenitást. Ugyanígy a kritikai-analitikus dekonstrukciók a nemzeti identitás elleni támadásokként elhárításra számíthatnak. Az Európai Unió belül az örökséspolitikai célja nemzetek feletti identitás kiépítése, olyan közös örökség megtalálása, amely egyesíti a tagállamokat, mégis az európai kultúrák sokféleségét és a multikulturalizmust hangsúlyozza.

A vallási keret, politikai erőszak és az egyetemes örökségérték-elv paradoxonjai

A világörökség ideájának legerősebb hatása a globális elképzelésekre az „egyetemes örökség érték”. Ha valami univerzális örökség érték lesz, az azt jelenti, hogy a tárgy, hely vagy gyakorlat jelentősége túlmutat a helyi határokon és megőrzése az emberiség „közös érdeke” lesz. Globális politikai döntés és hatására válik egyetemes jelentőségűvé. Konfliktusba kerülhet a döntéshozatali eljárásban a kulturális sokszínűség megőrzésének elve és a világ „közös értéke” megőrzésének elve, azaz a honi kulturális és társadalmi vonatkozások hangsúlyozása és az adott tárgyak, helyek és gyakorlatok összefüggésbe hozása az emberiség örökségének eszméjével.

Az örökség nemzetközi politikai konfliktusba is keveredhet. A világörökségi lista módszerei, az elképzelések az örökség megőrzésére, vagy a hivatalos örökségdiskurzusok ütközhetnek az alternatív örökség-nézetekkel és markáns szerepet játszhatnak a nemzeti történelemben, a helyi vallásban és kulturális gyakorlatban. A világörökség-szisztéma „univerzalista” trenddé válhat a helyi örökség és kulturális gyakorlat sokféleségében. Ugyanakkor a világszervezetek lépéseket tesznek annak érdekében, hogy megvédjék a kultúrák sokféleséget, különösen az erősen homogenizáló törekvéseket mutató nemzetállamoktól.

A vallások történetében gyakori az ellentmondás, hogy némelyek tiltják az emberábrázolást mint bálványimádást, mások pedig nem. Az emberiség történelmében folyamán számos esetben előfordult „képprombolások” ennek a kontradikciónak és türelmetlenségnek a következményei. A tálibok által Afganisztánban megsemmisített Bamiyan Buddhák kapcsán történt a nemzetközi politika egyik legerőteljesebb, emblematikus beavatkozása az örökségbe (Bamiyan Buddha 2013). 2001-ben Afganisztánban, a félelmetes Bamiyan völgyben elpusztították a Buddha szobrokat. Rodney Harrison az afganisztáni, Bamiyan völgyben lévő nagy és kis Buddha megsemmisítéséről azt vizsgálja, mi történik, ha az örökség nemzetközi politikai konfliktusokba keveredik, a világörökségi lista módszerei, elképzelései, vagyis a hivatalos örökség diskurzusok ütköznek az alternatív örökség-nézetekkel és meghatározó szerepet játszanak a nemzeti történelemben.

A Bamiyan völgy Közép-Kelet-Afganisztánban, Kabultól mintegy 230 km-re-északnyugatra helyezkedik el. A terület egy közlekedési csomópontban fekszik, ahonnan keletre Kínába, délre Indiába és nyugatra Perzsiába vezet az út. A völgyet először a 3. században foglalták el, amikor a buddhizmus kultúrája Kö-

zép-Ázsiában a csúcson volt, és hamarosan – a negyedik századtól a nyolcadik századig – a buddhizmus legfontosabb kolostori központja lett. Ebben az időben vájták a Bamiyan mészkő szikláiba, a fülkében álló két hatalmas monumentális figurát, a mai nevén Nagy és Kis Buddhát. Az 55 illetve 38 méter magas szobrok létrehozása feltűnő, monumentális emlékeztetője a völgy buddhista múltjának, ezek voltak a legnagyobb Buddha faragványok a világon. A Bamiyan völgy fontos korai települése volt a buddhista szenteknek, akik ott vannak eltemetve. Véltető, hogy a monumentális Buddha szobrokat a harmadik és a hatodik század között vésték a sziklába. Történelmi feljegyzések utalnak az ünnepekre, amelyeket minden évben megtartottak, és amelyek számos zarándokot és utazót vonzottak a szobrokhoz. A tizenegyedik században jelent meg az iszlám művészet és építészet reflektálva a lakosság iszlám iránti igényére. A tizenharmadik század elején Bamiyan városát és a buddhista kolostort kifosztották. Bár a buddhista szobrokat nem rombolták le, de némi tartós kárt szenvedtek. A mogul császár, Aurangzeb, aki vallási fundamentalista volt, állítólag a tizenhetedik században elrendelte a hadseregnek, hogy ágyúval lőjék ki a nagy Buddha lábát. Bár nem voltak gyakorló buddhisták a Bamiyan völgyben ekkoriban (vagy ezt követően), a szobrokat úgy tekintették, mint erőteljes emlékeztetőket a múlt alternatív válására. A szobrok torzítása szimbolikus módon mutatja a völgy új politikai vezetőinek hatalmi dominanciáját.

A Nyugat figyelmét a barlangok és műemlékek iránt először a tizenkilencedik században keltették fel azok az európai utazók és felfedezők, akik beszámoltak létezésükről, az első szisztematikus régészeti kutatásra az 1920-as és 1930-as években került sor, amikor a francia gyarmati Afganisztáni Francia Régészeti Missziót felállították. 1970-től Afganisztánban folyamatosan polgárháború volt. 2001 előtt néhány bamiyani barlang templomot löporraktárnak és barakknak használtak a kormányellenes katonai csoportok. Az 1990-es évek közepéig több szobor arca, keze és lába elveszett, ez erózió és a nemzetközi rombolás miatt (UNESCO, 2003).

A tálibok először 1994-ben kerültek előtérbe, amikor a vezetőjük, a falusi lelkész Mullah Mohammed Omar azt ígérte, hogy kiírja a korrupciót, helyreállítja a békét, újra létrehozza a sariat, vagy iszlám jogot, ha hatalomra kerül. Hatalma alatt a tálibok egy keményvonalas, tekintélyelvű kormányzatot hoztak létre, és újra bevezették az iszlám büntetéseket. A férfiaknak törvénnyel rendelték el a szakáll növesztését, és a nőknek kötelező viselet lett nyilvánosság előtt a burka, amely az egész testükből csak egy vékony rést enged láttatni szemmagasságban. A televíziót és a zenét betiltották, és a lányokat 10 éves koruk után kitiltották az iskolából. A nyugati média megfigyelői jelentették a tálib vallási rendőrség elkötelezett törekvését az új törvények érvényesítésére, amellyel emberi jogokat sértettek, és a kormány nem talált nemzetközi elismerésre keményvonalas politikájáért, amelyek látható kapcsolatot teremtettek a globális terrorizmussal. A nemzetközi szimpátia elnyerésének kudarca ellenére a tálibok a történelmi jogok és hit hordozóinak tartották magukat. Csábító vallási fanatikusként látni őket, de az is világos, hogy a Korán és más vallási dokumentumok szabadon

értelmezhetőek, így a tálibok is lehet hogy jól gondolják, hogy amiben hisznek, az a hiteles örökségük. Ez a természetes mód, ahogyan ők magukat képviselték Afganisztánban és a nemzetközi médiában. 1997. április 17-én Mohammed Omar molle kijelentette, hogy a tálibok lerombolják a Bamiyan Buddhákat, mint ikonokat és vallási képeket, mert az iszlám törvények ezeket tiltják. Nemzetközi tiltakozás és fellebbezés után 2001. február 26-án azonban Mohammed Omar molle ismét kijelentette, hogy a tálibok lerombolják a szobrokat, mint bálványokat hogy azokat ne imádhassák sem most, sem a jövőben. Az UNESCO tiltakozása ellenére a szobrok néhány hét alatt elpusztultak. Légvédelmi fegyvereket, géppuskákat, dinamitot és aknákat használtak a teljes pusztításhoz. A tálibok a szobrok dinamittal történő felrobbantását videofelvételekkel, az üres vájatokat pedig fényképekkel igazolták a nyugati média felé. A Bamiyan Buddhák megsemmisítése volt a fordulópont, amely befolyásolta az USA vezette koalíciót, hogy 2001-ben megtámadják és megdöntsék a rendszert.

A szobrok elpusztítására hozott törvény a nemzetközi egyezmények és a világ többi része elleni határozott ellenállásként tekinthető. Bár a korábbi nyilatkozatokban a pusztítást még vallási igényekkel magyarázták, Sayed Rahmatullah Hashiminak a New York Timesben tett későbbi interjújában azt mondta, hogy a döntés egy dühös reakció volt egy UNESCO által küldött külföldi delegáció javaslatára, hogy szállítsák a megsemmisítésre szánt tárgyakat a kabuli Múzeumba, amely felajánlotta ennek finanszírozását és a szobrok megőrzését. „A vallásunk szerint, ha valami ártalmatlan, akkor azt hagyjuk létezni. Ha a pénz a szobrokra megy, miközben a szomszédban gyerekek halnak éhen, akkor azok a szobrok károsak és elpusztítjuk őket” (Harrison 2010:162-163).

A Buddhák megsemmisítése és az arra adott későbbi válaszok egy meglehetősen távoli politikai szinten működtek. A Buddhák, mint vallási ikonok elpusztításának jelentősége a helyi lakosok szemében csekély aggodalomra adott okot. Egy globális politikai diskurzus része volt, amelynek középpontja az ENSZ és más országok részéről megnyilvánuló elutasítás, valamint az Egyesült Nemzetek Biztonsági Tanácsa által meghatározott gazdasági szankciók 1999-ben és 2000-ben, az al-Kaida lázadók és vezetőjük, Oszama bin Laden bűnpártolása miatt. Ezek a távoli politikai érvek játszottak szerepet ebben az erős politikai ellenszegülésben. UNESCO Világörökség Bizottság 2003 júniusában tartott 27. ülése után a megmaradt Buddhák és fülkék, valamint a völgy egyéb régészeti maradványi egyszerre felkerültek a világörökség listájára, és a veszélyeztetett világörökségi listára.

A „képprombolásként” értelmezhető tettek szoros összefüggésben vannak az örökséggel, bár első pillantásra egyfajta „anti-örökségnek” látszanak. Ennek folyamán az emberek elismerik a kapcsolatot bizonyos tárgyak, helyek és szokások és a kollektív emlékezet között. Az objektumok és gyakorlatok megsemmisítése vagy eltávolítása kísérlet egy új kollektív emlékezethez vezető út egyértelmű kijelölésére (Benton 2010). Az eltávolítási folyamat az ábrázolás szimbolikus erejének elismerése – ha nincs szimbolikus ereje, akkor nem kell megsemmisíteni. Míg a Nyugatnak látnia kell a világörökség hihetetlen pusztulását, azt

is meg kell gondolni, hogy a képrombolás ugyanúgy értékítélet, ahogyan más értékítéletek létrehozzák az örökséget. Ahogy a múzeumoknak döntést kell hozni arról, hogy mely tárgyakat őriz meg és melyeket nem, ugyanúgy az ábrázolások lerombolása is értékítélet következménye. A nehézség abban rejlik, hogy megértsük a globális kulturális elvek hatását az élő vallási és kulturális kifejezésekre.

A világörökség modellje feltételezi a kánon örökségét, valamint, hogy az örökség értéke egyetemes dolog, nem pedig az, amit az adott tárgyak, helyek és gyakorlatok pillanatnyilag jelentenek az embereknek. Ezért nagyon nehéz a veszteségek értékelése. A táliboknak a szobrok utálatosak voltak az iszlámra nézve és kellemetlen emlékeztetők egy iszlám előtti múltra. A világ többi része számára viszont lélegzetelállító és látványos leletek. Elvesztésük kár volt, különösen más országok buddhistái számára. Ez felveti a kérdést, hogy van-e mód az érvek egymással szembeni mérlegelésére.

A Bamiyan Buddhák elpusztítása a legjobb példa arra, hogy a célpont nem egyszerűen a szoboregyüttes volt, hanem a világörökség ideája általában, és különösen az Egyesült Nemzetek Szervezete. A világörökség, mint az Egyesült Nemzeteknek az univerzális kulturális tendenciákra vonatkozó szimbóluma, csábító célpontja lett egy olyan politikai rendszernek, amely úgy érezte, hogy kizárták a világméretű politikából. A Bamiyan Buddhák elleni támadás nem csak a szobrokra irányult, hanem egy sor materialista érték erőltetése ellen Afganisztánban, a nemzetközi közösség imperializmusa ellen, amely nem ismeri a helyi törvényeket.

A 20. századi jelképpé alakult a világörökség-fogalom pajzs helyett egyfajta célpont lett. Ez a történet megmutatja, hogy bizonyos objektumok összekapcsolása bizonyos értékekkel néha ellentétes hatásokat vált ki. Azt mutatja, hogy ha valakik bizonyos objektumokat felruháznak ilyen értékkel, az vonzza mások agresszióját, akik úgy érzik, hogy kirekesztik őket. A világörökségek megsemmisítése politikai küzdelem része, amelyben az erősebb kormányok, akik ragaszkodnak a nyugati elvekhez az örökség kérdésében, ujjal mutatnak azokra, akik politikailag marginalizálódtak, miközben immunisak a saját hibáikra. A múltról való politizálás egyértelműen összefonódik sokkal bonyolultabb kérdésekkel, melyek a nemzetközi kapcsolatokat, valamint az örökségeket körülvevő jogi struktúrákat érintik.

Társadalmi részvétel a tervezésben és fejlesztésben

A hatalomtól függ, hogy a közösségeknek mennyi beleszólásuk van az örökségek hasznosításába. A legfőbb elv, hogy éppen nekik kell hasznot húzniuk örökségükből. Számos kormány és politikai rendszer támogatja és bátorítja, sőt elvárja a részvételt, míg más rendszerekben kifejezetten helytelenítik. Dél-Afrikában például nemhogy a bennszülött feketék öröksége nem volt része az örökségturizmus fejlesztésének, de a bennszülöttek semmilyen formában nem vehettek részt a döntéshozatalban. Az effajta kirekesztésnek régi tradíciói vannak a világon, pedig – gondolnánk – a helyiek ismerik legjobban az emlékeket, a hagyományokat és a

helyeket. Sokszor az ő tradícióik, például a természettel kapcsolatban, sokkal inkább támogatják a fenntarthatóságot, mint a kívülállók gyakorlata.

Összegzés

A fenti gondolatmenetekből és az esettanulmányból látható, hogy a társadalom, a gazdaság, a vallás és a kultúra konkrét meghatározó szerepe bármely örökség konstitúciójában a politikai erők különböző szintjeinek küzdelmén alapul. A világörökség-koncepció az európai, homogénebb múlt-paradigma érvényességi határai között szabadabban érvényesülhet, azonban éppen a humanitás és az önrendelkezés tiszteletben tartásának elvét kell szigorúbb kontroll alá vetnünk, amikor egy többvallású, etnikailag megosztott, hatalmi viszályokkal mintázott örökségi helyszín, örökségobjektum sorsáról mondunk ítéletet.

Irodalom

- A kulturális javak fegyveres összeütközés esetén való védelme tárgyában, Hágában, 1954. évi május hó 14. napján kelt nemzetközi egyezmény, valamint az ahhoz csatolt jegyzőkönyv (a kulturális javak háború idején megszállott területről való kivételnek tilalma tárgyában) kihirdetéséről. 1957. évi 14. törvényerejű rendelet.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=95700014. TVR ellenőrzés dátuma: 2013. október 16.
- Allen, Richard (2010): Heritage and nationalism In: Understanding the politics of heritage. Edited by Rodney Harrison. Manchester University Press, Manchester and New York, pp. 154-197. (Kun Cecília fordításának felhasználásával.)
- Bamiyan Buddha
<https://www.google.hu/search?q=bamiyan+buddha&sa=X&tbn=isch&tbo=u&source=univ&ei=DoRnUouZLlFVswbXiYHYDA&ved=0CM0BEIke&biw=1092&bih=484> ellenőrzés dátuma: 2013. 10. 23.
- Benton, T. (2010): Heritage and changes of regime In Benton, T. (ed.) Understanding Heritage and Memory, Manchester: Manchester University Press/Milton Keynes, The Open University.
- Council of Europe – Explanatory Report to the Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (2005). URL <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Reports/Html/199.htm> – az aktualizálás dátuma: 2005. 10. 28.; ellenőrzés dátuma: 2013. 10. 08.
- Dolff-Bonekämper, Gabi (2009): Nemzeti – regionális – globális?
http://www.magyszemle.hu/cikk/20090921_nemzeti_-_regionalis_-_golbalis
- EFE0 (2013) École française d'Extrême-Orient: La colonisation française au Cambodge et la reconstruction d'Angkor Vat
<http://www.gakuji.keio.ac.jp/hiyoshi/hou/fukusenkou/3946mc0000023w1a-att/Nagi12.20.pdf> ellenőrzés dátuma: 2013. október 21.
- Harrison, Rodney ed. (2010): Understanding the politics of heritage. Manchester University Press in association With The Open University.
- Husz, Mária (2007): Hét fejezet a kulturális örökségturizmusról. Pécs: PTE, FEEK
- Irimiás Anna (2013): A katonai emlékhelyek turisztikai potenciáljának vizsgálata Észak-Olaszországban / The analysis of the tourism potential of war heritage sites in North-Italy In: Földrajzi Közlemények, 137. évf. 2. szám, 153-164.p.
- Kelly, Catherine (2009): Heritage tourism Politics in Ireland. In: Cultural Tourism in a Changing World. Edited by Melanie Smits and Mike Robinson. Channel View Publications, Clevedon – Buffalo – Toronto
- Magyar Szemle Új folyam XVIII. 1-2. szám
- Meskill, L (2002): Negative heritage and past mastering in archaeology. In: Anthropological Quarterly, vol.75, no.3., 557-574. p.

- Smith, Laurajane (2006): *Uses of heritage*. Abingdon and New York: Routledge.
- Smith, Melanie – Robinson, Mike (2009): *Cultural Tourism in a Changing World. Politics, Participation and (Re)presentation*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Channel View Publications
- Timothy, D.J. – Boyd, Stephen W. (2003): *Heritage Tourism*, London: Prentice Hall
- UNESCO (2003) Nomination file for the Cultural Landscape and Archeological Remains of the Bamiyan Valley [online]
<https://www.google.hu/#q=http:whc.unesco.org%2Fen+%2Flist+208%2Fdocuments> ellenőrzés dátuma: 2013. október 17.
- UNESCO Világörökség egyezmény 1972 – 1985 (Magyarország csatlakozása)
<http://www.vilagorokseg.hu/portal/vilagoroksegrol.php?id=20070131183521>
- World Geographic Magazin: Angkor (2013) <http://www.hotdog.hu/worldgeo/unesco-vilagorokseg-tagj/angkor> ellenőrzés dátuma: 2013. október 21.

BÉRES JUDIT

A kritikai gondolkodás fejlesztése pécsi könyvtárszakos hallgatók körében

2011-ben az OPKM Nevelési Tudásdepó című projektje keretében készült egy pedagógiai mintaprogram, amely a középiskolák 11-12. évfolyama számára kínált a kritikai gondolkodást és az információs műveltséget fejlesztő feladatsorozat.¹ A program úgy készült, hogy a megcélzott korosztály szellemi érettségének megfelelő tematikus és módszertani változtatással az alapelvei jól használhatóak legyenek a fiatalabb középiskolások, valamint általános iskolások körében is, de átalakítható legyen akár egyetemi hallgatók kritikai gondolkodásának fejlesztésére is. Jelen tanulmányban ez utóbbi terepen, a PTE FEEK informatikus könyvtáros hallgatóinak körében végzett kipróbálásról számolunk be.²

A mintaprogram céljai, módszertana

A fejlesztő munka alapjául szolgáló mintaprogram fő célkitűzése a kritikai gondolkodás tanítása, fejlesztése, valamint azzal szoros összefüggésben az információs műveltség tágitása, és az interaktív és reflektív tanulás hasznosítása volt. Az információs társadalom korában a kritikai gondolkodás a sikeres tanuláshoz és a társadalomban való érvényesüléshez szükséges egyik legfontosabb, komplex alapképesség. Kialakításában és fejlesztésében kulcsszerepe van a gondolkodási készségeknek, a Bloom-taxonómia szerinti *gondolkodási alpműveletek* (tényekre, fogalmakra, szabályokra vonatkozó új ismeretek szerzése, megértése, alkalmazása), valamint a *magasabb rendű gondolkodási műveletek* (információk analízise, értékelése, szintézise) elsajátításának. Nélkülözhetetlen hozzá az információs műveltség is, amely lehetővé teszi, hogy a különféle feladat- és problémamegoldási célokkal begyűjtött, gyakran szüretlen információforrásokból származó rengeteg információt relevanciájuk szerint értékelni, szelektálni és az adott probléma megoldása érdekében alkalmazni tudjuk. Az ehhez szükséges sokrétű forrásismereten és az információkezelés technikákon túl a kritikai gon-

¹ Béres Judit: A kritikai gondolkodás fejlesztése az információforrások és információk önálló, reflektív kezeléséért a középiskolák 11-12. évfolyama számára c. pedagógiai mintaprogram. In: OFI – OPKM, A Nevelési Tudásdepó projekt helye a közoktatás-fejlesztési stratégiában, különös tekintettel az innovációs potenciál fejlesztésének lehetőségei a nem formális és informális képzés területén, (TÁMOP 3.2.4-08/2-2009-0001) Elérhető: http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/nevelési_tudasdepo_mintaprogramok

² A tanulmány a *Development of Critical Thinking with LIS students of Pécs*. In: Hargadon S., Hirsch S (szerk.): Library 2.013 Worldwide Virtual Conference. 2013.10.18-2013.10.19. konferenciaelőadás bővített változata.

dolkodásban kulcsszerepe van az anyanyelvi és egyéb készségeknek is (pl. értő olvasás, kreatív írás, beszédkultúra, vitakészség, érvelési és döntéshozatali technika, logika, társas készségek).

A mintaprogram szellemében tervezett foglalkozásokon a tanulók kritikai gondolkodását fejlesztő, az információk és információforrások magasszintű használatára és értékelésére épülő egyéni, páros és csoportos kutatási és alkotási gyakorlatok segítik a tanulást. Mivel a kritikai gondolkodás fejlesztése tantárgyközi, közös fejlesztési feladat kellene legyen, a mintaprogram fő pedagógiai jellemzője egy olyan integratív, egyben interdiszciplináris szemlélet, amely a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi, miközben biztosítja számukra az információs műveltséghez, kritikai gondolkodáshoz és az önálló, reflektív tanuláshoz szükséges praktikus készségek megszerzésének sokoldalú lehetőségét. A foglalkozás olyan kognitív készségek fejlesztését és alkalmazását segíti, amelyekre azután bármilyen műveltségi területen vagy élethelyzetben építeni lehet. A cél egy olyan eszköztudás elsajátíttatása, melyet a teljes tanulási folyamatban és azon túl is bármely ismeretszerző és információfeldolgozó tevékenységük során alkalmazni tudnak a tanulók. A program fel kívánja készíteni a tanulókat a megfelelő információszerzési, -tárolási, -feldolgozási és -átadási technikákra, valamint megismerteti velük az információkezelés jogi és etikai szabályait. A feladatok többségében a kritikai gondolkodás fejlesztésén túl, illetve ahhoz szorosan kapcsolódva elsődleges fejlesztési cél az olvasási, írási, szövegértési és kommunikációs készségek fejlesztése, amelyek hagyományos és elektronikus információforrások használatát, szépirodalmi és szakirodalmi szövegek, újságcikkek, tanulmányok, könyvek feldolgozását igénylő feladatokat éppúgy tartalmaz, mint írásbeli és szóbeli szövegalkotási feladatokat, valamint képi információk (fotók, plakátok, filmek) kritikai szemléletű feldolgozását.

A program alkalmas arra, hogy egyrészt szervesen kiegészítse és segítse a szaktárgyi tanórák keretében nyújtott oktatást, másrészt könyvtárhasználati órákhoz, olvasásra nevelési kezdeményezésekhez, tanulási nehézségekkel küzdők felzárkóztatásához, önképző körökhöz, szakkörökhöz is kiválóan kapcsolódhat.

A foglalkozást sokoldalú felhasználhatóságából adódóan könyvtárostanárok, szakpedagógusok, valamint nem szakrendszerű foglalkozások vezetői egyaránt vezethetik, illetve kamatoztathatják munkájukban. A gyakorlatok során alkalmazott módszertan az interaktív és reflektív tanulási, megismerési folyamatokra irányul, a valóságnak megfelelő problémákkal és környezetben. A középpontban a konstruktivista paradigma alapján a saját tapasztalatszerzésen alapuló, a tanuló aktív, kreatív közreműködésével megvalósuló tanulási folyamat áll.

Kipróbálás egyetemisták körében

Az RJR (ráhangolódás, jelentésteremtés, reflexió) modelljére épülő, akár részleteiben is adaptálható, modulrendszerű mintaprogram alapötletét az amerikai gyakorlat adta, ahol sok évtizedes hagyománya van a kritikai gondolkodás tanításának, s az ilyen témájú kurzusok széles választéka áll rendelkezésre a legkü-

lönbözőbb korosztályok számára, az általános iskolásoknak szőlóktól a középiskolásoknak készítettek át az egyetemistáknek kidolgozottakig, nem egyszer e-learninges tananyag formájában. Ezek az integratív szemléletű programok a különféle oktatási szinteken tanulók tantárgyaktól független és tantárgyakhoz kötődő gondolkodási készségeinek fejlesztését egyaránt támogatják.³ Ez lenne tehát a jövő kihívása Magyarországon is: több korosztályra koncentrálvá ki kellene dolgozni olyan átfogó programokat, amelyek célzottan, valamint komplex készségként közelítik meg és fejlesztik az információs műveltséget és a kritikai gondolkodást.

A továbbiakban a mintaprogram kipróbálásának hároméves tapasztalata alapján vizsgáljuk a kooperatív tanulás kedvező hatásait az egyetemista célcsoportnál, kitérve azon feladattípusokra, amelyek a résztvevők visszajelzései, kurzus végén kitöltött kilépőkártyái szerint is a legalkalmasabbnak bizonyultak a hallgatók aktivizálására és fejlesztésére, s nem utolsósorban az élvezetes tanulás lehetőségét biztosították számukra. Mivel a vizsgált harmadéves informatikus könyvtáros hallgatók az *információs műveltség pedagógiája szakirányra* járnak, az érem másik oldala az, hogy saját készségeik fejlődésén túl ők maguk mennyire váltak képessé arra, hogy mások – leendő könyvtári munkahelyeik, iskoláik olvasóinak, tanulóinak – információs készségeit fejlesszék.

A pécsi információs műveltség pedagógiája szakirányon folyó képzés célja, hogy az információs műveltség elsajátításához szükséges készségek oktatására közoktatási és felsőoktatási szinten is alkalmas könyvtáros szakembereket képezzen, akik információs szakember-hivatásukból adódóan maguk is felsőfokon birtokában vannak az információs műveltségnek, s képesek az oktatómunkába integrálni, másoknak hatékonyan továbbadni azt. Természetesen már a szakirányt választó hallgatók oktatása során is szükség van az információs műveltség pedagógiájára, hiszen az egyetemisták igen nagy hányada komoly hiányosságokkal érkezik a középiskolából, akár az önálló gondolkodásra, tanulásra és kutatásra, vagy az információelemzésre való képességüket, akár az ehhez szükséges anyanyelvi műveltségüket, írási és olvasási, szövegértési készségüket nézzük. A leggyakoribb nehézség, hogy a hallgatónak nincs középszintű forrásismerete sem (főként a szaktudományos információkra vonatkozóan), és nem ismernek hatékony információkeresési és információértékelési stratégiákat sem.⁴ Annak tekintetében, hogy a felsőoktatásban milyen standardoknak és kimeneti követelményeknek kellene teljesülniük a tárgyalt készségterületen, fontos mintát

³ Az alapvető mintát az a több mint 2000 „critical thinking” címet viselő, online, amerikai, brit és kanadai főiskolák és egyetemek által kínált kurzus jelentené, amelyeket pl. az askedu.net, emagister.net és az e-learners.com bemutat.

⁴Lásd erről bővebben: Zsák Judit (Béres Judit): Az információs műveltség pedagógiája az egyetemi informatikus könyvtáros képzésben. In: Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. szerk. Kereszty Orsolya. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 334-338. p.

mutat például a Boyer-jelentés vagy a felsőoktatásban tanulók számára összeállított információs műveltségi követelményrendszer.⁵

A pécsi BA-szintű képzésben részt vevő, harmadéves információs műveltségpedagógiája szakirányos könyvtáros hallgatók a kétféléves *Információforrások és információk kritikai szemléletű értékelése I-II.* című szeminárium keretében egy féléven át kapnak elméleti és módszertani felkészítést a kritikai gondolkodást fejlesztő pedagógiai munkához, a tárgy második félévében pedig saját aktív részvételükkel, egy konkrét témakör feldolgozásán keresztül tesztelhetik a mintaprogramban foglalt fejlesztő feladattípusokat. A teljes kurzus koronája az a sok ötletes és tartalmas foglalkozástervezet, amelyeket a hallgatók egyéni tervezőmunka során, maguk állítottak össze egy-egy elképzelt, szabadon választott iskolai/könyvtári célközönségnek, illetve korosztálynak. A szakirányra járó legutóbbi végzős évfolyamnak lehetősége adódott arra is, hogy 2014 áprilisában egy „*Living library*” módszerre épülő rendezvényt megvalósító könyvtári projekt-munkában alkalmazza a megszerzett elméleti és módszertani tudását.

A kurzus első féléve során a hallgatók korábbi egyetemi kurzusok során szerzett pedagógiai és pszichológiai ismereteire, valamint saját közoktatásban és egyetemen szerzett tanulói tapasztalataira támaszkodva elsősorban elméleti, módszertani alapozásra került sor, jórészt azonban nem frontális előadás formájában, hanem megbeszélés, vita és közös gondolkodás, rendszerezés útján. Áttekintettük az információtúltermelés és az információforrások sajátosságainak kapcsolatát az információs műveltséggel és a kritikai gondolkodással. A hallgatók saját keresési és tanulási tapasztalatai alapján rendszereztük az információk és információforrások értékelésének legfontosabb szempontjait, technikáit és a leggyakrabban felmerülő problémákat, hibaforrásokat, illetve kipróbáltuk az információk kritikai szemléletű kezelésének módjait, előnyeit.

Mivel a kipróbálás időszakában jelent meg és váltott ki pro és kontra szakmai vitát az új NAT, ennek megvitatására külön alkalmat szántunk. A NAT tartalma kapcsán rendszereztük a hagyományos (diszciplináris) és a kívánatos (konstruktivista, készségközpontú) pedagógiai gyakorlat tanulás-szemléletének jellegzetességeit, a tanulási-tanítási folyamat eltérő értelmezéseit, majd összegyűjtöttük az interaktív és reflektív készségfejlesztéshez szükséges pedagógusi és diák-attitűdöket, tevékenységeket. Mivel a könyvtáros hallgatók csak alapozó pedagógiai és didaktikai oktatásban részesülnek, külön időt kellett szánni az interaktív és reflektív tanulás feltételeinek és módjainak tanulmányozására, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztését támogató egyéni és kooperatív feladattípusok hatásmechanizmusának megbeszélésére, kipróbálására. A félévet záró

⁵ *Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education* (New York: Boyer Commission, 2001), <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>; magyarul <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10031/ch07s05.html> (2007. augusztus 16.); *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Chicago: ALA ACRL, 2000), <http://ala.org/ala/acrl/acrlstandards/information-literacycompetency.cfm> (2007. szeptember 3.)

kilépőkártya szerint a hallgatók nagyon hasznosnak találták a pedagógiai-módszertani kérdésekről szóló, fejlesztés- és alkalmazásközpontú áttekintést és rendszerezést. Képet kaptak arról is, hogy nekik maguknak miben kell fejlődniük, miközben eszköztárat kaptak a tárgyalt készségsoportot fejlesztő feladatok, foglalkozások jövőbeni, gyakorlati munkájukba való beépítéséhez.

A második félévben a hallgatók a kritikai gondolkodást fejlesztő TÁMOP-mintaprogram gyakorlatainak megoldása során, személyes részvétellel szereztek tapasztalatot arról, hogyan működnek a kritikai gondolkodás és az információs műveltség fejlesztését támogató feladatok. Ezen tudásra és tapasztalatra építve a második félév végén önállóan és részletesen kidolgozott foglalkozástervezetet kellett készíteniük és beadniuk. Az utolsó alkalommal kitöltött kilépőkártyák szerint a hallgatók a ráhangolódás fázisában nagyon kedvelték az esélyegyenlőségről szóló közös fűrtábra feladattípusát, mert ez az asszociációs munka egyszerűen és átláthatóan tette lehetővé saját gondolataik rendszerezését, a tárgyhoz kapcsolódó előzetes tudásuk előhívását. A fűrtábra logikai kapcsolatainak megállapítása során számos egyedi felosztási ötlet is felmerült, amelyeket a szerzőik meggyőzően magyaráztak. Ezután a maguknak szóló 10 perces szabad írás formájában és ennek megbeszélésekor is nagyon jó gondolatokat vetettek fel a hallgatók, tovább árnyalva a fűrtábra felosztását. Tanulságos volt a Tamás Gáspár Miklós által írt feminizmus-cikk kettéosztott naplós feldolgozása. A hallgatók szabadon nyilvánítottak véleményt a nők helyzetéről, de tudták jellemezni a szerző érvelésmódjának jellegzetes elemeit, módszereit, vonásait is. A cikkben felvetett társadalmi problémákat nem látták olyan súlyosnak és sötétnek, ahogyan a szerző sugallta, saját tapasztalatot pedig alig tudtak megfogalmazni. Valószínű, hogy saját környezetükben, életükben nem tudják azonosítani a diszkriminatív gondolkodásmódot és eseteket. A feladat tanulsága az volt, hogy a hallgatók problémalátása gyenge, a társadalomkritikai érzékük fejletlen. A jelentésteremtés fázisának gyakorlatai ezt is igyekeztek javítani.

Már a ráhangolódás fázisában kiderült, hogy a hallgatók nagyon hasznosnak találják a kooperatív tanulási formát, a páros és kiscsoportos feladatokat. A Tóth Krisztina és Nagy Boldizsár által írt szövegek T-táblázatos páros feldolgozása, majd ennek kapcsán a nemi szerepekről/szerepelvárásokról alkotott vélemények nagycsoportos megvitatása volt a legnépszerűbb. Tóth Krisztinának nagy sikere volt, ami külön öröm, hiszen a mintaprogram ezen részében cél volt a kortárs magyar szerzők olvastatása, népszerűsítése is. A páros munka jól sikerült, könnyebben szóltak hozzá a hallgatagabbak is, mint egyéni munka után. Markánsabbak és lényeglátóbbak voltak a párok által kiötlött konszenzusos vélemények. Itt már több saját példát tudtak mondani az életükből, közelebb érezték magukhoz a kérdésfelvetést, s láthatóan rendkívül inspirálta őket a többiekől hallott vélemény, kritika is. A kurzus végi kilépőkártyán többen kiemelték, hogy az ilyen feladatok során egymást is jobban meg tudták ismerni, és sok olyan problémáról megismerték a másik álláspontját, amelyekről máskülönben sosem beszélgettek volna. Az órákon megkezdett vita nem egyszer folytatódott azon túl is.

A gender-szempon­tú megközelítés megismerését hozta be az esélyegyenlőség tárgyalásába Bódis Krisz­tának a lovári cigány közösség nő­képét bemutató *Báriséj* című dokumentumfilmje, illetve a film közös megnézése után folytatott nagycsoportos eszmecsere. Többen kiemelték, hogy az ilyen típusú aktivitások során megtanultak egy problémát több oldalról megközelíteni, valamint a saját gondolkodásukat is reflektíven kezelni, például felismerni előítéletességüket és tévhiteiket, téves információikat más kultúrákkal, emberekkel kapcsolatban. Ezt erősítette a jelentésteremtés fázis azon feladata, amelynek során szakértői csoportokban kellett különböző, nem nyugati és nem európai kultúrák nő- és férfiképét feltérképezniük és prezentációban bemutatniuk.

A jelentésteremtés fázisának egyik komplex feladatában az előre megadott választható olvasmányok mindegyike sajátos szempontból és kontextusban dolgozta fel a különböző kultúrák és történelmi korszakok nő- és férfiszemléletének sajátosságait. A szakértői kiscsoportok azt a feladatot kapták, hogy az általuk választott könyv tartalmát dolgozzák fel, gyűjtsenek hozzá más forrásból is információkat, majd készítsenek prezentációt, végül a reciprok tanítás módszerével tanítsák meg a többieknek mindazt, amit a nemek esélyegyenlősége szempontjából fontosnak tartanak, és ellenőrizzék is a többiek így megszerzett tudását. A hallgatók addigi tanulmányaik során többször találkoztak már olyan feladattal, amikor egyéni vagy közös előadást, prezentációt kellett készíteniük. Ezért volt meglepő, hogy a közös információgyűjtési, könyvfeldolgozási és prezentációkészítési munka csak részben váltotta be a hozzá fűzött reményeket. 3-4 fős kiscsoportokban dolgoztak, de nem szántak egyenlő időt a munka közös elvégzésére, voltak aktívabbak, akik több részmunkát is magukra vállaltak, más viszont kihúzta magát és minél kisebb energiabefektetéssel igyekezett megúszni. Ugyanez az aktivitás illetve passzivitás mutatkozott meg az órai hozzászólásokban, részvételben is. A kiscsoportban végzett közös munka a hozzáállás miatt olykor mégsem valósított meg valódi kooperatív tanulást. Ez olykor abból is következett, hogy volt, aki félreértette a kooperatív feladatvégzés lényegét, s ezért nem valósított meg kooperatív tanulást, hanem a csoport tagjai egyénileg, megbeszélés és konszenzus nélkül dolgoztak a végső, közös produktum egy-egy részletén – annak ellenére, hogy előtte megbeszéltük, mit hogyan kell csinálni. Megesett, hogy nem került sor az információk közös értékelésére és szelektálására, hanem egy ember olvasott és prezentált a többi nevében, másutt pedig voltak csoporttagok, akik csak képeket, illusztrációkat gyűjtöttek a prezentációhoz, és a szövegfeldolgozásban, tartalomelemzésben nem vettek részt.

Szomorú tapasztalat, hogy a hallgatók nagyobb terjedelmű, elvontabb mondanivalót megfogalmazó könyvek esetében általában nem voltak képesek a lényegi információk kiszűrésére és a lényegi mondanivaló megragadására: a leggyakrabban elvesztek a részletekben, betűről-betűre dolgozták föl és mutatták be a szöveget ahelyett, hogy meglátták volna egy sok példát hozó könyv általános témáját. Ahelyett, hogy meglátták volna, hogyan működtek korról korra a nemi sztereotípiák, megértették volna, hogy mi táplálta őket még az állítólagos tudományos megközelítésekben is, vagy milyen veszélyeket rejt a kulturális relati-

vizmus távoli kultúrák emberi jogokat sértő gyakorlatainak megítélésakor, végigcsorolták a példákat konklúzió nélkül, és anélkül, hogy keresték volna olvasmányuk kapcsolatát az órákon közös nevezőként végigívelő esélyegyenlőség témakörével.

A csoportos feladatvégzések során általános tapasztalat volt, s ezt a hallgatók saját gyengeségükként is leírták a kilépőkártya önértékelést kérő kérdésénél, hogy sokan nem merik vállalni és megfogalmazni saját véleményüket, nincsenek hozzászokva az órai aktív részvételhez, a hozzászóláshoz, az érvelésben, a vitában és a meggyőzésben nem túlzottan ügyesek. Részint a korábbi iskolai szocializáció számlájára írható, de az egyetem is ezt erősíti, hogy a többség írásban jobban el tudja végezni a véleményalkotási feladatokat, mint szóban.

Az értékelés és reflektálás fázisában a korábban együtt dolgozó kiscsoportok saját csoporttagjaik és a többi csoport munkájának értékelését végezték el, a maguk készítette feladatsorok és kvízzjátékok, tesztek kitöltése és pontozása segítségével. Általános tapasztalat volt, hogy a legspeciálisabb információkat is sikerült átadniuk és megértetniük egymással, ezért minden szakértői csapat sikerélménnyel távozhatott.

A kilépőkártya utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy mi volt a legfontosabb, amit a foglalkozásokon megtanultak a hallgatók. A legtöbben az önértékelésük fejlődését, a problémák sokoldalú megközelítésének képességét, a vitakultúrát és a mások véleményének respektálását, az empátiát, toleranciát és elfogadást emelték ki pozitív hozadékként, de volt olyan is, akinek az volt a tanulság, hogy felismerte saját gondolkodása előítéletességét, hibáit. Mások az órán megjelenő gyakorlati tudást, a valóság-hű problémákat és a sok új ismeretet emelték ki, illetve azt, hogy a tanult módszerek alkalmasak a tanulássegítésre. Megint mások a saját foglalkozások készítéséhez kapott mintát és a saját tapasztalat útján szerzett módszertani tudást értékelték. Hadd idézzek itt egyetlen, nagyon biztató hallgatói véleményt: „Az volt a legfontosabb, hogy megtanultam: önmagában már az is sokat segít, ha beszélgetünk a problémákról. Talán így az egyénben és a társadalomban is tudatosul, hogy ezek létező problémák, és érvényesülhet az az elv, hogy gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan. Továbbá az is fontos volt, hogy nemcsak könyvekből lehet tanulni, hanem együtt, csoportos munkák és kevésbé formális keretek között is.”

A hallgatókkal való kipróbálás során bebizonyosodott, hogy a mintaprogramnak egy nagyobb volumenű egyetemi kurzusba való integrálása szerencsés választás volt. A kurzusba illesztett mintaprogram struktúrája pozitív visszaigazolást nyert, nagy szükség volt a módszertani alapozó félévre, a friss, modern szemléletű módszertan megismerésére, de fontos volt a saját tapasztalatszerzés is a feladatok működését illetően. Egyéni, formális oktatói értékelést csak a kurzus legvégső fázisában, a kidolgozott fejlesztő programjaik, foglalkozásaik kapcsán kaptak a hallgatók, átlagosan jeles eredménnyel. Számos kreatív, tartalmas, jól fölépített foglalkozásterv született, iskolai tanórák és témanapok, délutáni szakörök, olvasótáborok és időutazó táborok keretében. Volt, akinek a saját iskolai

könyvtári gyakorlata során alkalma nyílt a saját programja kipróbálására is, ami még nagyobb sikerélményt és tanulságot jelentett mindannyiunk számára.

Felhasznált irodalom

- Bárdossy Ildikó et al.: *A kritikai gondolkodás fejlesztése: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*: Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógusjelöltek számára a saját élményű tanuláshoz. Pécs – Budapest: PTE, 2002.
- Bárdossy Ildikó et al. (vál., szerk.): *A kritikai gondolkodás fejlesztése II.: Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*: Válogatás pedagógusok és pedagógusjelöltek munkáiból. Pécs: PTE, 2007.
- Béres Judit: *A kritikai gondolkodás fejlesztése az információforrások és információk önálló, reflektív kezeléséért a középiskolák 11-12. évfolyama számára c. pedagógiai mintaprogram*.
Elérhető: http://olvasas.opkm.hu/portal/menu/hirek/nevelesi_tudasdepo_mintaprogramok
- Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. *Reinventing Undergraduate Education* (New York: Boyer Commission, 2001),
<http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/>. Magyarul elérhető változat:
<http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b10031/ch07s05.html>
- Deli Éva, Buda Mariann: *Tanulástanítás? Élvezetes tanulás*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó, 2007.
- Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Chicago: ALA ACRL, 2000),
<http://ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.cfm>
- Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről*. Pécs: PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/>
- Zsák Judit (Béres Judit): *Az információs műveltség pedagógiája az egyetemi informatikus könyvtáros képzésben*. In: Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában. szerk. Kereszty Orsolya. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar, 2008. 334-338. p.

TÓTH ISTVÁNNÉ – MAGYAR MIKLÓS – KRISZTIÁN BÉLA

Elemi megértési képességek fejlesztése a digitalizáció idején

Európai figyelem a funkcionális analfabetizmusra

Az európai uniós gyakorlat a korábbi ENSZ, UNESCO és a felnőttképzési konferenciák nyomán számos alkalommal foglalkozott a népesség analfabetizmusával. Általános és speciális gondolatok kerültek felszínre, több elemző, majd ajánló dokumentum figyelmeztet a kérdés állandóságára. Egy 2009-es jelentés¹ felhívja a figyelmet, hogy a célszerű és hatékony érdemi megoldások helyben születhetnek, mint pl.

- a felnőttképzési programok specifikus célcsoportok számára
- az olvasás, mint a funkcionális analfabetizmus megelőzése a vidéki területeken a könyvtárrendszer bevonásával
- az alaptudással kapcsolatban nehézségekkel küzdő iskoláskorú fiatalok szakmai beilleszkedésének figyelemmel kísérése,
- az alaptudás elsajátítása és a beilleszkedés elősegítése digitális hordozókat alkalmazó workshopokon keresztül,
- a munkavállalók/munkaadók igényeire szabott alapképzés kidolgozása,
- alapképzések létrehozása területi szereplők részére,
- a legalacsonyabb szintű képzettséggel rendelkezők alapkészségekhez való hozzáférése,
- a munkavállalók alapképzési igényeinek beazonosítása a munkahelyen (termelés-szervezés, modulrendszer),
- a vállalati alapkészségekre irányuló képzés,
- a döntéshozók figyelmének felkeltése, fenntartása,
- regionális stratégiák és cselekvési tervek kifejlesztése a helyi szolgáltatók és felhasználók részvételével,
- a vállalaton belüli képzéshez való jog és képzési rendszer fejlesztése,
- a gyakornokok alapismeretei megerősítése a szakképzés és a tapasztalati eredmények érvényesítése során,
- alapvető ismeretekre irányuló vállalaton belüli képzés a szakmai életút (karrier) biztosítása érdekében,

¹ Mireille Lacombe (Fr/Pes) Puy-de-Dôme megye önkormányzatának tagja. A „Kultúra, oktatás és kutatás” szakbizottság véleménytervezete a funkcionális analfabetizmus visszaszorítása. Ambiciózus európai stratégia átgondolása a kirekesztés megelőzése és a személyes kiteljesedés előmozdítása érdekében. EU Régiók Bizottsága. 19. szakbizottsági ülés. 2009. december 11. EDUC-IV-042. <http://www.cor.europa.eu> – 2013108.

- a duális képzés bevezetése az iskola és a munka közötti átmenet javítása érdekében,
- az IKT-k és az Internet megismerésére irányuló képzések,
- nyilvános fogadó pontok létrehozása a tömegközlekedés, az önkormányzati és vállalati munka megismerésének elősegítése érdekében,
- a funkcionális analfabetizmus felderítését célzó programok a területi önkormányzatokon belül.

Nem véletlen, hogy az európai tanulói teljesítményeket 2000 óta az ipari növekedésben, a versenyhelyzet megtartásában érdekelt fejlett államok, az OECD rendszeres vizsgálatokkal követi (PISA Programme for International Student Assessment)². Nemcsak a nemzeti teljesítmények értékelődnek így, hanem ezek lehetséges kihatásai is érdemi figyelmet kapnak. A hazai PISA-vizsgálatban érintettek természetesen nem egyeznek az általában (bármily okból) hátrányos helyzetűnek ítélt magyar fiatalok/felnőttek csoportjával, de az egyenetlen teljesítmények kivetítődnek a későbbi évek alkalmazhatósági arányaira.

Sajátos hálózatban élünk – a nemzeti igények integrálódnak az EU-szükségletekbe, ugyanakkor az uniós állásfoglalások folyamatosan alakulnak, ösztönzést kapnak az OECD³ nemzeti és európai igényeitől, kutatási támogatások, programok születnek a funkcionális analfabetizmus felszámolására, a gazdaságban alkalmazandó emberi erőforrás alkalmassá tételére a változó munkakövetelmények között. Az unió létrejötte előtt is szerte a világban számos megalapozott, tudományos kutatás, kialakított eljárás született a funkcionális analfabetizmus/illiteráció⁴ kiküszöbölésére, amit mindenütt kitüntetett módon kezelnek.

A fogalom szerint „funkcionálisan illiterátus-nak az olyan személyt nevezük, aki valamikor megtanult olvasni és írni, a betűket ma is ismeri, s néhány szavas közlemények (feliratok stb.) elolvasása nem okoz gondot számára, de ennél hosszabb szövegekkel nem képes megbirkózni. Nem írástudatlan – funkcionálisan is csak attól függően, hogy az ő esetében mit tekintünk az írásolvasás

² A rossz teljesítményeket már évekkel ezelőtt jelezte a TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Csapó Benő, a PISA Igazgató Tanács magyar tagja: a negatív trendeket meg lehet törni. Ónody-Molnár Dóra (2013) Rendszereken átnyúló zuhanás. A PISA jelentés. Népszabadság. 2013 december 5.

³ Az OECD (Organisation of Economic Cooperation and Development) 2000-ben jelölte ki a kulcskompetenciák körét. A DeSeCo (Définition et Sélection des Compétences) a kulcskompetenciák három fő kategóriáját különítette el: az autonóm cselekvés kompetenciáit, az eszközök interaktív használatához kapcsolódó kompetenciákat és a személy heterogén környezetben való működéséhez szükséges kompetenciákat (OECD 2005). Az autonóm cselekvés két fogalmat kapcsol össze: az identitást és a relatív autonómiát abban az értelemben, hogy az egyén hogyan hoz döntést, és hogyan cselekszik egy adott szituációban. OECD 2005. *Thematic Review on Adult Learning*. Organisation of Economic Cooperation and Development (OECD). Párizs. www.oecd.org/edu/adultlearning (2010. április 10.)

⁴ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csentes Gyöngyi (2010). Az illiteráció, avagy a funkcionális analfabetizmus Magyarországon. *Felnőttképzés* 1. 7–14. site.nive.hu/.../1100113_nemesnesajtosne_-20130911.

funkciójának. A funkcionális analfabetizmus kifejezés tükrözi a jelenséget, de a külföldi és a magyar szakirodalom nem szívesen használja az analfabetizmus szóhoz kapcsolódó pejorativitás miatt⁵.

A funkcionális analfabetizmus felszámolására eseti megoldások éppúgy szerepelnek, mint a folyamatos intézkedések, módszerek. Hazánkban a funkcionális analfabetizmus két évszázada ismert, az ellene folyó küzdelem – időnként változó aktivitással – de állandó. Tudományos rendszerezése, feldolgozása megalapozott⁶, számos „jó módszer” ismert⁷, ami erősíti a funkcionális analfabetizmus elleni hazai programok eredményességének lehetőségét.

A kormányzati célok szellemében-közmunka oktatási részprogram

A kormányzati célok világosak és következetesek a hátrányos helyzetű társadalommal kapcsolatban. Tekintve, hogy a hátrányos helyzet sokakra kiterjeszhető, e helyen mégis elsősorban a roma népesség érintettsége alapján megjelenő helyzettel foglalkozunk. Az európai és a hazai törekvések egy irányba mutatnak – a foglalkoztathatóság megteremtése és fenntartása minél több ember számára, a hátrányos helyzet felszámolásával, vagy csökkentésével az elhelyezkedés megkönnyítése⁸. Ebben sok újszerű elemmel a közmunkaprogram képzései is befolyásoló tényezők, amelyekről ellentétes vélemények születtek. A romakérdés sokoldalúan kutatott, számon tartott⁹, erőfeszítések történnek az európai

⁵ Terestyényi Tamás (1996) Írás- és olvasásnélküliség Magyarországon. In: Terts István (szerk.) Nyelv,nyelvész, társadalom. JPTE–PSZM Projekt Programiroda, Pécs–Budapest. 292., továbbá pl. Steklács János (2013) A magyarországi funkcionális analfabetizmus kezelésének lehetőségeiről a tapasztalat tükrében - <http://kodolanyi.hu/ujadmin/lektoratus/kongresszus/anyagok>.

⁶ Pl. Csoma Gyula, Lada László (1996) Tételek a funkcionális analfabetizmusról. Új Pedagógiai Szemle, 2009. június 17. További, a funkcionális analfabetizmusról készült összefoglaló munka: A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig I-II. Válogatás az UNESCO Távlatok-Prospects című folyóiratából. Vál. és szerk.: Maróti Andor. Az ELTE és a Magyar UNESCO Bizottság kiadása. Budapest. 1992., Csoma Gyula, Lada László (2002) Az olvasás éve és a funkcionális analfabetizmus. Új Pedagógiai Szemle 2002. március. epa.oszk.hu/00000/00035/00058/2002-03-1k-Tobbek-Olvasas.html-20130914.

⁷ Matthew, Kathryn I, Felvégi Emese (2009) *Az olvasástanítás és a szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/kathryn-matthew-felvegi> (2009. december 1.) - 20130914.

⁸ Zolnay János (szerk.): Romákat segítő projektek a rendszerváltozás óta Magyarországon. Szakértői tanulmány a Világbank Budapesti Regionális Irodája számára. In: Csányi Klára (szerk.): Szöveggyűjtemény a kisebbségi ügyek rendőrségi kezelésének tanulmányozásához. Világbank, Budapest,2002.

⁹ Balog Iván (1997). A cigányok Magyarországon. (Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián. I. 2. Rendszerváltozás: piacgazdaság, társadalom, politika. Az életmód, az életvitel, a kultúra, a tudat átalakulása) Szerkesztő: Glatz Ferenc. Összeállította: Kemény István: a roma és munkaerőpiaci szempontból halmozottan hátrányos helyzetű emberek alkalmazkodóképességének növelése a foglalkoztatás rugalmasságának növelésével, 80, Prioritások. romagov.kormany.hu/download/8/e3/20000/Strategia.pdf-20130915.

uniós foglalkoztatási elvárások teljesítésére¹⁰. Már 2002-ben megfogalmazódott a kormány részéről, hogy „minden hátrányos helyzetű tanulhat”¹¹, a hátrányos helyzetűek számára, ha egyenetlenül is, de sok képzési lehetőség adott¹². A hátrányos helyzetű népesség, közte „a roma népesség rejtett erőforrás” – hangzott el¹³. Létezik Országos Roma Önkormányzat (ORÖ), Cigányügyi Egyeztető Tanács, a Cigányügyi Koordinációs Tanács (CKT) a miniszterelnök hátrányos helyzetügyi testülete Hátrányos Helyzetű Programbizottság néven tevékenykedik, megalakult a Magyarországi Hátrányos helyzetűekért Közalapítvány, folyik a hátrányos helyzetűekre szervezett oktatásfejlesztés, többek között hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatását segítő tanoda nyílt Piliscsabán. Természetesen erre korábban is voltak értékelhető eredmények¹⁴, különböző szintereken, mint pl. a kaposvári intenzív eljárás¹⁵.

¹⁰ Bagó József (2000) A hazai foglalkoztatáspolitikát közelítve az európai normákhoz. *Esély*. 2000.3. 24-45.

¹¹ I.B. (2002) Fidesz: minden hátrányos helyzetű tanulhat. Orbán Viktor kormányfő találkozása Farkas Flóriánnal, a Lungo Drom vezetőjével és Varga Józseffel, a Magyarországi Hátrányos helyzetűekért Közalapítvány vezetőjével. *Népszabadság*. 2002. március 1.5.

¹² A téli közfoglalkoztatásba vontak (2013/14) négy képzési program közül választhatnak:- Alapkompetencia-fejlesztés: az 5 tananyagegységből álló, 438 órás képzés célja azoknak az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátítása/begyakoroltatása, melyek elengedhetetlenek a sikeres munkaerőpiaci reintegrációhoz, valamint alapfeltételei a szakképzésbe való bekapcsolódásnak. A képzés azoknak a leghátrányosabb helyzetű munkavállalóknak szerveződött, akik egyáltalán nem, vagy csak részben rendelkeznek az általános iskola elvégzéséhez szükséges alapkompentenciákkal és - készségekkel. (Tananyagegységei: Ráhangoló/motiváló tréning; Kulcskompetenciák fejlesztése: Írás-olvasás; Kulcskompetenciák fejlesztése: Számolás; Tanulástechnikai tréning; Életvitel; Mentálhigiéné tréning)- Kompetencia-fejlesztés: középiskolát végzett hallgatók számára. A 438 órás c. képzés a különböző szakmai ismeretek – jogi, pénzügyi, alapvető ügyintézési ismeretek – mellett elsősorban a szociális kompetenciákat fejleszti. (Moduljai a következők: Csapatépítés; Önismeret és személyiség-fejlesztés; Tanulástechnikai tréning; Pályaorientációs tréning; Jogi alapismeretek; Kommunikációs és konfliktuskezelői tréning; Pénzügyi, ügyintézési alapismeretek; Környezettudatosság-fejlesztő tréning) 7. osztályos felzárkóztató képzés: Hat osztályt végzett, (hatodik osztályos általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező) közmunka programba vont hallgatók számára 8. osztályos felzárkóztató képzés: Hét osztályt végzett, (hetedik osztályos általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkező) közmunka programba vont hallgatók számára

¹³ „Míg a pártok többsége problémának, teherként látja a romákat, addig a kabinet lehetőségként tekint rájuk. A hátrányos helyzetű közösség egy rejtett erőforrás, tartalék a magyar gazdaságnak „- mondta a Hátrányos helyzetű ügyi Egyeztető Tanács elnöki posztját is betöltő kormányfő. Orbán Viktor: A hátrányos helyzetűség rejtett erőforrás. <http://www.origo.hu/itthon/20130507-orban-beszedet-mondott-a-ciganyugyi-egyezteto-tanacs-ulesen.html-20130714>.

¹⁴ 1999. május 27-28. Dunaferri Kft. Oktatási Központja Dunaújváros. Eszik Zoltán (1999) *Felnőttképzés-kutatási fórum*. A MNT (Művelődés, Népfőiskola, Társadalom) 1999. nyári száma, (VI.évf.2.sz.) a teljes számot ennek szentelte. Magyar Edit (1999) *Szaktudás- minőség-morál*, Krisztián Béla (1999) *Felnőttképzési háttér a régiókban*, Diósi László (1999) *A felnőttkori motivációk sajátosságai a cigánység körében*, PHARE-LIEN program Nógrád

Az Emberi Erőforrások Minisztérium Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkársága Cigányügy, társadalmi felzárkózás programja „a cigányság, a hátrányos térségekben élők, illetve az alacsony iskolai végzettségük, valamint egészségügyi állapotuk miatt nehezen, vagy egyáltalán nem foglalkoztatható társadalmi csoportok élet-körülményeinek, társadalmi helyzetének javítására, valamint társadalmi integrációjának elősegítésére irányuló kormányzati tevékenység, amely csökkenti a területi, társadalmi hátrányokból és nemzetiségi hovatartozásból fakadó egyenlőtlenségeket és elősegíti a közszolgáltatásokhoz történő egyenlő hozzáférést”¹⁶.

2013 szeptemberében Roma Kutatóközpont alakult¹⁷, széleskörű irodalom foglalkozik a kérdéssel, mely önmagában is tanulmány tárgya lehetne a megközelítések oldaláról. Foglalkoznak a roma nők foglalkoztatásának elősegítésével, a cigánytelepek felszámolásával, iskolai megoldásokkal¹⁸, a munkaerőpiaci integrációval¹⁹, a hátrányos helyzetűek mentorálásával²⁰. Az eredményesnek nyilvánított közmunka-program²¹ továbbvitele a képzések felé új távlatot nyit a szélesebb lakosság bevonására.

Ezzel kapcsolatban merülnek fel az együttműködés lehetőségeinek különböző közelítései – többek között az, milyen erőfeszítések szükségesek ahhoz, hogy a roma személy (csoport) elfogadottsága megtörténjen. Egy önbeszámolókon alapuló vizsgálat tanulságai szerint „(3) *Azért, hogy egy cigány ember boldogulni tudjon az identifikációs kihívások között, és egészségesen működő identitást alakítson ki, sokkal több energiát kell befektetnie, mint azoknak, akik a többségi*

megye, Balácsi Károly (1999) A cigányság társadalmi helyzetének jellemzői a felnőtteképzés szempontjából (országos és BAZ).

¹⁵ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csendes Gyöngyi Hátrányos helyzetű tanulók szövegértési problémái. i.m.

¹⁶ www.kormany.hu/hu/.../tarsadalmi-felzarkozasert-felelos-allamtitkarsag-201309615.

¹⁷ Roma kutatóközpont Budapesten. A munkacsoport szakmai vezetője Balogh László, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Karának oktatója - Bene Dániel, az ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. ügyvezető igazgatója szerint a kutatóközpontot az ESZA és az ORÖ 2012 szeptemberében kötött keret-megállapodásában foglaltak végrehajtása érdekében hozták létre. A központ munkatársait - jelenleg 11-et - uniós forrásból foglalkoztatják, tagjait az ORÖ választja ki.

http://hvg.hu/itthon/20130911_Roma_kutato kozpont_all_munkaba_Budapest-20130911.

¹⁸ Pl. Imrei István (1998) A tiszabői Freinet-műhelyről. Iskolakultúra. 1998.12.95-101. életükben, de ahogyan ők majd a gyerekeikkel bánni fognak, abban bizonyosan ott lesz a hatás.”

¹⁹ Havasi Virág (2013) Kezdeményezések Miskolcon a cigányok munkaerőpiaci integrációjának elősegítésére. Munkaügyi Szemle. 57. 1. 69-80.

²⁰ Angyal Árpád - Őszi Viktória (2012) Mentori szolgáltatás és közfoglalkoztatás. Munkaügyi Szemle. 56. 2012. 3.85-96.

²¹ www.asz.hu/jelentes/0732/...a-koz munkaprogramok./0732j000.pdf -2013119. ÁSZ jelentés (2009-2011). Horváth Bálint, Kiss Beatrix, ÁSZ Kommunikációs és Intézményi Kapcsolatok Osztálya. Horváth Bálint, Kiss Beatrix, Kommunikációs és Intézményi Kapcsolatok Osztálya.

csoporthoz tartozó tagjaiként határozhatják meg önmagukat”²². Különösen áll ez akkor, amikor a romák a funkcionális analfabetizmus állapotában vannak. A szegregáció csökkentésére indított 151 programot mintegy 15 milliárd forint értékben támogatják²³.

A CEU programja 2004-ben indult Roma Access Program címmel és Európa legnagyobb kisebbségi csoportjába tartozó diákjainak biztosít lehetőséget arra, hogy tudományos sikereket érjenek el. 2007 óta a programot a Roma Oktatási Alap, a Sigrid Rausing Trust és magánszemélyek is támogatják²⁴.

A romanéesség iskolázottsági megállapításánál a romaság állapotából lehet kiindulni. A 2001-es népszámlálás adataiból azokat lehetett romaként azonosítani, akik roma nemzetiségűnek, anyanyelvűnek, vagy kulturális kötődésűnek vallották magukat²⁵. A reprezentatív cigányvizsgálatok tanulsága szerint viszont a környezet által cigánynak minősített népesség száma és aránya jóval nagyobb a csoport számánál és arányánál. A 2003. évi reprezentatív vizsgálaton alapuló, a cigány népesség számára vonatkozó közepes becslés és a 2001. évi népszámlálásban magukat cigánynak meghatározó népesség számában majdnem háromszorosa volt a különbség, vagyis nagyjából háromszor akkora népességet tekintett a környezet romának, mint akik a 2001. évi népszámláláskor ide sorolták magukat.

Mivel az iskolázási esélyek különbsége a cigánynak és nem cigánynak minősített népesség között figyelhető meg, az iskolázottsági előrejelzést nagyban torzította volna, ha a mikroszimuláció során egyszerűen a népszámlálásban magukat valamelyik értelemben romának vallók adatai alapján határoztuk volna meg a roma/nem roma hovatartozást. Ezért a mikroszimuláció kiinduló népességében létrehoztak egy „roma státusz” változót²⁶. Kiindulásként a népszámlá-

²² Pálos Dóra (2010) „Cigány” identitások nehézségei. Egy önbeszámolókon alapuló vizsgálat tanulságai. *Esély* 201.2.62. A teljes cikk: 41-63.

²³ Csepreghy Nándor, a Miniszterelnökség kiemelt fejlesztési programokért felelős helyettes államtitkára: példaként említette, hogy uniós forrásból fejlesztési programok indultak a cigány nők foglalkoztatásának elősegítésére, a cigánytelepek felszámolására, valamint a munkaerőpiaci integráció érdekében. A szegregáció csökkentésére indított 151 programhoz kapcsolódóan mintegy 15 milliárd forint értékben kötöttek támogatási szerződést. *MTI*.2013 szeptember 11.

²⁴ <https://hu-hu.facebook.com/.../CEU-Roma-Access-Program/1569911902-20130914>.

továbbá Tehetséges roma diákok posztgraduális tanulási lehetőségeinek kibővítése céljából, a VELUX Alapítvány tavaly szeptemberben egy három éves, 5,5 millió dán korona (kb. 725 ezer euró) értékű adományt nyújtott át a Közép-Európai Egyetem (CEU) Roma Access Programjának (RAP) - a RAP programról hétfői számában tudósított a *New York Times* is. A RAP a világ egyetlen olyan kilenc hónapos programja, amely intenzív kurzus keretében készít fel Európa legnagyobb és legkirekesztettebb kisebbségének a tagjait arra, hogy nyílt versenyben méretessék meg magukat Európa- és Észak-Amerika legjobb egyetemeinek angol nyelvű, posztgraduális képzést biztosító felvételi vizsgáin www.edupress.hu-20130914.

²⁵ Hermann Zoltán, Varga Júlia (2013) A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. *Iskolázási mikroszimulációs modell. Közgazdasági Szemle*, LI X. évf., 2012. július–augusztus 854–891.

²⁶ Hermann Zoltán, Varga Júlia (2013) A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig

lásban romának tekintették azokat, akiknek a családjában bárki romának vallotta magát (kivéve, ha ez a családban élő állami gondozott gyermek), akár roma nemzetiségűnek, cigány/roma anyanyelvűnek, vagy roma kulturális kötődésűnek vallotta magát. Ezt a változót függő változóként használva, megbecsülték a roma státus valószínűségét mindenkire a megfigyelhető egyéni jellemzők alapján, külön a gyerekek és felnőttek mintáján²⁷. Végül a mikroszimulációban is alkalmazott kiválasztási eljárás segítségével roma státust rendeltek a romákhoz hasonló jellemzőjű, és roma státussal nem rendelkezők egy részéhez, a roma státus becsült egyéni valószínűségével arányosan. A roma státusúak számát rögzítették, így összességében annyian kaptak „roma státust” a mikroszimuláció kiinduló népességében, ahány romának tekintett személy volt a 2003. évi reprezentatív cigányvizsgálat adatain alapuló, 2020-ra vonatkozó becslés alapján.

Az általános iskolai és a középiskolai átmenet-valószínűségek zömét a Tárki és az Educatio Kht. Életpálya-felmérések (2006–2009 közötti) egyéni adatain lehet becsülni. A szimulációval az általános iskola befejezése idején az életkor és a középfokú továbbtanulás valószínűsége becsülhető meg.

A középfokú végzettség megszerzésére vonatkozóan feltételezésekkel élünk, a diákok általános iskola befejezését követő negyedik évbéli helyzete (végzettség, tanuló státus, évfolyam) alapján. A tanulók iskolai karrierjét a szülők iskolázottsága, a diákok roma/nem roma státusa, a diák neme és a lakóhely település-típusa alapján jeleztük előre. Ezek a tényezők a korábbi kutatások szerint is döntő hatással vannak a középiskolai továbbtanulásra és pályafutásra. A szülők iskolázottságáról, a nemek és a lakóhely településtípusának hatásáról több oldalról tájékozódhatunk²⁸. Az Életpálya-felmérések becsült átmenet-valószínűségei számításakor, akkor tekintettük romának a diákot, ha a diák, vagy bármelyik szülő elsődlegesen, vagy másodlagosan roma nemzetiségűnek mondta magát²⁹.

Az iskolázottságot vizsgálva, az alapváltozat eredményei szerint 2020-ban nagyjából 11-12 ezer általános iskolainál alacsonyabb végzettségű, és 60-65 ezer 8 osztályos végzettségű fiatal találunk majd a fiatal korcsoportban³⁰, ami a funkcionális analfabetizmus jelenlétét is feltételezi, ami erősen korlátozza a munkapiaci érvényesülésüket.

Országosan sok kezdeményezés történik a hátrányos helyzetű népesség képzése érdekében, egyik ilyen a közmunkások képzése. Az oktatás/képzés kiterjesztésében Czomba Sándor foglalkoztatáspolitikáért felelős államtitkár szerint

Iskolázási mikroszimulációs modell. Közgazdasági Szemle, LI X. évf., 2012. július–augusztus (854–891).

²⁷ A modell részleteiről lásd Hermann–Varga (2012).

²⁸ Lásd például Andor–Lisko [2000], Hermann [2005], a romastátus hatásáról Kertesi–Kezdi [2010]).

²⁹ Ebben Kertesi–Kezdi [2010] megközelítését követtük.

³⁰ Hermann Zoltán, Varga Júlia (2013) A népesség iskolázottságának előrejelzése 2020-ig. Iskolázási mikroszimulációs modell. Közgazdasági Szemle, LI X. évf., 2012. július–augusztus (854–891. Idézet:866.

húszezer OKJ-s képzésben, 29 ezren betanító jellegű oktatásban részesülhetnek. További 48 ezer, legfeljebb nyolc általános iskolát végzett ember úgynevezett alapképzettség-fejlesztésben részesül, amelynek moduljait³¹ a Türr István Képző és Kutató Intézet dolgozta ki, a képzést számos kritika éri.

Az ÁROP-2.2.15. számú projekt a cigányság körülményeinek javítására és társadalmi beilleszkedésének elősegítésére 2015-ig mintegy 50.000, legfeljebb szakiskolai végzettségű roma felnőtt piacképes szakképzését és 80.000 felnőtt roma alapfokú készség fejlesztési programokban való részvételét (írás, olvasás, számolás, informatika) kívánja megvalósítani³². A projektet az Országos Roma Önkormányzat ernyőszervezetként koordinálja. Célja a munkaerőpiacra való belépés ösztönzése, segítése és a munkahelyi diszkrimináció csökkentése, illetve a szegénység mélyülésének és újratermelődésének fékezése, a társadalmi kulturális hátréttű oktatási hátrányok felszámolása (Pl. kisgyermekkori felzárkózási programok kidolgozásával; fiatal tehetséges roma személyek tanulásának támogatásával). A program magában foglalja a roma népesség kultúrájának megismerését és megismertetését, valamint a felzárkózást segítő programok végrehajtásához szükséges ismeretek és készségek nyújtását a roma kisebbségi önkormányzatok munkatársai számára. A program megvalósításában a TKKI a képzések szervezését valósítja meg. A projekt során megvalósítandó többek között a munkaerő kölcsönzést, illetve munkaszervezést támogató közhasznú szervezet területi egységei létrehozása, Roma Pedagógiai Szakmai Szolgáltató Intézmény létrehozása, alkalmazott informatikai rendszer és adatbázis létrehozása a társadalmi felzárkózással összefüggő statisztikák kezelésére (az adatbázisban szereplő szoftver az ORÖ által 2013. október 25-én megrendezett konferencián került bemutatásra). A szoftver tesztelése és adatfeltöltése folyamatos, az alprojektet a 2014. február 28-i adatszolgáltatás teszi teljessé³³.

A leghátrányosabb helyzetű álláskeresőknél szervezett, 5 tananyagegységből álló, 438 óras alapképzettség fejlesztő képzés célja azoknak az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátíttatása/begya-

³¹ Befejeződött a hátrányos helyzetű munkanélküliek első két csoportjának alapképzettség képzése a TÁMOP 5.3.8.-B-12/1-2012-0001 „Aktívan a munkáért” című program keretében. Véget ért a Türr István Képző és Kutató Intézet Békéscsabai Igazgatóság TÁMOP 5.3.8.-B-12/1-2012-0001 sz. pályázati programja keretében. A program 24 órás felzárkóztató tréning, 37 órás írásbeli kommunikáció, 37 órás szóbeli kommunikáció, 70 órás számtani és mértani ismeretek és 12 óra internethasználat modulból épül fel. <http://www.tkki.hu/page.php?pid=504>

³² Tájékoztató. A Roma felzárkózás módszertani támogatása – ÁROP-2.2.15-2012-2012-0001 projektről.

³³ 2013. 11. 21. Tájékoztató a Roma felzárkózás módszertani támogatása – ÁROP-2.2.15-2012-2012-0001 projektről. <http://www.tkki.hu/page.php?pid=558-2013129>.

koroltatása, melyek elengedhetetlenek a sikeres munkaerőpiaci reintegrációhoz, valamint alapfeltételei a szakképzésbe való bekapcsolódásnak³⁴.

A folyamatos felkészítés szükségessége

A hátrányos helyzetű népesség felkészítése folyamatos feladat. Ez túlnő a nemzeti kereteken, ma a hátrányos helyzetűek európai méretekben növekvő problémát jelentenek³⁵. Egyik elem a roma felzárkóztatás módszertani támogatása, a tervezett 80.000 felnőtt roma alapfokú készség fejlesztési programokban való részvétele (írás, olvasás, számolás, informatika). Cél a munkaerőpiacra való belépés ösztönzése, segítése a munkahelyi diszkrimináció csökkentése, illetve a szegénység mélyülésének és újratermelődésének fékezése, a társadalmi kulturális háttérű oktatási hátrányok felszámolása³⁶.

Számos ilyen program létezik, a Dél-Dunántúl egyik nemrég befejezett programja volt Nagykanizsa Megyei Jogú Város Cigány Kisebbségi Önkormányzata és az L&R Társadalomkutató Intézet (Bécs) együttműködésében végzett munka, melybe a PTE FEEK is bekapcsolódott³⁷.

Az EU, az OECD és más intézmények, de a gazdasági szereplők egyaránt szorgalmazzák a funkcionális analfabetizmus ellen küzdelem új, határozottabb és eredményekkel szolgáló formáit. Ez az eddigi munka áttekintését és szükségszerű fejlesztését igényli.

A Kormány-ORÖ megállapodás értelmében 2015-ig 100 ezer munkanélküli roma személyt kell bevonni a foglalkoztatásba, a szak- és felnőttképzés területén mintegy 50 ezer, legfeljebb szakiskolai végzettségű, roma felnőtt piacképes szakképzését kell biztosítani. 80 000 felnőtt roma személy alapfokú készségfejlesztési programokban való részvételét (írás, olvasás, számolás, informatika), továbbá mintegy 2 000 roma nő családsegítő szociális munkás, közösségfejlesztő, foglalkozásszervező és egészségügyi közvetítő képzését, munkatapasztalt-szerzését kell elősegíteni.

³⁴ A 1704/2013. (X.8.) Kormány határozat alapján a nemzetgazdasági miniszter a Türr István Képző és Kutató Intézetet jelölte ki a közfoglalkoztatás keretében megvalósítandó alapkompentencia-fejlesztő képzések lebonyolítására. [http://www.tkki.hu/page.php?mid=183-](http://www.tkki.hu/page.php?mid=183)

³⁵ Pokol Béla (2011) Európa végnapjai. A demográfiai összeroppanás következményei. Kairosz, Budapest,

³⁶ Tájékoztató a Roma felzárkózás módszertani támogatása – ÁROP-2.2.15-2012-2012-0001 projektről. <http://www.tkki.hu/page.php?pid=558-2013125>.

³⁷ EXPAK AT-HU - „Osztrák-Magyar Szakértői Akadémia 2008-2013”. Az EXPAK AT-HU „Szakértői Akadémia 2008-2013” közösen kialakította az Esélyegyenlőségi Roma Központot Nagykanizsán 2003-ban. Ezért a hátrányos helyzetre vonatkozó EU ajánlások a nemzeti megoldások jobbi tását is alapvető feltételként írják elő. A hátrányos helyzetben lévő, eddig zömmel un. kisebbségek gyors szaporodása, európai migrációja a hátrányos helyzetűek kérését a nyugati országokra is kiterjeszti. Magyarországon a hátrányos helyzet feltárása, kutatása és leküzdésének törekvése állandóan élő folyamat, jellemző területe a romanépeség. www.at-hu.net/at-hu/hu/projekt.php?we_objectID=15-20130915.

A hátrányos helyzetű roma népesség

A rendkívül széles körből csak néhány tényezővel foglalkozunk. Munkapiaci oldalról tekintve, az ún. szocialista gazdaság korszakában (1949-1989) a munka kötelező értelmezésének megfelelően, a foglalkoztatás teljességére törekedve, jelentős romanépesség végzett valamilyen munkát a különböző gazdasági ágazatokban, vállalatoknál. Tömeges foglalkoztatás történt a mezőgazdaságban, az építőiparban és a bányászatban – ezek az ágazatok egyben a társadalmi előrelépés és befogadás területei is voltak. Ezeken a területeken – még ha ez különösebb elvárásokkal nem is járt – a romanépesség életvitelben, időbeosztásban, munkaszervezet-ismeretben, szokásokban, mobilitásban szerzett tapasztalatokat, amelyek többsége, ha lassan is, de kedvezően befolyásolta életvitelüket.

Az ebben és itt szocializálódott romanépességben kialakult családmódel, a pályaválasztási lehetőségek megismerése, némi érdeklődés állandósulása, az iskolába jutás több iránya, a vállalatok támogatása, a kulturális mozgalmak keretei – hogy csak ezeket említsük – teret adtak és lehetőséget teremtettek kisebb-nagyobb romaközösségek, személyek számára a munkahely biztonságára épített távolabbi életút-tervezésre, egyfajta állandó kapcsolat fenntartására a tágabb értelemben vett társadalommal. A szocialista gazdaság megteremtése, majd kiépülése – a szakmunkások tömeges kiképzése idején az alacsony technikai-technológiai színvonal miatt a roma népesség számára is adott munkalehetőségek, nagy hányada kevés, vagy semminemű intellektuálisabb készséget nem igényelt.

A technológiai változás, a szervezetek kiépülése és az emberi erőforrás szemlélet terjedése következtében a műveltségi elemek munkába történő befolyása előtérbe került. A szakképzés ismeretanyagának átalakulásán mérhető az eltolódás az egyszerűbb szakmákban is az intellektuális követelmények felé (munkautasítások személyre kiosztása, a kettős szakmák bevezetése, a képesség és kompetencia alapú állapot, az emeltszintű szakképzés stb.)³⁸. A munkavégzésben fokozatosan következett be érdemi változás³⁹, az építőiparban, bányászatban, mezőgazdaságban hosszabb időn át tömegével dolgozhattak szakképzetlen, vagy csak betanított munkások. Az építőipari, bányászati, kohászati és gépipari szakokon szakképzésben az 1980-as évek közepéig a cigánytanulók 44,9%-a tanult, a szakmák zöme a 90-es évek elejére azonban perspektívtánná vált, illetve megszűnt.

Az 1980-as évektől, majd az 1989-es tulajdonváltással egész Kelet-Európában – a szervezetek minőségi átalakulása, fokozott munkatempója, magartatás-elvárása, az önálló feladat végrehajtás megértése és képesség-követelménye következtében – a romák nagy része kiszorult a foglalkoztatásból. A romákon kívül más lakossági csoportok is hátrányos helyzetűek. De a romák jóval

³⁸ Pl. Gál Róbert (1981) A szakmunkásképzés és a termelés érdekviszonyai. Pedagógiai Szemle. 1981.1. 19-25.

³⁹ Gál Róbert (1984) Szakképzés és szocializáció. Pedagógiai Szemle. 1984.7-8. 654-663.

kisebb mértékben vesznek részt az oktatásban, mint a többség, ennél fogva nehezen integrálhatóak a munkapiacba⁴⁰. A romanéesség számára hazánkban és Európa-szerte különböző programok hatalmas költségekkel zajlanak, egyes programok átmeneti sikert jelentenek. Lényegesen hatékonyabbak, de sokoldalú előkészületet kívánnak a lokális foglalkoztatási kezdeményezések, melyek kedvező képet és követendő megoldást ajánlanak⁴¹, de a romák hátrányos helyzete Európa szerte tartósan bizonyul⁴².

Roma népesség – tartalék vagy használhatatlan munkaerő?

A roma népesség számáról a hazai számítások eltérő eredményeket hoznak⁴³. A CEMI kalkulációja szerint a romák száma a mai 700 ezerről 2050-re 1,2 millióra nőhet. Ezidő alatt a nem roma népesség száma 9,5 millióról 7,6 millióra csökken. Így a romák mai mintegy 7 százalékos aránya megduplázódhat és elérheti a 14-15 százalékot. Miközben a többségi populáció Európa egészéhez hasonlóan gyorsan öregszik, a romák aránya gyorsan nő, az aktív korú roma népesség aránya 2050-re magasabb lesz, mint a nem romáké⁴⁴.

Magyarország összlakossága 2050-re mintegy hétmillió lesz. Ennek egyharmada hátrányos helyzetű, a több mint kétmillió népesség a csökkenő magyarországi népesség negyedét fogja kitenni. Az adat meghökkentő, de ha az előrejeleést és a nagycsaládosok most kezdődő támogatását tekintjük, akkor arra kell felkészülnünk, hogy a munkaképes korú lakosság több mint fele, többségben roma lesz, hátrányos helyzetű⁴⁵. A Pokol Béla által felvázolt elcigányosodási folyamatok európai következményei között a magyarországi jóslatokat Kiss Károly túlzottnak tartja⁴⁶. Több adat és folyamat összevetésével e szerző is komor jövőt fest, de nem olyan véglegeset, mint Pokol Béla. Kiss Károly a romák számát 2050-re a népesség 1/6-ára teszi (15%, 1,2 millió fő). Ez nem éri el a Pokol Béla által számított egyharmadot. Feltételezzük, hogy a népesség fele lesz mun-

⁴⁰ Józán Péter (2005) A 21. század első éveinek népesedési viszonyai Magyarországon. <http://www.nepinfo.hu/doc.php?doc=MjcyMA-20130814>.

⁴¹ Simonyi Ágnes (2011) Aktiválás – foglalkoztatás és szociálpolitikák eszközeinek és intézményeinek összehangolása a fejlett országokban. Esély. 2011.2. 66-99.

⁴² Pokol Béla (2011) *Európa végnapjai. A demográfiai összeroppanás következményei.* Kairosz, Budapest, 2011. 220. Idézet: 29-31.

⁴³ A roma népesség demográfiai jellemzői. Kísérleti előszámítás 2050-ig. KSH 1999.

⁴⁴ Dudás Gergely (2006) május 9., kedd 11:48 Romák a szegénység csapdájában. Index. index.hu/gazdasag/magyar/roma060508-20130918.

⁴⁵ Habcsek László (2000) a rendelkezésre álló adatok, valamint számos (jelenlegi és valószínűsíthető) demográfiai jellemző alapján készített népesedési előrejelzése 2050-re mintegy 2 millió hátrányos helyzetű etnikumú lakossal számol, ami a gyorsan csökkenő magyarországi népesség negyedét fogja kitenni, vö. *Habcsek László (2000): Kísérlet a hátrányos helyzetű népesség előszámítására 2050-ig.* In: Horváth Ágota (szerk.): *Hátrányos helyzetűnek születni. Tanulmányok, dokumentumok.* Aktív Társadalom Alapítvány & Új Mandátum Kiadó, Budapest, továbbá Pokol Béla cikke a Magyar Nemzet 2010. szeptember 7-i számában.

⁴⁶ kisskaroly.x3.hu/ciganyugyek/magyarorszag-elciganyosodasa. Budapest. 2010. szeptember 14. pdf.-20130918.

kaképes korú, akkor az még mindig csak 600 ezer fő. Továbbá, ha a nem cigány népesség 2/3-1/3 arányban oszlik meg eltartottakra és munkaképes korúakra, akkor 1,9 millió nem-cigány és 600 ezer cigány-magyar részből fog állni a munkaképes korú népesség⁴⁷. A romák számának jobb megítéléséhez a 2014-es nemzetiségi regisztráció is adhat támpontot, bár a romaregisztráció körül politikai érdekek gyűrűznek. 2014 elején (2014. január 16.) a Nemzeti Választási Iroda szerint 937 német és 170 roma vétette fel magát a nemzetiségi listára⁴⁸.

A helyzet súlyosságára utal, hogy a PISA eredmények sem biztatóak, a népesség tanulói állománya változatlanul (ismétlődően, kis eltérésekkel) elmarad az OECD iránymutató átlagaitól és ez a jövőre is trendként értékelendő. A legutóbbi, 2012 tavaszán készült mérések alkalmával a diákok teljesítménye szövegértés, matematika és természet-tudományok területén is alacsonyabb lett az Európai Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet, az OECD átlagánál. Bár 2000 óta mindig volt kisebb-nagyobb hullámváltozás, a 2012-es az első év, amikor mindhárom területen egyaránt az átlag alatt maradt a 15 évesek eredménye. Matematikából a 29., szövegértésben a 22., a természet-tudományok területén a 23. helyen végeztek a magyar diákok a 34 OECD-államból. Balácsi Ildikó, a PISA nemzeti projektvezetője, az Oktatási Hivatal közoktatási mérési osztályának vezetője hangsúlyozta, hogy a 2003-as felmérésnél 490 pont volt az átlageredmény, míg tavaly 477. Szövegértésből az OECD-átlag 496 pont volt, matematikából 494, természettudományokból pedig 501. A magyar tanulóknak szövegértésből 488, matematikából 477, természettudományokból 494 pont volt az eredményük. Matematikából és természettudományokból szignifikáns a romlás – vetette össze a mostani adatokat korábbi felmérésekkel. Fontos tény, hogy a 2012-ben először mért digitális szövegértés területén az átlageredmény csak a 27-29. helyre volt elegendő⁴⁹.

A hátrányos helyzetűek munkapiaci értéke ma is egyenetlen. Közülük pl. a dolgozó romák legnagyobb része segéd-, vagy betanított munkát végez, közmunkás, a munka-nélküliek aránya egyes településeken 80-90 százalékos⁵⁰. Szükséges, hogy a jelen és jövő kihívását a hátrányos helyzetűek integrációja elősegítésével, az előrelépéshez szükséges legalább elemi tudás megteremtésé-

⁴⁷ Kiss Károly (2010) 6.

⁴⁸ Czene Gábor (2014) Sok német, kevés roma. Népszabadság. 2014. június 20.6.

⁴⁹ <http://www.pecsiujsag.hu/pecs/hir/belfold/az-uj-pisa-teszt-szerint-tovabbra-is-gyengek-a-magyar-diakok>, PISA 2012 Results in Focus- What 15-year-olds know and what they can do with what they know OECD 2013. A 32 oldalas jelentés (Angel Gurria előszava) részletesen dokumentálva az országokat összehasonlító elemzéssel tekinti át a helyzetet. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

⁵⁰ Pelle János (2010) Pokol Bélát sötét jóslatairól kérdeztük.

2010. szeptember 13. HVG. http://hvg.hu/velemeny/20100913_pokol_bela_demografia

vel, a munkapiaci érvényesülés alapvető feltételei megteremtésével készítsük elő, illetve juttassuk a megoldás irányába⁵¹.

A FEEK és a romaképzés

A hátrányos helyzetűek képzéssel kapcsolatos kezdeményezésekben a PTE FEEK, illetve elődei a kultúra- és művelődésszervezés, szervezetfejlesztés oldaláról folyamatosan megújítva és aktualizálva módszereiket, számos tapasztalattal rendelkeznek. Együttműködve tágabb értelemben vett roma- és társadalmi szervezetekkel, társ-felsőoktatási⁵² szervezetekkel, egyes foglalkoztatókkal, kisebb-nagyobb romacsoportokat közösen formáltak a munkapiac, a művelődés és közösségi élet területein való működésre, a kisebbségi önkormányzati feladatok ellátására. Ilyen szervezetfejlesztési komplex munkát a korábbi eredmények felhasználásával többek között ma is folytat a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara⁵³.

A FEEK és elődei a korábbi programok között módosításokkal eredményesen használták fel a tanszéki programjaikat, igénybe vették a FÁK – Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés programokat. Részt vettek a Művelődési (MM), majd Oktatási Minisztérium (OM), az Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központja (OKI IFK) és az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFK) szakértői által kidolgozott roma-programban (2004/2005). A nagy ívű tervek számos akadállyal terheltek, a foglalkoztatás összekapcsolódott az oktatással és képzéssel. Célja volt, hogy, a támogatott személy ne csak munkát kapjon, hanem valós esélyt arra, hogy a munkaerőpiacon hosszútávon meg tudja állni a helyét⁵⁴. Az esélynövelő hátrányos helyzetű iskolai koordinátorok képzését és foglalkoztatását valósította meg az Ec-Pec Alapítvány, az Oktáv Kht. valamint a Nyíregyházi Főiskola Felnőttoktatási és Művelődéstudományi Tanszéke, együttműködésben az Országos Közoktatási Intézettel.

Baranyában korábban a JPTE Tanárképző Kar Közművelődési Tanszéke majd a FEEFI végzett mentori, koordinációs képzést az andragógiai képzés keretében. A hátrányos helyzetűek andragógiai kezelése, koordinációjának célja, hogy az intézmények olyan szakszerű alkalmazottakkal rendelkezzenek, akik a hátrányos helyzetűek integrált nevelése során⁵⁵, a tényleges munkapiaci esély-

⁵¹ Nagykanizsai Hátrányos helyzetű Nemzetiségi Önkormányzat Esélyegyenlőségi Központja. Tudás, munka, megbecsülés. EXPAK-NRNÖEK. Kézirat, ismertetőjéből.

⁵² Kezdetben a Kaposvári Tanítóképző Főiskola részéről dr. Magyar Miklós és Maksay Klára szervezte és irányította a munkát.

⁵³ Anyanyelvi kompetenciák fejlesztése tréning alap- és emelt szinten. A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara Anyanyelvi kompetencia-fejlesztő tréninget indít alap- és emelt szinten, 1x8, illetve 2x8 órás kiscsoportos (8-12 fő) foglalkozások formájában. <http://www.ke.hu/menu/364/283-20130809>.

⁵⁴ A programokról pl. Mayer József (2005): a Foglalkoztatásba Ágyazott Képzés. OKI Szakmai napok, Budapest., „Esélyteremtés a foglalkoztatásban” pályázati program 2005-2007”.

⁵⁵ Pl. Romák és oktatás. (Szerkesztő Andor Mihály, 2001). Iskolakultúra, Pécs. Iskolakultúra-könyvek 8. Sorozatszerkesztő Géczi János. Tanulmányok: Ambrus Péter: Hátrányos helyze-

egyenlőséghez segítsék az érintetteket⁵⁶. A FEEK ilyen irányú munkáját mindvégig a szervezetben alkalmazható/-alkalmazott hátrányos helyzetű emberi erőforrás motivációja, értékelhető tudása és magatartás-fejlesztése, a részvételi akciókutatás tapasztalatainak felhasználása jellemezte, amelyet 2010-2011 között intenzív fejlesztés jellemezett.

Fejlesztő tréning a funkcionális analfabetizmus csökkentéséért

A fejlesztés a munkapiacon elvárt „érzékenyítés” érdekében történt. A kidolgozott tréningek egy része olyan hátrányos helyzetű fiatalok/felnőttek számára készült, akik a munkapiacon kommunikációs helyzetekbe kerülnek, munkájuk egyik feltétele az anyanyelv és matematika ismeret használata.

Ehhez mérten a tréningek során éltünk a csoportszervezéssel.

A csoport olyan személyek együttese, akiket a következők jellemeznek:

- 1.) viszonylagos tisztázottság (3-25 fő);
- 2.) közvetlen kontaktus (face-to-face);
- 3.) a csoporttagoknak vannak közös céljai és értékei;
- 4.) a csoporton belüli szerepek, funkciók és pozíciók, amelyek irányítják a csoport folyamatait és bizonyos mértékig a csoporttagok magatartását is,
- 5.) a viszonylagos hosszú idejűség.

Ez a sajátélményű csoport (ST-Sensitivity Training) az aktuális folyamatokra és az egyénben végbemenő folyamatokra koncentrálnak, annak érdekében, hogy a résztvevőknek lehetővé tegye az önmagára és saját viselkedésére vonatkozó felismeréseket. A hangsúly az egyéni élmény- és magatartási folyamatokon van.

A célmeghatározástól függően lehet:

- attitűdváltoztatás;
- magatartásváltoztatás;
- személyiségváltoztatás.

tűség és iskola 7, Forray R. Katalin, Hegedűs T. András: Oktatáspolitikai változások a hátrányos helyzetű gyerekek iskoláztatásában 13, Liskó Ilona: A hátrányos helyzetű tanulók és a pedagógusok 31, Mészáros Anita: hátrányos helyzetű gyerekek alternatív iskolai fejlesztése 47, Gúti Erika: Romák az oktatásban 54, Kende Ágnes: A kudarcok okai 65, Forray R. Katalin, Hegedűs T. András: Hátrányos helyzetű tanulók az általános iskolákban (egy empirikus vizsgálat tapasztalatai) 74, Réger Zita: Hátrányos helyzetű gyerekek nyelvi problémái és iskolai esélyei 85, Szabó Ildikó, Horváth Ágnes: Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról 92, Szemán Józsefné: A hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése 99, Pólya Zoltán: Kilenc év Csenyétén 107, Boreczky Ágnes, Lukács István: Jönnek a romák? Hátrányos helyzetű program – ELTE TKF1995–97. 117, Imrei István: A Tiszabői Freinet-műhelyről 129. Vári Iászlóné: Matematikai tudásszintet meghatározó háttérváltozók 138, Tóth Jánosné: Az utca matematikája 149.

⁵⁶ Csoma Gyula (2009) Az esélyegyenlítő oktatás mint utópia II. Uj Pedagógiai Szemle. 2009. június 17. AZ UPSZ 2006. decemberi száma közölte a tanulmány első részét. A második rész egyrészt ismerteti a felnőttek, illetve a hátrányos helyzetű fiatalok tanításában alkalmazandó egyénre szabott módszereket, másrészt a differenciálás kitüntetett szerepét. A szerző szerint a hátrányos helyzet, a leszakadás megelőzése érdekében esélyegyenlítő intézményrendszerre és a állami szerepvállalásra van szükség.

A sensitivity (érzékenyítés) nem különleges magatartás, hanem a kommunikációs jelek (a nyelv, a verbalitás és számolás) adekvát felvételének normális képessége.

Három fő (egymást átfedő) területe van:

- a szociális-kognitív terület: mások észlelésének, megítélésének és ismeretének területe (beleértve a megtévesztési és előítéleti forrásokat is);
- a motivációs terület: az egyéni mozgósítási alapjai a különböző szituációkban;
- az expresszív terület: a spontán önkifejezés finom fokozatai és a beszédbeli kifejezések megfeleltetése a feladatnak.

A projekt modellértékű rugalmas felnőttképzési módszertana és a folyamatos támogatás (mentorálás) lehetővé teszi, hogy a munkaerőpiaci hátrányokkal rendelkező (befejezetlen iskola, funkcionális analfabetizmus/illiteráció, érettségi és piacképes szakma hiánya) munkavállalók dolgozhassanak, közben, ezzel párhuzamosan nyerjenek felkészítést a funkcionális analfabetizmus csökkentésére, a roma származásúak is szerezzenek szakmát, készüljenek fel további életútra (az érettségire, vagy további tanulmányokra)⁵⁷.

A kormányzati célok szellemében

Ma a kormányzati célok a hátrányos helyzetű társadalommal kapcsolatosan világosak és következetesek. Még 2002-ben fogalmazódott meg a kormány részéről, hogy „minden hátrányos helyzetű tanulhat”⁵⁸, a hátrányos helyzetű tanulók számára, ha egyenetlenül is, de sok képzési lehetőség adott. A hátrányos helyzetű népeiséget erőforrásként kezelik⁵⁹, létezik Országos Roma Önkormányzat (ORÖ), Cigányügyi Egyeztető Tanács a Cigányügyi Koordinációs Tanács (CKT), a miniszterelnök hátrányos helyzetűügyi testülete Hátrányos helyzetű Programbizottság néven tevékenykedik, megalakult a Magyarországi Hátrányos helyzetűekért Közalapítvány, folyik a hátrányos helyzetű oktatásfejlesztési program, a tárcáknál hátrányos helyzetű programok készülnek. Országosan sok kezdeményezés sikerrel folyik a hátrányos helyzetű népesség képzésében.

⁵⁷ http://www.ecpec.hu/content/content_73.html-20130815, dr. Kondákor István (2013) Pár gondolat a roma értelmiség képzéséről (Pécs. 2013 szeptember 10. Kézirat), a Cigány Orvosképzési Program a Semmelweis Egyetemen (TÁMOP-4.1.1./A-10/2/KMR-2010-0006). Vezetője dr. Rosivall László- info@cigany-orvoskepzes.hu. Szakmai fejlesztési értekezlet a FEEK-es 2013 szeptember 10. Emlékeztető.

⁵⁸ Minden hátrányos helyzetű tanulhat. Orbán Viktor kormányfő találkozásán Farkas Flórián-nal, a Lungo Drom vezetőjével és Varga Józseffel, a Magyarországi Hátrányos helyzetűekért Közalapítvány vezetőjével. Népszabadság. 2002. március 1.5.

⁵⁹ „Míg a pártok többsége problémának, teherként látja a romákat, addig a kabinet lehetőségként tekint rájuk. A hátrányos helyzetű közösség egy rejtett erőforrás, tartalék a magyar gazdaságnak „- mondta a Hátrányos helyzetűügyi Egyeztető Tanács elnöki posztját is betöltő kormányfő. Orbán Viktor: A hátrányos helyzetűség rejtett erőforrás. <http://www.origo.hu/itthon/20130507-orban-beszedet-mondott-a-ciganyugyi-egyezteto-tanacs-ulesen.html-20130714>.

Számos alap- és alkalmazott kutatás történik⁶⁰, a sokoldalú következtetések a képzés szükségessége irányába mutatnak. A hátrányos helyzetű népesség arányának gyors növekedése⁶¹, amelyet a családtámogatások új rendszere is erősít, olyan tömeget hoz létre, amelynek ismerethiánya fékezi társadalmi és gazdasági érvényesülésüket, korlátozza önellátó és önellátó képességüket. Ily módon el-tartásuk, segítézésük fokozott súllyal nehezedik a gazdaságra, társadalomra. Ezért a hátrányos helyzetűek oktatása, képzése kulcskérdés⁶².

Az alapkészségek fejlesztése

A gazdaság és társadalom általános kulturális igénye, amely a foglalkoztatás minőségében is megjelenik, meghatározza a munkavállaló önfenntartó képességet, a személy lehetőségeit. Ezek közül a tudás, amelyet általában az iskolai végzettséghez kötünk, egyik legfontosabb meghatározója a munkaerőpiaci érvényesülésnek, a foglalkoztatási esélyeknek és a kereseteknek. Kiterjedt vizsgálatok folynak, hogy vajon milyen okok, milyen társadalmi mechanizmusok vezetnek oda, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek egy része, – becslések szerint ötöde-negyede – nem képes az általános iskolában a szükséges alapkészségek minimumára szert tenni, előrevetítve a felnőttkori munkaerőpiaci kudarcokat és megélhetési nehézségeket⁶³.

*A funkcionális illiteráció*⁶⁴

A hátrányos helyzetűek felkészítéséhez szükséges tervezés és célkitűzés felveti,

- milyen motivációs bázisokkal lehetséges és történjék a fejlesztés,
- milyen mértékben kezelik a hátrányos helyzetű fiatalok az írásbeliséget,

⁶⁰ pl. A hátrányos helyzetű/hátrányos helyzetű fiatalok munkaerő piaci esélyei és a munkanélkülieket segítő non-profit szervezetek szerepe az esélyek növelésében a Dél-dunántulon. Gypsy Studies – Hátrányos helyzetű Tanulmányok. Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor. 20. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Neveléstudományi Intézet. Romológia és Nevelésszociológia Tanszék. Zárótanulmány az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány által támogatott 5341/18-140 sz. kutatásról. A kutatásról (Cserti Csapó Tibor, Forray R. Katalin), A térség (Forray R. Katalin, Híves Tamás), A munkaadók (Székely Éva), A munkavállalók (Forray R. Katalin, Székely Éva), A civilek (Cserti Csapó Tibor).

⁶¹ Neményi Mária: (2000) Kis roma demográfia. In: Horváth - Landau - Szalai: Cigánynak születni. Tanulmányok, dokumentumok. Aktív Társadalom Alapítvány - Új Mandátum Kiadó, Budapest, 2000, 277-282.

⁶² Nagy József (2012) Oktatási rendszerünk jövője - sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. Magyar Pedagógiai Társaság. Budapest. 2012. január 24. http://pedagogiai-tarsasag.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=1313:nagy-jozsef-szegedi-profeszor-tanulmánya&catid=89:tanulmányok&Itemid=53-20130814.

⁶³ Pl. Cserti Csapó Tibor (2004): Területi-szociológiai jellemzés a magyarországi hátrányos helyzetű népesség körében http://nti.btk.pte.hu/rom/dok/sal/Tibor_Cserti_Csapo_Territorial_sociology.doc (20130811).

⁶⁴ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csendes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004) Integrált anyanyelvi nevelés. Óvodaskortól a kamaszkorig. Főiskolai jegyzet. Szerk. Nemesné Kis Szilvia. Dávid Oktatói Bt. Kaposvár. 2004.217 oldal. ISSN,ISBN=0. Az illetirációról: 182-196.

- milyen mértékben képesek írásos szövegek alapján bármilyen új ismeretet elsajátítani⁶⁵,
- tudnak-e kalkulálni és számítások szükségességét felismerni,
- képesek-e egyszerű problémákat azonosítani,
- képesek-e az ily módon felismert problémákat egyszerű gondolkodási sémákra leképezni, melyeknek segítségével e problémákat meg lehet oldani?⁶⁶,
- képesek-e ezt írásban, szavakkal⁶⁷, számolással megszabott időben és időre visszaadni?⁶⁸.

A megismétlődő vizsgálatok évtizedek óta az analfabetizmus/funkcionális analfabetizmus, a funkcionális illiteráció folyamatos jelenlétét jelzik⁶⁹. Ez változatlan akadálya a munkapiac bármely részén történő bekapcsolódásnak.

A gazdasági struktúraváltás gyorsasága következtében a magántulajdonba került és számos szakirányban működő vállalkozás, szolgáltatás, az államigazgatás munkatartalma is megváltozott. A mindig szükséges és nélkülözhetetlen közvetlen fizikai munka részaránya csökken, de ebben is megnőtt az intellektuális elemek aránya, részben a munkával kapcsolatos dokumentációk utasításokon túli önálló értelmezés- szükségessége, másrészt az írásbeliség, sőt elektronikus eszközhasználat, vagy a piktogram-technika miatt. Annak ellenére, hogy a népesség jelentős hányada valamilyen iskolai ismeretekkel rendelkezik, a munkapiacra jelentkező népesség nem kis hányada nem tud megfelelni egyszerű munkábaállítási, munkaköri követelményeknek sem, mivel az olvasás, szöveg-megértés, számolás, bizonyos magatartási elemek túlságosan gyengék ahhoz, hogy a személy képes legyen az új és más ismereteknek megfelelni, illetve a környezethez rövid idő alatt alkalmazkodni és abban meg is maradni – esetleg új irányba tájékozódni.

⁶⁵ Nagy József (1973): Alapműveleti számolási készségek. Acta Universitatis, Szeged, Csapó Benő, Szendrei Mária (szerk. (2011): Tartalmi keretek a Matematika diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest,

⁶⁶ Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2011) A hátrányos helyzetű és nem hátrányos helyzetű tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. Budapesti munkagazdaságtani füzetek. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és regionális tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet. Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék. Budapest, 2011. BWP – 2012/5. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet. Budapest. 2012. június.

⁶⁷ Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. Új Pedagógiai szemle, 7-8. 279-284, Pap-Szigeti Róbert, Zentai Gabriella, Józsa Krisztián: Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: módszerek. Pap-Szigeti Róbert: Kritériumorientált fejlesztés SZÖVEGFER programcsomaggal: eredmények. In: Nagy József (2007): Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia. Mozaik Kiadó, Szeged.

⁶⁸ Pl. Benda József (2007): Örömmel tanulni. Humanisztikus kooperatív tanulás. Agykontroll Kft., Budapest, Józsa Krisztián (2007) Az elsajátítási motiváció. Műszaki Könyvkiadó, Bp.

⁶⁹ Nagy József (2004) A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. Magyar Pedagógia. 2. 123-142.

Ezt a jelenséget nevezzük funkcionális analfabetizmusnak, illetve funkcionális illiterációnak⁷⁰. A két kifejezés lényegileg azonos, de mivel az analfabetizmus bármely fajtája pejoratív értelmű, sokan ezt nem szívesen használják. Funkcionális illiterált az a személy, aki a szó szoros értelmében nem írástudatlan, vagy olvasásképtelen, de attól függően annak minősül, hogy adott esetben (pl. munka-körnél, foglalkozásnál) mit tekintünk az írás-olvasás-számolás funkciójának⁷¹. Tekintve, hogy előre nem látható, hogy a fiatal érintett népesség milyen foglalkozásba, munkakörbe lép, általános szükséglet az illiteráció átfogó korrekciója.

Mindezen kérdések nem újak⁷², de a változó viszonyok között nem elodázható cselekvésre ösztönöznek. A felmérések indokoltan a szöveg/képmegértés/munkahelyi magatartás köreire koncentrálnak, mert az olvasásképeség élményszerző, információ- és tudásszerző funkcióit csak a szöveg/képmegértésnek és bizonyos magatartásbeli normáknak köszönhetően teljesítheti. Számos nagyléptékű vizsgálat⁷³ igazolja, hogy az olvasás- képesség, a szövegértés megfelelő szintű elsajátítása lehetetlen az optimálishoz közelítő olvasáskészség nélkül. Ez különös figyelmet érdemel, mert a munkapiaci foglalkoztatások többsége, az elhelyezkedési lehetőségek mind feltételezik a szövegben és képen történő önálló eligazodást (pl. képernyős foglalkozás-választás, munkautasítás), megértést és a megértés visszaadását (szóban, írásban).

Ezért folyamatosak a kutatások az olvasás- és képmegértés készség különböző összetevői, a felismerés, a folyékonyosság (fluency), az eredményes olvasás szókészlete (vocabulary), a mondatolvasás (sentence reading) körében. Az olvasáskészség szempontjából fontos kutatások, mint a szófelismerés (word recognition), a mondatértés (sentence comprehension) körében végzetek esélyt jelentenek a problémák megértésében és megoldásában⁷⁴.

A verbális képességek növelése

A korábbiakkal összefüggésben a szemléletesség útján az egyik feladat a verbális képességek fejlesztése, ami kapcsolódik a gondolkodás és beszéd képességei-

⁷⁰ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csendes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004) Integrált anyanyelvi nevelés. Óvodaskortól a kamaszkorig. Főiskolai jegyzet. Szerk. Nemesné Kis Szilvia. Dávid Oktatói Bt. Kaposvár. 2004. 217 oldal. ISSN, ISBN=0. Illiterációról- 182.

⁷¹ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csendes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004):182..

⁷² Pl. Báthory Zoltán (1972) Az olvasás üteme, megértése és hibái. *Köznevelés*, 19. 36–39.

Kozma Tamás (1972): Taxonómia az olvasástanításban. *Pedagógiai Szemle*, 3. 223–236.,

Nagy József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. 3–26.

⁷³ Pl. a PANEL 2000, FRAME 2000, a NIFL 2002, a RAND 2002. programok, hogy csak ezeket említsük.

⁷⁴ Pl. Báthory Zoltán (1972): Az olvasás üteme, megértése és hibái. *Köznevelés*, 19. 36–39.,

Kozma Tamás (1972): Taxonómia az olvasástanításban. *Pedagógiai Szemle*, 3. 223–236.,

Nagy József (2004) Szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése *MTA-SzTE. Magyar Pedagógia 104. évf. 2. 123–142. Képességekutató Csoport*, Nagy

József (2004): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 3. sz. 3–26.,

Olvasáskészség Elemzési útmutató (*Kasik László, Nagy József, 2007) Szeged. Sulinova*

vel⁷⁵. Erre Vigotszkij⁷⁶ és Eysenck⁷⁷ valamint magyar szerzők is rámutatnak. A hátrányos helyzetű népesség verbális képességének fejlesztésében figyelembe veendő, ahogy a különböző témakörök (tantárgyak) az adott személyek (csoport) verbális képességeire alapozva, hogyan befolyásolják a képesség alakulását. A különbözőséget a verbális töltés fogalmával fejezzük ki, melyet a blokk-prioritás elvén alapuló, többlépcsős regresszió analízisek nyomán alakítottunk⁷⁸ ki és határoztunk meg az általunk kijelölt olvasás, számolás körére.

A kvantitatív meghatározással a verbális töltés mutatóját (hatékonyságát) fejezzük ki. A kidolgozott módszer ezen alapul – bizonyos témák verbális töltését csökkenteni, másokét megemelni szükséges. A hátrányos helyzet feltárása számos tanulmány tárgya, befolyását a tanulásra sokoldalúan vizsgálják, de a hazai IEA vizsgálatok nyomán is megállapítható, hogy a tanulási teljesítményekre a hátrányos környezet végletesen nem általánosítható⁷⁹.

Hasonló a helyzet a számolással kapcsolatban.

A számolástudatlanság a funkcionális analfabetizmushoz hasonló jelenség⁸⁰. Az érintettek

- vagy egyáltalán nem ismerik a számolást,
- vagy csak mechanikus számolásra képesek, de valójában nem értik, hogy mit csinálnak;
- nem értik a számolás alapelveit, rosszul becsülnék meg valószínűségeket.

Ezt a helyzetet az Amerikai Egyesült Államokban egyesek nemzeti problémának tekintik⁸¹. A jelenség az egyén számára súlyosak: nem tudják a pénzzel kapcsolatos technikákat, pénzügyeiket kezelni, adósságba verik magukat. A valószínűségek megbecslésére való képtelenségük miatt a pénz értékét nem ismerik, sok pénzt veszíthetnek pl. vállalkozásokon, szerencsejátékokon. A százas számkörben megszerzett biztos számolni tudás elegendő alapot nyújt mind a matematikai absztrakcióhoz, mind a műveletek sajátosságainak és a helyiértékes

⁷⁵ Pl. Báthory Zoltán (1977) A verbális képesség néhány tantervi-tantárgyi összefüggése. *Pedagógiai Szemle*. 1977.9. 785-791.

⁷⁶ Vigotszkij, L.Sz. (1967) *Gondolkodás és beszéd*. Budapest. Akadémiai.

⁷⁷ Eysenck, H.J. (1971) *Uses and Abuses of Psychology*. Penguin Books.

⁷⁸ vö. Csapó Benő (szerk.)(1998): *Az iskolai tudás*. Budapest, 1998, Osiris Kiadó. A gondolkodás és a megértés-alkalmazás kapcsolata fejezet.

⁷⁹ Báthory Zoltán (1977) 787: továbbá a monitor vizsgálatok 1995-től kezdve kétévente a kulturális eszköztudás három fontos, a tantárgyi ismeretknél alapvetőbb területét (olvasás-megértés, matematika, számítástechnika) mérték. A felvett nagyszámú háttérváltozónak (például településtípus, iskolatípus, nem, szülők iskolai végzettsége stb.) köszönhetően a felmérések eredményeit az oktatáspolitikában hasznosíthatjuk.

⁸⁰ Csapó Benő (1998.Szerk.) *Az iskolai tudás* Osiris Kiadó Budapest.6. fejezet *Megtanult és megértett matematikatudás*. <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/ch08.html-20131125>.

⁸¹ John Allen Paulos (1988) *Innumeracy. Mathematical Illiteracy and its Consequences* The complete review - mathematics. <http://www.complete-review.com/reviews/math/paulosja.htm>-, továbbá John Allen Paulos (2011) *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and Its Consequences*. (Matematikai írástudatlanság és következményei). Macmillan, ami bestseller mű.

számítás lényege megértéséhez, elég a hétköznapi életben is. A számolási igény alulról (a személyi elvárások, pénzbeli juttatások) és felülről is jól meghatározott (adózás, biztosítás, kereskedelmi forgalom, beruházások). Ezért szükséges az elemi számolás alapos ismerete, gyakorlása, jól tudni a tízesátlépést, a szorzótáblát, beleértve az osztást is. De a nagy számokkal végzendő műveleteket a számoló- és számítógépekre bízhatjuk.

Hátrányos helyzetűek munkapiaci felkészítése

A hátrányos helyzetű népesség képzési problémái számos oldalról megközelíthetők. Minden intézményszint évtizedek óta változatlan igyekezettel foglalkozik a kérdés megoldásával⁸².

A tényleges „kihívások” három oldalról jelentkeznek:

- a gazdasági (a lokális és globális) szükségletek) oldaláról,
- a társadalmi (expanzió) és
- a demográfiai jellegű átalakulások következtében.

Ezeknek megfelelően készülnek általános és célprogramok.

A növekvő hátrányos helyzetű népesség a globalizációt nem, mint hazai sajátosságot éli meg, hanem mint a környezetben bekövetkezett kikerülhetetlen változást. A szabványosodott technológiák világméretű elterjedése előbb a szakképzés, majd pedig az alap-, a közép- és felsőfokú képzések és kompetenciák egymáshoz közeledését kényszeríti ki. A képzettségek/képesítések szabványosodása szükségessé teszi az intézmények és oktatási rendszerek egymáshoz hasonulását, amiből végső soron a nemzeti oktatás- és képzéspolitikák, majd globális szabványosodás következik⁸³. A változások nem az iskolánál kezdődtek, hanem az arra visszaható gazdaságban, a hatékonyság érdekében szabványosított teremtésben és technológiában (Taylor, a tudományos vezetés)⁸⁴.

A hátrányos helyzetű népesség magasabb értékű felkészítése a legnagyobb kihívást a munkapiac, ezen belül a szakképzés számára jelenti. A piac átértékeli az oktatás szerepét, mert az a népesség, amely a társadalomba lép, munkaképességét évtized múltán használja fel. Az oktatástól nem annyira az egyenlőség és igazságosság erősítését, a teljesebb életre való nevelést várjuk el, hanem a népesség munkára való jobb felkészítését és következményeként az alkalmazás (önfenntartás) lehetőségét. Ennek következtében a szakképzés szerepe át- és

⁸²Pl. Cserti Csapó Tibor (2008): Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Tízéves a romológia. Konferenciakötet*. Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 70-79.

⁸³ A folyamat jellemzését ld. *Kozma Tamás (2006) Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó. Budapest, a jelenség jól követhető az autógyártás tendenciáin, vö. Krisztián Béla (2007) *A gépjárműgyártás szervezetszervezetének és technológiáinak globális érvényesülése*. Kézirat. Pécs. FEEK.

⁸⁴ Krisztián Béla (2012) *Fordulópont az emberi erőforrás tartalmi és szervezeti önállósulásában-Taylor és a tudományos vezetés*. In: Poór József, Karoliny Mártonné, Berde Csaba, Takács Sándor: *Átalakuló emberi erőforrás menedzsment*. CompLex Kiadó. Budapest. 2011. 66-72. ISBN 978 963 295 083 9.

egyben fel is értékelődött. Ezek a folyamatok több irányban is hatnak az oktatás szerkezetére.

Egyrészt szükséges valamit tenni a hátrányos helyzetű fiatalokkal, akiket a munkanélküliség fokozottan érint. A MKIK például, az oktatási rendszer lassúságán túllépve, kormányintézkedést kiváltva érte el a duális képzés bevezetését⁸⁵. A képzésben viszonylag sikeresnek tűnő német duális szakképzés így került be a középfok alsó és felső szintjére. Az oktatási rendszer alsó középfoka egységesebb, a felső középfok pedig változatosabb lett. A szakképzés hangsúlyosabb, jellege megváltozott, az elméleti oktatás arányának sokat kritizált csökkentésével megszüntethető a szakképzés túlspecializáltsága. Ugyanakkor, a gyakorlati idő bővülésével megjelennek olyan intellektuális elvárások, amelyek teljesítése megfelelő tudás nélkül nem megoldható. A piac és a felső középfok kapcsolata azzal erősödött meg, hogy a felsőfokú szakképzés helyébe (2013 szeptember) lépő felsőoktatási szakképzés már nemcsak a felsőoktatás „előszobája”, hanem az oktatási rendszer önálló lépcsőfoka a már a belépésnél előírt magasabb követelményekkel⁸⁶.

Mindezen változások mellett változatlan és tömeges a hátrányos helyzetű népesség alapkészség-hiánya, amely fékezi továbblépésük lehetőségeit. A hátrányos helyzetű népesség sikerességében meghatározó, hogy hol tartanak azoknak a készségeknek az elsajátításában, amelyekre a tanulás építkezik. Hol tartanak az anyanyelv fejlődésében? Van-e elemi számfogalmuk? Megvannak-e már az írástanulás megkezdéséhez elengedhetetlen idegrendszeri, finommotorikai feltételek? Az e téren időben teendő változtatások hozzásegítenek a jelzett népesség munkapiaci felkészítéséhez. A hátrányos helyzetűek képzésben támaszkodhatunk azokra a nemzetközi tapasztalatokra, amelyek eddig eredményekre vezettek⁸⁷, de a nem lebecsülendő hazai erőfeszítésekre is.

⁸⁵ Szabó Gábor (1997) *A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Györgyi Zoltán (2011) *A triális szakképzés felé?* *Educatio* 2011. 3. 331–341, a kormány idén több ügyben is figyelembe vette a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) javaslatát – értékelte az évet a kamara elnöke. Parragh László szerint a duális képzés kialakításánál a kormány figyelembe vette a kamara javaslatát. <http://vs.hu/parragh-kormany-figyelembe-vette-mit-akar-kamara-1226/>

⁸⁶ 2013 szeptemberétől a felsőfokú szakképzést a felsőoktatási szakképzés váltja fel: az új, kétéves képzéseket csak egyetemek és főiskolák indíthatják el. A felsőfokú szakképzés a felsőfokú tanulmányok főpróbájának is tekinthető, az így megszerzett tudást, kreditpontok formájában beszámíthatják a továbbtanulásnál. A Kormány a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 110. § (1) bekezdés 7. pontjában foglalt felhatalmazás alapján, az Alaptörvény 15. cikk (1) bekezdésében foglalt feladatkörében eljárva, a 230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelettel szabályozza a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseit.

⁸⁷ Maróti Andor (2002) *A funkcionális analfabetizmus a felsőoktatásban*. In: *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. Német Népfőiskolai Szövetség. Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 123-126.

A PTE FEEK korábban számos, hátrányos helyzetűeket érintő képzési és továbbképzési akcióban vett részt⁸⁸. Ezek részben vezetői készségfejlesztési, személységfejlesztési, kulturális alapvonásokat és magatartásformáló alakító ismeretek és gyakorlat körébe tartozó akciók voltak. Több, hátrányos helyzetűek számára szervezett felkészítésben vállalkozókat, vállalkozásokat előkészítő foglalkozásra is sor került. Mindenkor szükség volt valamilyen előkészítésre, hogy a tényszerű, vagy eltitkolt, a formálisan igazolt iskolai végzettségtől független olvasni tudás, szövegértés hiányosságát és a magatartásbeli hiányosságokat pótolni lehessen. Ezek érezhető akadályai a hátrányos helyzetű népesség munkába állításának, képzésének⁸⁹.

Az 1990-es népszámlálás iskolázottsági adatai már előre jelezték, hogy ezen a területen komoly nehézségekkel kell számolnunk. Akkor a magyar felnőtt lakosság 20,6 százaléka nem végezte el a nyolcosztályos általános iskolát, 36,8 százalékanak csak nyolcosztályos iskolai végzettsége volt. Jól érzékelhető műveltségi törésvonal húzódott az 57,4 százalékos aluliskolázott és a 42,6 százalékos szakmunkás, középiskolai és felsőfokú végzettségű társadalmi réteg között⁹⁰. A felnőttkor (munkába állás) alapkészség-hiányai az iskoláskortól számíthatóak⁹¹, de a megelőzésen kívül a felnőttkori pótlásukról megújulóan szükséges gondoskodni⁹².

⁸⁸ Pl. Koltai Dénes (1999): A felnőttoktatás feladatai. *Educatio*, 1. sz. 14-21., Csoma Gyula (2005) A funkcionális analfabetizmus. In: Csoma Gyula (2005) *Andragógiai szemelvények*. Nyitott könyv. Budapest, Cserné Adermann Gizella, Fodor Imréné, Koltai Dénes, Kövesi Gusztáv, Kövesi Jenő, Muity György, Nemeskéri Zsolt, Szép Zsófia, Vámosi Tamás, Váradi Ákos (2006) A felnőttek foglalkoztathatóságának növelésére irányuló komplex képzési modellek, különös tekintettel a hátrányos helyzetű csoportokra. *Nemzeti Felnőttképzési Intézet: Felnőttképzési Kutatási füzetek 2006/13*, Kis-Bogdán János (2008): A hátrányos helyzetű származású felnőttek és képzésük lehetőségei. In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Képzés és Gyakorlat Konferenciák I. Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvár, KE PFK, 177-182.

⁸⁹ Vajna Károly (2013) A-ról a B-re. Újratermelődő analfabetizmus. Interjú Bajusz Klárával. *HVG*. 2013július 13.42-43.

⁹⁰ A funkcionális analfabetizmusról összefoglaló munka: A funkcionális analfabetizmustól a távoktatásig I–II. Válogatás az UNESCO *Távlatok–Prospects* című folyóiratából. Vál. és szerk.: Maróti Andor (1992). Az ELTE és a Magyar UNESCO Bizottság kiadása. Budapest. 1992. Csoma Gyula, Lada László (1996) Tétel a funkcionális analfabetizmusról. Az 1996 novemberében rendezett szakértői konferencia. Csoma Gyula (2005) A funkcionális analfabetizmus. In: Csoma G.: *Andragógiai szemelvények*. Nyitott könyv Budapest, Funkcionális analfabetizmus fenyeget Magyarországon. Csoma Gyula oktatáskutató, 2006 *Index/MTI*. 2006. július 5.

⁹¹ Bajusz Klára (2002) Alapkészségek felnőttkorban. Dél-dunántúli helyzetkép. In: *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. Német Népfőiskolai Szövetség. Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 117-122.

⁹² Pordány Sarolta (2002) Második esély – iskolai végzettségekkel nem rendelkezők tanulása. In: *Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban*. Német Népfőiskolai Szövetség. Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 97-104.

A felkészítés szervezése – eszközök

A felkészítési rendszer fenntartása folyamatos szükségesség. Még a 2001-es, a felnőttek részére készített 1-4 osztályos tantervhez (Alapozó szakasz) kapcsolódott az OKI és a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara és a PTE FEEFI együttműködésében az a képességfejlesztő rendszer, amely az elemi készséghiányok pótlását volt hivatva csökkenteni és további kompetenciafejlesztést megalapozni. A feladathoz készült és az első modul (alsó tagozat első osztály) tanulását támogató taneszközként az ABC (nyelvi)⁹³ és az 1X1 (matematikai) anyag⁹⁴.

Az anyanyelvi felkészítést szolgáló ABC könyvet a Rosti Pál Gimnázium Általános és Szakképző Iskola (Dunaújváros) tanítói (2003. november) és Farkas Lajosné szak-felügyelő, a Tököli Büntetés végrehajtó Intézet tanítója (2003. december) véleményezték. A célcsoport tanításában valamennyien évtizedes tapasztalattal rendelkeztek, véleményük meghatározó volt. Az integrált képzés több éves tapasztalatai nyomán összefoglaló és útmutató kézikönyv, főiskolai jegyzet készült⁹⁵.

Néhány kiindulási szempont

Kiindulásul: a verbális képességek összefüggnek a beszéd és gondolkodás képességével⁹⁶. A kapcsolatrendszert taglalja Vigotszkij⁹⁷, az értelmességre pedig Eysenck meghatározását vettük alapul⁹⁸. Az intelligencia faktorelmélete szerint az emberi értelmesség egy általános és hét, relatíve önálló faktorból áll. Ezek: verbális képesség (verbal ability), a szóbeli kifejezés gördülékenysége (verbal fluency), numerikus képesség (numerical ability), a térbeliség érzékelésének képessége (spatial ability), érzékelési képesség (perceptual ability), emlékezet (memory), következtető képesség (inductive reasoning).

A verbális képesség szorosan korrelál az általános faktorial és a fluenciával. A felkészítésben itt és most nem a tantárgyszerű verbális képességekkel foglalkozunk. A verbális képességek tantárgyaktól függőek, eltérő mértékűek. A verbális képesség központi jelentőségű mindenütt, ahol a tanulók rendszeresen ta-

⁹³ Magyar Miklós (2003) Anyanyelv. Alapismereti fokozat. I. modul. Tanulást támogató tananyag felnőttek tanuláshoz. Szerk. Lada László. Kaposvár. 115 oldal. Képekkel. Kézirat. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara és az Országos Köznevelési Intézet Felnőttképzési és Kisebbségi Főosztálya.

⁹⁴ Kéziratban, elektronikus változatban, de nem került nyomtatásra.

⁹⁵ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csentes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004) Integrált anyanyelvi nevelés. Óvodáskortól a kamaszkorig. Főiskolai jegyzet. Szerk. Nemesné Kis Szilvia. Dávid Oktatói Bt. Kaposvár. 2004.217 oldal. ISSN,ISBN=0., részvevők Nemesné dr. Kis Szilvia, Pedagógiai Kar - Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, Sajtosné Csentes Gyöngyi főiskolai adjunktus Pedagógiai Kar - Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, Sáriné Dr. Csajka Edina, Pedagógiai Kar - Felnőttképzési Tanszék, Tóth Istvánné ny. főiskolai adjunktus, Kaposvári Egyetem.

⁹⁶ Báthory Zoltán (1977) A verbális képesség néhány tantervi-tantárgyi összefüggése. Pedagógiai Szemle. 1971.9. 785-791.

⁹⁷ Vigotszkij, L.Sz. (1967) Gondolkodás és beszéd. Akadémiai. Budapest.

⁹⁸ Eysenck, H. J. (1971) Uses and Abuses of Psychology. Penguin Books.

lálkoznak szövegekkel, ábrákkal, olvasniuk és megérteniük szükséges azokat, szóban vagy írásban szükséges kifejezni magukat. Fontos, de súlya csökken akkor, ha a tanultaknál a közvetlen tapasztalás (első jelzőrendszer) és az experimentális feladatmegoldás a domináns. Az a mérték, melyekkel a különböző tantárgyaknál (esetünkben az anyanyelvi és matematikai tárgyakban) a tanulók verbális képességére hagyatkozunk (ahogy ezt a felkészítés koncepciójába beszámítjuk) igen különböző. A különbözőséget a verbális töltés fogalmával fejezzük ki és kísérletet teszünk ennek kvantitatív meghatározására. Ez utóbbit a verbális töltés mutatójának nevezzük⁹⁹. A verbális töltés mutatója az olvasás-, kép- és matematika megértés teljesítmény-varianciájában százalékértékben megadható önálló eredményét fejezi ki. Minél nagyobb a mutató értéke, annál nagyobb a fejlesztett terület verbális töltése (megértettsége)¹⁰⁰.

A készséghiány, az illiteráció csökkentésére irányuló vállalkozás alapja az az élethelyzet, tapasztalat, amit a célzott hátrányos helyzetű népesség (személy, csoport) saját életéből, környezetéből ismer¹⁰¹. A nyelvi és matematikai (számolási) ismeretek felidéztetése, önálló megfogalmaztatása, majd alkalmaztatása időigényes és aprólékos feladat. A szakmai-pedagógiai program a résztvevők (felmért vagy valószínűsíthető) ismereteire és tapasztalataira épít. A kiadványok rendszerelvű vizuális anyagai koncentrációs bázisok, tudásmegosztók, közvetlenül és közvetve formálják a tanulók gondolkodás-módját. A munkaanyagot több pedagógus továbbképzésen mutatták be, szerepelt a MMO-multimédia az oktatásban konferenciákon¹⁰².

Az alkalmazott módszerekből – általánosan

1/ Az egyik módszer az irányított önéletrajz. A résztvevők felidézik életük jelentősebb eseményeit, problémáit. Gondolkoznak, mi, miért történhetett, és mik voltak azok a lehetőségek, amelyek nem valósultak meg, amelyeket nem ők választottak meg, amikor választaniuk kellett. A tapasztalatok megbeszélésén megfogalmazzák a tanulságokat, hogy megértsék, életük miért is alakult úgy, ahogy azt megélték. A szóbeli felidézést segítik a (esetleg magukkal hozott) képek és más dokumentumok. A személyes élettörténetek hasonlósága alapján csoportok alakulhatnak, összehasonlításokra adódik lehetőség. A fölött kérdések a tények, összefüggések alaposabb átgondolásra, érvelésre, beszédre, kifejezésre készítetik a résztvevőket. A módszer hozzájárul a figyelem alakítására, mások megértésére,

⁹⁹ Báthory Zoltán (1977) 785-786.

¹⁰⁰ A számítások elvégzéséhez a korábbi IEA vizsgálatban adott, a blokk-prioritás elvén alapuló, többlépcsős regresszió-analízisek eredményeit használtuk fel.

¹⁰¹ Maróti Andor (2002) A funkcionális analfabetizmus a felsőoktatásban. In: Partnerség az élethosszig tartó tanulásért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. Német Népfőiskolai Szövetség. Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 123-126. Itt: 125-126.

¹⁰² Konferenciák: Magyar Miklós (2004) A PowerPoint lehetőségei (Szegedi Tudományegyetem), Krisztián Béla, Magyar Miklós (2006) Kommunikáció, tudáselsajátítás, multimédia (Kaposvári Egyetem).

az empátikus érzések fokozására, az együttműködési készség fejlesztésére is. A munka során, minta alapján folyamatosan jegyzetelés történik melyből az élet-történeteket írásban is rögzítik, ezzel alakul az írás- és fogalmazáskészség. Amikor a legfontosabb mozzanatok összekapcsolásával „térképet” rajzolnak életútjukról (idősor, földrajzi elhelyezés, foglalkozás), gyakorolják a lényegkiemelés, a vázlatos szerkesztés műveleteit.

2/ Paolo Freire módszerével a csoportot tanító a beszélgetés során gyűjti össze azokat a fogalmakat, amelyeket leggyakrabban használ, ismer, illetve amiket a tanítás érdekében (foglalkozás, munkafolyamat/-művelet/munkafeladat) ismerni szükséges. Ezeket szétbontják, majd a résztvevőket arra biztatják, az egységekből igyekezzenek új szavakat összeállítani. Az így létrejött szókészletet írásban rögzítik, minthogy a tanulók maguk állították össze ezeket, könnyebben ismerik fel az összefüggéseket, pl. a magán- és mássalhangzók összekapcsolási lehetőségeit. Az első eredmény a betűk felismerése, összekapcsolása, nevük, vagy kisebb szövegrészek leírása. Az önálló szóalkotás közben írva/beszélve fejlődik a kombinatív képesség, ami a kreativitás egyik eleme. Ez arra jó, hogy képesek legyenek tapasztalataik összevetésére, alaposabb megértésére. Freire végső soron többet akart elérni, mint az írás, olvasás, számolás és beszéd megtanítása. Módszerével, amit „felszabadító pedagógiának” nevezett, azt kívánta elérni, hogy az emberek, akik megértik saját helyzetüket, egyben változtatásra is képesek legyenek. Az írás, számolás, beszéd, a kifejezőmód fejlesztése segíti a gondolatok tisztázásához, rendszerezéséhez, elvezet az eredményes cselekvéshez. Feltétel azonban, hogy a tanulás csoportban történjék. A véleménycsere segíti a résztvevőket álláspontjuk kiérlelésében, felülvizsgálatában és módosításában, a cselekvési terv kidolgozásával együttműködési készségük erősítésében.

3/ A francia felnőttképzés kedvelt módszere az elme-edzés, ami a szóbeli és írásbeli kifejező készség gyakorlására szolgál. A foglalkozást vezető és a résztvevők olyan témát választanak, amelyet meg akarnak ismerni. A foglalkozásvezető célorientáltan választja a témát. Először tapasztalataikat vetik össze, rendszerezik. Majd erről egyénenként rövid véleményt adnak, egy (szervezett) vitában saját véleményüket érvekkel védik meg, gondolataikat rövid jegyzetben rögzítik. Ezután egy-egy kijelölt cél mentén kezdik a témát körüljárni, eközben megfigyelést végeznek a tárgy gyakorlatáról. Kijelölt, majd egyéni úton is beszerzendő forrásokat olvasnak a téma jobb megértéséhez. A tapasztalatokat megbeszélik, következtetéseket vonnak le a gyakorlat, a cselekvés számára, megismétlik a szóbeli és írásbeli állásfoglalást most már ez elemzés eredményeinek felhasználásával.

4/ A feladattípusokban adaptációs formák alakítandóak ki a foglalkozásokhoz mért összeolvasás, olvasástechnika, a palatális hangok, reverziós jelenségek oldása, a szövegolvasás terén¹⁰³,

¹⁰³ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csendes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004).

5/ Ilyen például a közmunkások számára kidolgozott egyik tananyag, ahol a feladat: "kicsi színes papírral jelezzék, hogy vannak aznap, és hogyan érkeztek a képzésre". A válaszhoz egy mosolygós napocska, egy kék felhővel eltakart napocska, illetve egy fehér felhős, esős kép közül választhatnak.

Az "Újra olvasok, írok, számolok" alapozó fejlesztés egyikében például magánhangzókat kell ismételni, miközben azok kiejtését kell megfigyelni. Ezt az "a", "i", "ó", "e" hangok kiejtését formázó ajkakkal segítik. Cél, hogy a termeléshez kapcsolódó képzés erősödjön, mert a gazdaság fellendítésében meghatározó szerepe van a szakképzésnek (a szakképző iskolákat 2014. május 31-ig integrált szakképzési központokba olvasztják).

Ami a funkcionális illiterációhoz, vagy a magatartásforma változtatáshoz kapcsolható tanulság,

- az a tapasztalati tudás fejlesztése előtt a gondolkodás rendezése, majd erre építve a kifejezőmód (írás, beszéd és magatartás) gyakorlása (mini protokoll).

Az alkalmazott módszeregyüttes aprólékos előkészítést és eszközrendszert kíván. Ezért a feladathoz szükséges

- a foglalkozásokhoz, feladatokhoz (termelő-, munkafolyamat, műveletek) szükséges/ elvárt ismeret és magatartás megfogalmazása,
- a termelés, vagy foglalkozás struktúrájához történő illesztés,
- a felkészítés tervezése, modellezése,
- a felkészítésre vállalkozók kiválasztása,
- a foglalkozásban résztvevők felkészítése,
- módszertani leírás(ok) és kötet(ek) elkészítése¹⁰⁴.

Az alkalmazandó módszerről több ismertetés született. Ilyen pl. a Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógia Kara főiskolai jegyzete¹⁰⁵, a Felnőttképzésben megjelent orientáló tanulmányok¹⁰⁶. A tanulásnak, a tudásnak kitüntetett szerepét különösebben indokolni szükségtelen – a tartósan sikeresnek

¹⁰⁴ Magyar Miklós (2002) A megjelenésre váró alfabetizációs tankönyv. Rendhagyó prezentáció. In: Partnerség az élethosszig tartó tanuláért. Az európai modernizációs folyamatok a magyar felnőttoktatásban. Német Nép főiskolai Szövetség. Nemzetközi Együttműködési Intézete. Budapest. 127-129., Tóth Istvánné, Magyar Miklós (2008) Variációk egy témára. Vázlatrajzok a tanuláshoz szükséges eszköztudásról. Felnőttképzés. 1. 17-20., Magyar Miklós (2008) Pedagógiai jellemzők: tanulási tényezők a felnőttek tanulásában. Felnőttképzés. 2. 1-5., Tóth Istvánné, Magyar Miklós (2008) Variációk egy témára- analfabétizmus. Felnőttképzés. 3. 38-42.

¹⁰⁵ Nemesné Kis Szilvia, Sajtosné Csenedes Gyöngyi, Tóth Istvánné (2004) Integrált anyanyelvi nevelés. Óvodáskortól a kamaszkorig. Főiskolai jegyzet. Szerk. Nemesné Kis Szilvia. Dávid Oktatói Bt. Kaposvár. 2004. 217 oldal.

¹⁰⁶ Tóth Istvánné, Magyar Miklós (2008) Variációk egy témára. Vázlatrajzok a tanuláshoz szükséges eszköztudásról. Felnőttképzés. 1. 17-20., Magyar Miklós (2008) Pedagógiai jellemzők, tanulási tényezők a felnőttek tanulásában. Felnőttképzés. 2. 1-5., Tóth Istvánné, Magyar Miklós (2008) Variációk egy témára- analfabétizmus. Felnőttképzés. 3. 38-42.

ígérkező romakarrierek mögött mindenütt a kitartó akaratot, a tudás megszerzéséért végzett munkát látjuk¹⁰⁷.

Összefoglalás és javaslat

A funkcionális analfabetizmus/illiteráció leküzdéséért folytatott eddigi munka nyomán bizonyított, hogy az elemi alapkészségek eredményesen fejleszthetők. Az elemi alapkészségek (számolás, írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, következtetés, relációszókincs, szocializálódás) fejlődtek. A tanulók hátrányos helyzetéből fakadó készséghiányt részben kompenzálni lehetett. A fenti tréningek során kiemelten fontosnak tűnt a kommunikációs képességek (közlés, befogadás) fejlesztésével párhuzamosan a magatartás- és viselkedésminták folyamatos fejlesztése, csiszolása, gyakorlása (partnerhez, témához, szituációhoz) igazodóan. A TIKK anyagaiban is fellelhetőek az említett vonatkozások. Eredményeink szerint a kísérletben részt vevő tanulók készségfejlettsége folyamatos gyakorlás esetén megerősödik, munkapiaci magatartásuk általában és speciálisan is formálható. Mindehhez kéttényezős tematikára van szükség, mely egy állandó (statikus) és egy – a mindenkori csoportösszetétel figyelembevételével – változó (dinamikus) részből áll.¹⁰⁸

A funkcionális analfabetizmus/illiteráció leküzdéséhez szervezett tréning többirányú segítséget nyújt a munkapiacra jutásra, helytállásra. Ez a forma kiküszöböli az osztályrendszerű, hagyományos oktatás hiányosságait, a résztvevőktől állandó, egyidejű munkát, összpontosított figyelmet követel. A lényeg, hogy a teszteken, a szervezett szituációs gyakorlatokon keresztül jutnak el a résztvevők a helyes következtetésekhez, felismeréshez. Megnyilvánulásaikról azonnali visszajelzést kapnak, ami segíti a felismerés tudatosulását, az alkalmazásképességet.

¹⁰⁷ pl. Rist Lilla (2013) Bármit elérhetsz Laci! Nők lapja. 2013.41. 2013 október 9. 26-28. Riport a Kistelekről származó Jakab Lászlóval, a CEU hallgatójával.

¹⁰⁸ Instruktori+segédlet+alapozó+megújító+fejlesztés+B+modul+OLVASÁS-ÍRÁS_végleges.pdf <http://upload.indamail.hu/dl/?tid=6d91796067b54a0b0600db7265fb336>

CSEH JUDIT

A rehabilitációs hozzájárulás foglalkoztatási hatása egy országos felmérés tükrében

Bevezetés

Az emberi jogi érvek mellett gazdaságpolitikai érdekek is meghatározzák a fogyatékoság-ügyi politika egyik legfontosabb célkitűzését: minden megváltozott munkaképességű ember számára biztosítani kell a munkahely megőrzését, illetve a munkába visszavezető utat. Hazánk a fejlett országokhoz viszonyítva elmaradásban van a hátrányos helyzetű, köztük a megváltozott munkaképességű személyek¹ foglalkoztatását segítő programok, intézkedések, és azok eredményessége területén. A Központi Statisztikai Hivatal 2011. évi jelentése alapján² Magyarországon 767 ezer fő, a 15-64 éves lakosság 11,6%-a, vagyis minden tizedik aktív korú személy tekinthető megváltozott munkaképességűnek, hiszen ők azok, akiknek munkaerőpiaci jelenlétét egészségi állapotuk valamilyen mértékben negatívan befolyásolja. Foglalkoztatási rátájuk nálunk 18%, míg ez az arány az EU-ban átlagosan 40-50% közötti volt. Sajnos a gazdasági válság kétszeresen is megnehezítette munkaerőpiaci helyzetüket: egyfelől azért, mert a munkaerőpiacra való be- illetve visszalépés nehezebb lett, másfelől azért, mert napjainkban a kormányzatok költségvetési hiányuk kiigazítása érdekében megnyirbálják a támogatásokat és a járadékokat.

A megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatási helyzetének javítására a törvényhozói politika egyik jellemző eszköze a *kötelező foglalkoztatási kvóta*. A kvótarendszer úgy kívánja bővíteni a fogyatékosokkal, egészségkárosodással élő emberek foglalkoztatását, hogy kötelezi a munkaadókat bizonyos számú fogyatékos munkavállaló alkalmazására. Ha ezt a kötelezettséget nem teljesíti a munkáltató, kompenzációs adót kell fizetnie, s ez szolgál forrásul bizonyos rehabilitációs tevékenységek finanszírozására.³

¹ A kutatás során egyrészt a Foglalkoztatási Törvényben meghatározott *megváltozott munkaképességű személy* fogalmát használtuk, mely szerint: megváltozott munkaképességű személy: aki testi vagy szellemi fogyatékos, vagy akinek az orvosi rehabilitációt követően munkavállalási és munkahely-megtartási esélyei testi vagy szellemi károsodása miatt csökkennek; másrészt a rehabilitációs hozzájárulás 2011. évi CXCI. törvényben meghatározottak szerint jártunk el.

² Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon, 2011. II. negyedév KSH, Bp., 2012. május

³ Pulay Gyula (szerk.) (2009)

Magyarországon a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény⁴ említi először a *kötelező foglalkoztatás*, ennek hiányában a *rehabilitációs hozzájárulás intézményét*. A rehabilitációs hozzájárulás fizetésének bevezetésével a foglalkoztatáspolitikai szándéka a munkáltatók foglalkoztatási hajlandóságának növelése, a megváltozott munkaképességű személyek nyílt munkaerőpiacon történő foglalkoztatásának előmozdítása. Az akkori foglalkoztatási törvény szerint minden 20 főnél több munkavállalót foglalkoztató munkaadó legalább 5%-ban (kvóta) tartozik megváltozott munkaképességű munkavállalót foglalkoztatni, ennek hiányában pedig, a hiányzó létszámra rehabilitációs hozzájárulást fizetni. A rehabilitációs hozzájárulás mértékét 2010. januárjától⁵ 964 500 Ft/fő/év összegben határozták meg. 2012. január 1-étől⁶ a fizetési kötelezettség módosulásával pedig immáron a 25 főt meghaladó foglalkoztatotti létszámmal bíró munkaadókra terjed ki a kvóta.

Jelen tanulmány a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Munkatudományi Kutatócsoportjának azon kutatási eredményeit foglalja össze, amelyet „A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon” címmel készített el 2013-ban.⁷ Kutatásunk célja az volt, hogy kérdőíves lekérdezéssel, fókuszcsoportos vizsgálatokkal, interjúkkal országos szinten feltárjuk a rehabilitációs hozzájárulás hatását a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatására, a munkáltatói befogadó készség helyzetére. További célunk a tapasztaltok alapján javaslatok, modellek kidolgozása volt a munkáltatói attitűd és az ösztönző eszköz közötti összhang kialakítására. A 10 hónapos kutatás során megvalósításra került 436 munkáltató kérdőíves lekérdezése, valamint 35 interjú és 4 fókuszcsoportos vizsgálat a munkáltatók különböző szintű ágazati képviselőivel, rehabilitációs szakértőkkel.

A kutatás hipotézisei

A kialakított kvótarendszer nyomán életre hívott rehabilitációs hozzájárulás célja a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásának elősegítése. A hozzájárulás mértéke az elmúlt években, a foglalkoztatási törvényben rögzített szabályozás szerint folyamatosan emelkedett. Vitathatatlan, hogy a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatása gazdasági érdekként is fontos. Foglalkoztatásuk elősegítésének egyik forrása a rehabilitációs hozzájárulásból befolyó összeg. A nemzetközi és a hazai ajánlások hangsúlyozzák, hogy a megváltozott munkaképességű emberek számára az *integrált foglalkoztatást kell*

⁴ az 1996. évi módosításában a 41/a § beiktatásával

⁵ 2009. évi LXXII. Tv. 129. §-a

⁶ a 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosítása 23. § (1) bekezdésének értelmében

⁷ Szellő János–dr. Barakonyi Eszter–Cseh Judit (2013): A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon. Kutatási záró-tanulmány. Készült a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány támogatásával. PTE, Pécs. Kutatásvezető: Szellő János.

célként kitűzni. A foglalkoztatás bővítésének, illetve megtartásának azonban komoly akadálya a munkáltatók – célcsoporttal szembeni – részbeni elutasító magatartása, melynek legfőbb okai: az előítéletek, sztereotípiák; a megfelelő munkahelyek kialakításának vélt vagy valós többletköltsége; jelentős eltérés a munkáltató által keresett munkaerő, illetve a hátrányos helyzetű munkavállaló minősége között. Kiinduló *hipotéziseink* a következők voltak:

- Magyarországon a jelenleg működő foglalkozási rehabilitációs rendszer és a kötelező foglalkoztatás közötti kapcsolat nem minden esetben épül egymásra.
- A magas rehabilitációs hozzájárulás (jogi kényszer) csak részben hat ösztönzően a munkáltatók befogadó, megtartó készségének/képességének javítására, a tartós foglalkoztatásra.
- A szabad kapacitású megváltozott munkaképességű emberek egy része nem felel meg a foglalkoztatói elvárásoknak (pl.: alacsony iskolai végzettség, mobilitás hiánya stb.).
- Kisebb mértékben ugyan, de még mindig él a diszkriminatív megközelítés a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásával kapcsolatban.
- A kvótarendszer bevezetésével és a foglalkozási/foglalkoztatási rehabilitáció változásaival párhuzamosan nem alakult ki, illetve kismértékben működik olyan szolgáltatási rendszer, amely a munkáltatókat segítené a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásának biztosításában.
- Véleményünk szerint a különböző integrációs eszközök, szolgáltatások és a kötelező foglalkoztatás (rehabilitációs hozzájárulás) közötti összhang, komplexitás megteremtésével, a jó gyakorlatok multiplikálásával javulhat a munkáltatói befogadó készség, munkahelymegtartó képesség.

A kvótarendszer és a rehabilitációs hozzájárulás jogi és elvi meghatározottsága

Az *esélyegyenlőség* megteremtése részben állami feladat a megfelelő politika megteremtésével és képviselésével, melynek keretében a hatályos jogszabályok a hátrányos megkülönböztetést elszenvedők számára jogvédelmet nyújtanak. A jogalkotói tevékenység tehát biztosítja az általános rendelkezéseket, melyek célja, hogy a fogyatékos, egészségkárosodott emberek, illetve a munkaadók körében elősegítsenek (vagy megakadályozzanak) bizonyos magatartásformákat. A jogszabályok a törvény előtti egyenlőséget ugyan biztosítják, de nem teremtik meg automatikusan az esélyegyenlőséget, hisz a jogi egyenlőség nem feltétlenül jelenti az esélyek és a lehetőségek egyenlőségét a mindennapi életben. Ahhoz, hogy ez utóbbi – azaz a tényleges esélyegyenlőség – megvalósuljon, nem csak a jogi feltételeknek kell megfelelőnek lenniük, de a társadalom egészének törekednie kell a pozitív irányú változások elérésére. Szempontunkból ez azt jelenti, hogy a megváltozott munkaképességű emberek is hasonló esélyekkel induljanak, illetve vegyenek részt a munkaerőpiacon, mint egészséges társaik.⁸ A társadalom

⁸ Szellő János (2009)

kohéziójának erősítéséhez az integrált foglalkoztatást megvalósító munkahelyek számának növelése érdekében célzott támogatásokra, alternatív megközelítések és munkamódszerek bevezetésére, speciális munkafeltételek és munkahelyek biztosítására van szükség. A nyílt munkaerőpiac sajátosságaira épülő differenciált rehabilitációs foglalkoztatási szerkezet csak széleskörű, intézmény- és szektorközi helyi együttműködésre alapulva alakulhat ki, és – a korszerű technológiát közvetítő szakoktatás, valamint a foglalkoztatás speciális feltételeinek megteremtésén és biztosításán túl – kiegészítő szolgáltatások sorát igényli. E célok elérésének egyik eszköze lehet a kvótarendszer, illetve a rehabilitációs hozzájárulás.

A kvótarendszer tradicionális és egyfajta sok országban alkalmazott, bár a skandinávoknál elfogadhatatlannak tartott, egyszerű szabályozási filozófiára épülő, direkt eszközként jelenik meg, amely a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatási helyzetének javítását szolgálja. Az uniós tagállamok több mint a felében valamilyen formában fellelhető.⁹ Más megközelítésben a törvényhozói szakpolitikák olyan általános intézkedéseket vezetnek be, amelyek célja a társadalmi-gazdasági szereplők, köztük a munkaadók hátrányos helyzetű emberek alkalmazásával kapcsolatos kedvezőtlen magatartásának befolyásolása.

A kvótarendszerrel szemben *számtalan ellenérv megfogalmazódott* a témára vonatkozó nemzetközi irodalomban. Többek között az, hogy a munkáltatók formálisan ugyan teljesítik a kötelező kvótát, de érdemi rehabilitáció – az előírás hatására – nem történik. Szintén lényeges ellenvetés, hogy minden ilyen beavatkozás megbélyegző, vagyis erősíti a megváltozott munkaképességűekkel szemben amúgy is meglévő munkáltatói előítéleteket. A kvóták alakulása jelentősen eltér egymástól, szerepét több országban korlátozzák és néhány tagállamban a kötelezettség csak a közszféra munkaadóira vonatkozik.¹⁰

Az ellenérvek dacára sok állam sem tudott lemondani erről a „kényszerítő” lehetőségről. Néhány országban (pl. Németország) a kompenzációs adónak a kvóta részteljesítés arányában történő differenciált megállapításával kívánják ösztönözni a munkáltatókat a kötelező foglalkoztatás minél magasabb szintű teljesítésére. *Mindemellett a kvóta egy eszköz, önmagában nem tudja kezelni a megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci esélyeinek javítását, foglalkoztatásuk biztosítását.*

⁹ Sajátos integrációs filozófiát követnek a skandináv országokban ahol sohasem vezettek be kvótarendszert, mivel ezeket az egyenlő bánásmód szabályaival ellentétesnek tartották, álláspontjuk szerint a fogyatékos emberekre vonatkozó speciális szabályok azt eredményezhetik, hogy ezzel kiemelik őket az általános (dolgozó) népességből. Továbbá, ezekben az országokban úgy vélekednek, hogy a környezet adaptálására kell a nagyobb figyelmet fordítani, ennek kell prioritást élvezni, nem pedig annak, hogy az állampolgárok bizonyos kategóriái esetében külön intézkedéseket alkalmazzanak.

¹⁰ Gere Ilona–Szellő János (szerk.) (2007) II. fejezet.

A kvótarendszer és a munkaerőpiac

Alapvető megközelítés tehát, hogy a foglalkoztatási kvóta a megváltozott munkaképességű emberek *integrált foglalkoztatását segítheti elő*. A megváltozott munkaképességűek integrációja szempontjából kulcstényezőnek tekinthető a befogadó munkaerőpiac biztosítása, illetve másik oldalról, ezen személyek számára a munka vonzóvá és kifizetődővé tétele. Ennek eszközei, módszerei:

- aktív és preventív munkaerőpiaci intézkedések, ideértve a személyre szabott cselekvési tervek keretében a szükségletek időben történő azonosítását, a munkakereséshez nyújtott támogatást és a képzést, illetve a munkaerőpiactól legtávolabb lévők munkaerőpiaci integrációjának támogatásához szükséges szociális szolgáltatások nyújtását,
- az adó- és ellátórendszerek ösztönző és visszatartó tényezőinek folyamatos felülvizsgálata, ideértve az ellátások adminisztrációját és feltételrendszerét, illetve a magas tényleges adómértékek jelentős csökkentését – elsősorban az alacsony jövedelműek számára –, a szociális védelem megfelelő szintű biztosítása mellett,
- új munkahelyforrások kialakítása a magánszemélyeknek és vállalkozásoknak nyújtott szolgáltatásokban, különösen helyi szinten.

Az aktív integrációra irányuló megközelítés sikeres alkalmazása a különféle elemek közötti együttműködésen múlik. A megfelelő jövedelemtámogatást munkaerőpiaci lehetőségekkel és jó minőségű szolgáltatásokhoz való könnyebb hozzáféréssel kell kombinálni. A társadalmi integráció és a munkaerőpiaci részvétel nem válik el egymástól. Főbb szemléletei a következők:

- A *holisztikus szemlélet* szerint a megváltozott munkaképességű ember egész személyével (személyiségével) kell foglalkozni. Beleértve az egészségi és szellemi állapotát, képességeit, készségeit. Fel kell tárnai a problémák okait, és az okokat kell kezelni, megszüntetni. A holisztikus szemlélet fontos eleme a megelőzés.
- Az *empowerment* komplex, sokdimenziós tevékenységet jelölő fogalom. Annak a folyamatnak a megjelölésére szolgál, amelynek során a megváltozott munkaképességű személy hatni képes, önmagára hatalommal, önálló probléma megoldási képességgel rendelkezik, vagyis képessé válik arra, hogy saját életét irányítani tudja, és céljait képes legyen elérni.
- A *mainstreaming* közelítésmód azt jelenti, hogy a hátrányok kezelésének egyik legfontosabb eszköze az egyenlő esélyű hozzáférés, a fokozottan személyszabott megközelítés biztosítása. Az elérhető eredmények főáramba helyezésének igénye és szándéka.¹¹

A fentiek mellett a sikeres foglalkozási rehabilitáció, a nyílt foglalkoztatás lehetőségének biztosítása nem képzelhető el a gazdaság és az azt leképező munkaerőpiac nélkül. A jól működő gazdaság biztosítani tudja azokat a feltételeket, amelyek szükségesek a rehabilitációs folyamatokhoz. A jól működő munkaerőpiacot pedig, a viszonylagos stabilitás, az átláthatóság, a tervezhetőség, a rugalmasság

¹¹ Szellő János (2011)

(pl. hatékony válságkezelés, válságmenedzselés), a folyamatos fejlődés, egyensúly, versenyképesség, termelő beruházások, infrastruktúra-fejlesztés jellemzi.

A rehabilitációs hozzájárulás összegének változásai

A rehabilitációs hozzájárulást megváltozott munkaképességű munkavállaló foglalkoztatásával ki lehet váltani. A rehabilitációs hozzájárulás összege az 5%-ból hiányzó létszámtól függ. A munkáltatók általi befizetés éves összege a kötelező foglalkoztatási szintből hiányzó létszám, valamint a rehabilitációs hozzájárulás mértékének a szorzataként határozható meg. A következő táblázat a rehabilitációs hozzájárulás fizetési feltételeinek alakulását mutatja 1993 és 2013 között éves bontásban.

Adóév	Kötelező foglalkoztatási szint	A hozzájárulás mértéke (Ft/év/fő)	Fizetési mentesség létszámhatára
1993	5%	2 500	30 fő
1994	5%	5 000	30 fő
1995	5%	6 000	30 fő
1996	5%	7 000	30 fő
1997	5%	8 000	20 fő
1998	5%	11 000	20 fő
1999	5%	20 600	20 fő
2000	5%	24 400	20 fő
2001	5%	27 800	20 fő
2002	5%	31 500	20 fő
2003	5%	37 300	20 fő
2004	5%	117 600	20 fő
2005	5%	131 700	20 fő
2006	5%	139 900	20 fő
2007	5%	152 000	20 fő
2008	5%	164 400	20 fő
2009	5%	177 600	20 fő
2010	5%	964 500	20 fő
2011	5%	964 500	20 fő
2012	5%	964 500	25 fő
2013	5%	964 500	25 fő

A kvóta és a hozzájárulás változása 1993 – 2013 között Magyarországon.

Forrás: NAV

A táblázat adataiból kiderül, hogy 2010-ig folyamatosan, viszonylag egyenletesen emelkedett a hozzájárulás mértéke (kivéve 2004-et, amikor több mint 75 százalékkal nőtt). 2010-től viszont drasztikus mértékben, közel 5,5-szörösére emelkedett, azóta viszont stagnál annak összege.

Kvótarendszer–foglalkoztatás–érdekeltség

Ahhoz, hogy egy megváltozott munkaképességű embert visszavezessük a munkaerőpiacra, *széleskörű társadalmi összefogás szükséges*. Biztosítani kell a fizikai és kommunikációs akadálymentesítést; a tanuláshoz, képzéshez való hozzáférést (távoktatást); egy köztes munkaerőpiac kialakítását, ahol elsajátíthatók

azok az ismeretek, amelyek segítségével az elsődleges munkaerőpiacon már hatékonyan lehet érvényesülni. Nem utolsósorban a közgondolkodást kell olyanformán alakítani, hogy az elfogadás-befogadás természetes és szükségszerű legyen.

A megváltozott munkaképességű dolgozók rehabilitációjának, foglalkoztatásának, másfelől ezek vállalásának *meghatározó eleme az érdekeltség*. A *társadalom érdeke* ebben a kérdésben egyértelmű, nevezetesen, hogy – különösen az aktív korúak közül – minél kevesebben szoruljanak pénzbeli ellátásra; hogy csökkenjenek az állam eltartási terhei, növekedjen a foglalkoztatottak száma. Ha valamelyik ország számára a fogyatékos, egészségkárosodott emberek ellátására fordított kiadások növekedése gondot okoz, akkor a költségek csökkentésének és az általános jólét növelésének egyik legfőbb eszköze a rehabilitáció, azaz a dolgozók munkavégző képességének lehető legteljesebb helyreállítása és a munkaerőpiacra való visszakerülésük elősegítése. Ezzel szemben a munkáltató és a munkavállaló érdekeltsége már nem ilyen egyértelmű.

A labilis munkaerőpiacon, a foglalkoztatási lehetőségek beszűkülése mellett *a megváltozott munkaképességű emberek sokkal inkább az alacsony, de biztos ellátás igénybevételére vannak ösztönözve*, mint a még ma is igen kétséges kiemenetelű rehabilitáció vállalására. További probléma, hogy míg a fejlett országokban az ellátások túl magas színvonala miatt alacsony az érdeklődés a rehabilitációs foglalkoztatás iránt, addig Magyarországon az alacsony munkabérek miatt kicsi a különbség az elérhető munkajövedelmek és az ellátások között, s ez ugyancsak csökkenti a *munkavállalói rehabilitációs érdekeltséget*.

A magyarországi munkaerőpiacot jelenleg erős túlkínálat jellemzi. A jól felkészült, rugalmas, egészséges munkaerővel szemben a ma munkát vállalni kívánó megváltozott munkaképességű személyek általában alulképzettek, nem tartoznak a legfiatalabb korosztályba, munkavégző készségekben és képességekben meggyengültek és rehabilitáció hiányában ritkán felelnek meg a munkaerőpiac mai követelményeinek. A munkáltatókban pedig komoly előítéletek és fenntartások élnek a fogyatékos/egészségkárosodott dolgozók értékeivel szemben. A munkáltatók félnek a táppénz gyakori igénybevételétől (különösen amióta a cégeknek is kötelezettségük van a táppénzfizetésben), a speciális munkakörülmények kényszerétől, a munkaszervezési többletfeladatoktól és nem bíznak a teljes értékű munkavégzésben. Vagyis kulcskérdéssé válik a *munkáltatók érdekeltségének* megteremtése. Több olyan tényező is van ugyanis, ami miatt vállalkozhatnak mégis a munkáltatók megváltozott munkaképességű dolgozó foglalkoztatására:

- Ha valamelyik szakmában, munkaterületen, régióban vagy időpontban a munkaerő-kínálathoz képest túlkereslet van (minden mobilizálható munkaerőre szükség van).
- Teljesen rehabilitált – a munkaterületen 100%-osan teljesíteni tudó – megváltozott munkaképességű személyek esetében.
- Kötelező vagy önként vállalt társadalmi szolidaritás miatt.
- Megfelelő állami ösztönzések, foglalkoztatási támogatás esetén.

Az első két motiváció a megváltozott munkaképességű személyek esetében ritkán érvényesül. Nagyobb arányú kereslet ma elsősorban azokat a munkaköröket jellemzi, amelyek vagy igen korszerű ismereteket követelnek vagy alacsony bérezés mellett komoly igénybevételt támasztanak (például testi vagy készenléti szempontból). A fogyatékossgal, egészségkárosodással élő emberek ritkán tudnak eleget tenni a második elvárásnak, a hiányzó vagy részben megvalósuló rehabilitáció miatt pedig általában alkalmatlanok a korszerű felkészültséget igénylő munkakörök betöltésére.¹² Ugyanakkor bizonyított tény és ezt számos kutatás¹³ is alátámasztotta, hogy a megváltozott munkaképességű munkavállalók megfelelnek a munkahelyi kihívásoknak:

- A megváltozott munkaképességű emberek egy része motivált, tudatos, felkészült munkavállaló. Új munkahelyükön szeretnék bizonyítani mire képesek.
- A megváltozott munkaképességű emberek lojálisak munkahelyükhöz, megbecsülik, hogy van munkájuk, ritkábban váltanak munkahelyet.
- Képzett munkaerő: az utóbbi időben a megváltozott munkaképességű személyek speciális igényeit figyelembe vevő képzési programok indultak a munkáltatói igények kiszolgálására.
- A megváltozott munkaképességűek befogadása elősegíti, hogy a munkatársak egymásra jobban figyeljenek, növekszik a toleráns, másságot elfogadó viselkedés. Ezzel gazdagodik a szervezeti kultúra és összetartó szervezeti team alakul ki.
- Pozitív kép a cégről: az esélyegyenlőség, diszkrimináció mentesség eszémeiségének jelenléte a cég filozófiájában elősegíti a szervezet jobb társadalmi megítélését. Lehetőség nyílik különböző elismerésekre pályázni. (Befogadó Munkahely Díj, Akadálymentes Munkahely Díj stb.)
- Gazdasági előnyök: a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásával mentesül a rehabilitációs hozzájárulás megfizetése alól, támogatások vehetők igénybe, pályázatokban való részvételre nyílik lehetőség.
- Megfelelő embert a megfelelő helyre: a munkakörelemzés következtében pontosabb, átgondolt lesz az elvárható teljesítmény. Az átgondolt folyamat-és munkakör-meghatározás lehetővé teszi, hogy a munkavállaló képességeihez legjobban igazodó munkafolyamatokat lásson el.

A hazai kvótarendszer hatása a foglalkoztatásra

A rehabilitációs hozzájárulás nagyarányú megemelésének hatását több felmérés is vizsgálta. A 2010-es II. országos benchmark felmérés¹⁴ azt állapította meg, hogy az új, emelt szintű rehabilitációs hozzájárulásról megjelenő törvény óta a szervezetek közel kétötödénél emelkedett a megváltozott munkaképességű személyek aránya, ám így is a munkáltatók több mint kétharmada fizet az államnak

¹² Gere Ilona (2001)

¹³ Például: Komáromi Róbert (szerk.) (2002); Dávid–Móricz–Szauer (2007); Scharle Ágota (2011)

¹⁴ Tardos, 2011.

rehabilitációs hozzájárulást. A kutatás megerősítette tehát azt a korábbi várakozást, hogy *a rehabilitációs hozzájárulás ilyen radikális emelése változást indukált a munkáltatói magatartásban*, és a munkáltatók a rehabilitációs hozzájárulás automatikus befizetése helyett megoldásokat keresnek a megváltozott munkaképességű személyek szélesebb körű foglalkoztatására.

A szervezetek elsősorban tájékozódtak a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási lehetőségeiről, illetve a csoport foglalkoztatásához kapcsolódó pályázatokról. Jellemző volt az is, hogy a munkáltató felmérte, hol alkalmazhatók megváltozott munkaképességű személyek, valamint célzottan elkezdtek ehhez a csoporthoz tartozó embereket toborozni, amely tevékenységhez a vállalatok a megváltozott munkaképességűek civil szervezeteivel vették fel a kapcsolatot. A külső toborzás mellett a másik viszonylag gyakori megoldás volt, hogy a szervezetek házon belül felmérték alkalmazottaik egészségi állapotát annak érdekében, hogy növelni tudják a nyilvántartott megváltozott munkaképességűek arányát. Konklúzióként leszűrhető tehát, hogy a munkáltatói szervezeteket aktívizálta az új, megemelt összegű rehabilitációs hozzájárulás, bebizonyosodott, hogy lehet állami pénzügyi beavatkozással pozitív változásokat elérni a munkáltatói magatartásokban, amennyiben azok elég jelentősek.

A Foglalkozási Rehabilitációs TudásTár legfrissebb elemzése szerint¹⁵ a 2010-es pozitív hozadék után – amikor 34%-kal kevesebb megváltozott munkaképességű személy foglalkoztatása helyett fizették be a munkaadók a rehabilitációs hozzájárulást – a 2011-es visszaesést¹⁶ követően 2012-ben, az előző évhez képest¹⁷ újra kevesebb pénz folyt be a költségvetésbe a rehabilitációs hozzájárulás magasabb létszámú kiváltása miatt.

2007	89 776
2008	89 530
2009	84 538
2010	56 195
2011	68 857
2012	64 972

A befizetett rehabilitációs hozzájárulás mértéke Magyarországon 2007-2012 (fő)¹⁸

Így közvetve megállapítható, hogy 2,8%-kal nőtt a foglalkoztatott megváltozott munkaképességű személyek száma az előző évben. Foglalkoztatási rátájukat ez a növekedés 18,1%-ról 18,6%-ra emelte. Ez a kismértékű növekedés a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási helyzetét és a gazdaság

¹⁵ <http://frtt.hu/emelkedett-a-megvaltozott-munkakepesseguek-foglalkoztatottsaga/> (2013. 04. 23.)

¹⁶ A fizetésre kötelezett kör szélesítése miatt csak statisztikai jellegű.

¹⁷ Amikor 139.035 fő dolgozott és 18,1% volt a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatási rátája.

¹⁸ Forrás: <http://frtt.hu/emelkedett-a-megvaltozott-munkakepesseguek-foglalkoztatottsaga/> (2013.04.23.)

tavalyi állapotát ismerve kifejezetten jó adatnak tekinthető, a teljes népesség körében 1,3%-os (a közfoglalkoztatás által húzott) foglalkoztatási ráta növekedéstől azonban elmarad.

A RehabJob Kft. értékelése alapján¹⁹ az előző évhez képest azonban 2012-ben szinte egyáltalán nem nőtt a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási aránya. A felmérés szerint a rehabilitációs hozzájárulás 3 évvel ezelőtti többszörösére növelése már nem ösztönzi megváltozott munkaképességű dolgozók felvételét. Sok cég egyszerűbbnek tartja, ha befizeti a büntetőadónak tekintett járulékot, mintsem érdemben megfontolná a foglalkoztatást. Elgondolkodtató adat, hogy közel 65.000 lehetséges pozíció helyett inkább rehabilitációs hozzájárulást fizettek a cégek 2012-ben, eközben pedig munkaképes és dolgozni akaró, speciális helyzetű emberek tömegei keresnek munkát.

Kötelező foglalkoztatás és a rehabilitációs hozzájárulás a kutatás tükrében

Országos kutatásunkban 436 munkáltató és mintegy 60 rehabilitációs, munkaügyi, szociális, alternatív szolgáltatásban dolgozó, munkáltatókat képviselő szakértő vett részt. A kérdőíves felmérés azon munkáltatói kört célozta meg, amelyekre nézve kötelező érvényű a foglalkoztatási kvóta intézménye. Így a kutatás értelemszerűen nem terjedt ki a 25 főnél kevesebb munkavállalót foglalkoztató munkáltatói körre, valamint a foglalkoztatási kötelezettség alól mentesülő fegyveres, illetve büntetés-végrehajtási szervekre. A résztvevő és választ adó munkáltatók tükrözték a nemzetgazdasági arányokat. Nagyobb részük, 77 százalékuk foglalkoztat megváltozott munkaképességű munkavállalót. Az átalakult rendszerben *szűkebb a foglalkoztatói csoport* (kiesett a 20-25 fő közötti létszámot foglalkoztatók köre) és szűkebb a munkavállalói csoport (2013-tól kiesik a súlyos mozgáskorlátozott, a súlyos hallássérült és az értelmi fogyatékos).

Tény, hogy a válaszadók körében a rehabilitációs hozzájárulás jelentős emelése nagymértékben megnövelte a megváltozott munkaképességű munkavállalók iránti keresletet. Ezt bizonyítja az empiria során adott válasz: a munkáltatók 34%-a létszámfelvétellel élt.

A mélyinterjúk szerint a nyílt munkaerőpiacon működő munkáltatók többsége csak a rehabilitációs hozzájárulás fizetése alóli mentesülés miatt alkalmaz a kötelező kvótának megfelelő létszámú megváltozott munkaképességű munkavállalót. A *partikuláris érdek* mellett meghatározó az is, hogy a foglalkozási rehabilitációs rendszer és a kötelező foglalkoztatás intézményei között nem egyértelmű a tagozódási kapcsolat, sőt *sok esetben összerosódnak* azok. Ugyanakkor a munkáltatók egy része nincs is tisztában a „megváltozott munkaképesség” fogalmával, néhányuk sajnos csak a költségtakarékosságot látja foglalkoztatásukban és munkabíró képesség szempontjából ugyanolyan munkaerőnek tekintik őket, mint az „egészséges” embereket, tehát egy részük sem szociális érzékeny-

¹⁹ <http://frtt.hu/rehabjob-nem-bovul-a-megvaltozott-munkakepesseguiek-foglalkoztatasa/> (2013.04.22.)

ség, sem munkakörnyezet, munkakörülmények tekintetében nincs felkészülve arra, mivel is jár foglalkoztatásuk.



1. ábra: A munkáltatók reakciója a rehabilitációs hozzájárulás 2010. évi drasztikus megemelésére. Forrás: Szellő, 2013.

Az a munkáltatói kör, amely reagált a rehabilitációs hozzájárulás emelkedésére, második leggyakoribb intézkedésként a részmunkaidős foglalkoztatást jelölte meg a válaszokban. Ez legjellemzőbben a humán-egészségügyi szektorban volt jellemző, hisz az ezt választók fele ebből az ágazatból került ki. A fluktuáció esetén fellépő munkaerőpótlás, illetve a munkaerő felvétele bértámogatással válaszok megjelölése volt harmadikként a leggyakoribb az intézkedések sorában. Nem elhallgatható ugyanakkor az a tény sem, mely szerint a munkaadók 30%-a semmilyen intézkedést nem tett, az ezt választók 68%-a a 100 fő alatti vállalkozások köréből kerül ki.

A foglalkoztatás főbb akadályai között a munkáltatók nagyobb része *munkaköri problémát* jelölt meg, és döntően a munkavállalói kompetenciák hiányát. A munkáltató szinte minden esetben konkrét munkaerő igényt szeretne kielégíteni, és a legtöbben úgy fogalmaztak, hogy számukra a szaktudás, és a *munkakörre való alkalmasság* az elsődleges szempont. Ugyanakkor összességében megjelenik a *gazdasági, gazdálkodási bizonytalanság* is. Mindemellett – elsősorban a mélyinterjúk szerint – meghatározó munkáltatói félelem az esetlegesen több betegeskedés, táppénz kiadás. A *munkáltatók elutasító magatartását* erősítheti tájékozatlanságuk; technológiai kötöttségeik; biztonsági követelményeik; anyagi megfontolások; a közvetítés és kiválasztás hiányosságai; valamint az állami szabályozás anomáliái is.

A munkaerőpiacon is érvényesül az *aktuális kereslet-kínálat hatása*, mely jelentősen befolyásolja a megváltozott munkaképességű személyek foglalkoztatását is. A munkáltatók másként viszonyulnak e célcsoporthoz, ha nagy a munkanélküliség és a betöltendő munkakörre nagy a kínálat, és másként, ha adott térségben, szakmában, munkakörben hiány mutatkozik.

A munkáltatók *megítélése* a megváltozott munkaképességű munkavállalókról meglehetősen vegyes képet mutat. A kérdőíves lekérdésben résztvevő munkál-

tatók véleménye alapján számos pozitív minta is megjelent, ezen belül a két leggyakoribb válasz a munkahely iránti elkötelezettség, illetve annak elismerése volt, hogy a munkát kihívásnak érzik. Ez azt is jelenti, akik foglalkoztatnak megváltozott munkaképességű munkavállalót *szemléletükben is változtak*. Harmadik helyen jelölték a gazdasági érdeket, a hozzájárulás kiváltását.

A fókuszcsoportos és interjú vizsgálatok során is rákérdeztünk a megváltozott munkaképességű munkavállalók megítélésére. A bevont szakemberektől azonban nem azt kértük, hogy saját véleményüket mondják el, hanem azoknak a munkáltatóknak a véleményét tolmácsolják, akikkel a napi munkájuk során kapcsolatban vannak. Fontos megjegyezni, hogy a felkínált válaszlehetőségek felerészben tartalmaztak pozitív értékelési szempontot, és felerészben fókuszáltak a negatív – hátráltató körülményekre. Az alábbi táblázat azt mutatja, hogy az állítások gyakorisága hogyan alakul a feltett kérdések kapcsán, a pozitív kicsengésű állítások zöldséggel vannak megjelölve. Így egyértelműen kitűnik az általános vélekedés negatív meghatározottsága.

Állítások	Gyakoriság
A munkát kihívásnak és nagy lehetőségnek érzik	9
A munkát segély helyetti kényszernek gondolják	6
Kevesebbszer váltanak munkahelyet	7
Gyorsan feladják a munkahelyet	4
A cég iránt lojálisak és elkötelezettek	12
Többször betegeskednek	20
Szabálykövetők, betartják az előírásokat	6
Külön szabályokat igényelnek, ami nehezíti a közösségi munkát	6
A befogadás közösségépítő erőként fejleszti a munkamorált	3
Visszaélnék megváltozott munkaképességű helyzetükkel	4
Készek a megújulásra, a képességeik, készségeik javítására	1
Megelégednek helyzetükkel, nehezen fejleszthetők	19
Integrálásukkal javul a közösségen belül az egymás iránti figyelem	4
Érzékenyebbek munkatársaiknál, ami gátló tényező	12

A munkáltatók általános vélekedése és a pozitív hangsúlyok összevetése a megváltozott munkaképességű személyekről. Forrás: Szellő, 2013.

Figyelemre méltó tény, hogy a pozitív és negatív vélemények gyakorisága földrajzi eltérést is mutatott. Az ország keleti megyéiben szinte kivétel nélkül a negatív attitűd volt a jellemző, míg a pozitív vélekedést tükröző válaszokat elsősorban a nyugati, illetve az ország középső részén található megyék válaszadói jelölték meg.

Kutatásunkban arra is rákérdeztünk, hogy a munkáltatók, milyen igényeket, elvárásokat támasztanak annak érdekében, hogy bővüljön célcsoportunk nyílt munkaerőpiaci részvétele. A munkaadók negyede semmilyen segítséget nem igényel. Azok közül, akik igényelnének valamiféle szolgáltatást vagy eszközt, legtöbben (21%) további adókedvezményeket, 14%-uk egyéb munkahelyteremtő beruházásokat, 10%-uk pedig a munkaerő-közvetítés hatékonyságának javítását venné szívesen.

Összességében az körvonalazódik, hogy a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásának bővítése döntően támogatásokkal képzelhető el (a munkaadók hatvan százaléka nyilatkozott így). Megfogalmazták azt is: célszerű lenne olyan támogatási rendszert kidolgozni, amely lehetővé tenné a munkaadók számára, hogy alacsony költséggel (magas támogatási intenzitás mellett, akár 100%-os támogatással) „kipróbálhassák” a megváltozott munkaképességű munkavállalót. A szolgáltatások hiánya eltérő megítélésű, ugyanakkor fontosságát egyik munkáltató sem kérdőjelezte meg.

Az empiriában résztvevő munkáltatók 20 százalékának véleménye szerint a kötelező foglalkoztatási kvóta és hozzájárulás jelen formájában jól segíti a munkaerőpiaci esélyek javítását. E mellett megfogalmazták a kvótán felül foglalkoztatók adókedvezményének az igényét. A szakértők, munkaügyi szakemberek úgy gondolják, hogy a rehabilitációs hozzájárulás összege maradhatna, az alaplétszámot azonban vissza kellene állítani 20 főre. Voltak olyan szakértői vélemények is, hogy a kötelező foglalkoztatást és a hozzájárulást differenciáltan, a munkaerőpiaci körülményeknek megfelelően kellene meghatározni.

A munkáltatók 56%-a tervezi a megváltozott munkaképességű munkavállalók *jövőbeni foglalkoztatásának* bővítését. Ugyanakkor elsősorban a közigazgatás, az egészségügy, az oktatás területén bizonytalanság tapasztalható.

Munkahelyteremtő beruházások, mentorok támogatása	63
Foglalkoztatási rehabilitációs tanácsadás	14
Munkahelyi szolgáltatások, mentorok támogatása	4
Mobilitási támogatások fejlesztése	3
Akadálymentesítés támogatása	34
Érzékenyítő tréningek vezetők és munkatársak számára	3
Betanítási, képzési rendszerek támogatásának biztosítása	9
Munkakipróbálás támogatása	22
A kiválasztás, a beilleszkedés elősegítése	11
További adókedvezmények	93
Rugalmasabb bérszubszevnciók	29
Munkaerő-közvetítő szervezetek információs rendszerének javítása	46
Nem igénylünk segítséget	105

A „mely szolgáltatás vagy aktivizáló eszköz nyújtana elsősorban segítséget a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatására” kérdésre adott válaszok megoszlása. Forrás: Szellő, 2013.

Összességében megállapítható, hogy a rehabilitációs kvóta és hozzájárulás emelésének hatása a foglalkoztatásra, anomáliái és hiátusai ellenére is lényeges. Becsléseink szerint 2009. évhez viszonyítva a kötelező foglalkoztatás közvetlenül legalább 15.000 megváltozott munkaképességű munkavállaló munkaerőpiaci támogatás nélküli foglalkoztatását segítette elő a nyílt munkaerőpiacon. A hozzájárulásból befolyt összeg közvetve biztosítja a költségvetésből adható támogatást közel 40 ezer munkavállaló számára. A kutatás lényeges megállapításai megerősítették azt a hipotézisünket, mely szerint a különböző integrációs eszközök, szolgáltatások és a kötelező foglalkoztatás (rehabilitációs hozzájárulás)

közötti összhang, komplexitás megteremtésével, a jó gyakorlatok multiplikálásával javulhat a munkáltatói befogadó készség, munkahelymegtartó képesség.

Összegző következtetések

A magyar nemzeti foglalkoztatási stratégia a teljes foglalkoztatás elérését; a munka minőségének javítását, a produktivitás növelését, valamint a társadalmi kohézió erősítését és a befogadás elősegítését határozta meg legfontosabb céljaként. A társadalmi kohézió erősítését különösen három kiemelt célcsoport – a romák, az idősebb munkavállalók és a fogyatékos/egészségkárosodott emberek – vonatkozásában tartják fontosnak. Ez azt is jelenti, hogy *a megváltozott munkaképességű emberek munkaerőpiaci integrációja társadalmi és gazdasági érdekké vált, s Magyarország foglalkoztatási szintjének emelése elképzelhetetlen az inaktív népesség meghatározó arányát kitevő fogyatékos népesség foglalkoztatottságának jelentős növelése nélkül. A rehabilitációs hozzájárulás kapcsán bekövetkezett változások jól szemléltetik azt a törekvést, amellyel a foglalkoztatáspolitikai próbálja „kikényszeríteni” a nyílt munkaerőpiac szereplőit a megváltozott munkaképességű személyek nagyobb arányú foglalkoztatására, a társadalmi szolidaritás hatékonyabb vállalására.*

Az érintett célcsoport nyílt munkaerőpiaci részvételének növekedéséhez komplex módon, holisztikus szemlélettel gondolkodva, mind a kínálati, mind a keresleti oldalon intézkedéseket foganatosítva kell eljárni. A megváltozott munkaképességű munkanélküli csak úgy válik érdekelté a nyílt foglalkoztatásban, illetve a rehabilitáció vállalásában, ha a szolgáltatások érdemi elmozdulást eredményeznek foglalkoztathatósági szintjében, általa valódi integrációs esélyekkel tud kilépni a nyílt munkaerőpiacra, ahol magasabb jövedelmet érhet el. Számításaink alapján közel 110.000 olyan megváltozott munkaképességű ember van, aki potenciális munkát keresőként megjelenik a munkaerőpiacon, és foglalkoztatása esetén megfelel a rehabilitációs hozzájárulás kiváltásának jogszabályi előírásainak. *E célcsoport 60 százaléka olyan segítséget vár, hogy elhelyezkedhessen.* Felméréseink szerint a még jelenlévő diszkrimináció mellett foglalkoztatásuk legfőbb akadályai között a megfelelő munkakör és foglalkoztatási feltételek hiánya, valamint a megváltozott munkaképességű munkavállaló képzettségének és kompetenciáinak hiátusai állnak. Az alacsony iskolai végzettség, képzettségi hiányok mellett egyéb tényezők is nehezítik egy-egy új szakma elsajátítását, korábbi ismeretek fel- és továbbfejlesztését. Az elmúlt évek ellátásra koncentráltó szemlélete, a hosszú távolmaradás a foglalkoztatásból, a károsodott emberek formális – teljesítményelvárás és elismerés nélküli – foglalkoztatása, a meglévő képességek leépülése mellett az önbecsülés, önértékelés devalválódásához is vezetett.

Vagyis *komplex rehabilitációra minden megváltozott munkaképességű embernek szüksége lenne, aki legalább 3 éve inaktív, vagy aki károsodása következtében eddig gyakorolt foglalkozását, a foglalkozási csoport egyéb foglalkozásait sem tudja gyakorolni. Nem lenne szabad azokra leszűkíteni, akik pénzellátásért folyamodva rehabilitálhatóaknak minősülnek, mert erre jellemzően az ötvenedik*

életév betöltése után kerül sor, gyakran hosszabb leépülést követően. Erre a korcsoportra a munkaerőpiac már egyébként sem tart igényt, az egyéb hátrányokkal pedig nagyon rosszak az esélyek. Az 50 év feletti rehabilitációja más eszköztárat igényelne, mint az életpálya első felében egészségkárosodott emberek.

A megváltozott munkaképességű emberek életének egy jelentős szakaszában erős hangsúly helyeződik a hiányosságaikra, gyengéikre, mindazokra a tényezőkre, melyek megkülönböztetik őket. Sokkal inkább ezekre a jellemzőikre koncentrálnak, mint a megmaradt képességeikre, értékeikre. Önértékelési problémákkal küzdhetnek. A korábbi kudarcokból, negatív tapasztalatokból kiindulva motivációjuk csökken. A munkából való hosszú távollét idején „bezárkóznak”, társadalmi kapcsolataik csökkennek, kommunikációs nehézségek jelentkezhetnek.

Az eredményes rehabilitáció pillérjének számító személyközpontú kezelés másfajta igényeket támaszt mind a rehabilitáció szereplői, mind a szabályozás és finanszírozás területén is. Nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a szokványos eszközök a munkaerőpiacon tartós vagy összetett hátránnyal bíró emberek számára nem hatékonyak. Sokszor az eredmények eléréséhez igen magas szükségletek merülnek fel, nagy ráfordítás-igénnyel.²⁰

A megváltozott munkaképességű emberek nagy hányada halmozottan hátrányos helyzetű. Sokan igen komoly szociális problémákkal küzdenek. A *Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal* az új rendszerben már egyfajta komplexitásra törekedik azzal, hogy egy szervezeten belül próbál ezen összetett problémára választ adni. Az integrációs törekvések részletei azonban még nem teljesen kidolgozottak. A szolgáltatási integrációban jelentős szerepe van (lehet) a munkaügy szervezeteknek, valamint az alternatív szolgáltatóknak.

Mint korábban említésre került, a munkaerőpiac keresleti oldala, a munkáltatók érdekeltsége, befogadó magatartása nélkül az integráció nem reális esély. Az Európai Unió régi tagállamaiban elterjedt szemlélet a vállalati társadalmi felelősségvállalás elsősorban multinacionális nagyvállalatok esetében. Ezen belül az *esélyegyenlőség biztosítása* alapvető fontosságú. Ennek előmozdításához arra van szükség, hogy a szervezetek vezetői személyes kapcsolatba kerüljenek az eddig diszkrimináció sújtotta munkavállalói rétegekkel; megbizonyosodjanak munkavégző képességükről és munkahelyi beilleszkedésük lehetőségéről. Nem mérhető, de hatalmas veszteség a társadalomnak – és az egyes vállalkozásoknak –, hogy ennek a munkavállalói rétegnek a munkavégző kapacitása jelenleg java-részt kihasználatlan.

A munkáltatók érdekeltsége elsősorban *a támogatások, szolgáltatások és a megfelelő, naprakész információk oldaláról erősíthető*. Kutatások sora igazolja, hogy a megváltozott munkaképességű emberek egyéni szükségletük szerinti felkészítés után, a megfelelő munkahelyen jó munkaerővé válnak. S bár nem vitatható a munkáltatók előítéletessége e célcsoporttal szemben, a tapasztalatok azt mutatják, hogy a ledolgozott idő arányában növekszik elfogadásuk. Ebből

²⁰ Gere–Dávid–Kovács–Nagyné–Szellő (2009)

adódóan a megváltozott munkaképességű emberek foglalkoztatásához vezető út első legfontosabb lépése maga a foglalkoztatási tapasztalat megszerzése, amihez aprólékosan megtervezett, a munkáltatók, és a potenciális munkavállalók érdekeit szem előtt tartó módon lehet eljutni a munkaügyi kirendeltségek, illetve külső szolgáltatók együttműködésével. Eredményesebb és nagyobb lehetne a célcsoport foglalkoztatása, ha a munkáltatók igénybe veszik azokat a szolgáltatásokat, amelyeket **az alternatív civil szolgáltatók** biztosítani tudnak. E szolgáltatások meghatározója a *széleskörű munkáltatói partnerség*.

Az is igazolható ugyanakkor, hogy a munkaerőpiaci szereplők és a foglalkoztatók együttműködését elsősorban a munkaerő-kereslet és kínálat összhangja generálhatja, a szolidaritás kevésbé. Olyan eszközöket kell tehát bevezetni a támogatók és a szolgáltatások körébe, amelyek erre az érdekközösségre épülnek.²¹

A célcsoport foglalkoztatását, a foglalkoztatások bővítését elősegíthetné, ha erőteljesebb támogatási szándék valósulna meg a *rehabilitációs munkahelyteremtő* beruházások területén. Új munkahelyek nélkül lényeges bővüléssel azonban nem lehet számolni.

A szolgáltatási rendszer fejlesztésére 2013-tól indult²² a „Rehabilitáció – Érték – Változás (RÉV): Megváltozott munkaképességű személyek munkaerőpiaci helyzetének elősegítése érdekében történő rendszerszintű képzési és szolgáltatásfejlesztési modellprogram.” A tervek alapján egy országos szintű, megyei területi elven működő munkaerőpiaci szolgáltató és szakmai támogató hálózat segítené a munkavállalókat, munkáltatókat a foglalkozási rehabilitáció során.

Fontos lenne, hogy azok a munkáltatók, akik foglalkoztatási sajátosságaik (nehéz fizikai munka, balesetveszélyes munka, egészségkárosodási kockázatot tartalmazó munka, különleges felkészültséget igénylő munka stb.) alapján – nem, vagy aránytalanul csak nagy nehézségek árán tudnának megváltozott munkaképességű munkavállalót alkalmazni, foglalkoztatási kötelezettségüket, megváltozott munkaképességű dolgozókat jelentős, a foglalkoztatási kvóta feletti számban alkalmazó vállalkozások számára adott *alvállalkozói* megrendelésekkel, részben, vagy egészben válthassák ki.

Tartós foglalkoztatásra azonban csak gazdasági konjunktúra esetén van lehetőség. Állami szankció (ilyen a kvóta) átmenetileg javíthat a munkáltatók foglalkoztatási hajlandóságán, de ha a gazdasági társaságok nem növekednek, új munkahelyet nem hoznak létre, ahová felvehetnének megváltozott munkaképességű embert, akkor az esélyek jelentősen csökkennek.

A befogadói magatartás hiánya, a diszkrimináció jelenléte még eléggé érezhető a munkáltatói attitűdökben. Ugyanakkor előtérbe kerülnek olyan megnyilvánulások, amelyek magukban hordozzák az empátiát, a befogadást. A sikeres integráció érdekében – meglátásunk szerint – még nagyobb hangsúlyt kell helyezni a munkaadói fogadókészség növelésére, a befogadó kultúra létrehozására,

²¹ Uo.

²² TÁMOP-5.3.8-11/A1-2012-0001 kódszámú

amelyhez nélkülözhetetlen a megfelelő tájékoztatás, információnyújtás, valamint az érzékenyítés.

Felhasznált irodalom

- Dávid Andrea–Móricz Rita–Szauer Csilla (2007): *Ígéretes gyakorlatok*. Foglalkozási rehabilitációs példák Magyarországon. Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest.
- Emelkedett a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatási aránya*. Foglalkozási Rehabilitációs Tudástár. <http://frtt.hu/emelkedett-a-megvaltozott-munkakepesseguek-foglalkoztatottsaga/> (2013. 04. 23.)
- Gere Ilona (2001): *A megváltozott munkaképességű emberek bekapcsolása a munka világába*. In: Frey Mária (szerk.): EU-konform foglalkoztatáspolitikai. A hazai foglalkoztatáspolitikai átalakítása a közösségi gyakorlatnak megfelelően. Budapest, OFA Foglalkoztatást Elősegítő Kht. (EU könyvek).
- Gere–Dávid–Kovács–Nagyné–Szellő (2009): *Közép- és hosszútávú stratégia a megváltozott munkaképességű munkavállalók nyílt foglalkoztatásának bővítésére*. SZMM, Budapest.
- Gere Ilona–Szellő János (szerk.) (2007): Foglalkozási rehabilitáció. Jegyzet FSZK, Budapest.
- Komáromi Róbert (szerk.) (2002): *Kutatási záró tanulmány a fogyatékos és megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásáról a TOP 200 adatbázis alapján*. Kézirat. Budapest.
- Megváltozott munkaképességűek a munkaerőpiacon*, 2011. II. negyedév KSH, Bp., 2012. május.
- Nem bővül a megváltozott munkaképességűek foglalkoztatása*. RehabJob. <http://frtt.hu/rehabjob-nem-bovul-a-megvaltozott-munkakepesseguek-foglalkoztatasa/> (2013.03.27.)
- Pulay Gyula (szerk.) (2009): *Általános és rehabilitációs, magyar és nemzetközi munkaerőpiaci ismeretek*. Szöveggyűjtemény. Fogyatékoság-tudományi Tudásbázis. ELTE BGGYK, Budapest.
- Scharle Ágota (2011): *Foglalkoztatási rehabilitációs jó gyakorlatok Magyarországon*. Kutatási jelentés. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Bp.
- Szellő János (2009): *A foglalkozási rehabilitáció elmélete és gyakorlata*. Jegyzet. ELTE BGGYK, Budapest.
- Szellő János (2011): *A komplex rehabilitáció területei*. Tanulmány. PTE IGYFK, Szekszárd.
- Szellő János–dr. Barakonyi Eszter–Cseh Judit (2013): *A rehabilitációs kvóta és hozzájárulás hatása a munkáltatók befogadói magatartására Magyarországon*. Kutatási záró-tanulmány. Készült a „Közösen a jövő munkahelyeiért” Alapítvány támogatásával. Kutatásvezető: Szellő János. PTE, Pécs.
- Tardos Katalin (2011): *Esélyegyenlőség és sokszínűség a munkahelyeken*. A munkahelyi esélyegyenlőség–vállalati felelősségvállalás II. országos benchmark felmérésének összefoglaló tanulmányai. mtd Tanácsadói Közösség, Budapest.

LÜKŐ ISTVÁN

Az ergonómia változásai Magyarországon és a mérnökpedagógia kapcsolata

Bevezetés

Ma már a munkapszichológia és az ergonómia nem csak a felsőoktatásban és a szakképzésben vált fontossá és oktatási tananyaggá, hanem a hétköznapi élet szinte minden területén. Olyan hétköznapi gyakorlati problémák is az ergonómia felé irányítják a figyelmet, mint az egészségkárosodásból származó keresetkiesések, a terméktervezésnél pedig a fogyasztók(használók) szempontjai, érdekei stb. A vállalatok eredményes gazdálkodását, de akár létét is veszélyeztethetik a munkahelyi sérülések és foglalkozási ártalmak. *„Vannak munkahelyek, ahol a sérülések több mint fele ergonómiai hiányosságokra vezethető vissza. Az ergonómia egyszerűbb alkalmazásával és a dolgozókra szabott megoldások előnyben részesítésével költségcsökkentés érhető el, növelhető a termelékenység és fokozható a munkahelyek biztonsága.”* Megyeri Miklós tanulmányában [1] a terméktervezés gyakorlati problémáiról olvashatunk, ebből a bevezető gondolatot idézzük. *„Gyakran elhangzik, hogy az ergonómiai tevékenységeket a meglévő rendszerek módosítása és javítása helyett integrálni kellene a termékek és termelési rendszerek tervezésébe. Ez az álláspont szakkönyvekben és az EU 1989. évi keretirányelveiben is megjelent. Ez utóbbi tartalmazza azokat az alapvető követelményeket, amelyekkel az EU tagállamai által kiadott törvényes szabályozásoknak összhangban kell lenniük. A gyakorlatban mindig nehézségeket okozott ennek az elképzelésnek a megvalósítása. Amíg a fogyasztók szempontjainak egyre nagyobb jelentősége van a termékek tervezésében, a munkások szempontjait csak nagyon ritkán fontolják meg a tervezési folyamat során. Ezek közül a szempontok közül is leggyakrabban a munkakörülmények kerülnek szóba, miközben a tervező által felvetett, megalapozott megelőző módszerekről nem esik szó”*

Személyes motivációm a Nyugat-Magyarországi Egyetemen(NYME), illetve az EFE-n 1989-ben megírt Bevezetés a munkapszichológiába és a munkaszociológiába jegyzetünkől táplálkozik[2]. Ebben az időben nem volt elterjedt Magyarországon, hogy a mérnökképzésben önálló tantárgyként munkapszichológiát oktatnak. Két karon (erdőmérnöki és faipari mérnöki karok) is használták ezt a jegyzetet, amelyeket megelőzött az erdészek munkatudományi alapokról építkező ergonómia oktatása, illetve jegyzet írása. Az NYME-n a mérnökstanárok és műszaki szakoktatók képzésében alkalmaztuk az IGIP Mérnökpedagógiai modelljét, sőt azt túlfejlesztve Környezetergonómiát és Munkapszichológiát is oktatunk. Ebben a tanulmányban nem végeztem mélyebb összehasonlító elemzést

a mérnökpedagógia és az ergonómia kapcsolatáról, oktatásának helyzetéről, de néhány jellemző jelenséget, összefüggést összegyűjtöttem.

Összbenyomásom az, hogy az ergonómia mint tudomány már több évtizede önállóvá, meghatározóvá vált világszerte, a mérnökképzésben és a mérnökstanár képzésben nagyon hiányosan és nem egyenletesen jelenik meg. A „klasszikus” mérnökpedagógia első szakirodalmi a műszaki szakmai oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről szól [3]. Ebben áttételesen találkozunk a munkapszichológia beépülésével a pszichológiai-didaktikai alapvetések kapcsán. Klágenfurtban 1972-ben megalakult az IGIP, amely szervezet mára több kontinensre kiterjedő hálózattá nőtte ki magát és meghatározó mérnökpedagógiai és mérnökstanár képzési modelljében közvetíti a felsőoktatást és a középfokú oktatást érintő fejletéseit. Mint e szervezet tagja rendszeresen részt vettem a nemzetközi konferenciákon, regionális napokon, szimpóziumokon, s átnéztem ezen rendezvények kiadványait. A 31. IGIP Internationalen Symposium címe *Engineer of the 21 st. Century* volt. Szentpétervárott több szekcióban is foglalkoztak a modern mérnökpedagógia elméleti gyakorlati kérdéseivel, több referátumot is tartottak az ergonómiával, a design-el kapcsolatban. Istanbulban 2005-ben a 34. IGIP Symposium már a címében is jelezte a design fontosságát. „*Design of Education in the 3rd Millenium Frontiers in Engineer Education.*” A több tucat referátumból kiemelem a következő kettőt: *A New Aliance Betwen Architects and Engineers towards Sustainable Design* [4], valamint *An Experimental Study on Manpowered Vehicles in Design Education* [5]. Mindezek ellenére úgy láttam, hogy rendszerezett, összefogott módon nincs jelen a munkapszichológia és az ergonómia a mérnökpedagógiában, ezért az IGIP 6. Regionaltagung-ján Berlinben referátumot tartottam *Modern Mérnökpedagógia,és a Munkapszichológia, Ergonómia* címmel. [6]. Az IGIP a mérnökképzés pedagógiai kérdései mellett a mérnökstanár képzés, ezen keresztül pedig a szakképzés didaktikai-módszertani kérdéseit is vizsgálja. Az utóbbi területtel nem annyira markánsan foglalkozik ez a szervezet, pedig a szakképzés pedagógia nemzetközi művelése és hozzá kapcsolódóan az ergonómia tanítása fontos ezen itt is, nem csak a felsőoktatásban.

A szakképzés pedagógia és az ergonómia kapcsolatának kérdései a magyar szakkönyvekben elhanyagoltan jelenik meg. A Benedek András szerkesztette Szakképzés-pedagógia c. könyvben csak *A tanítás-tanulás folyamat mérnöki szemmel c. fejezetében, valamint a Kompetenciák és kvalifikációk a szakképzésben c. fejezetekben* találunk munkapszichológiai vonatkozásokat. Balogh Andrásné fejezetében [7] a kvalifikációk kapcsán hivatkozik *Blaunerra*, aki megállapítja, hogy a flexibilis automatizáció ma újra a magasabb kvalifikációt igényli [8]. A műszaki tantervi változások elemzői közül Joe *Stakenborg*-ra hivatkozik, aki három generációt különböztet meg. A harmadik generációs tantervekben a hangsúly a résztvevők önszabályozós, saját felelősségére épülő flexibilis tréningjeire tevődik. [9]

Egy további vizsgálódási szempont volt, hogy a hazai ergonómia képzés hogyan intézményesült, illetve hol és milyen szervezeti egységekben „művelik”(oktatják és kutatják) az ergonómiát. A teljesség igénye nélkül megállapítha-

tó, hogy a mérnökképzés meghatározó intézményében, a Budapesti Műszaki Egyetemen (BME) található az Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet (APPI), ahol összefogottan és integrálva gondozzák az ergonómia oktatását és kutatását. Ez a 2005-ben alakult Intézet folytatta a korábbi szervezetekben folyó pedagógiai és pszichológiai diszciplínák oktatását.

A fentiekben vázlatosan feltárt helyzet alapján szükségesnek tartom, hogy az ergonómia tudományának fejlődési fázisait, magyarországi helyzetét részletesebben is bemutassam.

Az ergonómia fejlődési szakaszai

A „fogantyúk és skálák” ergonómiája (1945–1960)

Az ergonómia születése az amerikai haditengerészet és légierőnél kialakított *engineering psychology* laboratóriumokhoz kötődik. Fő feladatuk az volt, hogy a kutatások révén adatokat szolgáltatassanak az ember és a gép „érintkezési felületének” (ember gép interface) helyes megtervezéséhez, kialakításához. Elsősorban az ipar és a közlekedés területén jelentek meg a negyvenes évek végén a nem katonai célú laboratóriumok. Angliában megalakult 1949-ben az első tudományos testület, az *Ergonomics Research Society*), majd megjelent az első ergonómiai kézikönyv. Az ötvenes években a nagyhatalmak hidegháborús technikai fejlesztései, valamint a beinduló úrkutatási versengés további lendületet adott az ergonómiának. 1959-ben létrehozták a Nemzetközi Ergonómiai Társaságot (*International Ergonomics Association*)

Az ergonómia ipari alkalmazása (hatvanas évek)

Az ergonómia a 60-as években kitör a haditechnika és az úrkutatás szűk köréből. Szerte a világban a nagyvállalatok létrehozzák az ergonómiai részlegeiket (human factors). Az ún. *emberi tényezőket* nemcsak a gépek, technikai eszközök tervezésében használják, hanem a környezet kialakításánál, a termelési rendszerek optimalizálásában. Módszertana kiteljesedik a *rendszerelmélet* megtermékenyítő hatásának köszönhetően. Az ergonómiát egyre inkább az *ember-gép-környezet rendszeroptimalis* működését segítő tudománynak és gyakorlatnak tekintik. A skandináv országokban a pszichológia mellett a fiziológia és a szociológia is befolyásolta az ergonómiai szemlélet kialakítását. Különösen nagy gondot fordítottak a munkakörnyezet humanizálását segítő kutatásokra. Magyarországon ezt az időszakot tekinthetjük az ergonómia kezdetének. [10]

Az ergonómia harmadik korszaka a hetvenes években megjelenő termékergonómia

Az USA-ban és a fejlettebb európai országokban az ergonómia fokozatosan társadalmi méretűvé válik. Egyre kiélezettebbé válik a versenyhelyzet az elektronikai iparban és az autógyártásban, s a vásárlói igények kielégítésére szerepet kap az ergonómia. Az ipari formatervezés (design) és az ergonómia kapcsolódásával létrejön az ergonómia újabb ága a *termékergonómia*. A sajátos szempontok érvényesítésére törekszik a termék teljes életciklusán keresztül (ötlet, a termék előállítás, piaci bevezetés, és az újrahaznosítás). Magyarországon ez az évtized

az ergonómia fellendülésének korszaka. A BME-n 1976-ban megkezdődik a mérnökök posztgraduális képzése, megrendezik az első tudományos konferenciát.

A biztonság és ergonómia korszaka a nyolcvanas években

Ebben az évtizedben az ergonómia alkalmazása igen széleskörűvé válik, *integrálódik a tudományba, a fogyasztói társadalomba*. A hatások közül a katasztrófák drámái irányították a figyelmet az ergonómia fontos szerepére (1979 Islandban a There Mile Island atomerőmű, 1984 indiai Bhopal vegyi kombinát, 1986 Csernobil, a Challenger űrjármű balesetei). Egyértelműen kiderült egy közös ok, az *emberi tényezők szerepének alulértékelése*.

Egy másik hatás az ergonómia széleskörű alkalmazására a *komputerizáció* féktelen terjedése. A számítógép és ergonómia kapcsolata a „felhasználó barát” (*user friendly*) termékek győzelmét és profitnövekedését eredményezte. Ez hívta életre az ún. *szoftver-ergonómiát*.

A fejlődési trendek és távlatok: a kilencvenes évek

A szakma (ergonómia) fejlődésének irányzatai jól kitapinthatók *Sanders and McCormick* kézikönyvéből. [11] Ezek a fejlődési tendenciák a következők.

- Súlyponti áthelyeződés a termelési rendszerek ergonómiájáról a termékergonómiára.
- Biztonsági és környezetvédelmi szempontok fokozottabb érvényesítése.
- A speciális és rétegigények fokozottabb figyelembe vétele a tervezéskor.
- A számítógépesítés újabb kutatási igényeket támaszt az ergonómia alkalmazása iránt.
- A műszaki végzettségűek fokozódó érdeklődése és részvétele az ergonómiai tevékenységben.

A ma ergonómiája a szociotechnikai rendszerek elemzése és fejlesztése

A szociotechnikai rendszerekben az ember-gép kapcsolat mellett nagy szerepe van az ember-ember kapcsolatának is az információfeldolgozás és az egész rendszer működése szempontjából is. Ennél fogva a szociotechnikai rendszerek komplexebb, több embert is magukban foglaló ember-gép rendszerek. Néhány példa ezekre a szociotechnikai rendszerekre, amelyek vizsgálatával az ergonómia napjainkban foglalkozik:

- egy hajó és legénysége,
- egy folyamatirányító vezérlőterem és az operátorok,
- egy üzem valamely termelő egysége.

Környezetergonómia

A nyolcvanas-kilencvenes években az ergonómia fejlődése és a környezetvédelem fontossága egy integrált, új szemléletű megközelítést, amelyben a szintek csatolt rendszert alkotnak.

Ma a környezetergonómia hatásköre kiterjed az emberi tevékenység és közvetlen színteréül szolgáló környezet kölcsönhatására. A környezetergonómia korábban elsősorban a munkahely mikroklímájának (hőmérsékleti viszonyok, légnedvesség, légsebesség) zajviszonyainak, vibrációjának, megvilágításának,

levegőminőségének a vizsgálatát jelentette. Vagyis a komfortérzésre és a teljesítményre gyakorolt hatásokkal foglalkozott. Ez azonban mára kiegészült a munkán kívüli tevékenységek vizsgálatával, mint a sugárzó hatások, az esztétikai színvonal, és a vizuális kultúra.

Létrejött tehát egy szerteágazó kapcsolatú rendszer, amely az *ember egészségét és testi épségét veszélyeztető mikro-, mezo-, és makrokörnyezeti tényezők hatásainak az elemzésével, modellezésével és célszerű befolyásával foglalkozó multidiszciplináris tudomány és gyakorlat. Ez a környezetbiztonság. „Health and Safety” (Egészség és biztonság).*

Azt gondolom, hogy e fontos területnek közvetlen „üzenete” van a környezeti nevelés, valamint a szakmai oktatás számára is. [12]

Mindazonáltal megkíséreljük az alábbi ábra segítségével ennek e környezetbiztonságnak a tartalmi elemeit és közegeit feltárni.



1. ábra: A környezetbiztonság viszonya az ergonómiához, a környezetvédelemhez, a biztonságtechnikához és az alkalmazott orvostudományhoz

A környezetbiztonság kapcsolata a környezetvédelemhez teljes, mert a mikrokörnyezet nem lehet független a mezo- és a makrokörnyezettől, mivel ezek *fizikailag csatolt rendszerek*.

Ezen magyarázó mondat fontos a környezeti nevelés és oktatás szempontjából is, mivel ráirányítja a figyelmet egyfelől a környezeti részek hierarchikus kapcsolatára, csatolt jellegére. Aminek önmagában is *célmeghatározó (kijelölő) szerepe, tartalomszelektáló funkciója* is van. Másfelől bizonyítja, hogy a „technikai környezet” hogyan, milyen pontokon kapcsolódik a „nem technikai” környezethez, valamint, hogy az embernek hol van a szerepe.

Az alábbiakban ismertetem a „tárgyi környezet” közegeit, mint a környezetbiztonsága elemeit.

- Mikro szinten* Mozgó gépalkatrészekkel, feszültség alatt álló tárgyakkal való érintkezés megakadályozása.
- Mezzo szinten* Biztonságos városi építkezés, tatarozás, anyagszállítás, közlekedés.
- Makro szinten* Biztonságos közúti, vasúti stb., közlekedést, biztonságos utakat, hidakat, vasutakat, gátakat, védőtöltéseket jelent.

Látható tehát ebben a kis hierarchiát is megjelenítő táblázatban a fizikai láncolt kapcsolat, a „védelem” rejtett megjelenése (érintésvédelem, balesetvédelem, árvízvédelem stb.), valamint a gyors, biztonságos transzportáció megoldása is.

Munkapszichológia Magyarországon

Adatok a magyar munkapszichológia történetéből

Magyarországon a második világháború előtt nem volt nagyon jellemző a munkapszichológia jelenléte. A világháború után egészen a 60-as évekig a pszichológia „burzsoá áltudományként” szerepelt, visszafejlődött a munkapszichológia is és kimaradt a nemzetközi tudományos körből. [13] Az ipar és a mezőgazdaság átszerveződése következtében szükségessé vált, hogy az embereket, tudásuk, képességük és személyiségük alapján megfelelő munkakörbe irányítsák.

A 60-as évek elején a magyar nagyüzemekben (10 000 fő felett) *munkapszichológiai laboratóriumokat* hoztak létre, amelyeknek fő funkciója a *pszichológiai alkalmasságvizsgálat volt*. Elsősorban a kohászati, textilipari és elektromos készülékgyártó üzemekben alakultak és működtek ilyen laboratóriumok. Mivel a mezőgazdaság gépesítése során a munkavállalók halláskárosodást, gyomorbántalmakat, gerincoszlop megbetegedéseket szenvedtek, amire a hagyományos munkalélektani megközelítés már nem adott válaszokat. A Magyar Tudományos Akadémia Lélektani Intézetének Munkapszichológiai Osztálya *Vaszko Mihály* vezetésével egy *ergonómiai szemléletű* tevékenységet honosított meg a munkapszichológiában.

A 70-es-80-as években „*A gépek, berendezések, technológiák ergonómiai minőségének egységes rendszerére*” vonatkozó kutatások folytak egy KGST¹ program keretében *Bartha Lajos* professzor vezetésével a Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző és Pedagógiai Intézetének *Pszichológiai Osztályán*. [14] Szintén ezen az osztályon foglalkoztak egy külön kutatás keretében az automatizált termelés új munkakörével az *operátori munkával* is. A következő korszakot a tudományos technikai forradalom hatására megváltozott emberi tényező ergonómiai és rendszerszemléletű, komplex megközelítése jelentette (ember-gép-környezet), melynek úttörői szintén a BME Tanárképző és Pszichológiai Intézetéből *Antalovics Miklós* és *Kaucsek György* professzorok voltak. Az ember-gép kapcsolat mellett, az ember-ember kapcsolatnak, vagyis a szociálpszichológiai tényezőknek is nagy szerepe van a munkavégzés, illetve tevékenység során,

¹ KGST= Kölcsönös Gazdasági Segítség Tanácsa

amelynek az ergonómia legújabb korszaka a szociotechnika ad kellő kifejezést, s amelynek hazai képviselői között Izsó Lajos professzort kell megemlíteni szintén a BME-ről.

Vizsgálatok a hagyományos munkapszichológia korában

A következőkben szeretnék röviden ismertetni néhány konkrét munkapszichológiai kísérletet, amelyeket *Klein Sándor* professzor végzett. Klein Sándor 1964–89-ig volt tanár a BME Tanárképző és Pedagógiai Intézetében, majd a PTE Fel-nőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon tanított.

Közepes Erősségű zaj neurotizáló hatásának vizsgálata

A vizsgálatokat egy adatfeldolgozó állomás lyukkártya-lyukasztó dolgozóinál végezték 1967-ben 31 fő és 10 fő kontroll személylyel. Háromféle vizsgálatot végeztek: 1, Pszichofiziológiai vizsgálatok a dolgozók megterhelésének és elfáradásának megállapítására 2, Zajszintmérés 3, Hallásvizsgálat. Az audiométerrel, hangnyomásmérővel végzett vizsgálatok eredményei a következők voltak. A vizsgált üzemben a zajszint sehol sem érte el a károsító szintet, de a dolgozók 90%-ánál halláskifáradást okozott, ami csak hétfélig pihenővel szűnt meg. Bebizonyosodott, hogy a nagymértékű halláscsökkenést okozó zajok elleni védekezés mellett fokozott figyelmet kell fordítani az ún. közepes” erősségű zajok káros hatásainak kiküszöbölésére.

Képezhetőségi tesztek

Klein Sándor *a képezhetőségi tesztek (tanulótesztek)* fogalmát így definiálja (Klein, 1970 32:) „...a vizsgálati eljárás elsődleges célja bizonyos iskolatípusokba jelentkező tanulók közül a legmegfelelőbbek (értsd: azok, akik, tanulási idő alatt a legtöbb ismeretet lesznek képesek elsajátítani, és azután ezekből az ismeretekből a legtöbbet tudják majd a problémamegoldó helyzetekben felhasználni) kiválasztását elősegíteni.” [15]

Lényegében ez egy olyan tesztrendszer, amely felváltotta a hagyományos intelligencia tesztet, tehát ez egy egy standardizált tanulói feladatsor.

Mellőzzük a számos területen alkalmazott eljárást, csupán néhányat emelünk ki: Villamos szerelőipari tanulók, betanítók kiválasztása, operátorok kiválasztása és erdészeti nehézgépkézelők.

Az SHL – A szervezet és magyar leányvállalata megalakulása

Ahogy fejlődött a világ, erősödött az emberi tényező szerepe, úgy nőtt az alkalmasság vizsgáló nemzetközi hálózat kialakításának az igénye. Ebből következően alakították meg a Saville & Holdsworth Ltd.-t. Az alapítókról elnevezett alkalmasság vizsgáló szervezet magyarországi leányvállalatát 1992-ben alapította meg Klein Sándor SHL Hungary Vezetéslélektani, Managerképző és Alkalmasságvizsgáló Kft. néven.

Pályaorientációs szakemberek kompetenciái a Nemzeti Szakképzési és Fel-nőttoktatási tanács megbízásából „A pályaorientációs szakemberek kompeten-

ciamátrixának kialakítása” c. kutatás keretében készült Klein Sándor professzor vezetésével, amelyben a PTE FEEK² és az ELTE PPK³ munkatársai vettek részt. [16] Ez a tanulmány a pályaorientációs, illetve általánosságban a tanácsadási szakemberek kompetenciáival foglalkozik, mintegy a pszichológus és a tanácsadó professzió egymásra (is) épülő kvalifikációinak a rendszertani alapját is megalapozva. A kutatás eredményeként a Wiedgersma féle modellt elfogadva a tanácsadási tevékenységben öt szintet határoz meg. Ezek: 1, Informáló tanácsadó, 2, Tanácsadás bonyolult döntési helyzetben, 3, Tanácsadás komoly belső konfliktussal járó döntési helyzetekben, 4, Fokális tanácsadás(pszichológiai tanácsadás) 5, Pszichoterápia.

A kutatók a tanácsadási kompetenciák szerkezetét, részkompetenciáit és ismeret, képesség, valamint attitűd összetevőit táblázatba foglalták. Ugyancsak táblázatba foglalták a magyar tanácsadó képzés szakképzettségeit kompetencia besorolásuk alapján.

A BME Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet tevékenysége

A bevezetőben említett szervezeti egység a BME-n működik és a Szervezeti és Működési Szabályzatából (SZMSZ) ismertetünk részleteket az intézet oktatási, kutatási és tudományos képzési tevékenységéről. [17]

Az Intézet feladatai az oktatás terén:

A Műszaki Pedagógia Tanszék (MPT) tevékenységi körében:

- graduális (alap-, és kiegészítő alap) képzésben
 - műszaki és gazdasági szakoktató képzés, BSc szakoktató képzés
 - műszaki és gazdasági pedagógusok egyetemi és főiskolai szintű képzése; MSc képzés
 - részvétel graduális képzésekben más szervezeti egységekkel történő megállapodás szerint
- posztgraduális képzésben
 - szakirányú (közoktatási vezető, szakvizsga stb.) továbbképzések
 - részvétel posztgraduális képzésekben más szervezeti egységekkel történő megállapodás szerint
- Felsőfokú szakképzésben
 - OKJ képzések, akkreditált felsőfokú szakképzések
- Egyéb képzések:
 - szakértői és más tanfolyami képzések, akkreditált pedagógus továbbképzések stb.

Ergonómia és Pszichológia Tanszék (EPT) tevékenységi körében:

- Graduális képzésben

² PTE FEEK = Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar

³ ELTE PPK= Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

- pszichológiai és ergonómiai ismeretek oktatása a mérnökképzésben, a műszaki menedzser szakon, a közgazdászképzésben, az ipari termék- és formatervező szakon, a műszaki – és gazdasági pedagógusképzésben,
 - A termékmenedzsment specializáció gondozása a műszaki menedzser szakon.
- Posztgraduális képzésben
- a munka- és szervezetpszichológia szakirányú továbbképzési szak gondozása
 - részvétel posztgraduális képzésekben más szervezeti egységekkel történő megállapodás szerint

Az Intézet feladatai a tudományos képzésben:

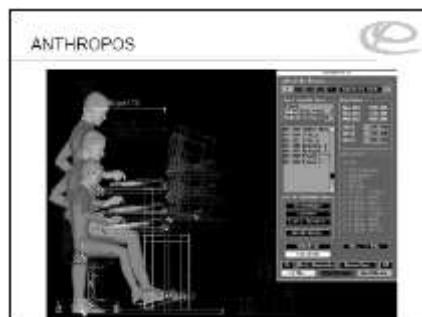
- részvétel a BME-n akkreditált doktori iskolák munkájában
- részvétel az ELTE-n akkreditált Neveléstudományi Doktori Iskola és Pszichológiai Doktori Iskola munkájában
- képzés az alkalmazott pedagógiai kutatási módszerek területén
- képzés a szakképzés tartalmi módszertani fejlesztése (különösen a képzési programok és szakmák korszerűsítése) területén
- képzés az információs technológiák alkalmazásának humán-, szervezeti- és társadalmi vonatkozásai területén

Az Intézet feladatai a kutatás területén:

- A társadalmi és műszaki haladás elősegítése érdekében, az elmélet és gyakorlat igényeihez és a nemzetközi kutatási trendekhez egyaránt igazodó, tervszerű tudományos kutató-fejlesztő munka végzése a neveléstudományi, pszichológiai és ergonómia tudományterületein:
- alapkutatások szintjén:
 - oktatáselméleti kutatások;
 - oktatás-módszertani kutatások;
 - információ-, és oktatástechnológiai kutatások;
 - távoktatási kutatások
- alkalmazott kutatások
 - a műszaki és a gazdasági pedagógusképzés tartalmi és módszertani fejlesztése;
 - az iskolarendszerű és iskolán kívüli szakképzés, valamint a felnőttképzés tartalmi-, oktatás-módszertani és oktatástechnológiai fejlesztését szolgáló kutatások;
 - a felnőttek szakképzésének fejlesztését szolgáló kutatások;
 - az informatikai technológiák pedagógus-, és szakképzésbeli alkalmazásával, azok fejlesztésével összefüggő kutatások;
 - iskolavezetés-elméleti és módszertani kutatások;
 - iskolairányítási kutatások és iskolairányítási modellkísérletek,
 - szakmai kompetencia-modellek kidolgozása.
 - az alkalmazott pszichológia (különösen a munka- és szervezetpszichológia, a készségfejlesztés, valamint a pszichológiai tanácsadás) területén végzett kutatások

- az ergonómia (különösen a termék- és szoftver-ergonómia) területén végzett kutatások
 - a biztonságtudomány (különösen termék- és munkabiztonság) területén végzett kutatások
 - az információs technológiák alkalmazásának humán-, szervezeti-, és társadalmi vonatkozásai területén végzett kutatások
- Részvétel az egyetemi (főiskolai) oktatás fejlesztésére irányuló kutatásokban, különösen a mérnökképzés, a műszaki pedagógusképzés, a menedzserképzés és a pszichológusképzés terén;
 - Pályázatok, illetve szerződéses vállalkozási tevékenység keretében K+F tevékenység végzése az Intézet szakmai profiljába tartozó témakörökben;
 - Hallgatóinknak az intézeti kutatómunkába és a K+F tevékenységbe történő bevonásával, az egyetemen folyó tudományos diákköri tevékenység és projekt alapú képzés bővítése és fejlesztése;
 - Az Intézethez kötődő doktorandusz hallgatók és fiatal kutatók, valamint a tudományos témavezetők együttműködése keretében, egyetemközi, intézeti, illetve tanszéki szintű tudományos műhelyek működtetése.

Az Ergonómia és Pszichológia Tanszék saját fejlesztései közül az Interface empirikus módszert és a más egyetemeken is alkalmazott Anthropos számítógéppel segített tervezési modellt emeljük ki.



2. sz. ábra az INTERFACE módszer 3. sz. ábra Az ANTHROPOSZ lényege

Konklúzió

A bevezetőben leírt motivációs háttér és a nemzetközi kitekintés kellően indokolták, hogy szükséges az ergonómia változásait, magyarországi helyzetét részletesebben és mélyebben bemutatni. A hat fázisra bontható ergonómia fejlődési szakaszai jól mutatják egyfelől a technikai fejlődés következményeként az ergonómia megerősödését, vizsgálódási területeinek átalakulását. Új inter- és multidiszciplinák születtek, mint pl. a termék ergonómia, szoftver ergonómia, környezet ergonómia stb. Másfelől látható, hogy hogyan szervesül ez a tudomány a pszichológia és társtudományainak rendszeréhez.

A munkapszichológia magyarországi alakulása azt mutatja, hogy az 1989-et megelőző időszakban a nagyüzemi termeléshez és a sajátos politikai-társadalmi viszonyokhoz igazodó vizsgálódások folytak. Az SHL Hungry Vezetéslélektani,

Managerképző és Alkalmasságvizsgáló Kft. megalakítása bizonyítja egyfelől, hogy a magyar munkapszichológia művelői erős nemzetközi kapcsolattal és elismertséggel rendelkeznek, másfelől, hogy a szervezet tevékenységében integrálódik az alkalmasságvizsgálat, a vezetéslelektan és a managerképzés.

A 60-as években alakult meg a BME-n az ergonómiai és munkapszichológiai kutatásnak és oktatásnak a máig meghatározó tudományos műhelye. A szervezeti formák változásában mindig kimutatható volt az ergonómiai és munkapszichológiai tanszék szerves kapcsolata a műszaki pedagógusképzéshez a mérnökpedagógiához. Mindezt jól mutatja az Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet oktatási, kutatási és tudományos képzési tevékenysége, a kifejlesztett modellek.

Referenciák

- [1] Megyeri Miklós (2005): Az emberi tényezők és az ergonómia a termelés tervezésében. Ergonómia, BME, Budapest
- [2] Lükő István- Pintér Ferenc(1990): Munkapszichológia- Munkaszociológia Egyetemi Jegyzet EFE, Sopron
- [3] Adolf Melezinek(1982): Ingenieurpädagogik Grundlage einer Didaktik des Technik Unterrichtes Springer Verlag, Wien-New York
- [4] Gültekin, H. (2005) A New Alliance Between Architects and Engineers towards Sustainable Design In Federico Flueckiger, Ayse Öztürk(2005): Proceedings Design of Education in the 3rd Millennium Vol 1. IGIP- YEDITEPE UNIVERSITY, Istanbul
- [5] Satr, S., Turan, A.Z. (2005) An Experimental Study on Manpowered Vehicles in Design Education In Federico Flueckiger, Ayse Öztürk(2005): Proceedings Design of Education in the 3rd Millennium Vol 1. IGIP- YEDITEPE UNIVERSITY, Istanbul
- [6] Lükő István(2011): Modern Mérnökpedagógia, és a Munkapszichológia, Ergonómia In: Prof Dreher - Prof Niethammer (szerk.) 6. IGIP Regionaltagung „Renaissance der Ingenieurpädagogik- Entwicklungslinien im europäischen Raum. Dresden, Németország, 2011.10.27-2011.09.29. Dresden: pp. 12-18.
- [7] Balogh Andrásné(2006): Kompetenciák és kvalifikációk a szakképzésben In: Szerk. Benedek András: Szakképzés-pedagógia, Typotex Kiadó, Budapest 68-98. oldal
- [8] Blauner(1995): Wandel der Qualifikationsstruktur In: Kursmaterial: Arbeiter-organisation und Qualifikationsstruktur. Ferullni, Hagen
- [9] J. Stakenborg(2005): Competence Development as the Core Engineering Education. Fontys University of Professional Education, The Netherlands,
- [10] Antalovits Miklós(1994): Bevezetés az ergonómiába Oktatási segédlet. BME Ergonómia és pszichológia Tanszék, Budapest
- [11] Sanders, M.S, McCormick E.J(1993): Human Faktor sin Engineering and Design. Mc Graw Hill, New York
- [12] Lükő István(2003): Környezetpedagógia, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- [13] Klein Sándor(2011): Negyven év munkapszichológia Edge 2000 Kft,
- [14] Bartha Lajos(1978): A tudományos-technikai forradalom és az ergonómia A KGST országok III. Nemzetközi Ergonómiai Konferenciája, Budapest
- [15] Klein Sándor(1970): Kísérlet egy új típusú intelligenciateszt kialakítására Pszichológia a gyakorlatban 17. Akadémiai Kiadó, 62 oldal
- [16] Muity György- Nemeskéri Zsolt in: Szerk. Klein S.(2008): Pályaorientációs szakemberek kompetenciái Pécs, PTE FEEK Tanulmány
- [17] APPI BME SZMSZ (2005) Institute of Applied Pedagogy and Psychology
www.appi.bme.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=51

SZRETYKÓ GYÖRGY

A lean-menedzsment és az ideális lean-szervezet

A lean-menedzsment lényege és rövid fejlődéstörténete

A lean-menedzsment történeti áttekintése előtt fontosnak tartom a fogalom értelmezését. A lean angol eredetű szó, jelentése: sovány, szikár, vézna, lesóványodott. A „lean production” kifejezést pedig leginkább karcsú, rugalmas gyártás meghatározásaként jelenik meg a köztudatban.

Azonban itt nem arról van szó, hogy az adott vállalat kevesebb embert, kevesebb erőforrást felhasználva működik. A lean-menedzsmentre inkább az jellemző, hogy az erőforrásokat másképp igyekszik felhasználni, kiküszöböli a felesleges folyamatokat és megszünteti a pazarlást. Így teremtve meg egy újfajta vezetési és menedzsment filozófiát a termelésben.

Ez a veszteségcsökkentő termelési hatékonyságot növelő filozófia a japán és angolszász eszközök és módszerek hatékony ötvözeteként a hosszú évek alatt folyamatosan változva alakult ki, és elmondható, hogy minden alkalmazó cég tesz hozzá gyarapítva az évtizedes tudásbázist.

A lean mint esernyőfogalom már messze nem csak termelési módszertani gyűjtemény, mert számos sikeres bevezetés történt egészségügyi, közigazgatási és irodai területen is. A lean-menedzsment célja egyrészt a vevői igények alakulásához igazodó anyag- és információáram kialakítása a termelésben vagy szolgáltatásban, másrészt a termékeknek, a szolgáltatásoknak vevőhöz történő eljuttatási idejének és útjának minél jobban történő lerövidítése a hozzáadott értéket nem termelő tevékenységek folyamatos kiküszöbölésével és csökkentésével, a működés folyamatos tökéletesítésén keresztül.

A szakirodalomban a szerzők fontosnak tartják hangsúlyozni, hogy a lean lényege főként stratégiai alapelvekben és a mögötte meghúzódó filozófiában gyökerezik. A lean-menedzsment bevezetése előtt szükség van a szervezetben kialakítani a megfelelő szemléletet, és arra alkalmas vállalati kultúrát kell kialakítani. (Logisztika Innovációs Füzet)

A Toyota rövid története

A Toyota gyár története Sakichi Toyodával kezdődött, aki Japánban született 1867-ben egy földműves családban. Tanulékony és kísérletező gyermekként apja mellett kitanulta az ácsszakmát. Fáradságos és kitartó munkája eredményeként olyan kézi szövőgép építésébe kezdett, amely a korábbiaknál olcsóbb és hatékonyabb volt. Tovább kísérletezett, és rövidesen automata szövőszékek kifejlesztéséhez fogott, hogy ezzel könnyítsen a szövőiparban dolgozó édesanyja és a többi háziasszony munkáján. Ez a hozzáállás a genchi genbutsu, a személyes részvétel lett a későbbiekben a Toyota-módszer alapja.

Sok kísérletezés, munka és kudarc után fia, Kiichiro segítségével 1924-ben készült el az első önműködő szövőgépe, amely képes volt hiba esetén, például ha elszakadt vagy elfogyott a szál, automatikusan megállni. Ez az elv később a Toyota Termelési Rendszer egyik lényeges pillére lett¹.

A Toyota (unokaöccse Kiichironak) Eiji Toyodának vezetése alatt fejlődött ki, és alakult ki a leglátványosabban a több mint két évtized munkájával a Toyota Termelési Rendszer.

Megállapítható, hogy a huszadik század második felében teljesen átrajzolódtott az autóiipari nagyhatalmak piaca: az addig a világon több szempontból is vezetőnek számító amerikai autóiipar drasztikus piacvesztést szenvedett el a japán autógyártókkal szemben. A japán mérnökök ugyanis visszafordíthatatlan modernizálást indítottak el az autóiiparban. A Henry Ford által megvalósított klasszikus tömegtermelést fokozatosan felváltotta ugyanis a fogyasztói igények rugalmas kielégítését biztosító tömeges testre szabás. A Toyota Termelési Rendszer (TPS) számára ez jelentette a kiinduló állapotot. Taiichi Ohno, a Toyota egykori mérnöke, ugyanis azon volt, hogy a Ford és a GM gyártó és összeszerelő üzemeiben alkalmazott termelési megoldásokat csapatával továbbgondolja, és ezzel egyidejűleg továbbfejlessze.² Taiichi Ohno sok új eszközt és módszert alakított ki, főként tapasztalati útján. Ezek egyik legfontosabbika a just-in-time (JIT) elv, aminek működésében sok más eszköz és technika is szerepet játszik. Fő elve az volt, hogy azt a terméket kell előállítani, amire igény van, és akkor kell legyártani, amikor arra szükség van.

A just-in-time elvét azonban nemcsak a gyártási folyamatokra, hanem a gyártást kiszolgáló folyamatokra például a beszállítókra is kiterjesztette. Ohno munkásságának része továbbá a vizuális menedzsment bevezetése: az 5 S, az andon, és a kanban.

A Toyota Termelési Rendszere felépüléséhez, nagyon sok tényező járult hozzá. Fontos kiemelni a Toyota vezetőit, mérnökeiket, nem utolsósorban a Toyota munkásait. Ugyanakkor nem hagyhatóak figyelmen kívül a kényszerítő külső körülmények, az amerikai kapcsolatok sem. Fontosnak tartom kiemelni a japán társadalom és a Toyota különleges szemléletét is egyben, amit ma kaizennek nevezünk: a folyamatos tanulás, fejlesztés eszméjét, amely az egész lean-filozófiát áthatja. Az általuk létrehozott rendszer követelményei a következők voltak: rugalmasságot kellett biztosítani az egyes típusok gyártását illetően, magas minőségi színvonalat kellett elérniük, s fontos volt számukra az is, hogy

¹ Azért tartom fontosnak ezt kiemelni, mert több lean-szakember is hangsúlyozza, hogy a lean-elvekre az irodai környezetekben is mekkora szükség lenne. Például egy brókerház csődjét az a tény okozta, hogy egy bróker véletlenül elírt egy vételi árfolyamot, de egy kezdő lean-üzemben is képes a legtöbb géphiba esetén azonnal leállni, ha a kezelője téves utasítást ad (Jidoka). (Supply Chain Monitor, 2009. június-július)

² Ezen tapasztalatok továbbgondolása a szalagrend-szerű gyártás és a szupermarketek példája megjelenik a just-in-time (JIT) elvben.

mindez alacsonyabb tőkebefektetést igényeljen, mint versenytársaik rendszerei. (Womack-Jones, 2009)

A második világháború után kialakult japán ipari menedzsment rendszer ötvözte a japán hagyományokat az angolszász hagyományokkal (Taylor, Ford munkássága), és ezeket a tapasztalatokat felhasználta az autóipar, elektronika és a kohászat területén. Ennek következményeként a japán ipar elárasztotta az egész világot a kiváló minőségű és olcsó termékeivel. Az amerikai autóipar drasztikus piacvesztést felismerve, újragondolta az okokat.

Számos eredmény és válasz született erre, és ekkor kezdte Womack és Jones tanulmányozni a világ autóiparát, és az ő munkájuk eredménye a lean megszületése. (Tóth, 2009)

Számos autóipari vállalatot tanulmányoztak 5 évig Észak-Amerikában, Nyugat-Európában, Japánban, Koreában, Tajvanon és Mexikóban az autóiparban a fejlesztési és termelési feltételekben lévő különbségeket. Kutatásuk eredményét a ma már bestsellerré vált, „The Machine that changed the world” címet viselő könyvben foglalták össze, és leírták egy olyan rendszer elemeit, amely hatékonyságában és minőségében a meglévő rendszereket felülmúlta. Felvázolták egy „karcsú” szervezet koncepcióját, amely felszámol minden külső és belső veszteségforrást (muda), és a „lean thinking”(lean szemlélet) szóösszetételt vezették a köztudatba. (Kelemen, 2009) Kimutatták, hogy a Toyota autógyár hatékonyságában körülbelül kétszeresen haladta meg a General Motors-t, s százszor jobb a minősége, mint az akkori nyugati autógyártóknak. A szerzők ebben a könyvben rámutattak a japán és nyugati menedzsment jelentős teljesítménykülönbségeire is.

A Toyota ház („TPS-ház”) modellje

1. ábra A Toyota ház („TPS-ház”) modellje



Forrás:<http://www.kvalikon.hu/lean/images/fitness03.jpg>, letöltés ideje: 2012.01.19.

Liker könyvében beszámol arról, hogy a Toyota évtizedeken keresztül alkalmazta, és tovább fejlesztette a TPS-t, de ezt anélkül, hogy papírra vetették volna. Egy idő után felmerült, hogy szükség lenne ezeknek a „legjobb gyakorlatoknak” a dokumentálására. Így Taichi Ohno tanítványa, Fujico Cho elkészítette egy egyszerű ház ábráját, amely a modern termelés legismertebb szimbólumává vált. Azóta több változata terjedt el, de megállapítható, hogy az alapelvek mindegyikben azonosak. Egy strukturális rendszerként kell értelmezni, amelynek erejét és stabilitását az jelenti, hogy mind az alapja, mind a pillérei és a teteje is erős.

A Lean Termelés bevezetésének öt alapelve

A lean-gyártás (Lean Production) elnevezés bevezetésének az volt a célja, hogy meg lehessen különböztetni az új termelésirányítási felfogást a korábbi nyugati stílusú jármű tömeggyártási koncepciótól. Ez a fogalom tehát a Toyota vállalatnál fellelhető legjobb gyakorlatokat (Best Practice) jelöli és így a Toyota Production System szinonimájaként használható. A szerzők szerint öt alapelv alapján lehet kialakítani a lean-termelést, amelyek sorrendben a következők:

- az érték meghatározása a vevő szemszögéből,
- az értékáram azonosítása – az értékek és veszteségek azonosítása,
- az áramlás megvalósítása,
- a húzóelv bevezetése,
- tökéletességre törekvés.

A öt alapelv lényege az alábbiakban foglalható össze.

Alapelv: Az érték meghatározása a vevő szemszögéből

A szerzők véleménye szerint a lean-szemlélet egyik legfontosabb kiindulási pontja az érték helyes meghatározása. Mi az, ami értéket teremt, és miért hajlandóak fizetni az ügyfelek? Minden egyéb tevékenység veszteség. Ennek felderítése több módon történhet, hiszen függ attól, hogy konkrét ügyfélről van-e szó, mert ebben esetben személyes tárgyalással, egyeztetéssel deríthető ki, hogy milyen szempont-szempontok fontos a vevő számára. Potenciális vevők esetén pedig konkrét felkereséssel, vevői igény feltérképezéssel, piackutatással lehet a vevő elvárásait felmérni.

Megkülönböztethetünk:

- Hozzáadott értéket termelő tevékenységet.
- Hozzáadott értéket nem termelő tevékenységet.
- Veszteséget termelő tevékenységet.

Alapelv: Az értékáram azonosítása – az értékek és veszteségek azonosítása

Kelemen Tamás írja, hogy ez az egyik legfontosabb eleme a lean-módszer-tannak, mert ennek segítségével pontosítható, hogy hány és milyen szakmai végzettségű munkatársra van szükség, mivel ők teremtik meg az értéket, amiért a vevő fizetni fog. (Kelemen,2009)

Más szerző azt emeli ki, hogy miután a vállalat azonosította az összes termék, vagy szolgáltatás előállításához szükséges tevékenységek láncolatát, feltétlen meg kell határozni a veszteségeket. A veszteségek (muda) felszámolásának

filozófiája szintén Taichi Ohno nevéhez fűződik, aki három fő kategóriába sorolta a veszteségeket:

- Muda – tényleges veszteség;
- Muri – túlterhelés;
- Mura- egyenletlenség.

A Mudát, az értéket nem teremtő veszteséget Jeffrey K. Liker a Toyota-módszer című könyve alapján mutatom be.

Hét +egy veszteségtípust lehet megállapítani (fontos megjegyezni, hogy ez nemcsak a gyártósoron, a fejlesztésen, de az irodai munkában is beazonosítható).

Túltermelés: Olyan termékeket gyártanak, amelyre nincs megrendelés. Ennek eredménye a túlmunkaerő foglalkoztatási költsége, és a hatalmas árukészlet, amely felesleges raktározási és szállítási költségeket indukálva teremt veszteséget.

Várákozás: A dolgozók várákozása, amíg alkatrésze, eszközre várákoznak, például átmeneti készlethiány, állásidők alkalmával.

Felesleges szállítás: Nagy távolságra való szállítása a gyártásközi készletnek, a késztermékek ki-be raktározása, majd kiszállítása a gyártási folyamatok alatt.

Túl-feldolgozás, vagy nem megfelelő feldolgozás: Felesleges műveletek végzése az előállítás során, vagy akkor, ha az igényelnél több, jobb minőségű termék kerül előállításra.

Túl sok készlet: A nagyobb mennyiségű alapanyag, gyártásközi készlet, vagy késztermék nemcsak hosszabb átfutási időhöz vezet, de emeli az amortizációs és raktározási költségeket, miközben elfedi a hibákat, mint például a beszállítói késedelmek, a berendezések átállási ideje.

Felesleges mozgás: Ide tartoznak azok a mozdulatok, amelyeket a dolgozónak a munkájuk során meg kell tenni, mialatt alkatrészeket keresgélnek, elővesznek és a jövés-menés is veszteséget okoz.

Selejt: Elvesztegetett idő és munka, a hibás termék előállítása, a gyártási hibák azonosítása, kiküszöbölése. De ide tartozik a póttermelés és az ellenőrzés is.

A munkatársak kihasználatlan kreativitása: Ha nem vonják be a dolgozókat, nem veszik figyelembe ötleteiket és képességeiket, és elvesztegetik a tanulási alkalmak lehetőségét. (Liker, 2008)

A lean fejlesztési törekvéseknél tehát az a cél, hogy a veszteséget termelő lépéseket felszámolják, aminek a következménye a termeléshez szükséges idő rövidülése.

Miután a vállalat tudja, hogy milyen értékeket vár el a vevő, szükséges, hogy megvizsgálja a folyamatait. Ezt idővel érdemes, sőt szükséges mindenre kiterjedően elvégezni, elsőként azonban célszerű a legfontosabb terméket vagy termékcsaládot kiválasztani és annak a folyamatait elemezni, vagyis hogy hogyan halad a termék a nyers-anyagokból késztermékké válás útján, hol épül érték a termékbe. Ennek egyetlen javasolt módja szintén a genchi genbutsu, vagyis végig kell járni a termék gyártásának útját az üzemben. Ezt igazán szemléletesen az érték-

áram-feltérképezéssel lehet megtenni, ami tömör, mégis információban gazdag ábrázolást tesz lehetővé.

Liker hangsúlyozza, hogy „a toyota módszer és a Toyota termelési rendszer nem azonos fogalmak, hanem a TPS fejezi ki a legszisztematikusabban, hogy mit lehet elérni a toyota módszer alkalmazásával”. (Liker, 2008) A Toyota-módszer alkalmazza a Toyota kultúrájának alapelveit, amelynek segítségével hatékony működést érhet el.

Alapelv: Az áramlás megvalósítása

A harmadik alapelv arra utal, hogy a termék előállítás folyamatnak nem szabad sehol megszakadnia, mert az mudát hoz létre. Fontos feladat tisztában lenni a vevő igényével, és ehhez ütemezni a termelést, tehát a cél, hogy a vevő úgy jusszon a megadott időre az áruhoz, hogy addig felesleges raktárkészlet se halmozódjon fel. Erre a megoldás az ütemidő (takt time) kiszámítása. Az ütemidő kiszámításához tisztában kell lenni a vevői igényrel, és a rendelkezésre álló időke-
rettel.

$$\text{ütemidő } T/T = \frac{\text{rendelkezésre álló idő (óra)}}{\text{vevői igény (db)}}$$

Ezt a számítást a teljes gyártási folyamat minden lépésére el kell végezni, és abban az esetben, ha a folyamat egyes lépései nincsenek kiegyensúlyozva, a tervcél nem tud megvalósulni.

Heijunka - kiegyenlített termelésvezetés

Megfigyelhető viszont, hogy (a Toyota modellben is szereplő pillér) a heijunka segítségével egyes lépések átcsoportosíthatóak egyszerűsíthetőek, esetleg megszüntethetőek lesznek oly módon, hogy a megrendeléseket rendszeresen ismétlődő sorrendbe állítják, úgy hogy kisimítják a rendelések napi ingadozását, ezáltal is csökkenthetőek a mudák. (Womack, 2009.)

A gyártási folyamat során gyakran merül fel az a probléma, hogy adott gyártási periódus alatt, a vevők más termékösszetételt várnak, amelyet egy gyártósoron állítanak elő. A veszteségek elkerülése érdekében meg kell tervezni, hogy az egyes termékeket milyen sorrendben kell legyártani. Meghatározó, hogy milyen nagy a tétel nagyság, a gyártás folyamatosságát meghatározza, hogy a gyártósor mekkora tétel nagyságra van optimalizálva.

Általánosságban elmondható, hogy a nagyobb tétel szám esetén megnő az átfutás ideje, és növeli a raktárkészletet (nagyobb raktártér igény), és így veszteséget hoz létre.

Ennek kiküszöbölésére fejlesztették ki az egy darabos áramlást.

Az egy darabos áramlás (one piece flow)

Az egy darabos áramlás előnyei a következők Liker szerint: a fent említett raktárkészlet és terület problémák nem merülnek fel, javul a az előállított termék minősége, növeli a termelékenységet, és biztonságosabb üzemi folyamat valósul meg.

Napjainkban a folyamatos gyártásnak korszerűbb módja is van, amelyet cella rendszerű gyártásnak neveznek. Ennek az a lényege, hogy a gyártás egy jól körülhatárolt részre telepítve, cella rendszerben egyszerűbben oldható meg a gyártás, amelynek hatására nemcsak a helyigény csökkenthető, de a felesleges mozgások is kivédhetőek. Nemcsak a készletek mennyisége csökkenthető le, de kevesebb munkaerőre van így szükség az adott területen, és a dolgozók együttműködési készsége is fejlődik.

A Toyota ház másik fontos jobb oldali alappillére a jidoka, a hibamentes automatizált működés megteremtése.

Jidoka- automatizáció

A jidoka jelentése az, hogy az automatizált gépeket emberi intelligenciával ruházzák fel. (Womack, 2009)

Ez magában foglalja azt, hogy gépsor minden terméken ellenőrzést hajt végre, és ha hibát észlel, leállítja a gyártást is. Cél a 0 hiba, a hibamentes folyamatok kialakítása.

Ebben a pillérben is nyomon követhető a filozófia: a lean bevezetés közepontjában a dolgozók állnak, az ő bevonásuk az egyik legfontosabb tényező, mivel az ő munkájuk eredményétől, együttműködésüktől is függ a vállalat teljesítménye. Így a Toyota kiterjesztette a jidoka jelentését arra, hogy az összes dolgozójának felelőssége van a hibamentes termelésben, és ha hibát észlelnek, meg kell határozni a hiba okát, és azt ki kell javítani.

Az áramlás a munkában

Womack szerint nem elég az értékek áramlása során csak azt figyelni, hogy csak a vevő érdekeit vesszük figyelembe. Egyet értek vele, hogy az áramlást a dolgozók szemszögéből is célszerű megvizsgálni. (Példának Csíkszentmihályi Mihály flow-élményét érdemes megemlíteni. Csíkszentmihályi azt vizsgálta, hogy mitől érzik magukat jól az emberek, és a pozitív élményeik hogyan adoptálhatóak a hétköznapi életükbe). Womack abban látja a lean-elvek és a flow kapcsolatát, hogy míg a hagyományos gyártási folyamatban résztvevő dolgozók csak egy kis részletét érzékelik a gyártási folyamatnak, ritkán kapnak (azonnali) visszajelzést, így kevés flow élményben van részük, mivel képességeinek csak töredékét használja fel.

Ezzel szemben a folyamatos áramlást biztosító vállalatoknál, minden dolgozó azonnal tudja, hogy jól dolgozott-e, láthatják az egész folyamat állapotát. A munka monotonitását megtöri, hogy a csapat folyamatos fejlesztési, jobbítási kihívásokkal találkozik, ezek leküzdése nemcsak képességeiket fejleszti, de a felelősségtudatukat is növeli. Az állandó tökéletesítésre törekvés alatt (amely egyéneknél koncentrációt igényel) flow élménnyel gazdagodnak. (Womack-Jones, 2009)

Alapelv: A húzó gyártás

Miután bemutattam, hogy hogyan érvényesül az értékek áramlása, arra is ki kell térni, hogy önmagában még nem elég, hogy a vállalat zökkenőmentesen áramol-

tatja az értékeket a vevőig: tudni kell azt, hogy olyan termékeket és szolgáltatásokat kínálunk, amelyekre a vevőknek éppen akkor szükségük van. Ebben a húzóelv megértése segít.

A húzóelv

Mielőtt felvázolom a húzó gyártást, ismertetni szeretném a toló gyártás rendszerét.

A toló gyártás során a gyártási folyamat nem a vevői igények alapján zajlik, hanem a gyártás addig folyik, míg az erőforrások rendelkezésre állnak. Mivel az előállítás mennyiségét nem a vevő igényei szabályozzák, folyamatosan raktárkészletre termel a vállalat (felesleges készlet-muda). Előfordulhat, hogy a folyamatban hiba, fennakadás lép fel, ennek hatására a raktárkészletek feltorlódnak.

Húzó gyártás rendszere. Lényege a következő: csak azt szabad előállítani, amit a vevő igényel, mert nem az a gyártás célja, hogy növeljék a raktárkészletet, majd azt követően a raktárból szállítsanak a vevő igényeihez mérten, hanem a gyártásnak a tényleges igényekhez kell igazodni (így nem lesz felesleges készlet-muda). A gyártási rendszerre vonatkoztatva, a toló gyártással ellentétesen működik: a vevői igények állnak a kiindulópontban, és a következő munkaálomlás húzza maga után a gyártást, amikor erre a megfelelő jelzést (kan-ban) megkapja. (Tóth, 2009)

Just in Time- éppen időben. A Just in Time (JIT) elv már a Toyota kezdeténél Kiichiro Toyodának kezdetekben is alapelve volt: minden a megfelelő időben történjen, se túl korán, se túl későn.

Gyártási folyamatra vonatkoztatva azt jelenti, hogy a megfelelő termék a megfelelő időben, a megfelelő mennyiségben, a kívánt minőségben és áron álljon rendelkezésre mind a gyártás belső folyamatainál és mind a vevőnél. Tehát ezek együttes alkalmazásával valósulhat meg az alapelv. A just in time, amellet hogy a Toyota –modell egyik legfontosabb eleme, a bal oldali pillére, elengedhetetlen az áramlás és a húzóelv megvalósulásához.

Az egyes elemek szoros egymáshoz kapcsolódását már az eddigiek is megmutatták. A JIT megvalósításához tehát szükségesek a fent említett módszerek (egy darabos gyártás, ütemidő, heijunka, cellarendszer), de további eszközökkel is ki kell egészíteni, ezeket is be kell vezetni (kanban rendszer, SMED)

Kanban-(Kan-ban)

A nemzetközi és a hazai szakirodalomban mindkét írásmóddal lehet találkozni.

Az E-Con csoport Lean Szótárában a kanban egy kártya, amely a következő folyamatlépés igényét jelzi, alkalmazására pedig a húzórendszer támogatására és szabályozására szolgál.

A kanban bevezetése és alkalmazása a húzó gyártás egyik legfontosabb alapfeltétele. Ohno a kanban ötletét az amerikai szupermarketekben látott tapasztalatai alapján dolgozta ki, ahol azt figyelte meg, hogy minden áruhoz azonosítót társítottak, amit a pénztáros a vevők vásárlásai végén levett és összegyűjtött, majd a raktáros bizonyos időközönként ellenőrizte a levett azonosítókat, és a hiányt feltöltötte a raktárból. Tóth Csaba László is megjegyzi, hogy a kezdetek-

ben kártyaként jelent meg, de a fejlesztések során sokat bővült a jelentése, és több fajtája különböztethető meg:

- Gyártási kanban: a gyártás elindítására vagy befejezésére használják
- Rendelési kanban: a folyamatos anyagellátás biztosítására használják.
- Tehát amellet hogy vizuálisan megjeleníti a hármas igényt:
- Mit?
- Mennyit?
- Hova?

Biztosítja, hogy ne alakuljon ki anyaghiány, és képes csökkenteni a gyártás-közi készleteket, ezáltal kiküszöböli a túltermelést.(Tóth,2009)

Alapelv: Stabil működés /a tökéletesítés

Legtömörebben úgy fogalmazható meg az 5. alapelv lényege, hogy törekedni kell folyamatosan a tökéletességre úgy, hogy a veszteségeket állandóan fel kell deríteni, és el kell távolítani a gyártás egész folyamatából. (Németh, 2009)

Miért van ekkora jelentősége a tökéletesítésnek?

Ennek az az oka, hogy amikor a vállalatoknak sikerül pontosan megállapítani az értékeket, majd meghatározzák az értékfolyamatot, megvalósítják a folyamatos áramlást, és a vevők „húzzák” az értéket- megtapasztalják, hogy ez egy soha véget nem érő folyamat. A szerzők szerint azért, mert a 4 alapelv ördögi kört képez: miután sikeresen elérik az értékek gyorsabb áramlását, újabb rejtett mudák jelennek meg az értékfolyamatban. Továbbá minél nagyobb a húzóerő, annál könnyebben hárihatóak el az áramlás akadályai. Miközben folyamatos párbeszédet folytatnak a vevőkkel, finomítani, csiszolni tudják az értékek pontosabb meghatározását, ezáltal javítva az áramlást és a húzórendszert is.(Womack – Jones, 2009)

Stabil működés elemei: kaizen, 5S

Kaizen. Jelentése a tevékenységek folyamatos fejlesztését jelenti. A kai (változtatás)a zen (jó) szavakból alakult ki, és a folyamatos, kis lépésekben való fejlesztést és fejlődést jeleníti meg.

A lean-gyártáson belül a kaizen alkalmazásának két iránya van. Egyrészt jelenti a már többször emlegetett klasszikus kaizent, másrészt a kaizen-tevékenységet, amely a klasszikus kaizen folyamatokat próbálja felgyorsítani.

A tökéletesítést legjobban az átláthatóság ösztönzi, mivel a „lean rendszerben mindenki – alvállalkozók, elsődleges beszállítók, terjesztők, vevők, alkalmazottak – bármit láthatnak”.

Ez az átláthatóság arra serkenti a dolgozókat is, hogy keressék a jobbítás módszereit. A fejlesztéseikről azonnali és pozitív visszajelzéseket kapnak. Ez a folyamatos jobbítási folyamat a dolgozók teljes körének bevonásával zajlik, amelynek a szervezeti keretét a minőségi körök és a javaslattevési rendszer biztosítja.

Megállapítható, hogy a lean-vállalatok a kaizen filozófia szellemében fejlesztik, tökéletesítik az eredményeiket. Kis lépésekben fejlesztve valósítja meg az előrelépést, tökéletesítve az egész gyártási folyamatot. A cél nem új gép beve-

zetése, kifejlesztése, hanem a rendelkezésre álló gépnek csökkentik az átállási idejét, ezáltal javítva a termelékenységet.

Másik formája a kaizen-tevékenység, amelynek az a célja, hogy a klasszikus kaizen folyamatokat próbálja felgyorsítani.

Ez a gyakorlatban úgy valósul meg, hogy kis csapatokat, általában 5-7 fővel, szerveznek abból a célból, hogy egy előre meghatározott témán, problémán megfelelő előkészítés után természetesen egy héten át közösen dolgozzanak.

A csapatokban természetesen mérnökök és operátorok is együtt helyet kapnak (kaizen workshop).

Az 5 S. Az 5S-t azért alkalmazzák, hogy a munkahelyen rend, tisztaság és szervezettség legyen, így biztosítva az eszközállomány karbantartottságát. Használatával hatékonyabbá válik a veszteségektől mentes munkavégzés, és akár 10-15%-kal emelheti a termelékenységet.

Kialakítása 5 lépéses folyamatban zajlik, melynek lépései a következők:

- Seiri- szortírozás: a szükségtelen dolgok eltávolítása
- Seiton- rendrakás: a tárgyak eszközök helyének a meghatározása
- Seiso- tisztítás: a munkahely tisztaságának létrehozása
- Seiketsu- szabványosítás (szabályalkotás): az első három S szabványosított fenntartása
- Shitsuke- fenntartás, önfegyelem: stabil munkahely fenntartása folyamatos fejlesztéssel (Liker, 2008)³

Stabil működés kialakítása

A stabil működés kialakításának az a célja, hogy olyan állapot jöjjön létre, amelyben szabályozva és szabványosítva vannak a folyamatok abból a célból, hogy meg lehessen különböztetni egymástól a normális és abnormális állapotot, és pontosan érzékelhető legyen, hogy mikor kell a működés rendszerébe beavatkozni.

A stabil működést a szabványosított munkafolyamatok biztosítják, amely mindig láthatóan írja le minden tevékenység kivitelezésének (az adott vállalatnál ismert) legjobb módszerét (képekkel illusztrálva a helyszínen) ezáltal biztosítja, hogy a dolgozók jól legyenek informálva, és a folyamatok ellenőrzése egyszerű legyen.

Erre szolgálnak a következő eszközök: mint a *TPM*, az *5 S*, a *vizuális menedzsment*.

TPM- Teljes körű hatékony karbantartás- Total Productive Maintenance

Jelentése röviden a következő: olyan karbantartási, megelőzési módszerek összessége, amelyek biztosítják, hogy a gépek folyamatosan rendelkezésre tudjanak állni. Bevezetésével olyan eredmények érhetők el, mint kevesebb állásidő (gépi meghibásodás miatt), ezáltal 2-3%-kal is nőhet a gépek rendelkezésre állása. (Lean Szótár)

³ Az amerikai vállalatoknál kiegészítették a 6. S-sel, a safetyvel,(biztonság).

Egyes lean-szakértőknek az a véleménye, hogy a vállalatok a lean-eszközrendszer töredékét vezetik be és használják, és ez részben a tanácsadók felelőssége is. Ugyanis néhány napos képzésekkel letudják a lean-bevezetését. Sokszor csak azokra a pontokra fókuszálnak, amelyeket egyszerűbbnek tartanak, és amiben szakmai kompetenciákkal rendelkeznek. Emiatt csak töredék, vagy fél rendszerek jönnek létre, pedig a valóságban a lean-eszközök szorosan kapcsolódnak egymáshoz, ezáltal egymás hatását erősítve tudják a kellő hatást kifejteni. Ha viszont a többség hiányzik, akkor az általuk létrehozott rendszer is gyenge lábakon fog állni. (Péczy, 2009)

A szakértő tanácsadók a TMP-t önálló tudományként értelmezik, és felhívják a figyelmet, hogy az eredményesség érdekében célszerű a lean bevezetésekor és alkalmazásakor a TMP-t is bevezetni. Mindkét rendszer a második világháború után alakult ki Japánban a Toyota üzemeiben, és mindkét rendszerre a folyamatos fejlődés filozófiája jellemző.

SMED (Single Minute Exchange of Dies) gyors átállítás

A gyártás folyamatában a vevői igények legmegfelelőbb kielégítése miatt többféle termék előállítása folyik. Emiatt egy gyártósoron többféle alkatrész előállítása zajlik. Ezekben az esetekben a rendszert át kell állítani. (A Toyotánál a 60-as években vezették be a gyors átálláson alapuló technikát, mivel azt megelőzően a prérészszámok cseréje 2 műszakot vett igénybe).

A SMED meghatározásánál az átállítás folyamatánál megkülönböztetünk belső és külső műveleteket. A belső műveletek alatt olyan tevékenységeket kell értelmezni, amelyeket csak kikapcsolt állapotban lévő gépeken lehet elvégezni. A külső műveletek pedig azok a tevékenységek, amelyek akkor is elvégezhetőek, amikor a gép még működik, illetve már leállt. A feladat az, hogy amit lehetséges, a belső műveletekből tegyenek át külső műveletekbe, és csökkenteni kell a minimálisra a belső műveletek idejét. (Tóth, 2009)

Vizuális menedzsment

A vizuális menedzsmentnek az a célja, hogy bárki, aki az adott területen jár, rögtön megértse a látottakat, és azonnal érzékelje, ha a normálistól eltérő állapotot tapasztal. Ennek módja, hogy „vizuális munkahelyeket” hoznak létre, amely mellett, hogy rendezett tiszta munkahely, gazdaságosabb a területek kihasználtsága, biztonságosabb munkavégzést tesz lehetővé. Ez maga után vonja, hogy egyrészt minőségjavulás (segédletek, táblák segítik), időmegtakarítás érhető el, emellett biztosítják az elengedhetetlen információáramlást (színek, jelölések, információs táblák által).

Jellemző, hogy így a dolgozóknak a lehető legkevesebb mozgást kell megtenniük, és az eszközöket is könnyebb elérniük. Nem elhanyagolandó az a szempont sem, hogy a betanulási idők is lerövidülnek- a hibázási lehetőségek lecsökkennek-, ha képekkel, fotókkal vizualizáltan elkészítik a munkautasításokat.

Az emberek tisztelete

A lean szemléletében nagy szerepe van a munkavállalóknak, folyamatosan építenek a tapasztalataikra, teljes körűen be vannak vonva a fejlesztésbe. Megállapítható, hogy a menedzsmentnek rendkívül nagy a felelőssége a támogató vállalati kultúra megteremtésében, és mindenekelőtt a felsővezetők elkötelezettségére van szükség. Losonci megállapítja, hogy ebből a szempontból nagy hasonlóság van a teljes körű minőségmenedzsment (TQM) és a lean-menedzsment között. (Losonci, 2010)

A termelő vállalatok munkavállalóinak többségét futószalag mellett dolgozók teszik ki, akiknek a munkája nagy monotonia túrést igényel (ezt már a toborzás és kiválasztás során tesztelik). Ugyanakkor a lean-vállalatoknál azáltal, hogy a munkát cellákba rendezik, folyamatos fejlesztési, jobbítási kihívásokkal találkoznak, amelyek leküzdése nemcsak képességeiket fejleszti, de a felelősségtudatukat is növeli.

Losonci tanulmányában fejti ki, hogy a lean-vállalatoknál a munkaszervezés oly módon is felelősséggel ruházza fel a futószalag mellett dolgozókat, hogy rájuk hárul még a felmerülő problémák megoldása és a karbantartási, minőségi feladatok ellátása is. Mivel a termelés egyik legfontosabb alapelve a pazarlások megszüntetése, a tartalékok hiánya (ez a dolgozók létszámában is megjelenik) a változó vevői igényeket csak többcélúan képzett és rugalmas gárdával lehet eredményesen megvalósítani. Ennek érdekében folyamatos tanulás (tréning, kaizen workshop) zajlik. Ezen túlmenően nemcsak gyártási folyamatok sztenderdizáltak, hanem a munkakörök is. Majd később más kutatók (Forza, 1996) véleményét említi, miszerint ezeknél a vállalatoknál az ember válik a legfontosabb erőforrássá. Liker (2008) szerint igazi és stabil lean-vállalat kialakulásának és további sikeres működésének egyik legfontosabb feltétele, hogy a szervezeti kultúrába be legyen építve a dolgozók megbecsülése, és a velük való együttműködés megteremtése.

A lean-tanulás jellemző vonásai

Napjainkra jellemző, hogy a lean elnevezés körüli terminológia is változáson ment keresztül. Míg korábban lean-termelést jelentette, napjainkra lean-menedzsmentről, lean üzleti modellel határozzuk meg a fogalomkörét.

Számos szerző szerint a lean-rendszer is folyamatosan változott. Mások meghatározták a lean érettség szakaszait, amelyen véleményük szerint a lean-vállalatok végig haladnak. A következőkben röviden ismertetem ezeknek a szakaszoknak a jellemzőit:

- „knowing” szervezet (1980-90-es évek)

Ez a lean-tudat első szintjén levő vállalatokra vonatkozik, és fő jellemzője, hogy a szervezet számára a hatékonyság és a pazarlások felszámolása a fő cél.

- „understanding” szervezet (1990-95-ös évek)

Ez a szint a lean-szervezet második szintje, amelyben a termelési szintről való kilépés feltételei még nincsenek meg.

- „thinking” szervezet (1995-1999-es évek)

Ezen a harmadik szinten már a minőség, a költség és a szállítás kerül a vállalatok életében a középpontba. Womack és Jones a lean-gondolkodás 5 alapelveinek meghatározása nyomán széles körűen alkalmazásra kerül főként az autógyártás körében. A problémák felmerülése esetén a vállalatokban a „Mit tenne a Toyota?” szemlélet a jellemző.

– „learning” tanuló szervezet (2000-es évektől)

A negyedik szint legfontosabb jellemzője, hogy a szervezetek a munkavállalók, a beszállítók és a fogyasztók szempontjából is a tanulási lehetőségekre koncentrálnak. Ezen a szinten a vállalatokra jellemző a kísérletezés és a hibákból való tanulás. Ebben a folyamatban a különböző irányzatokból különböző eszköz-tárat is használnak, mint a lean, a TMP, a hat szigma.

A szakirodalom tanulmányozása során talákoztunk ettől eltérő felfogással is, mások pedig úgy vélekednek, hogy a lean-érettség és a lean-menedzsment és a tanuló szervezetek témakörében kevés hiteles irodalom áll rendelkezésre. Például Losonci szerint nem igazolódott be, hogy az időközben leanné vált vállalatoknak szükséges-e végig haladni a fent említett szinteken, vagy bekapcsolódása idején elegendő-e csak a harmadik, és a legfejlettebb tanuló szint tapasztalataira hagyatkozni. (Losonci, 2010)

Az ideális lean-szervezet jellemzői

A lean-menedzsment egyre népszerűbbé válásával (akár ipari, akár a szolgáltatási szektorban) egyre több tanácsadó cég specializálódik hazai körökben is arra, hogy segítséget, tanácsadást nyújtson a szervezetek számára abban, hogy a lean bevezetése és tökéletesítésére való törekvés zökkenőmentesen menjen végbe.

Tanácsadói szempontból meghatározták azokat a lényeges jellemzőket, amely véleményük szerint az ideális lean-szervezetet jellemzik. Egyed Ildikó a Lean Center HR- tanácsadója a 8 kritériumban határozta meg ezeket:

– Az elkötelezett vezetés

Mivel a szervezet életében a lean-szemlélet megvalósítása egy folyamatosan soha véget nem érő folyamat, ezért az az első és legfontosabb, hogy az első számú vezetők, a tulajdonosok határozottan képviseljék a lean-szemléletet minden dolgozó irányába. Ennek természetesen nem csak szavakban, hanem a tettekben is tükröződnie kell. A vezetőknek kell döntenie arról, hogy szükség van a lean-szemlélet bevezetésére, és meg kell határozni a fejlesztések irányvonalát, és ki kell jelölni szakmai irányítóként a lean-szakembereket.

Mivel a lean kialakítása akár éveket is igénybe vehet, a tanácsadók óva intenek attól, hogy a projekt szemléletet a lean bevezetésekor is alkalmazzák, hiszen ha csak egy-egy projektben érintettek, a dolgozók elkötelezettsége sem tud kialakulni.

– Ismert és elérhető célok

Mivel az ideális lean-szervezetben a munkavállalók, mint kulcsszereplők, (ők biztosítják a valódi érték megteremtését), így nagyon fontos, hogy tisztában legyenek a vállalat hosszú távú céljaival, és a felelősségi körökkel. A menedzsmentnek segítenie kell abban, hogy mindenki számára világos legyen, hogy a

vállalat vezetése milyen hosszú és rövidtávú célokkal kívánja elérni, hogy a vevőiket minél jobb színvonalon elégítsék ki, és ennek érdekében a jó és a rossz példákat is mutassák be abból a célból, hogy a hibákból tanulni lehessen.

– Csapatszellemben és folyamatokban gondolkodás képessége

Ez a kritérium azt fejezi ki, hogy a „mi” szemléletmódnak kell tükröződnie a napi munka során, de ez természetesen magában foglalja azt, hogy az egyén, az „én” felelőssége nem szűnik meg, hanem olyan szemléletmód változáson kell átesni, amely azt jelenti, hogy naponta törekednie kell mindenkinek arra, hogy a csapat munkájához, eredményességéhez hozzájáruljon. Ehhez szükség van arra, hogy az információt, az ismereteket át kell adni egymás számára. Ennek a szemléletmódnak a meghonosítása nem könnyű feladat, de az a tapasztalat, hogy ahol a dolgozók erre ráéreznek, ott a szervezet látványos fejlődésen megy keresztül, amely hozzájárul, hogy a résztvevők képesek lesznek folyamatokban gondolkodni, és az információ megosztás révén képesek lesznek akár a hibameghibásodás esetén beavatkozni.

Motiváció, kreativitás és szólásszabadság

A tanácsadók kiemelik a motiváció jelentőségét, mert véleményük szerint az elégedett, elismert dolgozó nemcsak jobb teljesítményt nyújt, de a korábban említett kaizen alkalmak kapcsán is aktívabban részt vesznek és a javaslatvételi rendszerben is jobban számíthatnak az ötleteikre. Köztudott, hogy a demotiváltan dolgozók nemcsak a saját teljesítményüket, de a többi dolgozó teljesítményét is negatívan befolyásolják. Ezért a HR-nek is fontos feladata, hogy a dolgozóknak anyagi és nem anyagi ösztönzők révén megerősítse nemcsak a tanulás orientált magatartást, hanem azt is, hogy megoszthassák az elképzeléseiket, mert a kreatív ötletek által születhetnek meg egészen új jó megoldások.

Végezetül felhívják arra a figyelmet, hogy a dolgozók javaslataira a vezetésnek mindenképpen reagálnia kell, mert ennek hiányában bekövetkezik, hogy a dolgozók nem akarnak új ötletekkel, javaslatokkal előállni, és a továbbiakban a passzivitásuk a motivációjukra hathat ki negatívan.

– Igény a folyamatos fejlődésre, minőségre

A lean-kultúra az által tud megmaradni, és fejlődni hosszú távon, ahol a dolgozók megtapasztalják, hogy az erőfeszítéseik gyümölcsözően hatnak a saját munkakörülményeikre, ki tud alakulni bennük az a belső igény, hogy továbbfejléssék saját képességeiket, sőt ez a fejlesztési igény a környezetük irányába is kiterjed. A hibázást nem félelemként fogják fel, hanem a hibákból tanulni igyekeznek, feltárják közösen a hibázás okait.⁴

⁴ A lean-vállalatoknál az 5 miért? (5Why?) problémamegoldó módszert használják, abból a célból, hogy problémák gyökér okát derítsék fel. A módszernek az a lényege, hogy a probléma jelentkezésénél fel kell tenni a kérdést, hogy vajon mi az oka a kialakult helyzetnek. Sajnos azonban az első miéltre adott válasz nem oldja meg tartósan a helyzetet, mivel a kialakulását nem akadályozták meg. Az 5 miért módszer szerint legalább ötször kell feltenni a miért kérdést, hogy a gyökér okot megtalálják. (Lean Szótár,2009)

– Változásokkal szembeni rugalmasság

A szervezetek életében gyakran merül fel, hogy a fejlődés érdekében változtatásokat kell véghez vinni. Ez jelenti azt is, hogy a korábban alkalmazott módszereit el kell vetni, viszont az új módszerek bevezetése gyakran ellenállásba ütközik, mivel emberi jellemző a merev ragaszkodás a meglévő, már bevált gyakorlatokhoz, szokásokhoz. A lean-szemlélet képviselői tisztában vannak azzal, hogy az ellenállás legyőzése érdekében időben meg kell győzni a kollégákat a változtatás céljáról oly módon, hogy fel kell vázolni a jövőbeni állapotot, ahová el szeretnénk jutni. Ezen kívül szükséges mindenkit bevonni, hogy miért van szükség a változtatásra, és ez a változtatás milyen hatással fog járni rájuk nézve. Ez a feltárás segít abban, hogy a kollégákat megnyerve, a közös ügy mellé álljanak.

– Munkavégzés sztenderdek alapján

A szervezetek fejlesztését folyamatosan kell végezni, de fontos arra ügyelni, hogy a fejlesztés iránya meghatározott, tervszerű és mérhető legyen, ezért ennek érdekében mindig meg kell határozni a jelenlegi állapotot. Az ideális lean-szervezetben már eleve kialakított sztenderdek alapján dolgoznak, viszont folyamatos javítás a cél, ezért sztenderdek is folyamatosan változtatni, fejleszteni kell oly módon, hogy ha lehet, számszerűen meghatározhatóak legyenek a változtatás eredményei.

– Önkritikus, értékteremtő gondolkodás

Azok a munkavállalók, akik elkötelezettek a lean-menedzsmentnek önkritikusan kell végezniük a feladataikat, és a vevői igényeknek megfelelően, folyamatosan képeseknek kell lenniük a megújulásra. (Egyed, 2013)

A tanuló szervezetek és a lean-szervezetek kapcsolata

A szakirodalomban a tanuló szervezetek és a lean-szervezetek kapcsolatáról különböző álláspontok vannak. Ezek közül az egyik legmarkánsabb Liker professzor „A Toyota-módszer: 14 vállalatirányítási alapelv” című könyve, amelyben egy fejezetet szánt erre a problémára. A 14. alapelvben kiemeli, hogy *„Váljunk tanuló vállalattá a szünni nem akaró, folyamatos újragondolás (hansei) és a folyamatos fejlesztés (kaizen) segítségével!”*⁵

Liker szerint a lean-szervezeteknek tanuló szervezeteknek is kell egyben lenni, hiszen a folyamatos fejlődést ezen az úton érhetik el. Ezzel kapcsolatban hangsúlyozza, hogy

„Mi tanulási lehetőségeknek tekintjük a hibákat. A vállalat inkább megoldást keres, és minél szélesebb körben terjeszti a tanulságokat ahelyett, hogy vádaskodna. A tanulás folyamatos, a vállalat egészére kiterjedő folyamat: a vezetők

⁵ Jeffrey K.Liker: A Toyota-módszer: 14 vállalatirányítási alapelv. HVG Kiadó, Budapest, 2008, 305.o.

ösztönzik és képzik a beosztottakat, ahogy az elődök az utódjaikat, és a csapattagok minden szinten megosztják egymással a tudásukat.”⁶

A tanuló szervezetek és a lean-szervezetek kapcsolatának elemzése során megállapítható, hogy a tanuló szervezeti kultúra számos vonása megtalálható a lean-kultúra jellemzői között.

Akár a tanuló szervezeteket, akár a lean-szervezeteket vizsgáljuk, mindkét formára igaz, hogy egy soha véget nem érő folyamattal jellemezhetjük őket, hiszen, sohasem mondható, az, hogy mi már bevezettük, és készen vagyunk. Folyamatosan felül kell vizsgálni a folyamatokat, és minden nap törekedni kell, hogy még jobbá, tökéletesebbé váljanak.

Mindkét kultúrára jellemző, hogy nagy fontossággal bír a tanulás ösztönzését támogató és biztosító szervezeti közeg. Mi jellemzi ezt a közeget?

Bizalom, biztonság, együttműködés új ötletekre való nyitottság, folyamatos visszajelzés, az emberek tisztelete. Ebben különösen nagy felelőssége van a szervezet vezetőjének, akinek nemcsak elkötelezett felelősként, hanem személy szerint saját személyiségével, példamutatásával is következetesen helyt kell állnia.

Mindkét szervezetre jellemző *a közös érték*, amelyet minden dolgozó sajátjának érez.

Nagyon fontos jellemző, hogy a dolgozók *tisztában vannak a vállalat céljaival*, mindenki közösen tesz azért, hogy ezek a célok megvalósuljanak.

Az emberek tisztelete, a tudást termelő dolgozó elismerése.

A lean-tanuló szervezetekben különös értékkel bír a dolgozó, hiszen az a cél, hogy ne csak arra legyen képes, hogy az adott feladatot /munkát elvégezze, hanem a jövőben a hasonló jellegű feladatok elvégzésére is képes legyen oly módon, hogy a teljesítmény és a minőség is állandóan javuljon. A lean-tanuló szervezetekre jellemző, hogy a munkavégzés során a tudást megosztja és meg is őrzi. Ezt oly módon teszik lehetővé, hogy a tapasztalatokat elérhetővé teszik a szervezet egésze számára. Így megvalósul, hogy a feladatok helyes végrehajtásának módja rögzül, a helytelen megoldások pedig felejtődnek.

A tanuló szervezetek a *folyamatos tanulásra törekednek*, oly módon hogy támogatják a dolgozók fejlődési igényeinek a kielégítését. Ez a tanulás nem csak egyes dolgozók privilégiuma, hiszen a tudást a szervezet mindenki számára elérhetővé teszi. A dolgozók így nemcsak a sajátjukkal, hanem a kollégáikkal szembeni elvárásokkal is tisztában vannak, ezáltal egymás munkájából is tanulni tudnak.

Nagy hangsúlyt fektetnek a dolgozók fejlesztésére, ennek megvalósulását nemcsak a képzések jelentik, hanem az is, hogy a csapatmunkát, a társas tanulást előtérbe helyezik, ezáltal a dolgozók személyisége, együttműködési képessége is jobb, mint a nem tanuló szervezetben dolgozó alkalmazottaknak.

⁶ Jeffrey K. Liker: A Toyota-módszer: 14 vállalatirányítási alapelv. HVG Kiadó, Budapest, 2008, 305.o

A lean-tanuló szervezetekre jellemző, hogy a *folyamatos fejlesztési lehetőségeket keresik*. Ezenkívül *nemcsak tanulnak a partnerektől, hanem együttműködnek velük*.

A *kaizen szemlélet*, a folyamatos fejlődésre való törekvés mindkét szervezet sajátossága, ezáltal képes a szervezet a változásokhoz alkalmazkodni.

A döntési folyamatokba a *dolgozókat bevonják*, és folyamatosan visszajelzéseket kapnak a teljesítményükről, ezáltal a fejlődésük is mérhetővé válik a sztenderdizált feladatok révén.

A veszteségek kiküszöbölésére törekednek a folyamataikban, azért hogy az erőforrásaikkal minél hatékonyabban gazdálkodjanak.

Jellemző, hogy tanulnak a saját és mások tapasztalataiból, de a hibák felderítésénél nem a hibát elkövető személyt szankcionálják, hanem a hibázások okainak alapos feltárásán munkálkodnak.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a lean-menedzsment és az ideális lean-szervezet bevezetése és sikeres működtetése elősegítheti a vállalatok/cégek/intézmények folyamatainak átláthatóságát, a tervezés és a munkaszervezés hatékonyabbá tételét. Egyúttal javíthatja a szervezetek innovációs szintjének és versenyképességének, valamint a munkavállalók elégedettségi szintjének növelését is.

Irodalom

- Bernáth Lajos – Kósa István (2009): LEAN nem csak a gyárparban? Magyar Minőség, XVIII. évf. 8-9.sz., augusztus-szeptember
- Csikszentmihályi Mihály (2001): Flow: Az áramlat, Akadémiai Kiadó Zrt, Budapest,
- Demeter K.- Jenei I.- Losonci D.(2011): A Lean menedzsment és a versenyképesség kapcsolata. Versenyképesség Kutatóközpont, Budapest, internetes forrás: www.versenykepessseg.uni-corvinus.hu, letöltés ideje: 2012. 01.15.
- Egyed Ildikó: Az ideális lean szervezet legfontosabb ismérvei(2010.05.19.) <http://www.leancenter.hu/lean-menedzsment/az-idealis-lean-szervezet-legfontosabb-ismervei.html>, Letöltve: 2012.09.06
- Jenei I. – Losonci D. – Demeter K. (2009): Karcsú (lean) menedzsment a válságban. Felkészülés a változásra, Magyar Minőség, XVIII. évf. 8.9.sz. augusztus-szeptember
- Kelemen Tamás (2009) : A lean management megvalósításának jellegzetes problémái. Vezetéstudomány XI. évf. Különszám
- Lean szótár, Supplay Chain Monitor, Gyártás melléklet. 2009. június-július, 61.o. Letöltés ideje: 2012.08.01.
- Liker, Jeffrey K. (2008): A Toyota-módszer: 14 vállalatirányítási alapelv, HVG Kiadó, Budapest
- Losonci D. – Jenei I. – Demeter K.(2007): Karcsúsítás és képesség építés- egy hazai autóipari beszállító tapasztalatai alapján. 84. Műhelytanulmány, Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet Budapest. Letöltés ideje: 2012.01.05.
- Losonci Dávid (2010): Munkaszervezés a lean termelésben.127. Műhelytanulmány, Budapesti Corvinus Egyetem Vállalatgazdaságtan Intézet Budapest. Letöltés ideje: 2012.01.05.
- Losonci Dávid (2013): Emberi erőforrás – menedzsment gyakorlatokkal kapcsolatos kutatások a lean termelés irodalmában. Vezetéstudomány, XLIV. évf. 6. szám
- Marosi Miklós (1997): Távol-keleti menedzsment. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest,
- Marsick, Victoria J. – Watkins Karen E.(2003): Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, Letöltés helye: <http://www.partnersforlearning.com/questions2.asp>, letöltés ideje: 2012.04.05.
- Masaaki Imai: A japán versenysiker kulcsa c. könyvből www.imsys.hu/hu/alap.aspx?menu...vezetes...kaizen, (2012.09.08.)

- Németh Balázs (2009): A Lean menedzsment rendszer és gondolkodás kiutat jelenthet a válságból. Magyar Minőség XVII. évfolyam 8-9. szám 2009. augusztus- szeptember
- Péczely Csaba (2009): Lehet-e eredményes a Lean TPM nélkül? Magyar Minőség XVII. évfolyam 8-9. szám 2009. augusztus- szeptember
- Szabó Katalin- Kocsis Éva (2003): Tanulás és felejtés vegyesvállalatokban. Oktatási Minisztérium, Budapest
- Tóka Norbert: Lean Termelési Rendszer a Toyota tükrében - avagy a túlélés lehetősége válsághelyzetben. Budapesti Műszaki Főiskola, Budapest, 2009. Letöltés helye: www.leanlogisztika.hu, letöltés ideje: 2012.01.29.
- Toarniczky A.- Imre N. – Jenei I. – Losonci D. – Primecz H.(2012): A lean kultúra értelmezése és mérése egy egészségügyi szolgáltatónál. Vezetéstudomány, 2012. Különszám 106-120.o.
- Tóth Csaba László (2009): Gondolatok a Lean Menedzsmentről és a válságról. Magyar Minőség XVII. évfolyam 8-9. szám augusztus- szeptember
- Womack, James P. – Jones Daniel T. (2009): Lean szemlélet – A veszteségmentes, jól működő vállalat alapja, HVG Kiadó Zrt. Budapest,

KRISZTIÁN BÉLA

A PTE egy innovációs lehetősége: a balneológia

Elméleti szinten a víz természeti erőforráskénti értékelésének gondolata számos kérdést vethet fel. Itt eltekintünk az erkölcsi, etikai vagy filozófiai nézetek, iskolák ismertetésétől, figyelmünket a víz gyógyító eszközként történő felhasználására¹ és az ennek érdekében szervezendő egyetemi oktatásra térünk ki.

Magyarország rendkívül kedvező geotermikus adottsággal rendelkezik. A geotermikus energia az a hőmennyiség-többlet, amit a földtani képződmények a felszíni átlaghőmérséklethez viszonyított magasabb hőmérsékletük eredményeként tárolnak. Magyarországon a geotermikus gradiens értéke átlagosan 5°C/100 m, ami mintegy másfélszerese a világlátlagnak. A felszínen kb. 11°C az éves középhőmérséklet, az említett geotermikus gradiens mellett 1 km mélységben 60°C, 2 km mélységben 110°C a kőzetek hőmérséklete és az azokban elhelyezkedő vízé is. Ennek oka az, hogy a Pannon-medencében a földkéreg vékonyabb a világlátlagnál (24-26 km vastag, mintegy 10-15 km-rel vékonyabb más területekhez képest) és így a forró földköpeny a felszínhez közelebb van. A mért hőáramértékek is másfélszeresei (38 mérés átlaga 90,4 mW/m²) az európai átlagnak (60 mW/m²). A geotermikus gradiens a Dél-Dunántúlon és az Alföldön nagyobb, mint az országos átlag, a Kisalföldön és a hegyvidéki területeken pedig kisebb annál². Az ország területének közel negyötöde alatt található hévíz, azaz a hazai előírás szerinti 30°C-nál magasabb hőmérsékletű forrás és kút. Az 2012-es adatok szerint Magyarországon több mint 1370 termálkút, 248 elismert gyógyvíz, 228 elismert ásványvíz, 1 természetes széndioxid-gázlelőhely, 5 minősített gyógyiszap, 5 gyógybarlang, 39 gyógyfürdői minősítésű szolgáltató található³. A Magyar Turizmus Rt. még 2002-ben azt a célt tűzte ki, hogy öt éven belül az országba látogató idegenforgalom zöme az egészségturizmusra irányuljon, hazánk a fürdők országa legyen az idelátogatók szemében. Ez a cél eddig csak részben teljesült.

Az egyes vizek értékelésének kiindulási pontja a kardinális hasznosság alapelve, vagyis az, hogy bizonyos tulajdonság-összetételek nem helyettesíthetők

¹ Fogarassy Csaba, Neubauer Éva (2013) Vízérték és vízvagyonértékelés/ Water Value And Water Property Evaluation. Journal of Central European Green Innovation. 1. 53-69.

² Magyar Bányászati és Földtani Hivatal, 2014.

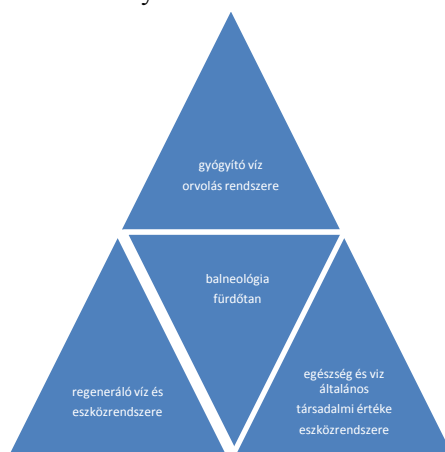
<http://www.mbfh.hu/home/html/index.asp?msid=1&sid=0&hkl=72&lng=1-20140115>.

³ Bender Tamás, Bálint Géza, Prohászka Zoltán, Géher Pál, Tefner Ildikó Katalin (2013) A balneológia helyzete Magyarországon. Bizonyítékok a magyar gyógyvizek hatékonyságáról Magyar Tudomány. 2013. 11. 1307-1312. <http://www.matud.iif.hu/2013/11/05.htm-0140112>.

mással. Példa erre egy gyógyvíz gyógyászati értéke és energiája. Külön-külön mindkét tulajdonságot lehet ilyen-olyan költséggel helyettesíteni. Ez a két helyettesített rész azonban nem nyújthat soha olyan hasznosságot, mint az eredeti gyógyvíz, mert az egész mindig több mint a részek összessége. Vegyük például a parádi gyógyvizet. A palackozott Parádi kénes gyógyvíz értékelése piaci alapon történik, viszont a parádi gyógyfürdő már a kardinális hasznosságot képviseli, mert nem helyettesíthető mással, mert még egy ugyanolyan nincs⁴. A víz mint erőforrás egyébként számos, de nem elégséges vizsgálat tárgya⁵.

Az országos és területi turisztikai tervekben a hazai vízvagyon egészségügyi hasznosításával megfogalmazottak és a wellnes- meg gyógyfürdők terén elért egyes eredmények ellenére nem egy hiányt fedezhetünk fel. Ilyen a magyar termálvízkincs orvosi hatásainak komplex vizsgálata és a mindennapi orvosi gyakorlatban való megvalósítása. Nem mint a turisztika egy ágaként, hanem meghatározó rendező elvként. A hatékony egészségügyi hasznosítás hiányzó feltétele a balneológia, mint integrált tudomány kevésbé értékelt volta.

A balneológia a gyógyforrások, gyógyvizek gyógyfürdői alkalmazásával és hatásaival foglalkozó tudomány, magyarul: gyógyfürdőtan. Ennek központba helyezésével más rendezési elv nyomán alakítható a tudományos szakfejlesztés.



Balneológiai tevékenységekörök

Vízgyógyászat – Baranya, Harkány

A víz hatása az ókortól ismert, a gyógyító szerzetesek már az Árpád-házi királyok alatt a kolostorok mellé fürdőházakat is építettek. Az első nyilvános fürdőt hazánkban 1007-ben I. István király létesítette a pécsváradi xenodochium mel-

⁴ Fogarassy Csaba- Neubauer Éva (2013) 57.

⁵ Pl. Marjainé Szerényi, Zsuzsanna (é.n.), I. Függelék A természeti erőforrások közgazdasági értékelésére szolgáló módszerek és alkalmazhatóságuk a Víz Keretirányelv végrehajtásában, in Víz Keretirányelv végrehajtásának elősegítése II. fázis. Zárójelentés. 14. Melléklet. Útmutató a közvetett hatások értékelésének lehetőségeiről. ÖKO Zrt. vezette Konzorcium, Bp.

lett, négy ápolóval és hat fürdőszolgálal. Az első magyar balneológiai könyv 1549-ben Bázelen jelent meg, *Hypomnematation de admirandis Hungariae Aquis* (Rövid ismertetés Magyarország csodálatos vizeiről) címen, Werner György Sáros megyei várkapitány tollából.

A Helytartótanács 1863-ban osztályozta fürdőinket, első osztályúnak minősítette Balatonfüred, Bánk, Bártfa, Bazin, Bikszád, Buziás, Erdőbánya, *Harkány*, Karsehnbach, Lubló, Nagyvár, Parád, Pöstyén, Szliács, Szinnye-Lipócz, Szobráncz, Tátrafüred, Tarcsa, Trencsén-Teplicz, Vihnye, Visk fürdőit és hat budai fürdőt.

A balneológia a XIX. század végén került tudományos érdeklődés középpontjába. 1882-ben a Magyar Királyi Orvosegyesület külön balneológiai szakbizottságot hozott létre, még ugyanebben az évben önálló kongresszust tartottak a forrás- és fürdőtulajdonosok⁶. A Monarchia idején szerveződő fürdőkultúra jelentős gyógyító bázisokat hozott létre (fürdő- és ivókúrák), a fürdőorvosok szervezete 1911-re több mint kétszáz főt számlált⁷.

A külföldi tanulmányutak és saját tapasztalatok közreadása folyamatosan szép számú balneológiai irodalmat teremtett, de magának a tudománynak az oktatása nem valósult meg. A sokféle fürdő-képesítés, orvosi tapasztalat ellenére – mint Antall József megjegyezte – „*A hagyományos orvoslás oktatása mellett kevés erő jutott a balneológia orvosi önálló ismeretei rendezésére*”⁸ és a számos kezdeményezés (Kolozsvár, Debrecen, Budapest) ellenére a tudomány önálló egyetemi szakként történő bevezetésére nem került sor.

Magyarországon balneológiai orvosi tevékenység 1882 óta folyamatos, a képzéssel kapcsolatban létező hiányokat több esetben taglalták⁹, de ma egyetlen hazai egyetemen vagy főiskolán sincs önálló balneológia alap- vagy mesterszak. Ennek következtében – e tudomány egészségügyi értéke, deklarált fontossága ellenére – érvényesülése/érvényesítése elmarad a profitorientált idegenforgalom, turisztika mögött.

⁶ Fluck István A hazai balneológia korai szervezeti keretei (1882–1938). <http://www.orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-04/data/pdf/2602a.pdf>-20140114.

⁷ Gömör Béla (2006) A magyar balneológia aranykora. Az egyesület első ötven éve. Budapest. GMR Reklámügynökség Bt.

⁸ Antall József, Buzinkay Géza, R. Harkó Viola, Vida Tivadar (1971) A magyar balneológia irodalmának kezdetei és törekvések egyetemi oktatására. Országos Reuma és Fizioterápiás Intézet. Jubileumi Évkönyv. 1951–1971. Budapest. ORFI. 370–378. http://www.orvostortenet.hu/tankonyvek/tk-05/pdf/4.19.3/antall_buzinkay_harko_vida_balneologia.pdf

⁹ Pl. Az Önkormányzati és Területfejlesztési Minisztérium Turisztikai Szakállamtitkársága megbízásából az Országos egészségturizmus fejlesztési stratégia (2007). Aquaprofit Műszaki, Tanácsadási és Befektetési Rt. *Budapest*, 2007. május 30. Néhány fejezet: 3.7. Az egészségturizmus környezete. 41, 3.7.1. Politikai, jogi környezet 42, 3.7.2. Társadalmi környezet 43, 3.7.3. Gazdasági környezet 43, 3.8. Az egészségturizmushoz kapcsolódó szakágazatok helyzete 44, 3.8.1. Egészségügy 45, 3.8.2. Területfejlesztés 45, 3.8.3. Környezetvédelem, 46, 3.8.4. Energiagazdálkodás 48, 3.8.5. Közlekedés 50, 3.8.6. Oktatás 50-51, SWOT-analízis 52-53.

Holott a balneológia az a rendszer, amelyre és amelyben valamennyi az egészséget szolgáló tudás integrálódik. Balneológiát pl. Pécssett azok a hallgatók tanulnak, akik rekreáció mesterszakosok (vö. az igen alapos, lényegre törő tematikát a dr. habil. *Wilhelm Márta* egyetemi docens, PTE TTK Testnevelés- és Sporttudományi Intézetétől)¹⁰. A turisztika gazdasági ágában jeleníti meg francia üzleti kiállítások sora a balneológiát¹¹, holott a témát bemutató történeti visszatekintés¹² és számos intézeti és kórházi közlemény a vízgyógyászatot kiemelt helyen kezeli. Megemlíthjük, hogy az egészségügyi hatékonysággal foglalkozó medikometria eljárást a francia Nemzeti Orvosi Akadémia (L'Académie Nationale de Médecine) 1992-ben fogadta el és a balneológiát illetően is kapcsolatot teremtettek az eljárással. A medikometria olyan statisztikai, matematikai módszerek alkalmazása, amelyekkel tesztelik az egészségügy térbeli szabályszerűségeit, figyelembe véve az egészségügy valamennyi szereplőjének szempontjait, átfogó és térbeli hatékonyságra törekedve¹³. Nincs módunk több adat, ismeret felsorolására, de pl. a németországi balneológiai közlemények sokasága mellett egy 2010-ben alapított új könyvtár is jelzi a balneológia állandó helyét az orvos- és egészségtudomány meg a turisztika körében¹⁴.

A Miskolci Egyetem Virtuális Egészségturisztikai Kutatási Központjában az egészségturisztikai kutatások szervezeti hátterét ME karai (a Műszaki Földtudományi-, a Gazdaságtudományi- és az Egészségügyi Kar) szellemi bázisán teremtették meg. Célprogramjukban a balneológiát mint eszközt jelölik¹⁵. A Veszprémi Egyetem idegenforgalmi szakmenedzser képzése a gyógyturizmusra és a nemzeti parkok turizmusára koncentrál, de a gazdag egészségügyi turisztikai képzéskínálat többségében a balneológia nem szerepel. Öröndetes a PTE AOK és általában a PTE ilyen irányú tevékenysége, amely a balneológia hátterét jelenti.

¹⁰ A PTE. gazdag tanulmányi kínálatában a sporttudományok (mesterképzési_szakok_kkk_110105.pdf. rekreáció, rekreációs szervezés és egészségfejlesztés http://www.pte.hu/index.php?module1=catalogue&module2=newsflash&module3=smarties&module4=quick_links&act=1st&pageID=13&print=) képzési és kimeneti követelményei keretében szerepel a balneológia is, az egészségmegőrzés-rehabilitáció szakirányban, http://tesi.ttk.pte.hu/oktatas/kepzesek/0303_msc_rek.htm-20140114.,

¹¹ A látványos francia idegenforgalmi/szabadidős bemutatókon a balneológia eddig (Lyon, Marseille, Párizs) rendre az üzleti szektorban szerepel (Trade shop France 2014), <http://www.expodatabase.com/international-trade-shows/building-constuction-real-estate/balneology-sports-facilities-swimming-pools/france/2014/-1014011>.

¹² Delorer, Milhaud (1954) The Evolution of Social Balneology in France Since the 1st International Congress of 1947. *Rhumatologie*. 1954 Mar-Apr. 2. 39-40.

¹³ Bailly, A.—Widmer, G. (1997) Une nouvelle approche pour la planification hospitalière: la conception métrique. *Rue d'Economie Régionale et Urbaine*, 5. 817-827.

¹⁴ Balneologische Bibliothek. Institut für kurmedizinische Forschung in Bad Wildungen. <http://www.wlz-fz.de/Lokales/Waldeck/Wildunger-Zeitung/Neue-Chance-fuer-kurmedizinische-Forschung>.

¹⁵ A Miskolci Egyetem Virtuális Egészségturisztikai Kutatási Központjának Fenntarthatósági Terve. 2009. Baross Gábor program Miskolc.

Stratégia és balneológia

A dél-dunántúli fejlesztési programokban, a fürdőhelyek különböző terveiben, a Pécsi Tudományegyetem stratégiai programjaiban, az egyes karok terveiben is több helyt szerepel a turizmus, gyógyturizmus, az egészségipar lehetőségeinek jobb kihasználása, feltételei megteremtése. Ebben a 2014. év jelentős fordulatot hozott, folyik a harkányi balneológiai épület bővítése¹⁶, ezzel az intézményi bázisnövekedés további iránya nyílik meg. Húzóágazat lehetne a balneoterápia – fogalmazta meg *dr. Bender Tamás*¹⁷, ehhez lenne szükséges PTE egyetemi programként a balneológia szak létesítése és a baranyai adottságra koncentrálna, modellértékű rendszer létrehozása.

Azok a megfogalmazások, melyek a Dél-Dunántúl turizmusfejlesztésére vonatkoznak, a turizmust a terület- és a vidékfejlesztés egyik eszközének, az életminőség javításának a rekreációs funkción keresztül történő gazdagodása eszközeként értelmezik. Ez a felfogás tükröződik a Nemzeti Turizmusfejlesztési Stratégiában, valamint az Országos Területfejlesztési Konceptióban és annak a régióknra vonatkozó Operatív Programjában. Ez utóbbi a régió jövőképét egy „ott-honos, természet- és emberközeli régió víziójaként rajzolja meg, ahol íze van az életnek”¹⁸. A *Regionális Innovációs Stratégia* (2004) jövőképében fontos elemként jelent meg az egészségturisztikai és a kulturális iparon alapuló turisztikai szolgáltatás-fejlesztés, melynek alapjául a régió adottságai, belső erőforrásai szolgálnak.

A régióval foglalkozó országos és regionális programok víziói prioritásként fogalmazzák meg a turisztikai szektor szerepét és fejlesztési lehetőségeit. A dokumentációk turisztikai szaknyelvre lefordítható tanulságai úgy fogalmazhatók meg, hogy a turizmus töltse be gazdaságfejlesztő funkciói mellett a terület- és vidékfejlesztésre, valamint az életminőség-javítására gyakorolt hatását. E funkcióknak csak komplex módon, a külső környezetével és a belső szakmai kapcsolatrendszerével integráltan képes megfelelni.

A vízgyógyászat

A víz, mint a gyógyító rendszer alapja rendelkezésre áll (1. táblázat). Számos a gyógyhelyeket értékelő megállapítás született. Az erre építhető programok ismeretében a vízkultúra, a balneológia meghatározó, integráló jellege nyilvánvaló, önálló szakként a fürdőkultúra emberi erőforrás tudásának feltétele. Elfogadva egy korábbi felosztást, a balneológia rendszertani alapvetése orientáló a tudáscsoportokra.

¹⁶ A balneológiai épület bővítése a Zsigmondy Vilmos Harkányi Gyógyfürdőkórház NKft. A „Harkányi gyógyvíz - Egészséget adó és megőrző őselem” című projekt keretében történik. https://www.grabarics.hu/hirek/elindult_harkanyban_a_balneologiai_epule-20140111.

¹⁷ LAM (Lege Artis Medicin). 2006.16. 4. A balneológia tudományos alapjairól.

¹⁸ A Dél-Dunántúli Turisztikai Régió turizmusfejlesztési stratégiája. <http://www.kormany.hu/download/5/8e/20000/Del-Dunantul.pdf>.48.

1. táblázat: Gyógytényező települések a Dél-Dunántúlon

Dél-Dunántúl gyógytényezővel rendelkező települései		
Nemzetközi jelentőségű gyógytényezővel rendelkező település	Országos és regionális jelentőségű gyógytényezővel rendelkező települések	Helyi jelentőségű gyógytényezővel rendelkező települések
Harkány	Barcs, Csokonyavisonta, Dombóvár-Gunaras, Hőgyész, Igal, Kaposvár, Marcali, Nagyatád, Sellye, Sikonda	Babócsa, Bóly, Buzsák, Csurgó, Hidas, Magyarhertelend, Nagybjom, Simontornya, Szekszárd, Szentlőrinc, Szigetvár, Tamási, Tarany, Tengelic, Újpetre

Így, a „gyógyító víz” ismeretkör a víz összetételéből adott hatásmechanizmusra alapozott orvosi eljárások rendszerét tartalmazza. A gyógyítás ebben veszi igénybe a legújabb eredményeket, mivel csak itt juthat a föld méhéből előtörő gyógyvízhez eredeti állapotában (vízforgatás nélkül). A folyamatban a prevenció, a folyamatos gyógykezelés és a rehabilitáció valósítható meg.

A „regeneráló víz” a prevenció és a rehabilitáció folyamatára utal, amelyben a célorientált eljárások mellett nyugalmat ígérő fürdőhelyek találhatóak, ahol egyszerűbb és széles skálájú wellness-szolgáltatások szerveződnek.

A „egészség és víz” körben a kormánypolitika általános egészségtudatosítási rendszerének megfelelően az egészségmegőrzés és a fürdőzési kultúra tudatosítását a víz által nyújtott (természeti és épített) szórakoztatási lehetőségek és az egészséges életmódra nevelés összekapcsolásával valósítjuk meg. Lehetőség van a prevenció és rehabilitációs eljárásokra.

A balneológiai képzés

A termásvíz felhasználásával folytatott orvosi eljárások, a balneológia és balneoterápiás kezelések ismertek és elterjedtek Magyarországon. A hazai, évtizedes balneológiai tevékenység a pécsi-harkányi intézménnyel új lendületet kaphat. Bár elsősorban az angolszász országokban sokan még ma is kételyeiket hangoztatják az eredmények tudományos megalapozottságával kapcsolatban, szükséges erősíteni a tudomány marketingjét, az eredményeket pedig publikálni. Új háttér ad ehhez a Budapesten nemrég megalakult Nemzetközi Balneológiai Kutató Központ¹⁹.

Ahhoz, hogy a természeti adottságokat az eddiginél hatékonyabban lehessen kihasználni, elkerülhetetlen a képzés újjáalkotása. Egyik feltétel a balneológiai oktatás egyetemi bevezetése. Míg Romániában tantárgyként tanítják, Magyarországon még az egyetemi tankönyvek is kevéssé említik a tudományterületet. A hazai orvosok jellemzően reumatológusként, nőgyógyászként, bőrgyógyászként,

¹⁹ A Nemzetközi Balneológiai Kutatóközpont (NBK) létrehozásával új szervező erő jelent meg a hazai szakmai-tudományos és társadalmi-politikai erőterben. A magyar magánszemélyek által alapított független SME (kis-középvállalkozás), amely a nemzetközi tudóstársadalom legprogresszívebb erőit nyerte meg együttműködésre („Scientific Board”), vö. MTA - Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzetközi Balneológiai Kutató Központ. http://mta.hu/tudomany_hirei/uj-fejezet-a-magyarorszagi-balneologiai-kutatasokban-126885/ és http://www.medicalonline.hu/tudomany/cikk/uj_balneologiai_szervezet-20140114

kardiológusként vagy például urológusként ismerkednek meg a termálvizes terápiákkal, illetve a turisztikai szakágak valamelyikén találkoznak a balneológiával. Előrelépés, hogy a PTE-n és a SZE-n balneológia választható kreditpontos tantárgy, a doktori iskolákban többen választják témául a balneológia valamely területét.

A balneológia elsősorban az egészségügyhöz, másfelől a turizmushoz kapcsolódik. A turisztikai szakirányok sok esetben divatirányzatokat követnek, így miközben egyes területeken túlképzés figyelhető meg, addig a piac új igényeire épülő szakképzés sok esetben hiányzik. Ilyen a balneológia, melyben olyan tudás érvényesítendő, ahol az egyes egyének egészségi állapotához kötődő vízgyógyászati programok lebonyolítása magas szinten biztosítható. Az egészség- és minőségorientált ellátandók igényeinek kielégítéséhez ezért olyan emberi erőforrás háttér szükséges, amely az adott területen magasan képzett, nyelveket beszélő, személyiségében is megfelelő állományt alkot.

Az oktatás/ képzés fő tendenciái:

- a vízadottságoknak megfelelő gyógyászati rendszer kialakítása,
- a balneológiai szakmai képességek meghatározó érvényesítése,
- a balneológia akkreditált moduljaiból alulról felfelé építkező, egymásra épülő rendszerek alakulnak ki,
- a személyiségfejlesztés, az orvosi-egészségügyi szolgáltatási etika és minőségbiztosítás,
- természetes a nyelvtudás,
- és az informatika felhasználói szintű ismerete – hogy csak ezeket említsük.

A meglehetősen szerteágazó egészséguturizmus oktatásáról vázlatosan elmondható, hogy az önálló képzés szükségességét tagadó időszakot az egészséguturizmus és oktatás divatja váltotta fel. A különféle területeken működő intézmények és karok több szakiránya vesz fel az egészséguturizmushoz besorolható jelzöt, amivel a szak piaci versenyképessége nő. Eddig a képzések főként a gazdasági, testnevelési meg sportirányultságú oktatási intézményekben jelentek meg.

Azok a perspektívák amelyek a vízkultúrához kapcsolódnak és a magyar tapasztalatokra is számítanak²⁰, méginkább indokolják az egyetemi szintű balneológia szak létesítését. A PTE szellemi és intézményi bázisa megalkotója lehet a balneológia-szaknak, megerősítve a hazai gyógyítást, példát nyújtva a külföld számára egyben európai szintű modellt alkotva a harkányi gyógyító bázisra építve.

²⁰ Balneológiai együttműködés Csungkinggal. 2013. július 08. A 16 európai és számos kínai önkormányzat találkozóján (2013. július 2-3.) a magyar delegáció az előzetes egyeztetések alapján balneológiai együttműködést helyezett kilátásba - közölte a Nemzetgazdasági Minisztérium. A kínaiak bár gyógyászatukról világhíresek, a vizek egészséget megőrző és javító felhasználása még fejlesztésre vár. Népegészségügyi szempontból fontosnak látják a kínaiak, hogy megismerjék a gyógyvizes terápiákat, azok egészségügyi rendszerbe kapcsolását és a vízhez kapcsolódó rekreációs szolgáltatásokat. www.turizmusonline.hu

LENDVAI TAMÁS

A porosz népiskolaügy 18. századi fejlődése

Jelen tanulmányom szervesen kapcsolódik „Az 1868. évi népiskolai törvény előkészítésének európai és magyarországi előzményei” című disszertációmhoz. Doktori értekezésem központi részét jelenti a hazai szakirodalmi környezet alapján érdemben feltáratlannak tekinthető európai népiskolai folyamatok külföldi irodalmak és forrásmunkák segítségével való történettudományi megközelítése és értékelése. Nézetem szerint a dualizmus népiskolaügyének alakulása amennyire elválaszthatatlan a hazai előzményektől, a protestáns és katolikus felekezetek tanüggyel kapcsolatos aktivitásától, a konzervatív és szabadelvű szakemberek, illetve politikusok egyház- és állampolitikai érdekeitől, legalább annyira kapcsolódik az európai államalakulatok, nemzetek tanügyi fejlődéséhez, illetve azok eredményeihez. Doktori dolgozatomban az alapoktól, többnyire a reformáció korától kezdődően, kontinuitásban vizsgáltam a közoktatás evolúcióját. Összefüggéseket kerestem, s az eredmények alapján korrelációkat is találtam a korai törekvések és a későbbi jogszabályok, folyamatok között. Hangsúlyt helyeztem a német fejlődési mechanizmus, különösen az egyházi konzisztóriumok tanügyi tevékenységét megszüntető, a vallás- és az oktatásügyet 1808-tól minisztériumi alapokra helyező, 1819-ben monumentális népiskolai törvényjavaslatot kidolgozó, a 19. században vezetőhatalomra szert tett, később más európai ország számára is mintául szolgáló Porosz Királyság tanügyi tevékenységére. A porosz modell mellett vizsgáltam Ausztria, Svájc, Hollandia, Belgium, Franciaország, és Anglia közoktatás-politikáját is. Az alábbi tanulmány háttérében a 16-19. századi német – különösen a porosz – népiskolaügy megismerésére, és értékelésére vonatkozó féléves kutatómunka helyezkedik el.

A német típusú fejlődési modell jelentősége

A Német-római Császárság területén elhelyezkedő protestáns vallású területi államalakulatok (Reichskreis) népiskolaügyének fejlődési pályája gyakorlatilag a 18. század utolsó harmadáig nagymértékben homogénnek volt tekinthető. A kezdeteket tekintve a reformáció kibontakozásával Luther Márton, majd Johannes Bugenhagen, később Phillip Melancthon jelentős munkáival nemcsak a protestáns választófejedelmek államegyházi törekvéseinek teoretikus megalapozásához járult hozzá¹, de ezzel összefüggésben jelentős szervező munkát végzett a

¹ „Az augsburgi vallásbéke a protestáns fejedelmek területeinek jelentős gyarapodását eredményezte, s megalapozta a fejedelmek személyéhez és tartományához kötődő protestáns egyházszerkezetet.” Pósnán László: Németország az újkorban. In. Európa az új korban. (Szerk.

katolikus egyházszerkezet és iskolarendszer „evangelizációjával” kapcsolatban is. A reformáció alapelveinek számító állam, egyház, és egyházi népiskolák közötti hatalmi egyensúly Luther eredeti szándéka ellenére a status támogató közbenjárásának hatására gyakorlatilag már a parasztháború során fokozatosan elmozdult a világi hatalom javára², azonban a mellérendeltséget döntően felváltó hierarchikus államegyházi modell megszilárdítása valójában a késő reformáció időszakától, a vallásháborút követően vált jellemző gyakorlattá.³

A hatalmi erőter tekintetében az átszervezett, evangélikus kézben lévő egyházi népiskolák életében a döntő fordulatra a schmalkaldeni vallásháborút lezáró, 1555. szeptember 25-én megkötött augsburgi vallás- és országbékét követően került sor. A központi hatalom – átvéve a korai reformátorok iskolaszabályzatait – önállóan is belekezdett a népiskolarendszer megszervezésébe, fokozatosan felismerve a benne rejlő állam- és nemzetpolitikai lehetőségeket. Kutatásunk eredményei szerint a német evangélikus (később részben a katolikus) államalakulatok egy része – területileg és időben erőteljesen differenciáltan, azonban a folyamat íve alapján szignifikánsan – (1) az 1559. évi württembergi államegyházi népiskolai modell hatására mérsékelt formai szabályozással (2.); a 17. század közepétől a hallei egyetem pietista szemléletmódját, s különösen Hermann Francke munkáit felhasználva átfogóbb (3.); majd a 18. század hatvanas éveitől a Porosz Királyság szellemi vezetésével döntő, tartalmi és formai irányítási jogkörrel társított felügyelet, egyben irányítás alá helyezték az egyházi fenntartásban lévő iskolákat, más részük pedig megmaradt az egyházi konzisztoriális rendszernél.⁴

A 18. század utolsó és a 19. század első évtizedeire a folyamat kettévált. Amíg a német államalakulatok egy része a főfelügyeleti jog kiterjesztésén túlmenően, érvényben hagyta a vallás- és közoktatásügy irányítását és szabályozását felvállaló egyházi konzisztóriumokat, addig a Porosz Királyság a formai és tartalmi irányítását állami kézbe helyezve megszüntette a Berliini Konzisztóriumot, s 1808-ban létrehozta a Belügyminisztérium alá rendelt Wilhelm Humboldt vezetésével működő Vallás- és Oktatásügyi Hivatalt, majd 1817-ben a báró Karl vom Stein zum Altenstein báró vezette önálló Vallás- Oktatás- és Egészségügyi Minisztériumot. Ennek hátterében valójában a 18. századi események húzódtak

Orosz István, ifj. Barta János és Angi János.) Multiplex Media – Debreceni University Press. Debrecen 2006., 195. oldal.

² Lásd. Richard L. Gawthrop: *The German territorial state in the sixteenth and seventeenth centuries. Pietism and the Making of Eighteenth-Century Prussia.* Cambridge University Press, 2006., 20. oldal.

³ Richard L. Gawthrop: *The German territorial state in the sixteenth and seventeenth centuries. Pietism and the Making of Eighteenth-Century Prussia.* 21. oldal.

⁴ Friedrich Paulsen kutatásai szerint az egyházi iskolák a 17-18. század során kerültek át állami kézbe, addig egy részük közvetlenül az egyházi fenntartásban, a másik részük pedig közvetett felekezeti fenntartásban helyezkedett el. Részletesebben lásd. Friedrich Paulsen: *German education past and present* (translated T. Lorenz), Adelphi Terrace, Londod 1908. 136. oldal.

meg. Úgy véljük, hogy számos más faktor mellett a 18. század során lejátszódó események tették lehetővé – az 1819. évi népiskolai törvényjavaslaton keresztül közvetve – az Északnémet Szövetség létrejöttét és a Porosz Királyság vezetése alatt álló Német Birodalom kialakulását, valamint Közép-Európa népiskolarendszerének érdemi formálását is.

A kutatás célja és indokoltsága

Kutatásunkban fényt derítünk a népiskolákkal összefüggésben lévő Porosz Királyság transzformációs mechanizmusának kulcselemeire. A vizsgálat során elsősorban arra keressük a választ, hogy az I. Frigyes Vilmos 1713. évi trónra lépésekor tisztán egyházi irányítású és működtetésű iskolarendszer nem sokkal több, mint egy évszázad alatt mely tényezőknek köszönhetően alakulhatott át egy közel teljesen állami irányítású, egyházi és világi végrehajtású és részben felügyeletű, községi fenntartású iskolahálózáttá. A kutatás relevanciáját elsősorban abban véljük, hogy az 1794. évi országos polgári törvénykönyvvel (Allgemeine Landrecht) záruló 18. századi transzformáció eredményezte az 1819. évi monumentális porosz tanügyi törvényjavaslatot, amely bár nem került szentesítésre, mégis legalább másfél évszázadra (gyakorlatilag azonban a 20. század végéig) meghatározta Németország, és Közép-Európa, így Magyarország népiskolaügyének alakulását.

Előzetes kutatásainkból tudjuk, hogy báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszterre, s egyik legfőbb munkatársára, az iskolaszervezésben munkássága alapján igazoltan élen járó Gönczy Pál osztálytanácsosra is kiemelkedő befolyással bírt a porosz típusú népiskolarendszer. Kiemeljük, hogy a báró Eötvös Józsefhez kapcsolt 1868. évi népiskolai törvény egyik kulcselemének tekinthető vegyes típusú községi népiskolák részben a porosz minta átdolgozott változatát jelentik. A relevancia további szegmensét az adja, hogy a hazai konzervatív és progresszív, szabadelvű egyházférfiak, illetve világi szakemberek a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium népiskolai tevékenységében a porosz államegyházi transzformáció továbbfejlesztett változatát vélték felfedezni, s ezen véleményüknek a népiskolai törvényjavaslattal összefüggésben lévő sajtó és országgyűlési vitákban hangot is adtak. A kutatás további érvényességét elsősorban az adja, hogy a hazai szakirodalmak sem monográfia jelleggel, sem tanulmányok szintjén nem tárgyalták, s nem tárgyalják jelenleg sem a porosz népiskolai modellt, sem a porosz népiskolai jogszabályalkotásokat.

A kutatás szempontjai

A transzformációs folyamat megértésének érdekében kutatásunk elején röviden, vázaltszerűen áttekintjük a későbbi állami jogszabályalkotások mintáit jelentő, elsősorban Luther, Bugenhagen és Melachton munkásságához kapcsolódó reformáció iskolaszervezésének legfontosabb eseményeit. Emellett igen röviden kitérünk a korai, 16-17. században szentesített állami, államegyházi tanügyi szabályzatokra, rámutatva a közös vonásokra, elsősorban a formai szabályozás alapelveire.

A történeti előzmények lényegre törő kiemelését követően részletesen kívánjuk elemezni, s értékelni a kutatásunk központi elemének számító porosz népiskolarendszer transzformációját alapjaiban és végérvényesen meghatározó 18. század legfontosabb eseményeit. A terjedelmi lehetőségeket figyelembe véve Hermann August Francke iskolaszervező tevékenysége mellett körültekintően elemezzük I. Frigyes Vilmos közoktatási tevékenységeit, az egyházat is érintő oktatáspolitikai alapállását. Ennek keretében kiemelten vizsgáljuk az 1737. évi Principia Regulative jogszabályt, s különös tekintettel elemezzük a finanszírozási vonatkozásait. Utóbbi jelentőségét azzal magyarázzuk, hogy kisebb módosítások mellett az 1819. évi porosz népiskolai törvényjavaslat is hasonló finanszírozás szabályozást rendelt el.

II. Frigyes Vilmos uralkodásával kapcsolatban jelentősége alapján kiemeljük az 1750-ben létrehozott Berliini Konzisztóriumot, valamint az 1763. évi protestáns tartományokra és az 1765. évi katolikus területekre, elsősorban Sziléziára vonatkozó általános iskolai regulációkat. A 18. századi átalakítását lezáró 1794. évi országos polgári törvénykönyvvel kapcsolatban kiemelt gondot fordítunk az iskolarendszer állami jogállására, a felügyelet szabályozására, illetve az egyházi és világi szerepkörök definiálására. Vizsgálódásunk relevanciáját a fentiekben rögzítettek kivül az adja, hogy a 18. századot jellemző legfontosabb tanügyi jogszabályok hatályai a 19. század végéig, sőt a 20. század első két évtizedéig érvényben maradnak. Ezzel kapcsolatban hangsúlyoznunk kell azt is, hogy a kardinális jelentőségű 1819. évi népiskolai jogszabály a kétségtelenül modernizáló, újító törekvései mellett számos korábban kodifikált részsabályzatot vett át kisebb módosításokkal.

A kutatás eredményei

A német fejlődési pálya előkészítése az 1700-as évekig

A fejlődési folyamat kiinduló pontját a Német-római Birodalom egyházállami felépítéséből adódóan kizárólagosan az egyházi fenntartású iskolák jelentették. Ellwood P. Cubberley kutatásai alapján megállapíthatjuk, hogy Krisztus után 529-től a reformáció kibontakozásáig terjedő időszakban a római katolikus egyháznak az állam felett gyakorolt befolyása, és a nagyrészt ebből következő iskolai „monopóliuma”, néhány erőtlen kísérlet és törekvés ellenére megkérdőjelezhetetlennek volt tekinthető.⁵⁶ A római katolikus egyház nagyon is kedvező hatalmi dominanciája tulajdonképpen a reformáció kibontakozásával⁷, Luther ket-

⁵ Elwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 318. oldal.

⁶ Thomas Alexander: The prussian elementary schools. The Macmillan Company, New York. 1918. 4. oldal.

⁷ „Luther tanai gyorsan terjedtek, az érdekek is vitte őket, hiszen az egyház javait a rendi felsőségek, a területi fejedelemségek kezére adták. ... Az 1526. évi birodalmi gyűlés nem tehetett mást, mint hogy a területi urakra bízta a vallás ügyét, 1529-be is a tényleges

tős királyság elvének felhasználására épített, részben Szász János választófejedelem – más tartományok számára példaértékű – támogatásának köszönhetően⁸ megformálódó korai államegyházak megjelenésével került átszervezésre⁹, majd a kialakult folyamatot szentesítő, és tovább terjesztő, (a katolikus felekezet számára) igen szerencsétlen tartalmú, „cuis regio, eius religio” elvét megerősítő békekötéssel indult drasztikus mértékű szertefoszlásnak.

A békekötést követően a hercegek, királyok, és a szabad városok a törvénynek megfelelően szabadon döntöttek a katolikus és evangélikus vallás folytatása, illetve felvétele között, az alattvalóiknak pedig követniük kellett a választásukat.¹⁰ Az uralkodók lelkiismereti szabadságára épülő folyamat hosszú távon biztosította a több évszázadra kialakuló államegyházi rendszer alapját, amelynek keretében a korábbi egyházi monopólium helyett a királyságok, hercegségek, szabad városok legitim módon erejük szerint és szándékaiknak megfelelően fokozatosan irányításuk alá rendelték az egyházakat, s közvetten az azokhoz tartozó iskolákat.¹¹ Hajnal István kutatásaiban rámutatott, hogy a vallásbékét követően „a lutherizmus ... territoriális államegyházakat alakít, a lelkészek nagy szerepével a kormányzatban is, hivatásuk kiváltságos helyzetével..., erősen mélyíti az államhatalom felelősségérzetét, szellemiessé teszi, kitágítja feladatait, különösen a népnevelés terén.”¹² Az új helyzetben a középkort jellemző egyház-állami rendszer, ha néhol lassan és fokozatosan is, mindenesetre végérvényesen megszűnt.

Első szakasz, a reformáció

A német típusú népiskolai közoktatás fejlődési pályájának előkészítő, a későbbieket döntő mértékben meghatározó szakasza a korai reformáció idejére vezethető vissza.¹³ Az 1520-as évektől a centrális hatalommal és az egyházzal kapcsolatos politikai átalakulások során¹⁴ a korai államegyházak létrejöttével párhuzamosan

helyzetet ismerte el, de tiltotta a reformáció további terjesztését, a katolikus papok további eltávolítását. ... A protestáns rendek ... 1530-ban Schmalckaldenben szorosabb szövetségre léptek egymással.” Hajnal István: Az újkor története. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1988., 188-189. oldal. Lásd még. Diarmaid MacCulloch kutatásait is.

⁸ Diarmaid MacCulloch: A reformáció története. Európa Kiadó. Budapest, 2011. 264–265. oldal.

⁹ Diarmaid MacCulloch: A reformáció története. Európa Kiadó. Budapest, 2011. 263. oldal.

¹⁰ Elwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 318. oldal.

¹¹ James Van Horn Melton: Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge University Press. Cambridge 1988., 318. oldal.

¹² Hajnal István: Az újkor története. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1988., 191. oldal.

¹³ Kutatási eredményeink szerint az alapvonások megismerésének fontossága, hogy az ezen korszakban lejátszódó események, a kialakult gyakorlatok, és a szemléletmódok térnek majd vissza a 18-19. század jogszabályaiban és eljárásaiban.

¹⁴ A reformáció processzusának lépésről-lépésre lebontott magyarázatához nyújt jelentős segítséget: Diarmaid MacCulloch: A reformáció története. Európa Kiadó. Budapest, 2011.

a katolikus fenntartásban lévő egyházszervezet, és annak szerves részét alkotó iskolarendszer szekularizációja, majd a „Kirchen und Schule-Ordungen” szabályzatokkal megerősített „evangelizációja” is lejátszódott.¹⁵ Luther Márton a reformáció teológiai tételeinek, és elméleti alapjainak kidolgozásával¹⁶ összefüggésben jelentős erőfeszítéseket tett a tanügyi reformokért is.¹⁷ A 16. század húszas éveinek elején a reformáció keretében elsőként emelte ki a német nyelvű „közoktatás” fontosságát, kapcsolatba hozva az állam érdekével, s a közös szolgálatával.

Az elmaradott tanügyi helyzet orvoslását egyértelműen a helyi városok, községek, részben a fejedelmek feladatkörébe tartozónak vélte.¹⁸¹⁹ Luther felismerte, hogy az evangélikus egyház érdekeivel, a reformáció tanainak társadalmi elterjesztésével (és ehhez az analfabetizmus megszüntetésével)²⁰ összefüggésben az állam jólétének alapja a lakosság értelmében, műveltségében, és erényében rejlik, s éppen ezért a városi, községi előjárók feladata a keresztény szellemiségű iskolák fejlesztése, alapítása, és fenntartása, az egyház teendője pedig a működtetésük. Luther álláspontjának önmagán túlmutató jelentősége, hogy a német államalakulatok közül legerőteljesebben a porosz jogalkotás, különösen az 1819-es törvényjavaslat vette át a szemléletmódot, a reformátor koncepciójával közel megegyezően tekintve népiskolarendszer feladataira. A Luther részéről megfogalmazott elsősorban világi finanszírozású, de autonóm jellegű evangélikus irányítású tandíjmentes iskolatípus legfőbb tulajdonsága a nép egésze számára való

Specifikusan az államhatalom, a politika, és a jogrendszer átalakulásával kapcsolatban lásd: Birkás Antal: Luther és Kálvin jogfilozófiai és politikai filozófiai nézetei (PhD értekezés. Deák Ferenc Állam és Jogtudományi Doktori Iskola. Miskolc 2008. Különösen 34–106. és 165–173. oldal.

¹⁵ Robbins részletes megállapítását lásd. az 1529. évi hamburgi Kirchenordnung-hoz írt bevezetőben. In. Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization. (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920., 245. oldal.

¹⁶ Luther Márton tevékenységének elméleti megalapozását lásd. Dr. Luther Márton: Egyházszervező iratai. Történeti rendbe szedve, bevezetésekkel és magyarázó jegyzetekkel. I-V. kötet (1526. március – 1526. január) Sajtó alá rendezte: Dr. Masznyik Endre. Pozsony Wigand F. K. Könyvnyomdája. 1908. 151–187. oldal.

¹⁷ Luther Márton közcélokkal való indoklását lásd. Luther Márton: Németország városainak polgármestereihez és tanácsosaihoz keresztény iskolák felállítása és fenntartása végett. In. Dr. Luther Márton: Egyházszervező iratai. Történeti rendbe szedve, bevezetésekkel és magyarázó jegyzetekkel. IV. kötet (1526. március – 1526. január) Sajtó alá rendezte: Dr. Masznyik Endre. Pozsony Wigand F. K. Könyvnyomdája. 1908. 151–187. oldal.

¹⁸ Friedrich Paulsen: German education past and present (translated T. Lorenz), Adelphi Terrace, Londod 1908. 39–59. oldal.

¹⁹ Ellwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 312. oldal.

²⁰ Részletesebben lásd. Pukánszky Béla: Luther a nevelésről c. fejezetet. In. Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

nyitottság, a fiú- és leánygyermek, a szegények és gazdagok, az alsó és felső osztályok befogadása. Luther fogalmazása szerint valamennyi gyermek magától értetődő joga és egyben kötelessége a népiskolai közoktatásban való részvétel, az állam feladata pedig minden erőfeszítést megtenni a tanintézmények kiépítéséért.²¹²² Luther egyházszervezeti reorganizációnak keretében, személyes közbenjárásával, asszisztenciájában alakultak ki Wittenbergben 1523-ban, Leipzigben 1523-ban, Magdeburgban 1524-ben a lutheránus típusú iskolarendszer legkorábbi változatai, s kutatásaink szerint Johannes Bugenhagen tevékenysége mellett részben ez a modell alapozta meg az 1559. évi württembergi iskolai regulációit, s szignifikáns mértékben a 18-19. századot jellemző német típusú tanügyi jogszabályokat is.

A transzformáció menedzselésében a Birodalom nyugati és központi területein a Luthernél gyakorlatiasabb Philipp Melancton szervező génusz működött, az északi körzetekben pedig a német népiskola atyjának számító Johannes Bugenhagen.²³ A transzformáció során a katolikus templomok természetesen evangélikus templomokká váltak, a velük kapcsolatban álló iskolák lutheránus tanintézményekként alakultak újra. A székesegyházakhoz, vagy püspökségekhez, illetve a nagyobb templomokhoz kapcsolódó oktatási intézmények latin középfokú iskolákká, és gimnáziumokká léptek elő, amíg a plébániai iskolák alapfokú evangélikus német nyelvű népiskolákká alakultak át.

A Birodalom északi területén jelentős erőfeszítéseket kifejtő Bugenhagen az egyházi reorganizáció keretében Luther alapelveinek megfelelően az átszervezett plébániákhoz rendelte az immáron evangélikus iskolákat. Konceptiója alapján valamennyi egyházközség megszervezte a leány- és fiúgyermekek képzését felvállaló német nyelvű alsó fokú iskolákat, amelyek tantárgyai között az írást, olvasást, és vallástant találjuk meg. Bugenhagen a korábbi katolikus elemi iskolák reorganizációjának keretében számos tantervet, és iskolai szabályzatot (Kirchen und Schule-Ordnung) dolgozott ki, amelyek később modellértékű iskolákat eredményezve (Brunswick (1528.), Hamburg (1529.), Lübeck (1530.), Pomeránia (1534.), Schleswig-Holstein (1537.))²⁴ jelentős példával szolgáltak más német tartományok, feltehetően a későbbi Porosz Királyság részére is.²⁵

²¹ Dr. Luther Márton: Egyházszervező iratai. Történeti rendbe szedve, bevezetésekkel és magyarázó jegyzetekkel. IV. kötet (1526. március –1526. január) Sajtó alá rendezte: Dr. Masznyik Endre. Pozsony Wigand F. K. Könyvnyomdája. 1908. 151–187. oldal.

²² A három szintes lutheri iskolamodellt lásd. Elwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 313–314. oldal.

²³ Elwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 314–316. oldal.

²⁴ Elwood P. Cubberley: The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization. Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 315–317. oldal.

²⁵ Thomas Alexander: The prussian elementary schools. The Macmillan Company, New York. 1918. 1. oldal.

Luther, Bugenhagen, és Melanchton²⁶ gyakorlati szervező munkáinak hatására több száz egyszerű, vagy részletesebb „Schule-Ordnungen” készült el a Birodalomban. Véleményünk szerint az evangélikus iskolarendszer lényegében ezekkel a nagyrészt korszerűnek mondható szabályzatokkal került el a 16-17. században az állami regulációkban rejlő szellemi autonómiát befolyásoló tartalmi szabályozást, illetve a regulációk tartalma tűnik fel ismét a későbbi állami jogszabályokban. Ezzel összefüggésben kiemeljük, hogy az összetett konstrukció, rendkívül részletes egyházi és iskola szabályzatok²⁷ önmagán túlmutató jelentősége, hogy a jóval későbbi 1819-es porosz népiskolai törvényjavaslat tartalmi felépítése, és szemléletmódja szignifikáns mértékben megegyezik azokéval.

Az államegyházi iskolalétesítések kezdete

Az augsburgi vallásbéke alapján²⁸ megalakult, immáron a Birodalmi Gyűlés részéről is elfogadott államegyházak közül, a klasszikus lutheri alapelveknek megfelelően, a „Schulordnung”-ok hatására elsőként Württemberg szervezte meg 1559-ben²⁹ az államegyházi iskolatípust, kialakítva a központi főfelügyelet alatt elhelyezkedő, közvetlen evangélikus ellenőrzésű és irányítású háromszintes iskolarendszert.³⁰ A württembergi modell lényege, hogy a centrális hatalom nem vállalta fel sem az iskolarendszer tartalmi irányítását, sem a közvetlen működtetését, ennek lehetőségét továbbra is kötelező módon meghagyva az evangélikus egyház hatáskörében, ugyanakkor valamennyi népiskola esetében fenntartotta a főfelügyeleti jogot.³¹ A progresszió alapelve részben az 1559-es reguláció, részben a reformáció általános állampolitikai jellegzetessége alapján a német államalakulatok többségében két évszázadra változatlan maradt, a státus főfelügyelete

²⁶ Melanchton az elemi iskolák létrehozása mellett jelentős szerepet vállalt a latin középfokú iskolák kialakításában, ennek részleteit lásd. Elwood P. Cubberley: *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization.* Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 315. oldal.

²⁷ A reprezentatívnek tekinthető, 1529. évi hamburgi evangélikus iskolaszabályzatot és Brieg városának 1581-ben elkészült „Schule-Ordnung”-ja. In. *Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization.* (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920., 245. oldal., illetve 245–246. oldal.

²⁸ James Van Horn Melton: *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.* Cambridge University Press. Cambridge 1988., 318. oldal.

²⁹ James Van Horn Melton: *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria.* Cambridge University Press. Cambridge 1988., 318. oldal.

³⁰ Az iskolarendszer általános leírását lásd. Elwood P. Cubberley: *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization.* Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 317. oldal. A szabályzat egészét lásd. *Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization.* (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920., 250–251. oldal.

³¹ Elwood P. Cubberley: *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization.* Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 319. oldal.

megkérdőjelezhetetlenek volt tekinthető. Württemberg példaértékű kezdeményezése alapján számos államalakulat regulációiban, több esetben erőteljes harcok árán kiterjesztette főfelügyeleti jogát az evangélikus iskolarendszerre (a későn jövő Porosz Királyság számára ez csak a 18. századra valósult meg), s ezzel párhuzamosan belekezdett az önálló iskolalétesítésekbe is: Pomeránia (1563), Brandenburg (1573), Brunswick (1569.), Szászország (1580.), Weimar (1619.), Bajorország (1650.).

A 16. század utolsó negyedétől a 18. század első feléig terjedő, korai jogszabályalkotásokkal jellemezhető időszakban a területi államalakulatok a főfelügyeleti jog hathatós kiterjesztése mellett erejük szerint elsősorban az iskolalétesítésre, az iskolatípusok meghatározására, a tanítók fizetésének biztosítására, a tankötelezettség betartatásának adminisztratív, hatalmi eszközeire, valamint az alaptantárgyak kijelölésére helyezték a hangsúlyt az egyházakat is érintő oktatáspolitikájuk során. Az iskolarendszer tartalmi irányítását, működtetését egyértelműen a felekezeti autonómiájában meghagyták, ugyanakkor a minimum sztenderdek teljesítését és ellenőrzését kötelező jelleggel az egyházak teendői közé utalták.³² Mindebből következően a feladat kiosztás jellegét tekintve, véleményünk szerint a domináns állam és a szubdomináns egyház szerves, tartalmi együttműködése a felekezeti autonómiája jelentős sérülése nélkül, azzal nagyrészt összhangban ment végbe. Ezen időszakban a központi hatalom erejét és törekvését látványosan reprezentálta, ugyanakkor eltekintett a tartalmi szabályozástól, a népiskolarendszer még nem vált állampolitikai – nemzetpolitikai eszközzé.

Poroszország

Amíg a 16. század iskolarendszerének átszervezése, illetve kiépítése elsősorban Luther, Bugenhagen és Melancthon közreműködésével a protestáns területeken evangélikus szellemiségben valósult meg (s ezt a gyakorlatot több esetben a katolikus uralkodók is átvették), addig a 17. század utolsó évtizedei és a 18. század negyvenes éve között a hallei szellemi körhöz, s leginkább Spener Fülöp Jakab leghívebb tanítványa³³ Francke Hermann Ágost nevéhez köthető népiskolarendszer továbbfejlesztésén a pietizmus jegyeit találjuk meg.

³² Ez alól kutatásunk alapján egyedüli kivételt Gotha Hercegsége jelentette, az 1642-ben, és 1657-ben elkészített komplex jellegű és akkurátus pontossággal megfogalmazott iskolai regulációival. Forrását lásd. Ellwood P. Cubberley. In. Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization. (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920., 251–255. oldal.

³³ Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története (1600-1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1927. 163. oldal.

Az evangélikus vallás tartalmi megújítása, szellemiségét tekintve döntően új alapra helyezése Richard L. Gawthrop-pal³⁴ egyetértve, alapjaiban, s több évszázadra meghatározta a Porosz Királyság belpolitikáját, s különös mértékben átformálta a katonaság, és a bürokrácia megszervezését, valamint az oktatási rendszereket. A pietizmus kialakulását Fináczy Ernő a harminc éves háborút követő erkölcsi válságból³⁵, Thomas Alexander pedig részben ehhez kapcsolódóan az evangélikus vallás túlzottan dogmatizált jellegéből, kiüresedett voltából vezeti le.³⁶ Francke az ortodox – pietista vesztés harcok következtében Szászországban a Porosz Királyság területén található Halle városába menekült, s 1691-től betöltve a hallei egyetem professzori állását szerteágazó, számos területre kiterjedő vallásmegújító munkássága során kiemelt figyelmet fordított az iskola-rendszer átszervezésére, hiányosságainak pótlására, s megújítására, illetve ki-mondottan az új tanintézmények építésére is.

Fináczy Ernő kutatásai szerint: „Mikor 1694-ben az első néhány gyermek tanítására vállalkozott, szobája négy falára szorított iskolája, s mikor meghalt (1727), utódaira ötféle, teljes működésben levő intézményt hagyhatott... a nemesség fiai számára alapított, benlakással egybekötött pedagógiumot 82 tanulóval és megfelelő számú tanító, felügyelő és szolgálománnyal; a latin iskolát 400 növendékkel és 32 tanítóval; a polgárság gyermekeinek szánt német iskolát 1725 fiú- és leánynövendékkel, 98 tanítóval és 8 tanítónővel; a szegény nép gyermekeinek rendelt, elemi oktatást adó (számos hasonló intézménynek mintául szolgáló) árvaházat 100 fiú és 34 leánynövendékkel, kiknek 10 felügyelőjük volt; végül a tanító- és tanárképzőt (seminarium praeceptorum), Németországban a legelső, ahová Francke a latin iskola legkiválóbb növendékeit vette fel kiképzés végett.”³⁷

³⁴ Richard L. Gawthrop: *The German territorial state in the sixteenth and seventeenth centuries. Pietism and the Making of Eighteenth-Century Prussia.* Cambridge University Press, 2006.

³⁵ Fináczy Ernő megállapítja: „A harmincéves háború nemcsak az anyagi és szellemi kulturát bénította meg hosszú időre, hanem erkölcsi téren is súlyos csapásként nehezedett a németiségre. A végkép elszegényedett, megnyomorodott, halálra sebzett nép vallásos hite megrendült: millió ember a hívő lelkek belső vigasza nélkül vonszolta napjait, tompa megadással viselve sorsát. A merőben vallástalanok számát szaporították a látszatra keresztények, valójában istenkáromlók, tisztátalan életűek, a bűnök posványában fetrengők. Ennek a mélyenjáró erkölcsi romlásnak visszahatásaként jelentkezik a század második felében a pietizmus, vagyis az a vallási irány, melynek követői, a Szentírás betűjéhez ragaszkodó hitsorsosaikkal ellentétben, az evangélium szellemét igyekeztek feléleszteni, a kereszténységet megélni, bensőséges áhítattal és jámbor cselekvéssel.”

³⁶ Thomas Alexander: *The prussian elementary schools.* The Macmillan Company, New York. 1918. 4. oldal.

³⁷ „Ha ezekhez az intézményekhez, melyek egyébként még teljes érvényben levőnek mutatják a rendi nevelés gondolatát, hozzávesszük még azt, hogy volt Halléban tanulók számára alapított szabad asztal 225 főiskolai diákkal és 360 szegény gyermekkel, hogy volt ott magányosan élő művelt hajadonok lakásául szolgáló alapítványi ház (Fräuleinstift), továbbá terjedelmes gazdaság, gyógyszerár, könyvnyomda, könyvkereskedés stb., fogalmat alkothatunk arról

A későbbi porosz népiskolai törvények irányultságát figyelembe véve igen lényegesnek találjuk kiemelni a pietizmus neveléstanát. Francke pedagógia koncepciójának középpontjában az ismeretanyag átadása, az anyagi tudás megszerzése helyett a nevelés primátusa helyezkedett el. Nézete szerint az iskolának nem az egyéni kibontakozást, az individuális becsvágyat kell szolgálnia, hanem Isten dicsőségét.³⁸ Mindez azonban paradox módon nem vonta magával a tantárgyak körének korlátozását, hiszen Fináczy kutatásaiból jól tudjuk „A német és a latin iskolában természetrajzot, történelmet és földrajzot tanítanak, a pedagógium rendes tárgyai közt ... német ékesszólástannal (die teutsche Oratoria), földrajzzal, történelemmel, természetrajzzal, kísérleti fizikával, csillagászzal, szám-tannal és mértannal találkozunk; a rendkívüli foglalkozások közt szerepelnek műhelyek látogatása, kézi munka (kartonkészítés, esztergályozás, rézmetszés, üvegsziszolás), francia nyelv, sőt hetenként egyszer, főképen a földrajzi és történelmi ismeretek gyarapítása végett, német és latin újságok olvasása is. Van az intézetnek botanikus kertje (hortulus botanikus) és természetrajzi gyűjteménye (Naturalienkammer).”^{39,40,41}

Francke iskolaszervezési munkásságának egyik kiemelten lényeges elemét Luther és köréhez hasonlóan a „Schuleordnung”-ok elkészítése jelentette. Thomas Alexander kutatásaiban megállapítja, hogy a német iskolarendszer fejlődésére a tanítóképzők előfutárának tekinthető szemináriumok mellett az iskolai szabályzatok kidolgozásával gyakorolt legnagyobb hatást Francke. Az iskolai rendeleteket számos német államalakulat átvette, s államszervezésébe integrálva központi jogszabályok formájában, a helyi viszonyoknak megfelelő módosítá-

az emberfölötti munkáról, melyet Francke végzett. Mindezeknek az intézményeknek ő volt a mozgó szelleme, éltetője, fejlesztője. Bámulatatos szervező erejével és istenadta tanítóképességével ott volt mindenütt: buzdított, sürgetett, izgatott, fáradozott, hogy azt az evangéliumi szellemet, mely lelkében élt, a fiatal nemzedék nevelése útján egyetemessé tegye.” In. Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története (1600-1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1927. 165. oldal.

³⁸ „Ha a gyermekek azt hinnék – mondja Francke –, hogy azért kell a nyelveket és más tudományokat tanulniok, hogy majdan a világ előtt nagy tekintélyre tehessenek szert és híres emberekké válhassanak, vagy hogy halhatatlan nevet szerezhessenek maguknak stb., ebben az esetben a tanítónak az volna a kötelessége, hogy velök az ilyen indító okok értéktelenségét (die Nichtigkeitkeit solcher antreibender Ursachen) megérttesse, mert nem az a fő, hogy saját becsvágyuk leljen kielégítést, hanem hogy Isten dicsősége növeltesse.” Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története (1600-1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1927. 165. oldal.

³⁹ Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története (1600-1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1927. 167. oldal.

⁴⁰ A kettősség általános magyarázatát lásd. Fináczy Ernő munkájában. In. Fináczy Ernő: Az újkor nevelés története (1600-1800). Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Magyar Királyi Egyetemi Nyomda. Budapest, 1927. 163-170. oldal.

⁴¹ Francke tanításmódszertanának részleteit lásd. Thomas Alexander: The prussian elementary schools. The Macmillan Company, New York. 1918. 5-7. oldal.

sokkal bocsátotta ki újra azokat (Halle 1702., Walldeck 1704., Szászország, 1724., Württemberg 1728, Poroszország 1736.)

Részben Francke iskolaszervező tevékenységének fundamentumán, részben azonban önálló elképzelések mentén a 18. századi Poroszországban elsőként a porosz népiskola atyjaként értékelt, közel ezer tanintézményt alapító I. Frigyes Vilmos vállalta fel a népiskolarendszer megszervezését, s részben átszervezésének, transzformációjának elindítását. Thomas Alexander kutatásaiból tudjuk, hogy a trónra lépés évében, 1713-ban az alsó fokú (plébániai) iskolahálózat az egyházszervezet szerves részét képezte, s ebből adódóan a központi hatalom mindössze az egyház irányításán, adminisztrációs eszközökön keresztül férhetett a népiskolarendszerhez, az uralkodónak így a népiskolák vezetésére korlátozott és közvetett lehetőség állt rendelkezésre.

A helyzetet tovább fokozta, hogy a felekezeti iskolák tanítói túlnyomórészt a helyi lelkészekből kerültek ki.⁴² Francke munkássága bár jelentős volt, mégsem fedte le a porosz terület egészét, másfelől pedig az általa készített iskolaszabályzatok eltérő voltukból adódóan differenciált tanterveket fogalmaztak meg. A plébániai iskolák többsége Luther, Melancthon, Bugenhagen és Francke kezdeményezései ellenére a gyermekeket továbbra is egyházi pályára készítették fel.⁴³ A Henry Bernard által elnevezett „gyűjtögetés, előkészítés, és próbálkozás”⁴⁴ éveiben az uralkodó bár nem változtatta meg a népiskolarendszer alapállását, mindenesetre az első lépéseket megtette a felekezeti tanintézmények állami iskolákká transzformálásának érdekében. Thomas Alexander megállapítása szerint I. Frigyes Vilmos viszonylag tág teret engedélyezve, nem állta útját az egyházak népiskolai tevékenységeinek, mégis törekvéseiben az iskolarendszerre, mint államintézményre tekintett, s ezzel összefüggésben regnálása alatt jelentős erőfeszítéseket fordított a minőségi tanítói kar kiépítésére, a világi ismeretanyag átadására, valamint az egyházi és világi tartalmakat egyaránt magában foglaló képzés megvalósítására.

A transzformáció előkészítése során I. Frigyes Vilmos 1713-ban bocsátotta ki a Francke szellemiségével érezhetően áthatott „Reformierte Gymnasien- und Schulordnung” tanügyi szabályzatot, amely bár önmagában nem volt teljes egésznek tekinthető, mégis számos későbbi rendelet alapjaként szolgált. A törvény egyházas szemléletét jól mutatja, hogy a megfogalmazott célok a pietista szellemiségű valláserkölcsei nevelés köré szerveződve, az 1763-as, az 1765-ös és az 1819-es korszakalkotó jogszabályokhoz hasonlóan elsősorban a gyermekek lelkében kialakuló jámborságot, engedelmisséget és az Isten iránti alázatosságát kívánták elősegíteni.

⁴² Elwood P. Cubberley: *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization.* Houghton Mifflin Company. New York. 1920., 556. oldal.

⁴³ Thomas Alexander: *The prussian elementary schools.* The Macmillan Company, New York. 1918. 8. oldal.

⁴⁴ Henry Bernard: *Organizing Work of Frederick William I.* In. *Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization.* (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920. 456-458. oldal.

Két évvel később, 1715-ben az újabb tanügyi rendelet a tartalmi kodifikációtól eltérően a felügyeleti jogkörök szabályozására irányult, amelynek értelmében az iskolarendszer feletti ellenőrzés az evangélikus felekezetet illette meg. A rendelet önmagán túlmutató jelentősége elsősorban az, hogy a bürokratikus hierarchia alsó szintjeivel összefüggő felügyelet és ellenőrzés a központi hatalom minden későbbi erőfeszítése ellenére egészen a 20. század elejéig a felekezetek elvitathatatlan joga maradt.⁴⁵ A tényleges probléma abban állt, hogy a felekezetek értelmezése szerint a felügyelet hatálya magában foglalta a tanítók képességének és személyiségének vizsgálatát, a tanítók megválasztását, és elbocsátását, s ami még talán ennél is lényegesebb a tanügy kontrollálását, annak részbeni irányításával együtt. Szintén az iskolarendszer formai szegmensére vonatkozóan az uralkodó 1717-ben elrendelte a tizenkét éves korig, valójában azonban a vallásban, az olvasásában, írásban, és számtanban való megfelelő jártasság megszerzéséig, illetve az ismeretanyag elsajátításáig terjedő tankötelezettséget. Az iskolarendszer tartalmi, tanügyi szabályozása a 18. század első feléig még érintetlenül maradt, csak néhány rendeletben találkozhatunk ezzel kapcsolatos előírásokkal. Pomeránia esetében például a központi utasítások kimondták, hogy az egyházközségek kizárólag vizsgát tett, oklevelet szerzett tanítókat alkalmazhatnak, ennek hiányában a foglalkoztatáshoz az egyházi zsinat engedélye szükséges. A hiányzó tanügyi szabályozást részint az uralkodó által elrendelt egyházi és iskolai konferenciák pótolták, amelyeken többek között meghatározták az egyházközségekben szükséges tanítók számát, a tanítók fizetésének mértékét, az iskola infrastrukturális fejlesztéseit, valamint a tanítás módszertanát, és általában véve a tanügy egészét.

A népiskolarendszer kiépítésének vonatkozásában, elsősorban az igen elmaradott Kelet-Porosország tekintetében az áttörést az 1737-es „Principia Regulativa”, illetve a hozzá kapcsolt tekintélyes összeg, nem utolsó sorban a rendelkezésre bocsátott királyi földbirtok hozta meg. A rendelet az elemi iskolarendszer kiépítésére, fenntartására, illetve működési költségeinek megteremtésére vonatkozott, s ennek megfelelően tartalma kiterjedt a létesítés, a tanítói fizetés, a tandíjak, és a központi segélyezés konstrukciójára.⁴⁶ A társadalmi összefogás alapelvét szem előtt tartó szabályzatnak megfelelően (1.) az egyházközségek megszervezik a helyi iskolaszékeket, amelyek legfőbb feladata az iskolalétesítés, és karbantartás; (2.) az állam biztosítja az építkezésekhez szükséges faanyagot, és a fűtéshez nélkülözhetetlen tűzifát; (4.) az egyházak négy tallérral járulnak a tanítók fizetéséhez; (5.) a szülők a gyermekek tizenkét éves koráig, gyermekeként négy groschent fizetnek; (6.) több gyermek esetén az első gyermek kivételével a kormány fizeti a tandíjat; (7.) a lakosság gondoskodik a tanítók természetbeni ellátásáról; (8.) a tanító jogosult állattartásra, és ennek érdekében a

⁴⁵ Thomas Alexander: *The prussian elementary schools*. The Macmillan Company, New York. 1918. 9. oldal.

⁴⁶ A rendelet részletes értékelését lásd. Henry Bernard: *Organizing Work of Frederick William I*. In. *Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization*. (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920. 456-458. oldal.

legelő igénybevételére, valamint a konfirmáció után díjban részesülni; (9.) a központi kormány egy hold földdel tartozik a tanítóknak, amelyet a lakosság művel meg.⁴⁷

A törvény végrehajtását jelentősen megkönnyítő, a keleti területek népiskola-hálózatának felvirágzásához hozzájáruló mintegy ötvenezer tallér, és az iskolákhoz kapcsolt királyi földek kimagasló segítséget jelentettek. A tanügyi alapítványként elrendelt összeg kamatai hozzájárultak a szegényebb egyházközségek elemi tanintézményeinek kiépítéséhez, s fenntartásához. Elwood P. Cubberley megállapításai szerint a rendelet, és a hozzá kapcsolt dotáció hatására néhány éven belül közel ezer népiskola létesült, s ezen felül további nyolcszáz elemi tanintézmény köszönheti létrejöttét I. Frigyes Vilmos közbenjárásának. 1738-ban I. Frigyes Vilmos a szabályozást kiterjesztette a korábban tisztán önkormányzati alapokon álló magániskolákra és azok tanítóira, utóbbiak esetében különös tekintettel a képesítések ellenőrzésére, és a fizetésekre helyezett nagyobb hangsúlyt.

II. Frigyes Vilmos édesapja nyomdokait követte, de a transzformációs mechanizmus vonatkozásában lényegesen erőteljesebb lépéseket helyezett kilátásba. Regnálásának specifikumát a centralizációs törekvések domináns volta adta. II. Frigyes Vilmos felismerte, hogy a tanügy általános reformja, a komplex állami regulációk kidolgozása, s megvalósítása kizárólag az egyházszervezet átalakításával válhat sikeressé. Közoktatás-politikai koncepciójában az a teória szerepelt, hogy a népiskoláknak a szegmentált felekezeti érdekek helyett a közjót kell szolgálnia, ezért a passzív főfelügyelet mellett az államnak jogot kell formálnia a tanügy tartalmi meghatározására, szabályoznia kell az iskolarendszer szerkezetét, a tananyag tartalmát, s az egyes szereplők (tanítók, tanulók és hivatalnokok) feladatkörét és mozgásterét.

A korábbi rendeletek 1740., és 1741 évi megerősítését, s 1743. évi vidéki népiskolarendszer támogatását követően koncepciójának megfelelően megkezdte az evangélikus egyház központosítását. A decentralizált, tartományi szinten működő a vallás és az elemi népiskolarendszer ügyében is eljáró egyházi konzisztóriumokat 1750-ben megszüntette, s azokat az újonnan felállított Berlini Konzisztórium szervezetébe integrálta. A hierarchiát és az önállóságot tekintve átszervezett, az államnak immáron egyértelműen felelősséggel tartozó egyházigazgatás kialakítása nagymértékben elősegítette a központi szándékérvényesítés hatékonyabbá tételét. Hangsúlyoznunk kell, hogy a centrális kormányzat még nem állt készen az iskolarendszer tartalmi irányítására, ugyanakkor a lépés megtétele kétségtelenül hozzájárult az evangélikus felekezet autonómiájának részbeni felszámolásához, a központi hatalommal szembeni lojalitás és felelősség növeléséhez. A megalakult Berlini Konzisztórium nézetünk szerint az államigazgatás részévé válva kimagaslóan részt vállalt a centrális kormányzat célkitűzéseinek végrehajtásában.

⁴⁷ A rendeletet lásd. Elwood P. Cubberley: *The History of education. Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization.* Houghton Mifflin Company. New York. 1920. 557. oldal.

Az alsó fokú egyházi népiskolarendszer központosítását követően, a centrális akaratérvényesítés gördülékenységéről meggyőződve II. Frigyes Vilmos elérkezettnek látta az időt a korábbi rendeleteknél, s más német államalakulatok gyakorlatainál jóval komplexebb népiskolai regulációk kibocsátására. Elsőként a protestáns tartományok iskolarendszerének szabályozásáért Francke tanítványa, Johann Julius Hecker evangélikus teológus bevonásával 1763-ban szentesítette a későbbi egyházi-állami oktatás transzformációs mechanizmusát előkészítő, egyben a 19. század porosz népiskolai közoktatás rendszerének alappilléret jelentő evangélikus tartományokra hatályos huszonhat paragrafusból felépülő általános iskolai törvényt (General-Landschulreglement)⁴⁸, majd ezt területileg kiegészítendő, Johann Ignaz von Felbiger erőfeszítéseinek köszönhetően 1765-ben a katolikus sziléziai iskolai törvényt (General Landschul-Reglement der katholischen Schulen Schlesiens).⁴⁹ A jogszabályok progresszív tartalmukkal, komplex megközelítésekkel jelentős indukciós hatást gyakorolva kiindulópontot jelentettek a német terület (Bajorország (1770.,1778.), Szászország (1773., 1805.), Württemberg (1792.), Ausztria (1774.,1806.)), s közvetve más európai országok számára is.

A protestáns területekre vonatkozó 1763. évi szabályzat paragrafusai pontosan és részletesen szabályozták többek között az öttől tizennégy életév közötti gyermekek tankötelezettségét (1.,10.§.); a tanköteles gyermekek pontos nyilvántartásba vételét, adminisztrációját (11.§.); a tanítás célját (2.§.); a téli és a nyári szorgalmi időszakot (5.§.); a lakosság egy része számára kötelező jellegű vasárnapos iskolát, a vasárnapok ütemezését, az Istentiszteleteken való részvételt (6.,23.§.); a tandíjat és a tandíjmentességet (7-8.§.); a tanító megfelelő jellemvonásait, magatartását és habitusát (12-13.§.), a tanítók felvételi vizsgáját (14.§.), a képezését, okleveleit (15.§.), és a feladatait (16.§.); a délelőtti és délutáni tanrendet, a tantárgyakat, a mintatantervet (19.§.); a bizonyítványokat (3.§.), az iskolai ünnepeket (9.§.), az egységesen alkalmazandó vallásos tankönyveket, szöveggyűjteményeket (20-21.§.); a tanító és a lelkész közötti kapcsolatot (24.§.); a protestáns egyház jog- és feladatkörét illető közvetlen és közvetett felügyeletet, valamint az állami főfelügyeletet (25-26.§.)

Az 1765. évi sziléziai iskolai törvény felépítését tekintve részben hasonlóan, de valójában más oldalról közelíti meg a katolikus tartomány tanügyének rendezését. A jogszabály öt fejezetében elrendeli a tanítók megfelelő képezését (1.f.1-6.§.); a tanítók munka- és életkörülményeit, különösen az iskolák infrastrukturális állapotát, a tanítók fizetését, és azok kiegészítő munkavállalási lehetőségeit, valamint a minden körülmények között tiltott munkákat, és a tanítással összeegyeztethetetlen életvitelt (2.f. 13-16.§.); a tanítás igen részletes pedagógiai mód-

⁴⁸ A reguláció egészét lásd Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization. (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920. 458-466. oldal.

⁴⁹ A regulációt lásd. Readings in the history of education. A collection of sources and readings to illustrate the development of educational practice, theory, and organization. (Edited by Ellwood P. Cubberley). Houghton Mifflin Company. Cambridge, Massachusetts. 1920. 466-473. oldal.

szertanát (3.f.19- 24.§.); a tankötelezettséget, és elmulasztásának erőteljes szankcionálását, a lakosság egy része számára kötelező vasárnapi iskolák látogatását (4.f.25-42.§.); valamint az egyházi és az állami felügyeletet (5.f.43-73.§.). A protestáns Landschul-reglement-től eltérően a jogszabály részletesebben tárgyalja a tanítók képzését, munka- és életkörülményeit, valamint a tanítás folyamatát, ugyanakkor tiszteletben tartva a katolikus egyház autonómiáját legfeljebb csak utalásként tér ki a dogmatikai oktatás szükségességére.

Szintén jelentős eltérés, hogy amíg a protestáns iskolák esetében, a korábbi törvénynek megfelelően mind a felügyeleti, mind a főfelügyeleti jogot a protestáns egyházak gyakorolták, addig az 1765-ös jogszabály a katolikus iskolák esetében a közvetlen ellenőrzést a lelkészek, a főfelügyeletet pedig az állam jogkörébe utalja. Tartalmát tekintve a közvetlen felügyelet szabályozása a protestáns törvénynél jóval részletesebben és pontosabban történt. A lelkészeknek, lehetőség szerint a káplánok kíséretében legalább két hetente, tanidő alatt kellett meglátogatniuk a hozzájuk tartozó iskolákat (45.§.), és a rendeletnek megfelelően a törvény egészének érvényesülését szem előtt kellett tartaniuk (48.§.), ugyanakkor különös figyelemmel kellett kísérniük (a) a törvényben előírt tanórák megtartását; (b) a fejlesztett tan módszerek alkalmazását; (c) a rendezett katalógusokat; (d) a kiszabott büntetések igazságosságát; (e) az iskolai eszközök és tankönyvek használatát; valamint (f) az infrastrukturális állapotokat (46.§.). Ezen kívül szintén a lelkészek vizsgálati kötelezettségéhez tartozott (a) a tankötelezettségnek; (b) a megfelelő tanulócsoportok (osztályok) életkor és képességek szerinti kialakításának, beosztásának felülvizsgálata, ahogyan (c-d) a tanítás módszerének, és (e) a gyermekek tanulásának ellenőrzése is, ez utóbbinál lényeges szempont volt, hogy a tanítók ne alkalmazzák tanítás ideje alatt munkavégzésre a növendékeket. A törvénytől való eltérések esetén a lelkész értesítéssel tartozott a helyi hatóságok (magisztrátus), a nemesek, vagy a bíró felé; a tankötelezettség elmulasztása esetén feladata volt felvilágosítani a szülőket; nem utolsó sorban erejéhez mérten, vagy a püspök és az iskolafelügyelő bevonásával törekednie kellett valamennyi probléma és hiányosság megszüntetésére. Tekintettel azonban arra, hogy az 51.§. lefektette, hogy az iskolareform fontossága alapján a felügyelet nem bízható egyedül a katolikus egyház lelkészeire, éppen ezért szükséges a Had- és Belügyminisztérium, a Püspöki Hivatal, a sziléziai és glatz-i egyházkerület, valamint a speciális állami iskolai felügyelők bevonása. A plébánia hivataloknak (Vicariate General), a plébánosoknak és diakónusoknak féléves jelentésekben kell beszámolniuk a Had- és Belügyminisztériumnak az iskolák állapotát illetően (különös tekintettel (a) a földesurak, a helyi hatóságok, a főpapok és felügyelők erejével sem kijavítható törvényi kihágásokra; (b) bármiféle akadályokra; (c) a felújításra szoruló iskolaépületek és az alul fizetett tanítókra; (d) az iskolarendszer fejlesztésével kapcsolatos fontos megfigyelésekre, megjegyzésekre; (e-f) az inkompetens tanárookra (72.§.) A jelentések alapján a 73.§. felhatalmazza, s egyben kötelezi a Had- és Belügyminisztériumot a felmerülő valamennyi probléma orvoslására, valamennyi akadály megszüntetésére, az inkompetens tanítók eltávolítására, és megfelelő szakemberekkel való helyettesítésükre.

Nézetünk szerint mindkét reguláció jelentős mértékben korszakalkotónak tekinthető, hiszen a lehetőségekhez mérten az elemi szintű iskoláztatás szinte valamennyi kulcsvonatkozását tárgyalták, s tartalmuk mellett stílusuk is a felvilá-

gosult abszolútizmusnak az alattvalók irányába gyakorolt felelősségvállalásáról tesz tanúbizonyságot. A jogszabályoknak a szakpolitikai funkcióján kívüli jelentőségét az állam és az egyház közötti viszony érintésében, valamint a nagyrészt ehhez köthető állampolitikai szerepkörében találhatjuk meg. II. Frigyes Vilmosnak az ezzel kapcsolatos legnagyobb teljesítménye, hogy a két általános iskolai jogszabályokkal, illetve az azokban található főfelügyeleti jogkörökkel gyakorlatilag a 19. század során kibontakozó állami iskolarendszer megalapozását tette lehetővé. A státusznak a 18. század utolsó harmadában sem szándékában, sem lehetőségében nem állt, hogy a felekezetek iskolái mellett, vagy helyett önálló világi iskolahálózatot hozzon létre, ezért helyesebbnek látta hatalmát kiterjeszteni a már meglévő, de nagyrészt alacsony színvonalon működő felekezeti elemi iskolák fölé. A közvetlen ellenőrzés jogát továbbra is meghagyta a protestáns és katolikus felekezeteknek, sőt azokat kötelezte is arra, ugyanakkor a főfelügyeleti jogot határozottan állami jogkörbe utalta. A folyamat hatására a hitfelekezetek továbbra is önállóan működtették iskolájukat, ugyanakkor szellemi autonómiájuk immáron a státusz kezébe, illetve a törvény hatálya alá került. A folyamat mechanizmusai szerint a hitfelekezetek intézményeikben látszólagosan önállóan jártak el (helyesebben önállóan hajtották végre az állam által előírt rendelkezéseket), másfelől azonban a porosz felvilágosult abszolútizmus centralizációs, és nemzeti törekvéseinek keretében a mértani pontossággal kiszabott, akkurátus törvényi szabályozás gyakorlatilag utasításba adták az egyházak tanügyi feladatait, ezzel mozgásterüket jelentősen korlátozva. Mindennek hatására, egyetértve Ellwood P. Cubberley-vel, megállapítható, hogy az 1763-as és 1765-ös iskolai törvények tették lehetővé a 19. század során megvalósuló transzformációs mechanizmust, amelynek keretében az 1800-as évek harmadik évtizedére a kizárólagos protestáns és katolikus fenntartású népoktatási intézmények egyértelműen állami jogkörbe kerültek.

A centralizációs folyamat II. Frigyes Vilmos uralkodásának utolsó éveiben még erőteljesebben, és érezhetőbben folytatódott. Az állami irányítású népiskolákat megalapozó⁵⁰ 1794-es országos törvénykönyv (Allgemeines Landrecht) az 1787-es Ober-Schulcollegium irányvonalához felzárkózva II. Frigyes Vilmos központosító politikáját teljesítette ki⁵¹, jelentős szerepet játszva a korábbi jogszabályok hiátusainak pótlásában is. Amíg az 1763-as, és az 1765-ös General Landschul-reglement-ek az elemi iskolák tanügyi rendszerének részletes, akku-

⁵⁰ Thomas Alexander: The prussian elementary schools. The Macmillan Company, New York. 1918., 26. oldal. Ezzel ért egyet közvetve Edward H. Reisner is, aki a 19. század első két évtizede során megvalósult nemzeti iskolarendszer alapjait részben az 1794-es országos törvényből (Allgemeines Landrecht), részben a jogszabály létrejöttét biztosító szellemi környezetből eredezteti. Nézete szerint a nemzeti iskolarendszer koncepciója évekkal Fichte „Beszédek a német nemzethez” munkái előtt érvényben volt. Von Rochow, von Zedlitz, Basedow és mások a 18. század második felében jelentős erőfeszítéseket tettek az iskoláztatás politikai és szekularizációs vonatkozásainak kialakítása érdekében. Lásd. Edward H. Reisner: Nationalism and Education since 1789. A Social and Political History of Modern Education. The Macmillan Company. New York, 1922., 122. oldal.

⁵¹ Edward H. Reisner: Nationalism and Education since 1789. A Social and Political History of Modern Education. The Macmillan Company. New York, 1922., 121. oldal.

rátus pontosságú szabályozását vállalták fel, addig az országos törvénykönyv az érdemi hangsúlyt a hiányzó technikai, formai részre helyezte.⁵²

A paragrafusok a jelentős bonyodalmakat okozó hiányok pótlásával szabatosan rögzítették többek között az iskolák alapvető jogállását (1.§.) a létesítés szabályait (2.§.), a nyilvános vegyes iskolák jellegét (10-11.§.), az iskolák finanszírozását (29-31.§., 34.§.), a tandíjat, és tandíjmentességet (32.§.) az igen összetett felügyeleti rendszert (12-13.§.), az iskolai törvények végrehajtásának módját (13-15.§.), a tanítók megbízását (22.§.), minősítését (24.§.), a tankötelezettséget (43-46.§.), a tanítók munkáját vizsgáló, és a gyermekek tankötelezettségét ellenőrző iskolafelügyelőket (47-48.§.), a helyi lelkészek felügyeleti, és irányítási feladatait (48.§.), a tanítás módszerét, a tanulók büntetését (50-53.§.).⁵³ Az országos polgári törvénykönyv leginkább lényeges vonatkozásának tekinthető Thomas Alexander véleménye szerint, hogy „az iskolák állami intézmények, a iskoláztatás kötelező érvényű, és a községek felelősek az iskolák fenntartásáért”⁵⁴ (hasonló véleményen van Gönczy Pál is: „Ezen törvény által az iskolák államintézetekké tétettek s a felekezetek kizárólagos jogi hatósága alól felmentettek.”⁵⁵). Tekintettel arra, hogy a monumentális 1819. évi népiskolai törvényjavaslat, valamint a tartományi rendeletek egyértelmű fundamentumát és legitimitását az 1794-es Allgemeine Landrecht jelentette, ezért az alábbiakban nem kerülhetjük a lényegesebb pontok áttekintését.

A törvény valamennyi tanintézményt államintézménnyé transzformált, céljukat pedig az egyházi alapról elmozdulva a hasznos, praktikus, és tudományos ismeretanyag átadásában határozta meg. A második paragrafus az állam engedélyezése mellett közvetve lehetőséget adott a privát iskolaalapításra, a kilencedik paragrafus pedig valamennyi nyilvános iskolát, és tanintézményt az állam felügyelete alá rendelt, fenntartva az állami ellenőrzéseket és vizsgálatok jogosultságát. A későbbiekre nézve, s önmagában is igen lényeges szempontnak találjuk, hogy a tizedik paragrafus létrehozta a vegyes iskolák modelljét, amelynek értelmében az eltérő vallási meggyőződés nem szabhat gátat a tanulásnak. Azaz a dominánsan egy felekezet működtetésében lévő, vagy azzal kapcsolatban álló tanintézmény nem tagadhatja meg a többségi vallástól eltérő gyermekek befogadását. Ehhez kapcsolódóan a kisebbségben lévő tanulók vallás- és lelkiismeret szabadságát tiszteletben tartva a tizenegyedik paragrafus megállapítja, hogy a többségtől eltérő hitű gyermekek nem kötelezhetőek hitelvűekkel ellentétes hit-tanórán, s egyéb vallásos tevékenységen részt venni.

Az iskolák közvetlen működtetésével összefüggésből lényeges kiemelnünk a tizenkettedik paragrafust, amely az elemi iskolák tekintetében az irányítást a

⁵² Az országos törvénykönyv alsófokú iskolarendszerrel kapcsolatos paragrafusait Thomas Alexander közli a kutatásaiban. In. Thomas Alexander: *The prussian elementary schools*. The Macmillan Company, New York. 1918. 24–26. oldal.

⁵³ Az országos polgári törvénykönyv részbeni leközlését lásd. Thomas Alexander: *The prussian elementary schools*. The Macmillan Company, New York. 1918. 24-26. oldal.

⁵⁴ Thomas Alexander: *The prussian elementary schools*. The Macmillan Company, New York. 1918., 26. oldal

⁵⁵ Gönczy Pál: *A népiskola a XIX. században: Poroszország*. 4. közlemény. In. *Budapesti Szemle* 11. évfolyam., 7. kötet., 22. szám. Budapest, 1867. 191. oldal.

helyi előjáróságok, illetve az iskolaszékek kezébe helyezi, amely szervezeteknek a látszólagos önállósága mellett folyamatosan konzultálnia kell az iskolákkal összeköttetésben álló felekezetekkel. A társadalmi összefogást, a megosztott autonómiai jogköröket jól mutatja a törvény kivételezésével foglalkozó tizenharmadik paragrafus. A jelzett szakasz a helyi hatóságok és a plébániák irányítása alatt a vidéki és városi egyházközségi lelkészek, az igazságszolgáltatás, a bíróság, rendőrség (tehát valamennyi fontosabb helyi hatóság) feladatának rendelte el a hatályos iskolai szabályzatok kivitelezését.

Az egyházak autonómiáját látszólag érdemben korlátozza a huszonkettedik paragrafus, hiszen a tanítók kiválasztását, és kinevezését a világi hatóságok kezébe helyezi, ugyanakkor huszonnegyedik paragrafusnak megfelelően a vizsgákat kiállt, és oklevelet szerzett tanítók felvételéhez a felekezetek jóváhagyása is szükséges. A finanszírozás szempontjából igen érdekes elvet mond ki a huszonkilencedik paragrafus. Megállapítása szerint az alapítványi források elégtelensége esetén az egyházközség jogosult iskolaadót, vagy iskolai hozzájárulást kivetni függetlenül azok felekezeti hovatartozásától, és gyermekeik lététől, vagy számától. Ugyanakkor a harmincadik paragrafus kimondja azt is, hogy amennyiben eltérő felekezeti iskolák párhuzamosan működnek az adott egyházközségben, úgy az egy felekezethez tartozó lakosok kizárólag a felekezetüknek megfelelő iskola támogatására kötelesek adózni. Az iskolaépületek fenntartásának decentralizált, társadalmi összefogás elvét lefektető negyvenharmadik paragrafus elrendeli, hogy az iskolaépületek és a tanító szállásának fenntartásához a tanintézmény valamennyi patrónusa hozzájárulással tartozik. A tankötelezettség időbeli határának tekintetében a korábbi regulációkhoz hasonlóan az élethez szükséges ismeret- és tudásanyagban való megfelelő jártasságot a negyvenhatodik paragrafus határozta meg, s ennek vizsgálatára a helyi lelkész volt illetékes. Amíg a negyvenhetedik szakasz kimondta, hogy a helyi tanfelügyelő a tanító színvonalas, lelkes és szabályszerű munkavégzését ellenőrzi, addig a lelkész nemcsak megfigyeli a tanítási tevékenységet, de ezen túlmenően aktívan segíti a tanító munkáját, tanácsokkal szolgál számára, és a tanulók részére is.

A törvénykönyv bár kétségtelenül jelentős lépést tett az állami népiskolai rendszer hathatós megalapozásának érdekében, a paragrafusok rendelkezéseit mégis egyfajta kettősség hatja át. A jogszabály egyszerre mondja ki, hogy valamennyi iskola – az alapfoktól az egyetemig – állami intézmény, az alapításuk egyedül a státus jóváhagyásával lehetséges, valamennyi nyilvános iskolai és oktatási intézmény az állam felügyelete alatt áll, az iskolák vallási hovatartozástól függetlenül valamennyi gyermek számára nyitottak, az irányításuk az adott község testületének jogkörébe tartozik, a tanítók megbízása a polgári hatóságokat illeti; és azt is, hogy a helyi irányító hatóságoknak az iskolák működtetésének módjáról folyamatosan egyeztetniük kell az illetékes felekezetekkel, a törvény végrehajtásában részt kell venniük az egyházaknak, a lelkészek feladata a tanügyre való közvetlen felügyelet, valamint, hogy a tanítók és a gyermekek részére történő tanácsadással segíteniük kell az iskolákat tanügyi céljaik elérésében. Gönczy Pál újabb szempontokat felvetve kutatásaiban jelentős zavaró tényezőnek tartja, hogy „az alsóbb iskolákra való felügyelés a helyihatóságokra és a lelkészekre bízott és mivel a 65. 73.§-okban csupán a felsőbb iskolák és egyetemek tanítói irányában mondatott ki, hogy államhivatalnokok: ennél fogva a

népiskolák- és azok tanítói állására nézve kétségessé lett, vajon azok az egyház vagy állam intézetei-e? E kétség későbbben annál nyomasztóbbá vált, mennél inkább követelte az egyház a népiskolákhoz való jogát.⁵⁶ Véleményünk szerint II. Frigyes Vilmos oktatáspolitikája az egyházak iskolatartásának, és felügyeletének erőteljes redukálásával kétségkívül az állami iskolarendszer irányába mozdult el, ugyanakkor a neutrális iskolák helyett a felekezetek továbbra is lényeges tanügyi szerepet töltenek be az immáron közel (legalábbis elviekben) teljesen állami színezetű iskolákban.⁵⁷

III. A kutatás eredményeinek rövid értékelése

A tanulmányban elvégzett kutatásaink szerint, illetve a doktori disszertációban megvalósuló jóval terjedelmesebb vizsgálataink eredményeinek megfelelően a 18. század porosz típusú népiskola transzformáció jelentőségét abban véljük, hogy az 1713-ban tisztán egyházi alapokon álló népiskolarendszer kilencven évvel később egyértelműen állami jogállásba került áthelyezésre.

I. Frigyes Vilmos mérsékelt politikája az 1737. évi Principia Regulativa, és II. Frigyes Vilmoshoz kapcsolódó 1750. évi Berliini Konzisztórium megalapítása, valamint a kardinális jelentőségű 1763. és 1765. évi iskolai regulációk együttesen eredményezték az 1794. országos polgári törvénykönyv létrejöttét. A folyamat önmagán túlmutató jelentősége, hogy az 1819. évi törvényjavaslat ezeken az alapokon, sokszor közvetlenül, vagy mindössze némi módosításokkal átvett paragrafusokkal határozta meg a porosz népiskolarendszert.

A 18. század eseményeinek másik igen jelentőségteljes vonatkozása, hogy az állami irányítás megszervezése, a vegyes szabályozási mechanizmus kialakítása az oktatási rendszerből nem szorította ki sem a protestáns, sem a katolikus felekezetet. I. és II. Frigyes Vilmos oktatáspolitikája a későbbiekhez hasonlóan kardinális jelentőséget tulajdonított a valláserkölcsei nevelésnek, a társadalmi béke fenntartásának, a felvilágosult eszmerendszer megtartásának, az alattvalói engedelmességnek, és feltétlen hűségnek, valamint a francia forradalomhoz hasonlatos események elkerülésének. Ennek érdekében kiemelten szükségesnek bizonyult az egyházak végrehajtó szerepkörben való alkalmazása. A 18. század eseményei amellet, hogy legalább egy évszázadra meghatározták a német típusú, és alapvetően a közép-európai népiskolai fejlődési modellt, rendkívüli mértékben hozzájárultak a Német-római Császárság több száz kisebb-nagyobb államalakulatának területi integrációjához, az 1871-ben porosz vezetéssel megalakuló Német Birodalom létrejöttéhez.

Hazánk tekintetében a 18. század eseményei az 1777. és az 1806. évi Ratio Educationis iskolaszabályzat formájában jelentkeztek, illetve az 1848-as szabadságharcot követő Bach-korszakra jellemző osztrák típusú államegyházi oktatás-

⁵⁶ Gönczy Pál: A népiskola a XIX. században: Poroszország. 4. közlemény. In. Budapesti Szemle 11. évfolyam., 7. kötet., 22. szám. Budapest, 1867. 191. oldal.

⁵⁷ Ennek magyarázata III. Frigyes Vilmos oktatáspolitikájában rejlik, amelyről értékes forrásokat emelt ki Thomas Alexander: The prussian elementary schools. The Macmillan Company, New York. 1918. 30–33. oldal.

politika megszervezésekor. Kutatásainkból jól tudjuk, hogy mind báró Eötvös Józsefre, mind Gönczy Pálra, s alapvetően a teljes magyar egyházi és világi közhangulatra jelentős befolyást gyakorolt a 18. századi, és 19. századi első három évtizedében lezajló porosz típusú átalakulás. Nézetünk szerint ezek az események bár nem minden szempontból épültek be törvényeinkbe, mégis azok alapvető arculatát szignifikáns mértékben meghatározták, s hatásukat meglátásukat mai napig érezhetjük iskolarendszerünk egészén.

K. FARKAS CLAUDIA

Giuseppe Lombardo Radice nevelési elvei

Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) pedagógiai tevékenysége ismeretlen Magyarországon. A szicíliai származású pedagógus részt vett az 1923-as olaszországi iskolareform kidolgozásában, és az elemi iskolákba számos didaktikai újítást vezetett be. Programjai búcsúzást jelentettek az enciklopédizmustól és a didaktikai formalizmustól. Levegőt adott az olasz iskolának, megszabadította a fojtogató merevségtől; elutasította az előregyártott módszereket, a kísérletezésre, a kíváncsiságra és a szabadságra épített.

Kortársai „olasz Ferriére”-nek nevezték, mondván, a huszadik század elején Itáliában „életet lehelt a pedagógiába”. Catania szülőtte volt, arcán Szicília nap-sugarával, karizmatikus ember, szenvedélyes és elszánt. Személyében az európai mércével is kimagasló innovátor-pedagógust tisztelhetjük.

1922-ben Giovanni Gentile, Olaszország akkori kultuszminisztere az elemi iskolák általános igazgatására kérte fel. Részt vett a fasiszta Olaszországban 1923-ban bevezetett oktatáspolitikai programcsomag kidolgozásában, az elemi szintű képzést érintő részek viselték a keze nyomát. Az 1923-as reformot nehéz definiálni, politikai cseppfolyóssága és összetettsége miatt: autoriter jelleg mellett liberális inspirációjú metódusok jellemzik, jelentős pozitív újításokkal az alapfokú képzés terén. Az oktatáspolitikai dokumentum egyik legfontosabb eredményét az elemi iskolák szellemi megújítása jelentette. Reformjai révén az elemi iskola valóságos „didaktikai forradalmat” élt át. A „Szicíliai” azon fáradozott, hogy Olaszországban az elemi oktatás teljesen új alapokra helyeződjék, és reformpedagógiai eszmék hassák át az olasz iskolát. Itáliát megismertette általa nagyra tartott pedagógiai pilot-programokkal, majd ezek megélt-bizonyított tapasztalatait beleépítette az 1923-as iskolareformba (Margiotta, 1975; Burza, 1999).

Az elemi iskolák számára kidolgozott terveit a fasiszta kormányzat elfogadta, sőt támogatta. Az 1924-es Matteotti-gyilkosság után azonban – felismerve a rezsim totalitárius szándékát – már nem működött együtt a kormánnyal (Lombardo Radice-Ingrao, 2005). Visszavonult az aktív politizálástól, és a „L’Educazione Nazionale” („Nemzeti Nevelés”) című folyóirat segítségével folytatta misszióját az új pedagógiai gondolkodás elterjesztéséért.

Lombardo Radice elítélte a „régis iskolát”, úgy vélte, hogy az iskola világa enciklopédikus és könyvszagúvá vált. Csak egyfajta iskolát akart, amit „scuola serena”-ként definiált („derűs iskola”), középpontban a szabadság, az önnevelés, és a személyiség tiszteletének gondolatával. Ez a „scuola attiva” („aktív iskola”) különleges modelljeként nyitott volt a kísérletezésre, középpontjában a gyermeki aktivitás és szellemi fejlődés állt. Ebben a pedagógiai modellben a pedagógus

facilitátor, aki a gyermek szellemi fejlődését „irányítja”, és nyugodt, jutalmazó, derűs légkört teremt. Lombardo Radice szerint azok a tanítók, akik a pedagógiai és módszertani rugalmatlanság szűk ketrecében mozognak, elviselhetetlenné teszik a gyermekek számára az iskolát. Őket a „scuola serena” valódi ellenfeleinek tartotta. Úgy vélte, a tanítónak felkészülten kell mennie az iskolába, naprakész tudással, az iskolába azért kell jönnie, hogy a gyermeki lélekkel találkozzék, és oda életet vigyen. Megfogalmazta, hogy az iskolának az életről kell szólnia, ahová „a gyermek magával viszi nyelvét, vallását, világlátását, közössége történelmi tudatát” (Scurati, 2006, 38.). Annak szükségességéről beszélt, legfőbb ideje, hogy a tanárok cseréljék le herbartianus szemléletüket, és szívvel-lélekkel, igazi közreműködéssel tanítsanak. A társalgás, a beszélgetés, a párbeszéd a kívánatos a gyermek és pedagógus között, hiszen a gyerekeknek meg kell tanulniuk a kommunikációt. Nem baj, ha dialektusban beszélnek, majd megtanulják az irodalmi nyelvet is. Az iskolából nem szabad kizárni semmit, ami az életben van, és ez a nyelvhasználatra is igaz.

Fontos megemlíteni azokat az iskolákat, iskolakísérleteket, melyek Giuseppe Lombardo Radice számára termékenyítőként hatottak és referenciaként szolgáltak. Itáliában ugyanis már az 1900-as évek elejétől jelen volt a pedagógiai megújulás gondolata (Mészáros-Németh-Pukánszky, 2004; Németh-Skiera, 1999). A szicíliai pedagógus nagy körültekintéssel gyűjtötte az itáliai nevelési tapasztalatokat, gyermekfüzeteket, tanítói naplókat. Iskolalátogatásokat tett, majd a látottakat elemzés alá vette. Komoly hatással volt rá Maria Boschetti Alberti Muzzano-i iskolája és Giuseppina Pizzigoni „La Rinnovata”-ja, a korszak meghatározó itáliai iskolakísérletei (Vico, 2007; Chistolini, 2006).

Lombardo Radice Olaszország legszebb iskolájának tartotta Giuseppina Pizzigoni iskoláját, az 1911-ben Milánóban létrehozott „La Rinnovata”-t. Ez volt az egyik legnagyobb hatású „új iskola”, amelynek az 1923-as reform éveiben is sok támogatója-csodálója akadt, a „scuola nuova” („új iskola”) teljes és tökéletes modelljeként (Scarzella Mazzocchi, 1998; Scurati, 2006). Annyira jónak és eredetinek találta, hogy széleskörűen merített a Pizzigoni-kísérletből az elemi iskolai reformok kidolgozásakor. Giuseppina Pizzigoni kísérleti terepként működő iskolájában a gyerekek látószögének kiszélesítése volt az elsődleges. A milánói iskolában az absztrakt dolgok helyett a világgal való közvetlen kapcsolatra törekedtek, az ember és természet közötti harmóniára, a természet megfigyelésére, és a látottak általánosítására. Pizzigoni a megértési folyamatban az első helyre a tapasztalatot helyezte. Azt tartotta a legfontosabbnak, hogy az iskola legyen nyitott a világra, az életre. Itt a diák a saját erejével szerezte a tudást, és folyamatosan megoldásra váró feladatokkal került szembe.

Lombardo Radice egészen rendkívüli nevelőnek tartotta Maria Boschetti Alberti-t, aki Muzzano-ban kísérletezett pedagógiai újításokkal (Scurati, 2006; Chistolini, 2006). A szicíliai pedagógus első körben az ő gyakorlati munkájában talált megerősítést és igazolást pedagógiai elképzeléseire. Maria Boschetti Alberti iskolájának hamisítatlan és tiszta olaszága ragadta meg. Csak elismeréssel tudott róla szólni, és több írást szentelt neki. A tanítónő iskoláját „mértékadó-

nek” érezte az olasz iskolázás történetében. Pedig a környezet, amelyben ez az értékes kísérlet megvalósult, nagyon szegény volt. Lombardo Radice szerint a Muzzano-i iskola azért tudott nagyszerűvé válni, mert a tanítónő és a gyermekek spontaneitásának találkozásából született. További erény Lombardo Radice szerint, hogy Boschetti Alberti használta a dialektust, a hagyományt, a népköltészetet, a közmondásokat, amelyekkel a diákok kifejezőképességét akarta növelni. Az iskola a tanítónő elképzelései szerint a gyermeki életet reprodukálta, igazi kapcsolatban volt egymással diák és diák, diák és tanítónő. Lombardo Radicének tetszett az önirányításra nevelés, és az, hogy Boschetti Alberti nem fékezte a gyerekek fejlődésének útját az állandó javítgatással, inkább bátorította őket (Burza, 1999).

További referenciaiskolák is voltak. Így például az Agro Romano-ban és Paludi Pontine-ben működő, Giovanni Cena, korabeli költő kezdeményezésére nyitott és újfajta módszertant alkalmazó iskolák. Ezeket az iskolákat egyszerű embereknek, favágóknak és a pásztoroknak létesítették, akik Róma „ajtájában” éltek. Arról volt szó, hogy „visszahívjanak a civilizációba” olyan embereket és fiatalokat, akik „elvadultak” és nomád módra éltek. Didaktikai szempontból az egyik legjelentősebb újdonság az volt, hogy a dialektus használata tág teret kapott.

Lombardo Radice – e pilot-programok hatására, illetve ezekben igazolva látta saját elképzeléseit – arra törekedett, hogy minden iskolába bevigye az „új iskola” szellemét. Radikálisan újszerű pedagógiai mentalitást bevezetését tartotta kívánatosnak, ellentétben azzal, amit addig az olaszországi pedagógusok túlnyomó többsége vallott és csinált. Lombardo Radice 1923-as reformprogramja a szó legszorosabb értelmében felforgatta a hagyományos didaktikát, azáltal, hogy az érdeklődés középpontjába a tanár helyett a diákot helyezte. A didaktika ezáltal új értelmezést nyert, a „tanítás művészete” helyett a „diák megfigyelése, ösztönzése” lépett előre, újszerű tanári szerepet fogalmazott, mely abban áll, hogy segítenie kell a diákok kreatív tevékenységeit, ösztönöznie kell őket az önálló gondolkodásra. Az iskolát két spontaneitás, a tanító és a tanuló találkozási színtereként értelmezte Lombardo Radice. Elismerte a tanári kezdeményezés szellemének szükségességét, de a teljes szabadságot kárhoztatta, vagyis segítenie kell a pedagógusokat az új koncepció megvalósításában, hiszen ők ültetik át a pedagógiai elméletet a gyakorlatba. A merev programok, és az olasz nevelési hagyományoktól idegen tantárgyak bevezetésétől óvakodott.

Tanító és a diák közös munkája nélkül nem létezik igazi nevelés, vallotta. De kiterjesztette ezt az elméletet a „diák” helyett az „olasz népre”, amelynek nemzeti nevelést akart adni: ez abban állt, hogy a leckék a népi hagyományokból kapjanak ihletet. Szerinte amint a tanító és a diák között is folyamatos az interakció, úgy a nemzet kultúrája és a népi kultúra között is annak kell lennie. Újszerű volt, hogy azt is tanulmányozták, hol és miként éltek a diákok. Lombardo Radice örömet lelte abban, ha láthatta a nép kultúráját, a népművészetet és népköltészetet, hallhatta magát a dialektust, a nép minden családjának szellemi kincsét. Az iskolai életben ezeknek kívánt helyet és szerepet adni. Olaszország iskolái számára az absztrakt univerzalizmus utópiái helyett a sokkal előbb nemzeti

tudatot kínálta fel. A helyi kultúrát úgy fogta fel, mint a nemzeti kultúra trambulinját. Bizonyos volt abban, hogy a hagyományokhoz való visszatérés egyúttal a „jóhoz és egészségeshez” való visszatérést jelenti.

Az 1923-as programok egyik újdonsága az volt, hogy a „népi tudatlanság” korszakban bevett koncepciójával szemben új elméletet alkotott. A szicíliai pedagógus állította, hogy az analfabetának is van kultúrája, de ez más jellegű, mint amit az iskolában lehet szerezni. Az alapfokú oktatásban meg akarta gyökereztetni és elterjeszteni azt a nézetet, miszerint a népköltészet is művészet. Elfogadott nézetté akarta tenni, hogy az iskolában megszerzett tudásra az alsóbb néprétegeknek nem szabad többé „könyöradományként” tekinteni, úgy kell felfogniuk az iskolai oktatást és nevelést, mint két ízlésvilág találkozását, ahol az egyik egy magasabb szinten álló, a másik alacsonyabb szintű, de mindkettő egyformán értékes. A népnek olyan hangja van – mondja Lombardo Radice – amelyet meg kell hallanunk. A gyerekeket közelebb akarta vinni az emberiség „nagy hangjaihoz”, akiknek nem a „kultúra foszlányaira” van szükségük – vallotta – hanem „nagy szívdobbanásokra” (Burza, 1999).

Programjában a valláserkölcsei és művészeti nevelés fontos helyet foglalt el. A rajzoktatást a legjobb iskolamódszernek tartotta ahhoz, hogy a megfigyelés és a kifejezőkészség fejlődjön, és a művészetszeretet beleplántálják a lelkekbe. Arra hívta fel a figyelmet, hogy a tanítónak ösztönöznie kell minden spontán kezdeményezést, erősíteni és megőrizni a látásmód eredetiségét. Arra buzdított, hogy az iskola az éneklés helyszíne legyen, hiszen Itália a muzsika hazája. Lehetnek ezek népdalok, vallásos énekek, vagy éppen hazafias dalok, mert a dal felszabadítja a lelket, boldoggá teszi a gyerekeket, a harmonikus nevelés része.

Lombardo Radice programjában hangsúlyosan szerepelt a gyerekek spontaneitásának fejlesztése, az esztétikai érzék és a képzelőerő növelése, az ésszerű érvelés képességének kialakítása. Az 1923-as programok eredeti eleme a rekreációs tevékenység nevelési értékének felfedezése. Az előre koreografált mozgást elutasították, a játék elsődlegességét tartották fontosnak a testnevelésben. A testi nevelésnek morális, higiéniai és nevelési okokból is fontos szerep jutott (Margiotta, 1975; Vico, 2007; Burza, 1999).

Összefoglalóan megállapítható, hogy Giuseppe Lombardo Radice programjainak módszertana újszerű volt, ismeretlen az olasz iskolák többségében. A gyerekeknek előnyt jelentettek az általa bevezetett módszerek. Munkáinak központi gondolata az „önnevelés” volt. Újraálmodta a tanár-diák kapcsolatot, nyitott a helyi kultúra, „a népi gyökerek” felé, és harcolt a népoktatás kiszélesítéséért. Programja búcsúzást jelentett az enciklopédizmustól, a didaktikai formalizmust teremtő nagyszámú előírástól, nagyobb tanári szabadságot adott, és üdvözlétebátorította az egyéni kezdeményezéseket. A „Szicíliai” levegőt adott az olasz iskolának.

Irodalom

Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore, Roma.

Chistolini, Sandra (2006): *Scienza e formazione*. FrancoAngeli, Milano.

- Guzzo, Giuseppe (2003): *Scuola elementare addio*. Rubbettino Editore, Rubbettino.
- Lombardo Radice, Laura – Ingraio, Chiara (2005): *Soltanto una vita*. Baldini Castoldi Dalai Editore, Milano.
- Margiotta, Umberto (1975): *Giuseppe Lombardo Radice: tra attualità pedagogica ed irrisoluzione storica*. Capelli, Bologna.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Bp.
- Németh András – Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Scarzella Mazzocchi, Elda (1998): *Percorso d' amore*. Giunti Editore, Firenze.
- Scurati, Cesare (2006): *Profili nell' educazione*. Vita e Pensiero, Milano.
- Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.

VÉRY ZOLTÁN

A társas tudás technológiái

*Gondolatok „A rendszerszemléletű tudásmenedzsment”
című könyv kapcsán*

Az ember, társas lény. Gondolkodik, kapcsolódik, beszél, megismer, tud, s tesz. Ancsel Éva szerint „az ember sokféléit ismerjen s értsen, ugyanakkor képes legyen a sokféle lehetőség közül választani.” [Ancsel, 1986, 63.o.] Mert a döntések alakítják a jövőt. Az ember és a társaságok jövőjét, mely egyszerre individuális és társas. Minden személynek irányultsága van mások felé, s önreferenciája is van. A humán képességeit az ismeretek, a tapasztalatok, az eszközök, módszerek és szabályok növelik. De expandálják is. Ezért, kell ismernünk sokféle lehetőséget, eszközt, módszert, s rendet. Rendszerszerűen alakítani, s alkalmazni az összetevőket. A tudásépítésre, tudásszerzésre és tudásmegosztásra egyaránt. A személyes tudás társas tudássá szervezése, integrálása, hangolása új technológiák kifejlesztését, szervezetbe ágyazását, alkalmazását teszi szükségessé. Azt tudjuk, hogy minden technológia egyben tudás is. Olyan tudás, mely képessé tesz az önépülésben és a társas létben. Mert kiterjeszt, s lehetővé tesz. Összekapcsolódni, szétválni, távbeszélni, távirni, távirányítani, távjelezni, távoktatni, távolba látni, dolgokat megosztani, megrendelni, kifizetni, sőt, közeledni, közel hozni és közelben lenni. A világ elsősorban ez által válhatott évtizedek alatt globálissá. A kiterjedt beszéd és a digitális pénz globalizálta a világot, s kialakítva így a konnektált világtársadalmat; behálózva infokommunikációs technológiákkal, s jelekkel az egész bolygót. Mint ahogy utakkal és áramlásokkal be volt már hálózva. De a közös tudás módszeres, rendszerszerű alakításában is közrejátszott. A társas kapcsolatokat, viszonyokat, megnyilvánulásokat, diskurzusokat, ekképp formálta, formálja át. A gondolkodást is. A tudástechnológiák és alkalmazások terén rohamos és sokoldalú változás figyelhető meg. Ezért kell folyamatosan figyelniük és újragondolnunk mindent ezzel kapcsolatban. Mert „minden elgondolható a rendszer, a szabály és a norma rendjében.” [Foucault, 2000a, 402.o.] Ebben egy nemrég megjelent kiváló könyv áll segítségünkre. Dr. Noszkay Erzsébet: *Rendszerszemléletű tudásmenedzsment* című könyve, mely hiánypótló mű a vezetésirányítás szakterületen. Több éves kutatási munka és praxis eredményeit adja közre, magas szintű, érthető, sokoldalú és többszólamú módon.

Polifonikus szöveg

Nagyon fontos egy polifonikus szöveg olvasásakor, mint amilyen ez a „sűrű leírású”, de érthető könyv, hogy miként szól, mond, miként szólal meg a szöveg.

Részleteiben s együtt. Milyen az összhangja a megszólalásnak. Minek hol az eredete, s mi az eredet territórium. Milyen a különböző beszédegységek elhelyezkedése és szomszédsága. Milyen a struktúrája a szövegnek. A részeknek s az egésznek. Azért, hogy úgy szóljon az olvasó terében a mondandó, ahogy a szerzői szerette volna. Ahogy a szerző elképzelte. Sokféle módon, több jelentéssel. Ahogy a szavak és a dolgok sokszínű játéka kiadja. Azért, hogy az írásos beszéd soha ne üresedjen ki, s ne „morajlással” töltődjön fel a szavak és a dolgok közti terület.

A mondanivaló szólamai, hangjai mindig jól hangzanak és jól hallhatók ebben a műben. Néha külön, néha együtt. Néhány megnevezett szólammal, s hanggal, mint metaforával közvetítem az olvasatomat. Azt, ami a könyv többszöri olvasása során, után minduntalan szólt bennem. Amiket meghallottam, így vagy úgy. A polifóniát, mint zenei terminust, használom az értelmezésében s közvetítésben. A szólamok a beszéd irányultságát, a hangok pedig beszédmódokat képviselik.

Szólamok

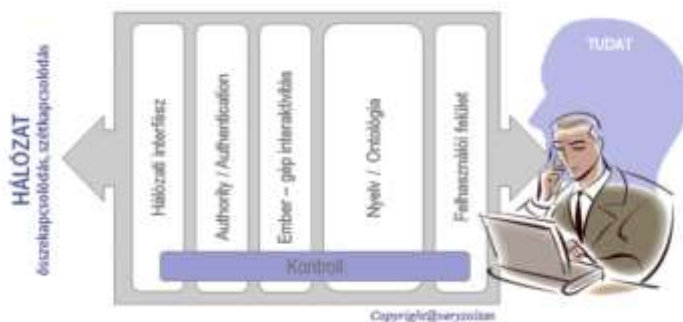
A modernitás szólama

Ismerjük a felvilágosodást, az ipari kort, így belátjuk, hogy új korban élünk. A posztindusztriális, posztmodern korban. „*A posztmodern proklamáció egy haszonnal biztos járt: megmutatta, hogy a modern társadalom elveszítette bizalmát saját önleírásának helyességében. Ezek a leírások is mindig másként lehetségesek.*” [Niklas Luhmann, 2010, 7.o.] Kontingens világ. Sok minden megváltozott az elmúlt két évtizedben. Így, a tudás megváltoztatására törekvő kutatás. Sok minden megfigyelhető. Például a tőkejövedelmek növekedése a munkajövedelmek rovására, a vállalatok jóléti szerepvállalásának drasztikus csökkenése, a határozatlan idejű szerződések határozott idejűekre váltása, az egy emberre eső munka mennyisége, a munkavállaló időbeni lekötöttsége, a komplexitás növekedése, a munkahelyek bizonytalansága, kiszervezése, a munkavégzés szakaszossága, töredezettsége, a tudásigényes ágazatok, cégek, termékek és szolgáltatások növekedése. „*Miután az új korra egyre inkább a tudásigényesség jellemző, szükségessé vált egy olyan megoldás, amely a szervezetek számára a tudások különböző fajtáit (egyéni, csoportos, szervezeti) rendszerként elérhetővé, hasznosíthatóvá, azaz intézményesítetté teszi. Így alakult ki a tudásmenedzsment, mint irányzat és rendszer. Arról van szó, hogy az új korban másként történik a meglévő és az új tudás illesztése.*” [Noszkay, 2013, 12.o.] A tudásalapú, tudásintenzív szervezetek verbuválják, tartják-fejlesztik, alakítják kollektív erővé s mozgósítják leginkább a személyes tudásokat, tapasztalatokat. De egyre inkább minden ágazat, szervezet, mivel a modern, posztmodern korban a megfelelő tempójú fejlesztés, haladás információtechnológiai háttértámogatás nélkül elképzelhetetlen. Nincs vita ebben. A kérdés felmerül. Mi a tudástechnológia? Mit közvetít?

A szocialitás szólama

A *socio* 'társas'-t jelent. Minden társaság (így a vállalati, intézeti, hivatali s projekt-társaság) kapcsolatokból, kapcsolódásokból épül és a szerint fejlődik. Belső

és külső kapcsolódásokból. Kapcsolódás és viszony a munkatársakkal, vevőkkel, fogyasztókkal, szállítókkal, beruházókkal, fektetőkkal, kutatókkal, bedolgozókkal, tanácsadókkal, szakértőkkel. Összekapcsolódás és szétkapcsolódás. A kapcsolatrendszer a társaság szociális tőkéje, mely a pénztőke mellett meghatározó minden szervezet számára. A szociális tőke a tevés-vevés és tenni tudás „szövege”. Az értékteremtés, értékközvetítés kapcsán nem csupán a tevékenységek, de az alkalmazott ismeretek, tapasztalatok, jártasságok is beágyazódnak a termékbe, szolgáltatásba. Ezért mindezek és a szereplők szövéséhez, összehangolásához tudásmenedzsmentre lehet szükség. A társas tudás és abból fakadó intellektuális erő mozgósítása a vezetés egyik fontos feladata. De kulcsszerepük van más szociális formáknak is. Mint például „a tapasztalati közösség (*Community of Practice*), melynek két típusa: a tudásközösség és a szakmai közösség. Korszerű tudásmegosztó és integráló közösség nélkül elképzelhetetlen a tudásalapú vállalat. A tapasztalati közösség nem jön létre – és nem is létezhet – guru nélkül. A guru szakmailag és emberileg is nagy tekintélyű, karizmatikus személy, aki az egész közösség lelke. Kell egy, aki összefogja a dolgokat!” [Noszkay, 2013, 52-53.o.] Kell a „karmester”, aki kézben tartja s tereli a tudásmegosztó-integráló kapcsolódásokat illetve az ismeretek, tapasztalatok összhangját. Együtt a szervezetben sok mindent tudunk, azonban célirányosan megosztott-integrált társas tudásra van szükségünk leginkább a hibátlan működéshez és a stratégia megvalósításához. „A szendvics-módszerrel építhetünk felülről (tehát felsővezetői támogatással és a szervezeti stratégia részeként), illetve alulról, tehát olyan informális kezdeményezések mentén szerveződő tudásközösségek segítségével, amelyek egyfelől különleges „katalizátorai” a programnak, másfelől a humán tényezők oldaláról „szállítják” azt a „kritikus tömeget”, amely a szervezeti résztvevők tudásmenedzsment iránti elköteleződéséhez és a szervezetet átító tudáskultúra kialakuláshoz, következésképp a teljes tudásmenedzsment program sikeréhez nélkülözhetetlen.” [Noszkay, 2013, 61-62.o.]



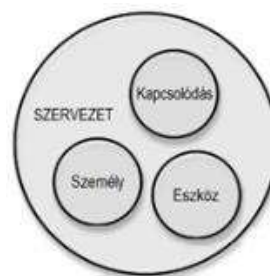
A szervezeti belső/külső kapcsolódás és a viszony meghatározó a társas tudás orkesztrációjában. Mint a zenei együtteseknél, zenekaroknál is. Mert a szervezetben a gépek, jelek, adatok, illetve tudásreprezentációk össze- és szétkapcsolódása mellett a személyek (főképp kezek és tudatok) kapcsolódnak össze. A személyek között értelmezés, megértés és értelmi átlapolódás (interpenetration)

kell, hogy létrejöjjön a tudásmegosztás s integrálás során. Az ábrán azt figyelhetjük, hogy ehhez számítógépes infokommunikációs technológiákra, de főképp testre szabott klienstechnológiára, eszközökre van szükség. A mást-s-mást tudó, folytonosan tanuló hálózati személy, a kliens szellemi-technológiai interfész illetve a személyes találkozás s beszéd a társas tudás alapvető tényezői. A többi rendszerezés, orkesztráció és szabályozás kérdése. A tudás reprezentációi másodlagosak. A vállalati tökeszerkezet, azaz a pénz-, tudás- és szociális-tőke tervezése s kontrollja a szervezeti vezetők felelőssége. A kérdés felmerül. Mi a tudástechnológia? Mit közvetít?

A rend és a rendszer szólama

A szervezet- s projekt-komplexitás kezeléshez rendre van szükség. A rend konstrukció. „Amint a szellemi életünknek szétszórtan adott s a pillanat szükségleteiben elkallódó darabjai már nem hagyják el azt nyomtalanul, ezekből a részekből, ebből a kusza, cél nélküli, megfejtetlenül egymás mellé halmozott anyagból rögtön elkezd építeni első konstrukcióit az ember, mert szükségképpen egységben kell élnie. Az embernek nem lehet nem konstruálni.” [Zalai, 1984, 135.o.] A rend alapvető szervezeti elvárás. Az átláthatóság, a befolyásolhatóság és a komplexitás folyamatos csökkentésének elvárása.

A rend a vezető alapvető igénye, melyhez szerek is kellenek. Rendszerek, módszerek, organizáló szerek, műszerek, hatószerek, ellenszerek és befolyásoló szerek. Adott esetben kényszerek. A „szert” a szőni, sodorni, fonni, szerkeszteni tevékenységekkel hozzuk kapcsolatba és a rend értelmeként interpretáljuk. Olyan ez, mint a szöttesek vagy a szövegek rendje, mely megmutatja a dolog belső rendjét, szerkezetét. A rend szerkezetét a társas viszonyokban (szervezetben) is megfigyelhetjük. Mert „mindent, amit mondanak, egy megfigyelőn keresztül mondanak. A megfigyelőknek rendszerként kell működniük. Értelemrendszerként. Tudattal kell rendelkezniük, vagy kommunikálniuk kell. Megkülönböztetjük az értelemrendszereket és a technikai (műszaki) rendszereket.



A rendszerelméletet hosszú ideig azzal gyanúsították, hogy valamiféle technikai elmélet, a mérnökök, a technikusok vagy pedig a technikai irányultságú tervezők elmélete, akik biztosítani akarnak bizonyos kauzalitásokat.” [Luhmann, 2009, 191.o.] A személyes illetve a társas értelem (ekként a tudás) tárgyi/térbeli, időbeli és szociális dimenziók mentén rendszerezhető. A három dimenzió mentén egyidőben. Megfigyelő a társaság minden tagja, vezetője és vezetettje, de még a kommunikációs rendszer (így a tudásmegosztó s integráló rendszerek) is, mivel azt beszéljük, osztják meg, integrálják, amit, s nem pedig mást. Differenciálva, szelektálva például a tudásmegosztás-integrálás témáit, írásos reprezentációit, kapcsolódásait. Az értelemrendszer mellett szükségünk van a technikai-technológiai rendszerekre is, mivel az ember fizikai, s szellemi képességei korlátozottak. Szükséges, hogy ezeket a korlátokat áthágjuk és kiterjesszük. Főleg a

személyek és a társaság képességeit. Mert például távol vagyunk egymástól, mert korlátos az emlékezetünk, mert fáradunk, mert sürget a határidő.

Minden szervezet szociotechnikai rendszer. Egyszerre értelemrendszer és technológiarendszer. A lényeg az emberek közötti viszony, a többi technológia. Ezért kell sokszempontos módon tervezni, menedzselni és modellezni. „A tudásmenedzsment tehát olyan üzleti modell, a vállalatirányítás azon alrendszere, amelyben a legkorszerűbb vállalatelméleteket, menedzsment technikákat, információtechnológiákat és módszereket alkalmazzák annak érdekében, hogy a vállalaton belül fellelhető tudástőkét értelmezzék, rendszerezék, mindenki számára elérhetővé tegyék, integrálják és ezzel a szervezet hozzáadott értéket termelő képességét maximalizálják.” [Noszkay, 2013, 12-13.o.] A szervezetben kialakított-kialakult funkcionális- illetve a folyamatrend szerint. A kérdés felmerül. Mi a tudástechnológia? Mit közvetít?

A tennitúdás szólama

A folyamat szövege, szerkezete, áramlása a szervezetnek. A kollektív munka egyféle rendje. Értékteremtő, értékfenntartó láncolat, melyen anyagi- s szellemi javak áramlanak, juttatnak célba, eredményre. A folyamat a benne résztvevők együttműködése, társas tudása s tennitúdása. Ezért oly fontos a személyek folyamatos összehangolása. A folyamat, nem csupán a tevés-vevés láncolata, hanem egy szociális (társas) korpusz a szervezetben. Sok esetben nem csak a folyamat szereplőinek tudására van szükség, hanem az egyes tevékenységekhez vagy az egész folyamathoz kapcsolódó vezetők, kisegítők, kiszolgálók, kontrollőrök tudására is. Főleg a tudásigényes folyamatoknál. Nincs értelme a folyamatmenedzsmentet és a tudásmenedzsmentet elkülöníteni. „*A folyamatmenedzsment rendszerek biztosítják a tudásintenzív tevékenységek ütemezett kiszolgálását, miközben kezelik a tudás kontextus függőségét is, így hatékonyan elősegítik a döntéshozatalt.*” [Noszkay, 2013, 82.o.]

De térjünk vissza a megfigyelésre és a tudásra. A megfigyelés a megismerés művelete, melyből ismeretek származnak. Míg az ismeret semleges, addig a tudás személyes. Az ismereteket, a tapasztalatokat a személyek építik, kontextualizálják. Viszont bennünket a személyes és a társas tudás egyaránt érdekel. Külön is, de a kapcsolódásuk is. A szemlélet (elmélet) és a tapasztalat (gyakorlat) egyaránt. Mert mindkettő olyan, hogy valami újat, nem vártat eredményezhet, s ilyenformán megváltoztat. Ez a konstruktivisták felfogása. Gadamer másként értelmezi a theória fogalmát. „*A szemlélet és a szemlélt közt nincs kölcsönhatás, sem a szemlélt, sem a szemlélő nem lesz más vagy másmilyen. A szemlélő tudást tétlensége különbözteti meg a mesterségbeli és a gyakorlati tudástól (tekhné, phronészisz): környezetét nem változtatja meg, nem párosul vele sem létrehozás, sem cselekvés.*” [Bognár, 2013, 113.o.]

De van olyan szemlélet, amely megváltoztat. Mert konstruktív. Nemcsak a gyakorlati tapasztalatokból, de a képzetekből, elgondolásokból építkezünk, s épülünk. Gondoljunk csak a tervezőkre (dizájnerekre) és más konstruktőrökre. A konstruktív szemlélet és a tapasztalat mindig egy-egy személyhez kapcsolódik.

A szemlélés és a tapasztalat személyes és kikerülhetetlen. Az értékteremtés, érték-közvetítés terében a szabálykövetésen túl a konstruktivitásra és megújuló tenni tudásra egyaránt számítunk. Ez alapvető elvárás a versenyszférában, s egyre inkább a közszolgáltató szférában is. A tudáselvárás a témaválasztásokkal és témapreferenciákkal, az ösztönzésekkel és az írásos szabályokkal megalapozza azt. Mert azt szelektáltuk a lehetséges ismertek közül, amiket, s nem pedig másokat.

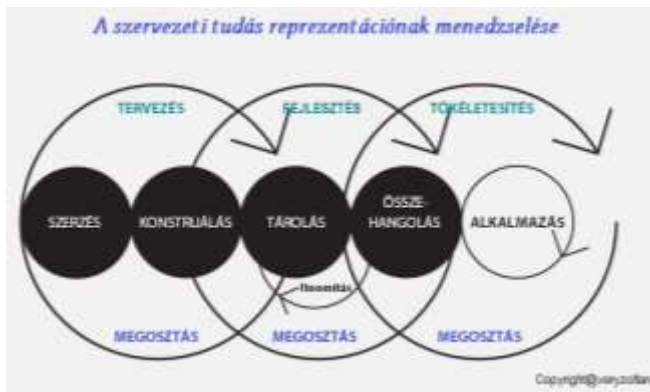
A tudáselvárások egy része konkrét. Azért konkrét, hogy az elvárás-teljesítés eltéréseket észleljük, s ha kell, korrigáljuk. A tudáselvárások másik része pedig a tudáslehetőségek játéktere. Határolt, s korlátozott játéktere. Adott esetben minél egyértelműbben van meghatározva egy tudáselvárás, a teljesítése annál bizonytalanabbá válhat. Mert minden változik, változhat. A szervezetnek nincs egy lényegi „porcikája” sem, mely adott pillanatban numerikusan azonos maradna. A személyes illetve a társas tudás időhorizontja a tudáselvárásokban is megjelenik. (Ezt a tudás-időhorizontot hiányolom a könyvből.) A tudáslehetőségek játéktérét kívánja a szervezeti rugalmasság is. Alkalmazkodás a kontingens környezethez, a piachoz, a versenytársakhoz, egy-egy vevőhöz, megbízáshoz, a projektekhez, az előre nem látott/tudott változásokhoz, a kiszámíthatatlan vevői igényekhez és sok minden máshoz. Az intézményesített, de a folyamatokhoz illesztett esemény- és problémavezérelt szervezeti tanulás beágyazódik a tudáselvárások menedzselésébe. Adott esetben a hibák okait, a problémákat és azok megoldásait vissza kell csatolni a nemtudókhöz vagy a rosszul-tudókhöz. A személyekhez, a csoportokhoz, a vezetőkhez és a vezetői stábhoz. Azért, hogy okuljanak, s tanuljanak belőle. Azért, hogy idővel kikerüljenek a tervekből a nemtudások.

A szabályokba ágyazott, illetve a prompt tudáselvárások tervezése, kommunikációja és kontrollja a szervezeti tanulás egyik útja. A jelenlegi és a jövőbeni tudás, a normatív és a konstruktív tudás egyaránt tárgya kell, legyen a rendszer-szemléletű tudásmenedzsmentnek. Mert a szociális (társas) rendszer nem elemek, hanem folyamatosan változó, alakuló megkülönböztetések (distinkciók) egysége. *„A tudásmenedzsment rendszerében tiszta feladat-, felelősség-, és hatáskör-elhatárolásra van szükség. Minden érintettnek tudnia kell, kitől mit várhat, illetve neki mi az érintettsége az egyes feladatokban. Az akció utáni tanulás: egy feladat/ projekt befejeztével gyors, informális tapasztalatgyűjtés lehetőségének kihasználása. Kulcskérdései: Mit terveztünk? Mi történt valójában? Mi az oka a kettő közötti eltérésnek? Mik a tanulságok legközelebbre?”* [Noszkay, 2013, 80.o.] Ha az elvárásokra figyelünk, akkor belátjuk, hogy nem mi birtokoljuk a tudást, hanem a tudás birtokol minket. A szervezetek egyik alapfogalma és hajtóereje a birtok, a vagyon, a tőke, a felhalmozás. A célirányultság, a stratégiai-, az operatív-, a beruházási-, a kutatási-, fejlesztési- (azaz projekt) célok, a tervezhetőség és irányíthatóság, a rugalmasság és a célba érés, annak útja, s választása a fontos. Minden szervezet számára az elvárások, az elvárásokból szőtt igények és követelmények tudása. A nemtudások felderítése, felismerése, megosztása és mindezek sokoldalú kontrollja kiemelt menedzsmentfeladat. Mert

tervezni és tennitudni egyaránt jól kell tudni. A kérdés felmerül. Mi a tudástechnológia? Mit közvetít?

A menedzselés szólama

A menedzselés irányultságot, terelést, kezelést, „kézben-tartást” jelent. Célokra, eredményekre, feladatokra, kockázatokra, együttműködésre, szót értésre és ösz-



szehangolásra való irányulást. Mert a közös munkában, a társas megszólalásban, nem csak a tevékenységeket, s kapcsolódásokat, de a szerzett és a célra szervezett személyes tudásokat össze kell hangolnunk. Mint egy zenekarnál vagy filmforgatásnál. Az orkesztráció többet jelent a kapcsolódások kimunkálásánál, illesztésénél, mert a részeket az egészhez, az egészet pedig a részekhez kell hangolni, alakítani, úgy, hogy hatékonyan s hatásosan működjön együtt az egész. Sok esetben részek többlettudását elhagyva, tudáshiányokat pedig pótolva. Ezt hívhatjuk komponálásnak is. A célirányos kompozíció készítése a lényeg. Van amikor, ismerve a rugalmassági elvárásokat, több verziót készítünk a tudásintenzív folyamatból. Az orkesztráción túl a menedzselés behatárolást, befolyást és előrejelzést jelent. A behatárolás megkülönböztetéssel s rendszerképzéssel jár. A szervezet tagját (társas létében) többféle befolyás éri. Szakmai, munkaközösségi, vevői, szállítói, pénzügyi, hivatali, jogi, szabályozási, utasítási, állásfoglalási, műszaki, technológia és vezetői befolyás. Főleg az utóbbi. A vezetőknek ez a feladatuk. Az, hogy célszerűen ösztönözzék, befolyásolják a személyeket. A tevékenységeket, tevékenységláncokat és a tevékenységhez szükséges tudáselvárásokat. Az összes érintettet együtt! Mert „nem csak az egyéni, de a szervezeti tudás is fontos. A tudást elterjesztjük a szervezetben, majd menedzselhetővé, ha lehet, tulajdonolhatóvá tesszük. Attól függően, hogy milyen tudásról van szó, igen eltérő az a módszertan és eszköztár, amivel a különféle tudásokat kezelni, menedzselni lehet.” [Noszkay, 2013, 8.o.]

A társas tudás tervezése, kontrollja, megosztása, gondozása, fejlesztése, tökéletesítése több lépésen, fázison megy át, mire összeáll s összehangolt lesz. Amikor már jól alkalmazható. A stratégia megvalósításában, a napi értékteremtésben, a hibátlan s rugalmas működésben vagy a szervezeti szereplők egymással s mással való szót értésében. Mert nem elég tenni-venni, de szót is kell érteni.

Sok hiba ágyazódhat be a termékbe, szolgáltatásba a nem értésből. Mit kell, s mit lehet tennünk a tudás menedzselése során? Az alábbi ábra átfogóan, szakaszaiban s lépéseiben bemutat egy lehetséges változatot.

Ha valami nincs, de szükséges, akkor szerezni kell. Beszerezni, megvenni vagy begyűjteni. Az ötleteket, javaslatokat, innovációs patronokat. A szervezet tagjaitól, a bedolgozóktól, a tanintézetektől illetve a tudásközösségektől, szakmai közösségektől, diskurzusműhelyektől, egyéni alkotóktól (individuumoktól) s ötleteket fabrikálóktól lehet szerezni. Nyílt (pl.: open sources softwares) s kevésbé nyílt szakmai csoportoktól (pl.: LinkedIn Groups, PMI's Pulse). Az ötletáram hálózati világunk egyik meglepetése, hozama. A közvetlen és globális világunk tele van ötletekkel. Csak válogatni, konstruálni, megvalósítani, megőrizni, megvédeni és alkalmazni kell tudni. Mindent együtt tenni tudni. MA és a jövőben. A tervezés, fejlesztés, tökéletesítés a tudásmenedzsment jövőhorizontja. A stratégiai tervekben, a projektervekben, de az éves tervekben is ki kell dolgozni a szerepekhez s tevékenységekhez szükséges tudáselvárásokat is. A képességi, jártassági, kreativitási követelményeket. A menedzselés egyik „oszlopa” a tervezés. Így a tudástervezés is.

Másik út a szervezeten belüli tudásépítés, tudáskonstruálás, ezért konstruktőröket, s más kulcsembereket alkalmazunk, ágyazunk a szervezetbe. A munkavállalók hozzák magukkal: a képességeket, a jártasságokat, a személyes- és társas tapasztalatokat, az innovációs javaslatokat, a speciális tudásokat is. *„Az egyik feladat tehát az egyéni tudás kiaknázása, megragadása és menedzselése. A sikeres megoldások titka, hogy elérjük, hogy felhasználók kritikus tömege megossza tudását. A kritikus tömeg elérése egyúttal azt jelenti, hogy a felhasználók ráfordításai megtérülnek. A megoldás pedig a kulcsemberek megtalálásában rejlik. Ehhez egy jelentős szervezetfejlesztési folyamat szükséges, amelynek eredménye egy tudásmegosztó kultúra, a tanuló szervezet kialakulása lesz. Ez a munkavállalókban nagyfokú kölcsönös bizalmat feltételez, továbbá magas színvonalú kommunikációt, emberi kapcsolatokat, közösségi érzést, vagyis lojalitást indukál.”* [Noszkay, 2013, 88.o.]

A menedzselés azonban nemcsak tevékenységből, hanem a tárgyiságból is tevődik. Minden esetben meg kell neveznünk a menedzselés tárgyát. Mi az, amit a személyeknél kiaknázunk, megragadunk? Több kutató szerint ez a Polányi Mihály féle explicit és a tacit tudás. Polányi megbontotta, kettévágta a tudás egységét. Tette azért, hogy helyreállítsa a személynek az őt megillető helyét a tudásban. A személy az, aki gondolkodni, jelentést tulajdonítani, értelmezni s megérteni képes. Csak a személy tudja megbecsülni az érvelés helyességét. Csak a személy képes felismerni egy összefüggő mintázatot. Ha minden tudást hangzó-, írásos-, és grafikus- explicit formára hoznánk (s ha ezt minden esetben tudnánk, nem csak akarnánk, mondanánk), akkor a személytelenség válna uralkodóvá, a tudás pedig mechanikussá válna. Tapasztalatom szerint, nem lehet a tudást tárgyszerűen elgondolkodni, beszélni és kezelni. A tudás maga az ember. Az emberhez kötődik, s nem elragadható tőle. Polányi ezt mondta ki a 'tacit tudás' megnevezéssel. Mert rejtettségről van szó, nem pedig „feltörésről”.

Az írás, a rajzolás, a hang- és képrögzítés nagy lehetőség az ember számára, hogy kifejezze s rögzítse az ismereteit, képzeletét, terveit, tapasztalatait, gondolatait. Úgymond reprezentációkat készíthet, melyek a tudás reprezentációi. Tegye ezt egyszemélyben vagy más személyekkel, s gépekkel együttműködve, összehangolódva vagy széthangolódva. Ezeket a személyes illetve a társas reprezentációkat tárolhatjuk, őrizhetjük, védhetjük meg, rendszerezhetjük, tehetjük elérhetővé és megoszthatóvá, verziózhatóvá mások számára. Például a szervezet tagjai, vagy a projekttagok és a bedolgozók, tanácsadók, szakértők számára. A nyíltságot s zártságot a szerzői jog, míg az újrafelhasználhatóságot a „Creative Common” szabályozza. Ilyen a szellemi javak és a szerzőség természete. Szerintem a tudás a kilépő személyek távozásakor sem vész el. Ott marad a szervezet archívumában, a munkatársakban és a reprezentációkban. Csak hagyományozni, olvasni, értelmezni, megérteni kell tudni. „Az írás a megértés elnapolása.” [Luhmann, 2009, 191.o.] A kérdés felmerül. Mi a tudástechnológia? Mit közvetít?

A techné szólama

A „*techné*” az ókori görögöknél leginkább *ügyességet*, a megcsinálás *művészetét* jelentette. Jelenti ma is. Apáczaik ezeknek a csinálásoknak az eredményeit nevezték „csinálmányoknak”. A „*techné*”-ben kapcsolódik csinálás és csinálmány. A „*techné*”-t ma többnyire technológiának mondjuk, mert ezt terjesztette el a mai beszéd. „*A technológia alapvetően tudás. Annak ismerete, hogyan készítsünk dolgokat, de annak is, hogy hogyan végezzünk el valamit. Olyan tudás ez, mely kiszélesíti a rendelkezésünkre álló lehetőségek tartományát. A technológia lehetővé tesz.*” [H. A. Simon, 1982, 146.o.] A technológia képessé tesz. Például Vitéz János Váradon építtetett csillagvizsgálót, megelőzve Tycho Brahe obszervatóriumát, mert jól tudta, hogy a megfigyelésekhez technikákra, technológiákra van szükség. A csillagászat is megfigyeléseket s méréseket igénylő tudomány. A csillagászok a tudásokat könyvekkel s levelezéssel osztották meg. Az önmagaság (self) illetve a társas tudás technikai külön figyelmet érdemelnek. Forduljunk a témában az eszmetörténészhez, Michel Foucault-hoz, Idézem: „*A tudás megszerveződésének történetét egyrészt az uralom, másrészt pedig az önmaga problémájának vonatkozásában akartam megírni. Az önmagaság technikai, melyek az egyén számára lehetővé teszik, hogy egyedül vagy mások segítségével a saját testén és lelkén, a saját gondolatain, viselkedésén és életmódján különböző műveleteket végezzen el, megváltoztassa önmagát, hogy ezáltal elérje a boldogság, a tisztaság, a bölcsesség, a tökéletesség vagy a hallhatatlanság valamilyen állapotát.*” [Foucault, 2000b, 346-347.o.] A technikák idővel technológiákká válnak. Ekkor az eszközökkel, csinálmányokkal kiterjesztjük magunkat (s másokat) illetve áthidalunk távolságokat, mélységeket s behálózunk a földet. Térben és időben fragmenált multinacionális, multiprocesszális, multikulturális szervezeteket létrehozva s működtetve, melyeket fejleszteni, terelni, hangolni, egyszóval, menedzselni kell. A résztvevők és kapcsolódók tevékenységét s tudását, a kiágyazódást és a beágyazódást, a vezetőket s vezetetteket egyaránt menedzselni kell. Egyszerre a globális/lokális szervezetet. „*A tudás rendszerszintű kezelése*

mind inkább a szervezeti versenyképesség fokozásának eszközévé vált, amelynek célja az innovációra alapozott üzletfejlesztés, alapfeltétele a HR értéklánc teljes működtetése, természetes közege a hálózat, létalapja: a partnership (a támogató szervezeti kultúra), intézményesülésének technikai háttere: az információtechnológia.” [Noszkay, 2013, 5.o.]

A technológia tesz képessé bennünket, hogy áthidaljuk a földrajzi illetve a szervezetek közti távolságokat. Adott esetben kialakítsunk magunknak a közös munkához, együttműködési vagy összehangolódási tereket. Míg korábban a távírókkal, a rádiózással, és a televíziózással tettük, addig ma már a számítógépekkel, s a személyi „kütyükkel” tesszük. A telefónia, az Internet, az Intranet és az Extranet terében. Ez térbeli fordulat! *„Ez a tér az áramlások tere: egyfelől ebben zajlanak az elektronikus folyamatok, másfelől azoknak a helyeknek a hálózatát is jelenti, amelyeket egy közös társadalmi tevékenység köt össze elektronikus áramkörökön és a kapcsolódó segédeszközökön keresztül.” [Castells, 2006, 62.o]* Korábról is ismerünk és kezelünk áramlásokat: úgy hívjuk, hogy világméretű logisztika. A számítógép-hálózatok terében digitális reprezentációk, digitális jelek, formák, gondolatok áramlanak a szervezetek, folyamatok, gépek és emberek között. Az évtized végére 20 milliárd SIM-kártya lesz a világon. Az erő- és munkagépek is kapnak.

„Az információtechnológia többnyire közvetítő, segítő szerepet tölthet be a tudás feltárásában, megosztásában, terjesztésében és alkalmazásában, de néhány esetben kulcsszerephez is juthat. Ez a technológia lehetővé teszi az emberek közötti direkt kapcsolat megteremtését vállalaton belül vagy akár a vállalat határain túl is. A technológiai dimenzióba a tudás gyűjtését, továbbítását, megosztását, felhasználását támogató információtechnológiák tartoznak.” [Noszkay, 2013, 82.o.] Az infokommunikációs technológia nem dimenzió, hanem médium. Technikai médium (technológiai közeg), melybe inszkriptáljuk a különböző szervezeti formákat. A szavakat, mondatokat, hangokat, képeket, s más digitális reprezentációkat, így a tudás reprezentációit is. Mert a reprezentációkat táruuljuk, továbbítjuk. Kittler szerint nem létezik értelem, valamely fizikai hordozó nélkül. *„A valóság és annak képe egyaránt technikailag determinált.” [Kittler, 2005, 92.o.]* Ezzel elérkeztünk a visszatérő alapkérdésünk –Mi a tudástechnológia? Mit közvetít? – megválaszolásához.

A tudástechnológia az, mellyel a szociotechnikai rendszereket építhetjük, működtethetjük, fejleszthetjük. Az a közeg, mely nélkül a tudásmenedzsment rendszert meg sem lehet valósítani. A megvalósítás alatt nem csak a technikára gondolunk, hanem a tudásra. A tudáselvárások folyamatos kommunikálására és a tudáselvárások teljesítésére. A személyes és társas tudások megosztására, összehangolására, áramára. Mivel nem az eszköz-aspektusát kell néznünk ez esetben, hanem azt, hogy ez infokommunikációs technológia az értelem, az ismeretek és a személyes/társas tudás technikai médiuma. Olyan technikai médium, mellyel kiterjedten rögzítjük (inszkriptáljuk) a nyelvi s más kognitív formákat illetve mellyel megőrizzük azokat. Sőt, a világ minden tájáról elérhetővé tesszük. Ha kell, továbbítjuk is. Ez a közeg az, amely közvetít. A tudásmenedzsment során

főképpen! Azt semmiképpen nem mondjuk, hogy csak ez. Mert a személyes találkozások sokkal gazdagabb élményt és megosztást eredményezhetnek. A szemtől szembe találkozások és beszélgetések, tanítások és tanulások során özőnlik a jel a beszédhez. Mert az egész test beszél. Mond is. A tudástechnológia az, mely hatásosan és hatékonyan kezeli a szervezet személyes-, a szociális- és tér-reprezentációit. A szerzői anyagokat, a társas kollektívákat, a konstrukciókat és a tudástérképeket. Mert ha szükség van rá, akkor a magunk környezetében, de a világ bármely táján a személyekkel, csoportokkal és szervezetekkel, intézetekkel és hivatalokkal, ütemezetten és prompt módon összekapcsol és szétkapcsol bennünket. Közvetít is. Szinkron vagy aszinkron módon. Éjjel vagy nappal. Hangban, írásban, képben és együtt. Mert ez a közeg az, ami kodifikált tudásformákat nagyon jól közvetíti. Kis zajjal, többnyire védett módon. Mert ekként „osztódunk s épülünk”.

Hangok

A szövegek mellett kiemelkedő hangokat is hallunk. Egy társaságban nem csak az összhangra, de a szólókra is figyelünk. Mert a szóló az, aki magára vonja a figyelmet. Főleg, akkor, ha nem csak szól, de mond is. A könyv olvasása során a következő hangokat hallottam. A szóló megnevezések mellett a tipikusságot jelölöm a zárójelben. A menedzser hangja [hozzáadott érték]. A gazdaság hangja [tudástőke]. A mérnök hangja [mérés]. A jogász hangja [jogosultság]. A tanácsadó hangja [modell]. A szakértő hangja [pozíció]. A munkavállaló hangja [szervezeti tanulás]. A munkaadó hangja [szabály]. A kulcsembert hangja [praxis]. A guru hangja [közösség]. A technológus hangja [infokommunikációs technológiák]. A hangok szervezetenként s tudásmenedzsment rendszerenként különböznek s eltérő intenzitással szólnak. A többszólamúság azt kívánja, hogy a szövegek és a szólóhangok „komponálása” a szervezeti tudás menedzselésének egyik sarkalatos pontja.

Szálak

Minden kutatás és folyamat illetve annak eredményei alapján készült könyv a szerző s kutatótársai tudáselemei, szerkezetei és rétegei közti kapcsolódások bonyolult hálózataként jön létre, egyúttal viszonyok hálójaként is, melyek az írást-mutatást egyrészt a szerző, másrészt az olvasó vagy értelmező személyéhez kötik. Ez a háló, még ha az írás rögzített is, állandó változásban van. Emergál! De változik idővel is. Minden nézőpontból egy kissé másnak látszik, másként érthető, olvasható.

Noszka professzorasszony „A rendszerszemléletű tudásmenedzsment” című könyve többféle olvasatra lehetőséget rejt. Ilyen a polifonikus írás, ilyen a sokoldalú olvasás természete. Olyan találkozás, melyre a szerző viszi az ismereteket, tapasztalatokat, a kérdéseket, válaszokat, az olvasó pedig a jelentést. Az olvasó strukturálja-értelmezi a könyvet. A szerző is elolvassa, de más az írt-s-olvasott és más az olvasott-s-újraolvasott szöveg. Ha kiemelünk ebből az ismeret és viszonyhálóból néhány csomópontot (gócot) és kapcsolódást, azt nem azért tesszük, mintha fontosabbnak tartanánk a többinél, hanem azért, hogy a „felfe-

dezett” szálakat mutassunk meg. Azokat, melyek nem a könyv szerkezetét követik, hanem a diszkurzív egységeket, amelyek a szövegszövetben húzódnak meg. Azokat, melyeket be kell járnunk ahhoz, hogy újabb értelmezésekhez s értésre jussunk. Mert „sűrű leírású” Noszkay könyve. Többször is érdemes olvasni. Ez újabb szálakhoz s újabb felismeréséhez vezethet. Ez az újraolvasás, újrabemutatás és értelmezés megváltoztat bennünket. Tudásunkban, s létünkben változunk meg. A következőkben néhány ilyen szál, ösvényt emelek ki, amit bejártam a könyv többszöri elolvasása során. Az olvasatnak utóélete is van. A morfondírozás hozzátartozik a tudáshoz. Annak finomítása, frissítése, adott esetben „erjesztése”.

Az egyik szál, azt mutatja, hogy miképp válhatunk tudásközpontú szervezeté. Tervek s modellek, módszerek s praktikák illetve vezetői megfigyelések s döntések útján. A másik szál arról beszél, hogy a tudásmenedzsment fejlesztési/fejlődési útja nem csupán spirális, hanem kapilláris. A kapilláris szemlélet, s módszer Noszkay kutatási s alkalmazási nívója. A harmadik szál arról szól, hogy rendszerszerűen gondolkodjunk. Az interdiszciplináris, rendszerszemléletű út vezethet csak sikeres tudásmenedzsment megoldáshoz és alkalmazáshoz. A negyedik szál arról beszél, hogy elmélet s gyakorlat az érem két oldala. A kettő egy és elválaszthatatlan, mindkettőre szükségünk van. Nem csak a tapasztalatok, de a képzetek, elgondolások által is épülhetünk és építhetjük a rendszereinket. Az ötödik szál arra figyelmeztet, hogy beszéljünk egymással a közös munka során, előtt, s után. Azért, hogy egyre inkább szót értsünk egymással. De azért is, hogy ez által is fejlődhessen a közös nyelvünk. Az, amit a szervezetben, s az értékteremtésben használunk. Tudjuk, hogy „*a diszkurzus nyelv-eseemény, nyelvhasználat.*” [Ricoeur, 2010, 85-86.o.] Az olvasat csomópontjairól és szálairól előadást tervezek, mivel egy szakmai diszkurzus lehetőség a különböző tudásmenedzsment nézetek eszmecseréjéhez. Beszélni nehéz, írni s olvasni is, hallgatni még inkább.

Hivatkozások, irodalomjegyzék:

- Ancsel Éva (1986): *Etikai tanulmány a tudásról és a nem-tudásról*. Kossuth Kiadó, Bp.
- Bognár László (2013): A létyarapodás metafizikája az Igazság és módszerben – Közelítés I. in: Fehér M. István, Lengyel Zsuzsanna Mariann, Nyíró Miklós, Orlay Csaba (szerk.): „Szót érteni egymással” Hermeneutika, tudományok, dialógus (L’Harmattan Kiadó – MTA-ELTE Hermeneutika Kutatócsoport, Bp.)
- Castells, Manuel (2006): *A tudás világa* – M. Castells és Martin Ince beszélgetése (Napvilág Kiadó, Bp.)
- Foucault, Michel (2000a): *A szavak és a dolgok* (Osiris Kiadó, Budapest)
- Foucault, Michel (2000b): *Az önmagáság technikái*. in: Sutyák Tibor (szerk.): *Nyelv a végtelenhez*. (Latin Betűk, Debrecen)
- Kittler, Friedrich (2005): *Optikai médiumok* – Berlini előadás, 1999 (Magyar Műhely Kiadó-Ráció Kiadó)
- Luhmann, Niklas (2009): *Szociális rendszerek. Egy általános elmélet alapvonalai* (AKTI-Gondolat Kiadó, 2009, Bp.)
- Luhmann, Niklas (2010): *A modernség megfigyelései* (AKTI-Gondolat Kiadó, Budapest)
- Noszkay Erzsébet (2013): *A rendszerszemléletű tudásmenedzsment* (Pearson Custom Publishing)
- Noszkay Erzsébet (2011): *TUDÁSBÓL VÁRAT* - MTA VSZB Tudásmenedzsment Albizottságának II. számú gyűjteményes kötete (szerkesztette: Noszkay, E.) 2009 – 2011, N.&B. Kiadó, Budapest ISBN 978 963 08 1265 8

- Noszkay Erzsébet – Bencsik A. – Boda GY. – Klimkó G. – Kő, A. (2010): Tudásmenedzsment in: Poór József (szerk.): Menedzsment Tanácsadási Kézikönyv, Akadémia Kiadó, Budapest
- Noszkay Erzsébet (2007): NVOs (Networked virtual organisations) and form other forms of networks small and medium – sized enterprises in the „web” of new cooperation forms, Club of Economics in Miskolc Theory – Methodology – Practice, Miskolc
- Noszkay Erzsébet (2006): Megragadni a megfoghatatlant - Tudásmenedzsment elméleti és módszertani megközelítésben (Szerk. Noszkay Erzsébet) N. & B. Kiadó (18, 5 ív) Bp.2006.
- Ricoeur, Paul (2010): A diszkurzus hermeneutikája – Paul Ricoeur válogatott tanulmányai (Argumentum Könyvkiadó, Bp.)
- Simon, H. A. (1982): A vezetői döntés új tudománya (Statistikai Kiadó Vállalat, Bp.)
- Zalai Béla (1984): A rendszerek általános elmélete. (Gondolat Kiadó, Bp.)

KÖTELES LAJOS

Modernizációs és innovációs kísérletek a középfokú- és a felsőoktatásban Békésben

1. Bevezető gondolatok

A megújulásnak, az innováció képességének minden korban nagy szerepe volt abban, hogy egy-egy ország, vagy annak egy-egy térsége milyen fejlődést tudott elérni. A változások intenzitását és mélységét alapvetően az adott gazdaság fejlettsége, változtatási kényszerei, illetve a társadalom innovációs képessége és az uralkodó elit érdekei határozzák meg.

Az innovációs folyamatot befolyásoló tényezők hely- és idő-specifikusak, azaz minden térségben egyedi rendszert alkotnak. Egy-egy kiépülő hálózati rendszerben kiemelkedő fontossága van a modern tudományos eredményeket közvetítő középfokú iskoláknak és a felsőoktatási intézményeknek.

2. A társadalmi-gazdasági változások és a középfokú iskolarendszer átalakulása

Már az 1980-as évek vizsgálatai nyilvánvalóvá tették, hogy a „szocialista” iskolarendszer nem igazán alkalmas a társadalmi-gazdasági megújuláshoz szükséges önálló és kreatív felnőttek formálására. A Kozma Tamás és Forray R. Katalin által végzett dél-alföldi reformpedagógiai kutatások feltárták a szervezetfejlesztés esetlegességeit és megállapították, hogy a térségben hiányzik az a gazdasági szerkezet, amely ösztönözné a modernebb szakképzési irányok kialakítását (Kozma T. – Forray R. K. 1987).

A rendszerváltás nyomán a korábbi gazdasági szerkezet összeomlott – de a régióban nem jött létre a remélt modern gazdaság, hanem elhúzódó válság vette kezdetét. A középfokú iskolarendszer ebben a helyzetben az *országos trendeket követte*; nőtt a középfokú iskolákba jelentkezők száma, csökkent a szakmunkás-képzésben résztvevők aránya. A korábban egységes *szervezeti rendszer sokszínűvé vált*, a hagyományos 8+4 osztályos gimnáziumi képzési struktúra mellett elterjedt a 6+6-os és a 4+8-as oktatási forma is. A 8 osztályos alapképzést 10 osztályosra emelték, átalakult a szakképzési rendszer, *kialakultak a TISZK-ek* (Területi Integrált Szakképző Központok) és egyre nagyobb szerephez jutottak a felnőttképzési vállalkozások (Rozsnyai K. 2010).

A szervezett *felnőttképzési szolgáltatások* váltak az oktatási rendszer legpiacorientáltabb szereplőivé. A különféle módokon működtetett vállalkozások általános jellemzője, hogy elsőként reagáltak az oktatási piac új igényeire (1. táblázat).

A középfokú önkormányzati és állami intézmények is „előre meneküléssel” kísérelték meg helyzetük stabilizálását. Ennek egyik lehetősége a „tiszta” profilú

iskolák átalakítása volt. 2006-ban Bács-Kiskun megyében 58,4%, Békésben 43,6%, Csongrádban 37,8 % lett „vegyes” típusú intézmény. A profilbővítést többnyire a megjelenő új igényekhez igazodó képzési programok megszervezése jelentette. Kiemelkedő volt a számítástechnika térnyerése, ahol az ilyen képzettséget szerzők száma 1990-hez képest 2008-ra meghétszereződött, de megnőtt a kereslet a kereskedelmi, a turisztikai, a média szakterület és a rendőrképzések iránt is (Szabó I. 2007).

Intézménytípus	%
TISZK	3,6
Regionális képző központ	1,6
Közoktatási intézmény	13,9
Felsőoktatási	2,8
Gazdasági társaság (fő tevékenysége felnőttképzés)	36,2
Gazdasági társaság (fő tevékenysége nem felnőttképzés)	12,5
Nonprofit szervezet, kht. (fő tevékenysége felnőttképzés)	7,3
Nonprofit szervezet, kht. (fő tevékenysége nem felnőttképzés)	8,1
Autóiskola	4,0
Nyelviskola	7,1
Egyéb	2,8

1. táblázat. Felnőttképzési intézmények megoszlása intézménytípusok alapján

Forrás: Borsi Á. – Füleki K. – Kiss P. 2009

A szakképzés terén a régiókban létrehozott nagy, összevont intézmények (TISZK-ek) komoly dinamizáló szerepet töltek be a változásokban. Képzési kínálatuk gyors bővítése azonban nem kapcsolódott össze megfelelő minőségbiztosítási rendszerrel, ezért a szakmai színvonal garantálása komoly gondot jelentett. Például Békés megyében 2008-ban a Harruckern János Közoktatási Intézmény 86féle felnőttképzést kínált, a temetési szolgáltatásra való felkészítéstől a fizioterápiás asszisztensig (Szabó I. 2007, Rozsnyai K. 2010).

A Békés megyében megszervezett új főiskolák is szerepet játszottak abban, hogy a középfokú iskolák körében a gimnáziumi képzés „felzárkózott” a Dél-Alföldi Régió másik két megyéjében korábban kialakult magasabb arányokhoz. Kisebb mértékben végbement ez a növekedés a szakközépiskolai rendszerben is. A középfokú intézményeken belüli létszám átcsoportosulás rendszerváltást követő fő „vesztesei” a szakiskolák lettek. A későbbi iskoláztatási lehetőségeket és a régió gazdasági felzárkózását is veszélyeztető, negatív tendencia a gyermekek számának csökkenése, ami már az óvodások körében is jelentős (2. táblázat).

Bár a régió iskolázottsági helyzete a korábbi évtizedekhez képest sokat javult, az országos átlaghoz, és különösen a fejlettebb térségekhez viszonyítva mégsem sikerült felzárkóznia. 2005-ban például a Dél-Alföldön a 18 évesnél idősebbek közül 32%, országosan pedig 38% érettségizett; a 25 év felettiek közül a Dél-Alföldön minden 10., míg országosan minden 5. diplomát szerzett. A térségen belül is megmaradtak a korábbi szélsőséges eltérések és megőrződtek a hagyományos különbségek a foglalkoztatottak képzettség szerinti struktúrájában is (KSH 2006).

A középfokú oktatásban és a felnőttképzésben bekövetkezett változások a pozitív tendenciák ellenére sem vezettek az oktatásügy gyökeres, minőségi átalakulásához. Újra beigazolódott a korábbi évtizedek kutatásainak az a végső következtetése, hogy nem létezik modern oktatás, ha az adott régió gazdaságában nincs olyan erős innovációs-modernizációs centrum, amely képes lenne új célok felé orientálni és aktivizálni a régió társadalmát.

Intézménytípus	1990	2005
Óvodák száma	663	606
gyerekszám	53.680	43.236
óvodapedagógus	4392	3905
Általános iskolák száma	476	471
tanulók száma	155.300	115.337
osztályok száma	6812	5699
tanári létszám	12.921	11.187
Szakiskolák száma	58	79
tanulók száma	31.727	19.595
osztályok száma	1072	841
tanári létszám	1914	1343
Gimnáziumok száma	44	99
tanulók száma	17.471	31.830
osztályok száma	584	1084
tanári létszám	1310	2240
Szakközépiskolák száma	77	125
tanulók száma	28.231	39.701
osztályok száma	963	1457
tanári létszám	1606	2842

2. táblázat. A közoktatási intézményrendszer strukturális átalakulásának néhány fontos adata a Dél-Alföldi Régióban. Forrás: Blahó J. – Tóth J. 2006

3. A főiskolai fejlesztés stratégiai fontosságának felismerése és a fejlesztések megvalósítása

Az 1960-as évek második fele az államszocialista rendszer átfogó modernizációjának első kísérlete, itthon és más országokban is. A hatékonyabb gazdasági fejlődés és a társadalom működésének javítási igénye számos új törekvést és változást szült az élet minden területén. Széles körben vált elfogadottá az a felismerés is, hogy a települések és térségek társadalmának minősége alapozza meg a fejlődési lehetőségek kibontakoztatását. Ez a szemléletváltozás a helyi társadalmak iránti figyelem megélénküléséhez vezetett, amit felerősített a magyar társadalom irányítás 1968 után megkezdett folyamatos reformja keretében végbement közigazgatási decentralizálás.

Békés megyében ennek a változási folyamatnak az egyik központja a Megyei Tanács Művelődési Osztályán alakult ki, ahol jelentős számú, magasan kvalifi-

kált értelmiségi szakember koncentrációja. Előtérbe kerülésüket néhány ambíciózus vezető személyes törekvései is elősegítették. Ilyen emberi-kapcsolati háttérre volt a békéscsabai felsőoktatás létrehozásának is.

A Békéscsabai Tanítóképző Főiskola létrehozásának emberi-kapcsolati háttérre (Esettanulmány)

Az 1971-ben elfogadott 1006. és 1007. számú Kormányhatározatokban közreadott Országos Településhálózat-fejlesztési Koncepció egyik szakmai újdonsága a regionális fejlesztési centrumokként szolgáló felsőfokú központok kijelölése volt (Takács J. 1981).

A Szeged és Debrecen közötti nagyváros-hiányos térségben Békéscsaba fejlesztésével kívánták a hiányzó központot megteremteni.

A város ekkorra már relatíve jelentős ipari-közlekedési és igazgatási funkciókkal rendelkezett, de néhány tekintetben (például kereskedelem, oktatás, kultúra) felemásan fejlődött, nem felelt meg a felsőfokú központ követelményeinek.

Egy Békés megye térségfejlesztésével foglalkozó kutató-tanár, Becsei József koncepciójának kiinduló pontjává tette Békéscsaba fejlesztését és azt későbbi pozícióiban (MSZMP városi titkár Békéscsabán, majd a Megyei Tanács elnökhelyettese) a gyakorlatban is próbálta megvalósítani. 1971-ben készített javaslatát, melyben a helyi szellemi élet fejlesztését, a főiskola létrehozását is javasolta, a városi pártbizottság elfogadta. (A Pártbizottság akkori első titkára Gyulavári Pál, később a Megyei Tanács elnöke volt, aki mindenkor és mindenhol támogatója volt a modernizációnak és felkarolta a tehetséges embereket.)

Az MSZMP Békés Megyei Bizottsága azonban a központi pártvezetés főiskola-létesítést elutasító álláspontjára hivatkozva ekkor még nem fogadta el az elképzelést (Becsei J. interjú 2011).

A városi körben nem támogatott, megvalósítható kulturális fejlesztések egy része azonban teljesült. Ennek eredménye volt például a nyomdaipari és a művészeti szakközépiskolák létrehozása és a két-tannyelvű gimnázium Mezőberényben.

A tudományfejlesztési elképzelések megvalósulását 1972-ben az MTA Földrajztudományi Kutatóintézet akkori vezetője, Enyedi György segítette elő, aki a különféle szakmai érdekcsoportok ellenállását leküzdve keresztülvitte az Intézet Alföldkutató Csoportjának létrehozását Békéscsabán.

Az 1973-ban megszervezett kutatócsoport élére Szegedről Tóth József egyetemi oktató került. Az ő kiemelkedő szakmai és vezetői munkássága nyomán rövid idő alatt nemzetközileg is jegyzett kutatóbázis jött létre, amelyben kiváló tudósok nevelkedtek.

A megye felsőfokú szakember-ellátottságának helyzete az 1970-es évek végére egyre ellentmondásosabbá vált. Állandósult a pedagógushiány és alig voltak közgazdászok a milliárdos termelési értékeket előállító mezőgazdasági nagyüzemekben.

1981-ben a helyzet megoldására vonatkozó előterjesztésben a Megyei Tanács főiskola létrehozását javasolta az MSZMP Megyei Bizottságának, amely ezt elfogadta és határozatba foglalta.

Ezzel a politikai támogatottsággal indult meg újra a lobbyzás a helyi felsőoktatás létrehozásáért, amelyben a megyei Művelődési Osztály akkori vezetőjének, Vámos Lászlónak is kiemelkedő érdemei voltak.

A központi pártszervek „meggyőzésében” szerepe volt a szeghalmi származású Fehér Lajosnak és Maróthy Lászlónak, akik komoly politikai befolyással rendelkeztek.

A legfelső szintű politikai támogató döntést Sarlós István miniszterelnök-helyettes hozta meg, aki Köpeczi Béla művelődési minisztert bízta meg a tárgyalásokkal.

A miniszternek három „elvi” szempontja volt: valamelyik meglévő intézmény tagozata legyen, a lehető legkevesebbe kerüljön és legyen hozzá elegendő felkészült helyi oktató is.

A megyei vezetés a Pénzügyi és Számviteli Főiskola tagozatának létrehozását preferálta és ezt Békesi László pénzügyminiszter is támogatta – de a tárgyalások végeredménye a debreceni Tanítóképző Főiskola békéscsabai tagozatának létrehozásáról született döntés lett.

A jelentős helyi anyagi áldozatokkal megszervezett felsőoktatási intézmény 1986 szeptemberében kezdte meg működését.

A rendszerváltás nyomán kialakult új feltételek között megnyílt lehetőségeket kihasználva 1990-ben a tagozat önállósult és Köteles Lajos irányítása alatt új fejlődési pályára került.

4. A Békéscsabai Főiskola útkeresései

Békés megye VII. ötéves tervi fejlesztésében kiemelt feladatként fogadták el a főiskolai képzés megeremtését Békéscsabán. Bár a megyei vezetés a gazdasági fejlesztések megerősítése érdekében valamilyen közgazdasági jellegű felsőoktatás megszervezésére törekedett, sem a Közgazdasági Egyetem, sem az akkori Pénzügyi és Számviteli Főiskola nem támogatta, hogy bármilyen vidéki tagozat létrehozásával sérüljön piaci monopóliuma. Realitása csak annak volt, hogy a megye rossz pedagógus ellátottságának enyhítésére tanítóképzést hozzanak létre. (1984-ben 101 képesítés nélküli tanító volt és 167 tanítói állás volt betöltetlen Békés megyében.) (Köteles L. Naplóbejegyzés 1984 IX. 3.) Az 1986 tavaszán megindult előkészítés során a Megyei Tanács fontos döntése volt, hogy *vállalta a képzés helyszínének biztosítását* és azt is, hogy a Pénzügyminisztérium támogatásának elmaradása esetén *a megye saját költségvetéséből finanszírozza a működést*.

A Megyei Tanács az 1986/87-es tanévben az MSZMP Oktatási Igazgatóságának épületében helyezte el a Debreceni Tanítóképző Főiskola által létrehozott tanítóképző tagozatot, majd főiskolai célokra átadta az eredetileg két középiskolának szánt modern, új oktatási épületet, 1989-ben pedig a megyei tulajdonban lévő 288 ágyas középiskolai kollégiumot is. 1995-ben elkészült a főiskola Sportcsarnoka is, amelynek komplex kiépítését a *Megyei Tanács* 20 millió Ft-tal támogatta.

A korszerű infrastruktúra megeremtését követően a tagozat 1990 szeptember elsejétől önálló főiskolává vált, *Békéscsabai Tanítóképző Főiskola* névvel.

A több pályázóval több fordulóban lefolytatott első főigazgató választáson győztes Köteles Lajos intézményfejlesztési programja a tanítóképzés gyökeres átalakítását tűzte ki célul. A tanítóképzés „... idegen testként működik egy élő gazdasági-társadalmi valóságban és egyre kevésbé képes megfelelni a térség valóságos igényeinek. A zárt intézményrendszer perspektívatlansághoz vezet – ezért *nyitott intézményt* kell szervezni.” – hangzott el (Rozsnyai K. – Krasznahorkai G. 2005 p. 16.).

A változások meghatározó elvei *a térség gazdasági-társadalmi igényeihez igazodás és a piaci érdekeltségű működtetés* bevezetése.

A nagy többséggel támogatott új típusú felsőoktatási intézmény megeremtése gyors ütemben haladt. A főiskola vezetése jó politikai érzékkel használta fel az 1992-ben Békésben tartott kihelyezett kormányülést arra, hogy a „menet közben” felvállalt határon túli tanítóképzés és továbbképzés központjává fejlesztést is érvként sorakoztatta fel egy új típusú, a szakfőiskolai rendszert felváltó „regionális” főiskola létrehozására. (Az akkori felsőoktatási államtitkár, Kálmán Attila érdeme, hogy felismerte az elgondolás racionalitását és két főiskolának (Békéscsaba, Győr) is lehetővé tette a profilbővítést, a fejlődést.)

Az 1992. szeptember 1-jén létrejött Kőrösi Csoma Sándor Főiskola új célkitűzése a Kelet-Európában együtt élő népek megbékélésének és új típusú együttműködésének az elősegítése lett. Ennek szellemében szervezték meg a szlovák és a román tanítóképzést és indították el az erdélyi magyar tanítók főiskolai képzéseit és továbbképzéseit is. A közeledést segítette elő az újonnan létrehozott „Kelet-európai nyelvek és kultúrák Tanszék” is, amely a közös sors alapjait kutatta és oktatta. Az itteni kezdeményezésekhez hamarosan sikerült a szomszédos „anyaországok” egyetemeit is megnyerni. A Nagyvárad Egyetem a román, a Besztercebányai Bél Mátyás Egyetem pedig a szlovák hallgatók részképzéseibe kapcsolódott be és az intézmények között rövid idő alatt más területeken (tudományos kutatás, oktatócseré stb.) is szoros együttműködés bontakozott ki. A szervezeti változások mellett folytonos volt az oktatás tartalmi gazdagodása is. 1990-ben Békéscsabán indult el az első szervezett (tananyagba illesztett) vallástörténet oktatás; megkezdődtek a különféle tantárgy-integrációs kísérletek. (Elsőként a művelődés-, vallás- és filozófiatörténet integrált oktatásának bevezetésére került sor.) (Köteles L. 1995)

Itt ülésezett 1990-ben és 1991-ben a Magyarok Világszövetségének nyári pedagógiai kurzusa; a főiskola szervezte meg az ILS Nemzetközi Nyelviskola Békéscsabai képzési centrumát; átvette a Békési Élet című, országsszerte ismert megyei folyóirat kiadását; felvetette az Alpok-Adria együttműködéshez hasonló, állandó jellegű kulturális fórum megteremtésének gondolatát; előkészítette a német nyelvű tanítóképzés ausztriai gyakorlóhelyeinek kiépítését (Intézményi Hírlevél, 1996. június).

A Dél-Alföldi Régió tudományos életébe való „visszaintegrálódást” szolgáltatta a MTA Szegedi Akadémiai Bizottsága Békés megye *Tudományos Testületének* létrehozása és az annak égisze alatt működtetett „*Kutatók Klubja*”, amely az aktuális tudományos események gyors közvetítője lett. A szervezet ma is működik, 2011-ben a 9 szekciónak 219 *tagja* volt (Micheller M. 2011).

Úttörő kísérlet volt a tanítói oklevélhez kapcsolódó 3 éves *színészképzés* (1991), amelyet ugyan nem sikerült a tervezett főiskolai rendszerben megtartani, de „Békéscsabai Színi Tanoda”-ként ma is működik a városban.

Sikeres kísérlet volt a *tanítóképzés és a gyógypedagógiai képzés integrálása* is.

A főiskola presztízst növelte, hogy gyorsan és hatékonyan reagált a Romániában és Ukrajnában végbement változásokra. Az elsők között adott anyagi és szakmai segítséget az ottani pedagógusoknak. Már 1990-ben Békéscsabán megszervezte számukra az első nyári továbbképzéseket, majd 30 fővel elindította a kiválasztott magyar fiatalok főiskolai oktatását Békéscsabán.

Éveken keresztül fő szervezője volt a *Bólyai Nyári Akadémia* legnépesebb szekciójának, a tanítók továbbképzésének. 1993-ban Sepsiszentgyörgyön és Székelyudvarhelyen, majd Szováton indította el *kihelyezett levelező tagozatos tanítóképzését*. Fontos szerepe volt abban, hogy a magyarországi támogatók segítségével Szováta-fürdőn létrejött a *Teleki Oktatási Központ*.

Presztízsnövelő tényező volt a főiskola által létrehozott és fenntartott *NB I-es női röplabdacsapat* is, amely sorozatos sikereket ért el az egyetemi és a nemzeti bajnokságokon.

A „hagyományos” oktatási-kulturális területeken elért gyors sikerek azonban nem felelték, hogy hiányoztak a térségből a gazdasági fejlődést adaptálni tudó közgazdász-szakemberek. Már 1992-ben újra előtérbe került a *közgazdasági felsőoktatás létrehozása*; elsőként kihelyezett üzemgazdász képzést terveztek, majd a Pénzügyi és Számviteli Főiskola szakmai támogatásával egy önálló főiskolai közgazdász-képzés megteremtése került napirendre.

A szak létrehozásának ezernyi akadálya volt – a kormányzat például az első évre nem tudott pénzügyi támogatást nyújtani – a főiskola a helyi vállalkozók bevonásával megszervezett „Alapítvány a Felsőfokú Közgazdasági Képzésért” pénzügyi forrásaival oldotta meg ezt a problémát. Békéscsabán évtizedek óta kiváló kereskedelmi- és közgazdasági szakközépiskola működött – az oktatók egy részét onnan lehetett biztosítani – de a felsőoktatásban jártas egyetemi-főiskolai oktatókat is meg kellett nyerni. Az 1994-ben induló pénzügyi képzés megszervezésében és minőségi fejlesztésében kiemelkedő szerepe volt Sztanó Imrének és Molnár Józsefnek, az utóbbi a későbbi Szent István Egyetem egyetemi tanára, majd rektora volt.

Az indulás időszakában ez a szak is kivételes perspektívákkal rendelkezett. Egy „Kelet-európai Kereskedelmi Központ” létesítésének gondolata megvalósulása esetén akár nemzetközi funkciót is elláthatott volna (Ambrus Z. – Köteles L. – Krasznahorkai G. 1993).

A főiskola fejlődésének sajátos útja még a *kutatók érdeklődését* is felkeltette. Az Oktatókutató Intézet vizsgálata feltárta, hogy az intézmény a különböző erők érdekérvényesítésének hálózatában működik, sorsa a különféle érdekek alakulásától függ. Az oktatók nem „igazi” felsőoktatási szakemberek, nem alakult ki valódi közösség, hanem rendkívül bonyolult egyéni érdekek munkálnak a felszín alatt. A közgazdasági képzés megerősödése tovább fokozta a lappangó belső érdekellentéteket.

A vizsgálat szerint az egész hazai főiskolai szektor számára iránymutató lépések történtek – ezek sikeres továbbvitele érdekében szükségesnek tartották egy *Regionális Tanács* felállítását az *emberi erőforrások fejlesztéséért*. A tanítóképzés két új elemét érdemesnek találták bevinni a felsőoktatási modernizációra: az egyik a tanítók felkészítése a modern társadalomba való jövőbeli belépésre, a másik pedig a képzés kimenetelének becsatlakoztatása egy közeli felsőoktatási intézmény (egyetem) képzésébe. A fejlesztés egyik lehetséges irányának tartották az önkormányzati és regionális szakemberek számára tervezett képzési programok (jegyzőképzés, önkormányzati menedzser) szakmai elfogadtatását és egy 3. kar felállítását (Setényi J. 1993).

A főiskola (és a térség) fejlesztésében alapvető fontossága volt a *személyügyi szervező szak* Békéscsabán történő meghonosításának.

A modern amerikai vállalatvezetés az 1980-as években fedezte fel, hogy a termelés hatékonyságának fokozásában és a minőség biztosításában döntő szere-

pe van az emberi tényezőnek. A „humán erőforrás” fejlesztése speciális szakmai ismereteket igényel. Ezért jött létre Amerikában majd Nyugat-Európában, és indult el 1990-es évek elején Magyarországon is a humán szakemberek oktatása.

Elsőként az akkori pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Felnőttképzési Intézetében Koltai Dénes kezdeményezésére indult meg az egyetemi szintű „humán szervező” képzés. Az egyetemmel történt megállapodás szerint Pécs után Békéscsabán is megkezdődhetett a kihelyezett egyetemi oktatás, majd 1997-től a „saját jogon” indított személyügyi szervező képzés, amelynek nagy szerepe volt az intézmény szakmai-anyagi megerősödésében (Köteles L. 2004). Ezt a korszerű ismereteket nyújtó képzési programot a gazdaság- és a társadalom is igényelte szerte az országban, hiszen kapcsolódott a Magyarországon megkezdődött intenzív gazdasági átalakuláshoz.

A békéscsabai főiskola személyügyi szervezőinek létszáma rohamosan nőtt: 1997-ben 182, az 1999/2000-es tanévben már 997 hallgatója volt ennek a szaknak (Kovácsné B. J. 2000). Vonzáskörzete ekkor már az Alföld és Észak-Magyarország nagy részére is kiterjedt.

Bács	4,00%	Hajdú	7,00%
Békés	40,00%	Heves	4%
Borsod	5,00%	Jász	9%
Budapest	10,00%	Nógrád	1,00%
Csongrád	12,00%	Pest	3%
Fejér	2,00%	Szabolcs	2%
		Veszprém	1%

3. táblázat. Személyügyi szervező szakos I. évfolyamos levelező tagozatos hallgatók lakóhely szerinti megoszlása 2000-ben. Forrás: Saját szerkesztés 2004

5. A felsőoktatási integrációs folyamat kialakulása

– a Körös Főiskola létrehozása

A Körösi Csoma Sándor Főiskola néhány év alatt az ország egyik legsikeresebb, leggazdaságosabban működő főiskolájává lett. 1995-ben már megkezdődött egy több karú (pedagógiai, közgazdasági és közigazgatási profilú) regionális főiskola előkészítése.

Az 1995-96-ban elfogadott világbanki fejlesztési program azonban megváltoztatta a fejlesztési feltételeket. Az új felsőoktatási fejlesztési politika célja nagyobb, hatékonyabb intézmények létrehozása lett. Az alkalmazkodás érdekében számos helyi elképzelés is született. Napirendre került például az *Alföldi Főiskolák Szövetségének* létrehozása, amely stratégiai és belső egyeztetési funkciót látott volna el a hatékonyság erősítése érdekében.

Készült egy *Alföld Főiskola-tervezet* is, amely a dél-alföldi térségben működő főiskolákat kapcsolta volna össze egy szorosabb keretben. Végül a megyében működő három főiskola egyesítéséről született megállapodás.

Az 1998 január elsejével létrehozott „*Körös Főiskola*” – Magyarországon elsőként – az *angolszász modellt* követte. Ez az intézmény a piaci versenyre szerveződött – racionális belső rendszerében harmadára csökkent a vezetői meg-

bíztatások száma és az egyéni jövedelmek az egyes intézetek piaci eredményeitől is függöttek (2. ábra).

A Körös Főiskola célkitűzései is alapvetően eltértek a felsőoktatásban kialakult tartalmaktól.

A legfontosabb új célok az alábbiak voltak:

- az EU-integrációt közvetlenül szolgáló „EU-konform” főiskola szervezése;
- a magyar-román határ menti felsőoktatási kapcsolatok rendszerének megteremtése;
- a régió újrászerveződésének komplex modernizációs központjává fejlesztés.

A célkitűzések megvalósítását szolgáló lépések között voltak az aradi Vasile Goldis Egyetemmel közösen tervezett Európai Középiskola létrehozása; közös magyar-román felsőoktatási programok kialakítása; az üzleti érdekű működtetést egy *közhasznú társaság* létrehozásával tervezték; a társadalmi kapcsolatok átfogó rendszerének egy *Társadalmi Tanács* felállítása teremtette meg a keretét. A főiskola hallgatóinak beilleszkedését, személyiség fejlesztésüket és karrierépítésüket a *Diáktanácsadó Szolgálat* létrehozása segítette.

Az oktatás lényegi tartalmi átalakulását szolgálták:

- az oktatási rendszer tervezett kiépítése;
- az új, integrált képzési programok kialakítása (például agrárközgazdász, gazdatanár);
- a magyar-román közös képzések szervezése (például magyar-román gazdasági szakértő; regionális idegenforgalmi szervező).

Kiemelt figyelmet fordítottak a *cigányság* társadalmi beilleszkedését szolgáló új képzési formák kikísérletezésére; enyhén egészségkárosultak társadalmi reintegrációjára; a regionális tudományok oktatására és a szociális szakemberképzés megteremtésére (Köteles L. 1998).

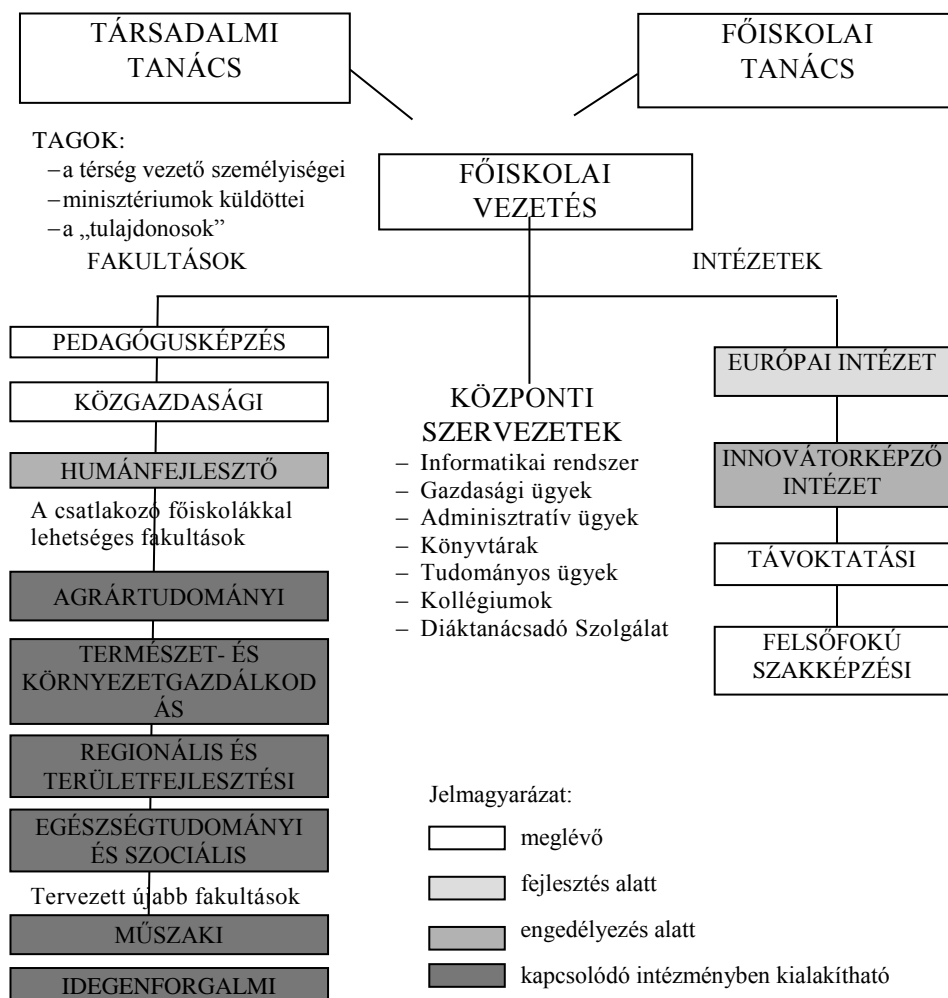
A határozott átalakulások első eredményei már 1999-ben megmutatkoztak; az intézmény jelentős bevételre tett szert, rendkívül gyorsan és hatékonyan reagált a külső gazdasági-társadalmi és nemzetközi változásokra is. Megteremtődött a lehetősége annak, hogy az új főiskola regionális tudásközponttá váljon.

A sokáig „tétova” szarvasi kar (a Debreceni Agrártudományi Egyetem Öntözési és Meliorációs Főiskolai Kara) is az egyesülés mellett döntött és közös fejlesztési pénzekből felépült Szarvason a két korábbi intézmény *közös főiskolai könyvtára*.

Megbeszélések kezdődtek az 1993-ban Gyulán a Debreceni Orvostudományi Egyetem tagozataként létrehozott ápolóképző intézmény integrációjáról is. A tervek szerint jött létre az integrált tanító- és tanárképzés (a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola rajz szakjával); sor került az *óvó- és tanítóképzés integrált képzési programjának* kialakítására és oktatására; a Diáktanácsadó Szolgálat 2 helyszínen (Békéscsaba, Szarvas) történő működtetésére és a Társadalmi Tanács felállítására.

Már korábban saját könyvkiadás kezdődött; a „Körösi Tanulmányok” mellett, ami később „Körös Tanulmányok” elnevezéssel folytatódott, „Kelet-

magyarországi Pedagógiai Szemle” címmel a főiskola felélesztette a Dél-Alföldi Régió korábbi pedagógiai szakfolyóiratát, az Új Pedagógiai Szemlét.



2. ábra. A Körös Főiskola szervezeti rendszerének tervezete
 Forrás: Saját szerkesztés

A legnagyobb fejlesztési perspektívát egy amerikai egyetemi kapcsolatteremtés rejtette magában. A Körös Főiskola amerikai fejlesztési szakértőjének a közvetítésével 1999 tavaszán sor került olyan többoldalú (magyar, román, amerikai) egyetemi tárgyalásokra, amelyek célja egy közös *Kelet-Európa College* felállítása volt. A legfontosabb szak olyan kelet-európai befektetési szakértőket akart képezni, akik a szakmai-nyelvi alapismereteket Amerikában szerzik, majd Kelet-Európa különböző országainak egyetemerein került volna sor a résztanulmányokra. A kelet-európai stúdiumok szervező központja a tervezett Kelet-Európa College lett volna.

Egy esztendő alatt az új főiskola hatalmas lépéseket tett egy olyan angol-szász típusú európai főiskola megvalósítása felé, amely *új színfoltja* lett volna a hazai (és a kelet-európai) felsőoktatásnak. Az események azonban más irányt vettek.

A felülről kierőszakolt, hatalmas belső feszültségeket keltő folyamatos változásokat a főiskola oktatóinak egy része (elsősorban az átalakítások szakmai vesztesei és a piaci versenyből kimaradók) egyre növekvő ellenszenvvel követték és csak az alkalmat keresték arra, hogy megakadályozzák azokat. Ez az alkalom az 1998-as kormányváltással elérkezett.

6. A pedagógiai innováció megerősödése: Gáspár László Békéscsabán

Gáspár László abból az öntudatra ébredő békési paraszti környezetből jött, amely az 1940-es évek végén ontotta az új világban hívő, felemelkedésre vágyó tehetségeket. Tanítóképzőt végzett, ami ekkor nemcsak a legmagasabb szintű pedagógiai kultúrával vértette fel, hanem „egy valóban emberi társadalom valóban emberi iskolájának” vágyát is beleplántálta legjobb hallgatóiba (Kocsis J. 2003).

Emberi-szakmai küldetése 1954-1969 közötti sokrétű *budapesti munkáldása* során vált világossá és ekkor alapozódott meg széleskörű nevelésméleti tudása is. 1969-ben Baranyába költözött, amely akkor (és bizonyos területeken ma is) a magyar szellemi élet, a kulturális megújulás egyik központja volt.

Szentlőrinci iskolakísérletében olyan alapvető változásokat hajtott végre az oktatás tartalmában, szervezésében és célkitűzéseiben, hogy az „a hivatalos szocialista iskola marxista alternatívájaként” jelent meg. Az iskola fennmaradásért folytatott évtizedes küzdelem felőrölte erejét; 1981-től a *Pécsi Tudományegyetemen* kísérte meg pedagógiai elvei részletes tudományos kidolgozását. Az elméleti munka azonban nem elégitette ki; visszavágyott szülőföldjére, hogy ott teremtsen új iskolát. Támogatója volt az 1988-ban Kecskeméten megalakult Kemény Gábor Iskolaszövetségnek, amelynek sikerült összefognia a különféle reform-pedagógiai irányzatok többségét. A szervezet szakmai kommunikációjának hatékony eszköze volt az iskolaszövetség negyedéves folyóirata, az Embernevelés.

Békésbe való visszatérését sajátos lelki és racionális tényezők is elősegítették. A korábbi Gyulai tájtanítóképzős társ, Nagy Sándor körül a sarkadi kistérségben még 1989-ben erős, aktívan működő iskolafejlesztési társulás jött létre, amelyhez szerves szakmai-baráti kapcsolatok kötődtek. Ez a szervezet adaptálta a szentlőrinci iskolakísérlet tapasztalatait és egy évtizeden át sikeresen valósította meg az elképzeléseket. Garanciát és megfelelő szellemi háttérrel teremtett az a megyei fejlesztési program is, amely 1985-90 között a humán erőforrások fejlesztését jelölte meg a legfontosabb prioritásként. A tervezett iskolai reform következő lépcsőfoka a középfokú oktatás volt. Ennek létrehozását a *Sarkadon töltött időszak* (1987-1993) idején kísérte meg.

A rendszerváltás azonban egy csapásra megszüntette a kísérlet szellemi és anyagi feltételeit. A megyétől a helyi önkormányzat kezébe került reformintézmény sorsa megpecsételődött, hiszen az új pártokból összeálló képviselőtest-

tület a baloldali gyökerű iskolakísérletet ellentétesnek tartotta régi-új ideájával, az egyházi iskoláztatással.

Az innovatív és ambiciózus főiskolai vezetés és a Sarkadon légüres térbe került Gáspár László szükségképpen egymásra találtak. A Gáspár által létrehozott *Innovátorképző Egyetem* természetesen nem volt beilleszthető az akkreditált állami oktatási szervezetbe, ezért gyökeresen új szervezeti struktúrát alakítottak ki.

A főiskola egy holding-rendszert hozott létre, amelyikben összekapcsolódhattak különféle magán vagy alapítványi intézmények, mintegy a főiskola alvállalkozóiként.

Így illeszkedett be a főiskolai működésbe az *Innovátorképző Intézet*, amely néhány évig nyugodt körülményeket teremtett a Gáspár László által kiformált új típusú *pedagógusképzés* számára. A főiskolai „védernyő” tette lehetővé, hogy az „iskolafejlesztési szakértők” képzése zavartalan legyen. (A képzés színvonalát jelzi, hogy végzett hallgatói Budapesten is sorra nyerték el a különféle iskolafejlesztési pályázatokat nem csak az ekkor megjelenő magán-cégek, de a nagyhírű állami fejlesztő intézmények elől is.)

A néhány éves nyugalom másik következménye Gáspár László alkotó tevékenységének újabb felvirágzása. Békéscsabai munkásságának legfontosabb tudományos eredménye az *innováció-elmélet hazai alapjainak* megteremtése volt. A főiskola támogatásával ezen a területen minden célját elérhette. Elkészíthette az intézményes innovátorképzés teljes rendszerét és kidolgozhatta a különféle szintek oktatási programjait is. (A 4 kidolgozott képzési szint: innovációs asszisztens, innovációs menedzser, okleveles menedzser, okleveles innovációs tanácsadó.) (Köteles L. 2003)

Az elkészült szakok Európában elsőként rendszerezték az innovációs szakképzést. (Az Európai Unió Tanácsa az 1990-es évek közepén javasolta a tagállamainak, hogy tanulmányozzák az amerikai képzések adaptálásának lehetőségeit.)

A gyakorlati életre való felkészítést szorgalmazó Gáspár-féle pedagógia és az óvodai útkeresések egy új innovációban, a *tevékenységközpontú óvodai program* létrehozásában egyesültek. 2003-ban még 28 bázis-óvoda működött az országban, amelyekben európai érdeklődést kiváltó szakmai munka folyt. (Gáspár László volt az egyedüli, akit a XX. század jelentős pedagógiai iskolateremtőit bemutató francia összeállítás Kelet-Európából érdemesnek tartott a megismertetésre.) De az ő sorsa kelet-európai maradt.

7. Regionális integráció – hagyományos intézményben

A szarvasi székhelyű Tessedik Sámuel Főiskola tündöklése és bukása

A rendszerváltást követő időszakban minden történésnek politikai jelentősége lett. A felsőoktatás fejlesztése mindig is a politika fő hadszíntere volt, hiszen az egyetemeknek, főiskoláknak komoly társadalmi véleményformáló hatásuk van.

Már 1998 tavaszán világossá vált, hogy a Körös Főiskola lett a helyi politika egyik fő ütközési területe.

Az akkori kormánypártok (MSZP, SZDSZ) támogatták a fejlesztést; az akkori ellenzék (elsősorban a FIDESZ) pedig különféle ígéretekkel maga mellé állí-

totta a változások veszteseit és bátorította különféle látványos akciók (például tüntetések, falfirkák) szervezését.

Az 1998-as országgyűlési választások idején Szarvason arra is ígéretet tettek, hogy egy új integrációs átszervezésnél a megyei felsőoktatás központja Békéscsaba helyett Szarvasra kerül át.

Bár a Körös Főiskola vezetése szakmai-gazdasági érvekkel kísérte meg a békéscsabai székhely megőrzését, ezek akkorra már senkit sem érdekeltek. A politikai döntés megszületett. (Köteles Lajos ekkor mondott le főigazgatói megbízásáról.)

2000 január elsején mindenfajta előzetes intézményi egyeztetés vagy tájékoztatás nélkül parlamenti döntéssel *Szarvas központtal* létrehozták az új regionális főiskolát, amely Tessedik Sámuel nevet kapta.

Az erős agrárlobby a megyei főiskolához kapcsolta a közeli Mezőtúron működő gödöllői mezőgazdasági főiskolai kart is, amely belső gondjai miatt a szolnoki főiskolának sem kellett. Így két azonos profilú, egymással ellentétes érdekű kar került az új intézménybe. A megyei képviselők nem tiltakoztak, a békéscsabai kormánypárti képviselő (egyben a város alpolgármestere) is csupán tartózkodni mert a döntés során.

Az integráció a *gyulai egészségügyi főiskolai tagozat* csatlakozásával vált teljessé. Ennek a szervezeti egységnek a fejlődéséről „Válság közben – innovációs kísérletek Gyulán” címmel egy önálló tanulmányt készítettünk (Köteles L. 2013 a).

A *Tessedik Sámuel Főiskola* lényegében visszatért a „hagyományos” magyar felsőoktatási rendszer megszokott keretei közé. Szervezői visszaállították a felaprózódott tanszéki rendszert, megszűnt a piaci működés megkövetelése, háttérbe szorultak a hatékonysági szempontok. A korábbi stratégiai célokat az infrastruktúra-beruházások váltották fel, mint fejlesztési prioritások. Ezeket a mindenkori kormányzattól remélték – és később meg is kapták, túlméretezett, fenntarthatatlan PPP-konstrukciókban.

Az idill azonban csak addig tartott, amíg a felsőoktatás generációkat vonzott az iskolapadokba. A gyorsan csökkenő létszámok újra kiélezték a belső feszültségeket és egyre nyilvánvalóbbá tették a létrehozott főiskola hagyományos működtetésének fenntarthatatlanságát.

Átmenetileg jó „megoldásnak” tűnt a sikeres karok bevételeinek „átcsoportosítása” az egyre mélyebb válságba jutó karok „megsegítésére” a „szolidaritás elve” alapján. Ez azonban a jól működő karok továbbfejlesztésének anyagi feltételeit is megszüntette és lényegében megbénította az intézményben folyó oktatási innovációs munkát.

A 2003-ban alakult *Stratégiai „ad hoc” Bizottság javaslatai* az európai felsőoktatási integrációs folyamat követelményeire épültek. A helyzetelemzés fő konklúziója az volt, hogy az intézmény hagyományos működési rendszere a pusztulás felé viszi az integrációt, mert konzerválja a múltat. (Például a bázis alapú kari elosztás; a karok erős érdekvédelme a közös intézményi érdekekkel szemben; az oktatásgazdasági szempontok figyelmen kívül hagyása; a közös

humánerőforrás gazdálkodás hiánya.) A javaslatok között szerepelt egy profesz-szionális gazdálkodási rendszer kiépítése; a költségvetés elosztási elveinek tisztázása és az átlátható, nyomon követhető gazdálkodás; egy tartalékalap létrehozása és abból fejlesztési célokra történő „visszaosztás”; a közös humán erőforrás rendszer működtetése; a kari, intézményi felelősségi viszonyok és érdekeltségek tisztázása stb. Bár a változások kényszerét és bizonyos lépések megtételének szükségességét a Rektori Tanács elfogadta, a belső érdekviszonyok meggátolták azok érdemi végrehajtását.

A belső változások elodázásához vezetett az *uniós pályázati rendszer kiépítése* is, amely – akárcsak másutt – a külső erőforrások elérését emelte fejlesztési prioritássá.

Természetesen nincs arról szó, hogy megállt volna a fejlődés. Az uniós pályázati rendszer azonban gyökeresen átformálta az innováció céljait, lehetőségeit és működési rendszerét. A klaszterek létrehozásában való részvétel, az infrastrukturális fejlesztések támogatása, az oktatói és hallgatói mobilizáció lehetőségeinek kiszélesedése, a különféle akciók támogatása az egységes európai felsőoktatás irányába vezető lépések voltak.

Az intézmény belső struktúrájának korszerűtlensége és a változások mögött évtizedekkel elmaradó általános szemlélet, az egyre erősebb anyagi gondok és az azokkal járó belső érdekellentétek növekedése azonban lehetetlenné tették, hogy a végbement változások valódi modernizációhoz vezessenek. Az intézmény „sodródni” kezdett, máról-holnapra élt.

A „menekülés” egyik lehetséges útját egy erősebb *egyetemhez való csatlakozás* teremtette meg. 2009. január elsejétől a Tessedik Sámuel Főiskola beolvadt a Szent István Egyetembe. Lényegi változások azonban ekkor sem történtek...

8. A felsőoktatási innováció néhány jellemzője

A Békés megyei felsőoktatási intézmények rendszerváltást követő két évtizedes fejlődésének vizsgálata lehetőséget ad arra is, hogy a magyar felsőoktatás egészének innovációs működését általánosan jellemző következtetéseket vonjunk le (Köteles L. 2013 b).

Megállapítható, hogy a megyében létrejött főiskolák mindegyikét az itteni gazdasági-társadalmi viszonyok fejlesztésének igénye teremtette meg. Az agrár-gazdasági, a pedagógiai, a közgazdasági és egészségügyi felsőfokú szakemberképzés – más-más időszakban és eltérő erővel – fontos szerepet töltött be a *térség modernizációjához* szükséges szakmai feltételek biztosításában. Az Alföld egészére kiterjedő modernizációban a nagyüzemi mezőgazdaság szervezésében-vezetésében például pótolhatatlan szerepe volt a Szarvason végzett mezőgazdászoknak; a Békéscsabai Főiskola okleveles közgazdászai nélkül a piacgazdasági működés személyi feltételei lettek volna rosszabbak.

A kialakított intézményrendszer hagyományos működése azonban az ezredforduló után *egyre mélyebb válságba került*, hiszen alapvetően megváltoztak a gazdasági-társadalmi körülmények.

A változás igénye a Békéscsabai Főiskola esetében 1990-től sorozatos *belső és külső intézményi innovációs lépéseket* váltott ki. Az innovációs folyamat kibontakozását elősegítette, hogy a magyar felsőoktatás az útkeresés szakaszában volt. A regionális főiskola létrehozását vagy a Körösi Csoma Sándor Főiskola holding rendszerű felépítésének tervét egy ideig a kormányzati szervek is lehetséges alternatíváknak fogadták el, akárcsak más felsőoktatási intézmények tucatszerű sajátos fejlesztési elgondolását.

A nemzetközi megfelelés igénye a Körös Főiskola létrehozásával egy *angolszász típusú regionális főiskola* keretének kialakulásához vezetett. Az amerikai felsőoktatási rendszerhez kapcsolódás lehetősége esélyt adott egy Közép-Kelet Európában példa nélkül álló, modern, piaci orientáltsággal működő főiskola megteremtésére. Ezt az esélyt az 1998-as kormányváltással járó új felsőoktatási elképzelés szüntette meg.

Az új regionális főiskola (Tessedik Sámuel Főiskola) a legkevesebb változásra hajlandó agrárkarok (Mezőtúr és Szarvas) befolyása alá került. A tradicionális működés csődjét az átmenetileg „felszabadított” felsőoktatási felvételi rendszerrel járó hallgatói létszám-bővülés néhány évig elfedte – de 2003-ban már nyilvánvalóvá lett a veszély és elkészültek az annak elhárításhoz szükséges akcióterv elképzelései is (Köteles L. 2003). Az *intézmény belső érdekviszonyai* azonban megakadályozták az időben és megfelelő módon történő változásokat. A „status quo” fenntartása a vezetői csoport személyes érdeke volt, amit a sikeres karokról történő pénzátcsoportosítással próbált meg biztosítani.

Ez az elhibázott stratégia a legsikeresebben fejlődő oktatási egység, a gyulai Egészségügyi Intézet *karrá fejlesztési lehetőségeit is meghiúsította*, hiszen annak belső erőforrásait is a veszélyhelyzetbe került karok megmentésére használták fel. A zsákutcába került főiskola a Szent István Egyetemhez való integrálódástól remélte a veszélyhelyzet megoldását.

A 2009-ben bekövetkezett egyetemi integráció azonban nem járt (nem járhatott) a korábbi gondok megoldásával. Az integráció során kialakított közös szervezeti egység (a Tessedik Sámuel Egyetemi Központ) lényegében *ugyanazt a túlélési stratégiát* valósította meg, mint a korábbi főiskola; az ellehetetlenülő karok működési költségeinek pótlására használta fel a központi fejlesztési támogatásokat.

Az egyetem működési rendje lényegében hasonló szemléletű; a karok megsegítésére voltak támogatások, de potenciális fejlesztési lehetőségek kiaknázására nem juthattak megfelelő pótlólagos forrásokhoz. Az egészségipari képzés kezdeményezésében úttörő szerepet betöltő gyulai intézet sem kapott semmilyen támogatást, pedig például az egészségturizmus oktatása már országos hatókörűvé vált és egészségipari klasztere komplex jellege miatt az egyik katalizátora lehetett volna a békési térség modernizációjának (Köteles L. 2013 a).

A változások nyilvánvalóan elkerülhetetlenek. Ha nem belülről kezdeményezik, akkor az oktatási kormányzat döntéseitől függ, lesz-e, és ha igen, milyen lesz a felsőoktatás újabb korszaka?

A változásoknak innovációs szempontból is számos tapasztalata van. A legfontosabb, hogy a siker legfőbb tényezői az adott szervezet innovációs képességében, a változásban való érdekelttség kialakításában és az aktív cselekvőképességben rejlenek.

Mi kell az innováció sikeréhez a felsőoktatásban?

- 1.) A változások menedzselésére képes és elkötelezett vezetők.
- 2.) Hatékonyan működő szervezeti struktúra.
- 3.) Kreatív, magas tudású szakemberek.
- 4.) Alkotásra ösztönző intézményi és szakmai-társadalmi légkör.
- 5.) Teljesítmény-menedzselés, javadalmazás.
- 6.) A változásokhoz szükséges anyagi források koncentrációja.
- 7.) Elegendő szervező-menedzser kapacitás.
- 8.) Pályázati források elnyerése.
- 9.) Hatékony szakmai, társadalmi-gazdasági kapcsolatrendszer.
- 10.) Folyamatos PR-munka. (Amiről a sajtó nem ír, az a köztudatba nem is kerül be.)
- 11.) Sikeres szakmai-politikai lobbyzás.
- 12.) Szakmai-vezetői folytonosság. (Egy-egy oktatási innovációs ciklus kb. 8-10 év!)
- 13.) Megalapozott, országosan elfogadott stratégiai fejlesztési célok.

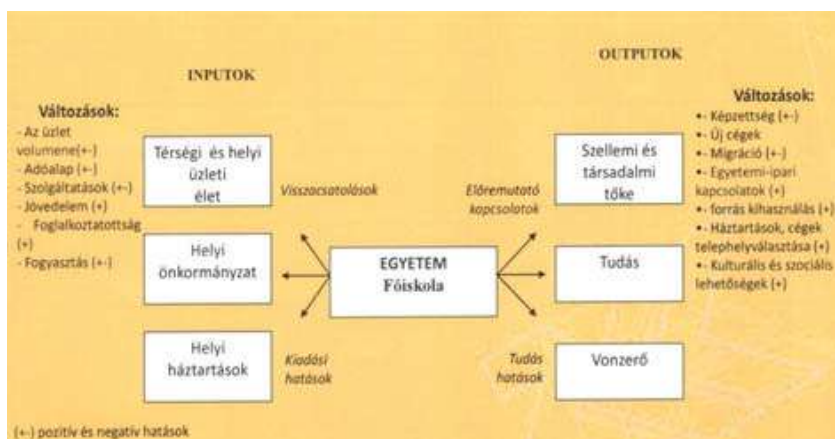
A lényeg: hogy a soktényezős folyamat minden elemére szükség van a sikeres innovációs tevékenység kibontakoztatásához.

A magyar felsőoktatásban a *tényezők egy része hiányzik vagy csak elszigetelten érvényesül*. Nincsenek a térségfejlesztésbe ágyazott stratégiai célok; nincs vezetői folytonosság; nincs kellő anyagi érdekelttség; nincsenek személyi kapcsolatokon túlmutató regionális társadalmi-gazdasági kapcsolatrendszerek; korszerűtlen a belső szervezeti struktúra; a mindennapi működéshez szükséges anyagi feltételek is hiányoznak; a folyamatos átszervezések miatt a szellemi energiák szétforgácsolódnak, a vezetők érdeke a problémák elkerülése. Az egy-egy területre koncentráció különböző fejlesztési akciók csekély hatékonyságának éppen az a magyarázata, hogy más szervezeti rendszerek (például a vállalatok) tapasztalatai szerint akarják hatékonyabbá tenni a felsőoktatást – pedig az a rendszer más elvek szerint működik. A sikerek elérésének legfontosabb alapja az emberi tényező, amely egy kölcsönhatásoktól átszőtt bonyolult feltételrendszerben keresi saját boldogulásának lehetőségeit (Köteles L. 2012).

A felsőoktatás térségi hatásrendszerét a 3. ábrán látható modellel szemléltetjük. Az előzőekből következik, hogy *a felsőoktatás ma két világ határán áll*. Minden részében a múltban gyökeredzik – de a 21. század tudásközpontja is létrejött, kisebb-nagyobb mértékben szinte valamennyi intézményben.

A kérdés az, hogy mikor, hogyan és mivé változik? Nemzetközi tapasztalat, hogy innovációs tekintetben azok a legsikeresebbek, amelyek *a gazdaság- és a társadalom stratégiai ágazataihoz kapcsolódó komplex innovációs hálózatok szervező –katalizátorai*. De a jövőhöz sem egyetlen út vezet. Nem a jelenlegi

helyzet és a fejlődési irányok meghatározható következménye, hanem nagymértékben függ mai és holnapi döntéseinktől és cselekedeteinktől (Döry T. 2005).



3. ábra. A felsőoktatás térségi/helyi hatásainak egyszerűsített modellje.

Forrás: Rechnitzer J. – Hardi T. 2003

Irodalomjegyzék

- Ambrus Z. – Köteles L. – Krasznahorkai G. 1993: Javaslat egy Kelet-európai Kereskedelmi Központ létesítésére. Emlékeztető. 3 p.
- Blahó J. – Tóth J. (szerk.) 2006: Dél-alföldi regionális közoktatás fejlesztési stratégia 2007-2013. OKÉV Dél-alföldi Regionális Igazgatóság, Szeged. 96 p.
- Borsi Á. – Füleki K. – Kiss P. (2009): A hazai felnőttképzés dilemmái. Felsőoktatási Műhely 2009. IV. szám pp. 59-78.
- Döry T. 2005: Regionális innováció-politika. Kihívások az Európai Unióban és Magyarországon. Dialóg Campus Kiadó, Budapest - Pécs. 256 p.
- Intézményi Hírlevél 1996. június. Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba.
- Kocsis J. (szerk.) 2003: Gáspár László öröksége, aktualitása. Embernevelés. Különszám. 123 p.
- Kozma T. 1996: Településhálózat és iskolarendszer. Educatio 1996/2. szám pp. 248-259.
- Kozma T. – Forray R. K. 1987: Regionalitás az oktatásfejlesztésben: A területi-társadalmi folyamatok távlati alakulása és az oktatás hosszú távú fejlesztése. Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. 5. szám pp. 95-122.
- Kovácsné Bányai J. 2000: Személyügyi szervező képzés a békéscsabai főiskolai karon. Szakdolgozat. Tessedik Sámuel Főiskola, Békéscsaba. 51 p.
- Köteles L. 1984: Naplóbejegyzés 1984. szeptember 03.
- Köteles L. 1995: A művelődés-, vallás és filozófiatörténet integrált oktatásának tapasztalatai. In: Durgonicsné Molnár E. – Czirják J. (szerk.) 1995: Ember és társadalom. Illyés Gyula Pedagógiai Főiskola, Szekszárd. pp. 89-93.
- Köteles L. 1998: Pályázat a Körös Főiskola főigazgatói feladatának ellátására. In: Rozsnyai K. – Krasznahorkai G. (szerk.) 2005: Térségfejlesztés és innováció. Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézet, Gyula. pp. 70-82.
- Köteles L. 2003: „Lelkeket akart felszabadítani...” Gáspár László tevékenysége a Körösi Csoma Sándor Főiskolán. In: Kocsis J. (szerk.) 2003: Gáspár László öröksége, aktualitása. Embernevelés. Különszám. pp. 63-70.
- Köteles L. 2004: Humán szervező képzés Békésben. In: Rozsnyai K. – Krasznahorkai G. (szerk.) 2005: Térségfejlesztés és innováció. Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézet, Gyula. pp. 50-55.

- Köteles L. 2012: Az intézmény-összevonásokkal kapcsolatos szervezeti-vezetési kihívások. Vita-indító. Felsőoktatási Menedzsment Műhely, Budapest. 2012. június 21.
- Köteles L. 2013 a: Válság közben – innovációs kísérletek Gyulán. In: Szretykó Gy. (szerk.) 2013: A válságok természetrajza: Kiutak és alternatívák. A válságok és a válságkezelés szociológiai és humánpolitikai aspektusai. Comenius, Pécs. pp. 664-677.
- Köteles L. 2013 b: A tudományszervezés és a felsőoktatás mint a társadalmi innováció meghatározó tényezői Békés megyében. Habilitációs értekezés. Gyula. 183p.
- KSH 2006: Statisztikai évkönyv 2005, Békés megye. KSH, Szeged. 304 p.
- Micheller M. 2011: Az MTA SZAB Békés Megyei Tudományos Testület tevékenysége 1996-2011 között. In: Micheller M. (szerk.) 2011: Körös Tanulmányok, Szent István Egyetem Gazdasági Kar, Békéscsaba. pp. 29-36.
- Rechnitzer J. 2010: Az innovációk regionális összefüggéseinek kutatása Magyarországon. Előadás. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 2010. március 03.
- Rozsnyai K. 2010: A regionális társadalmi-gazdasági átalakulások és a középfokú iskolarendszer változásainak néhány összefüggése a Dél-Alföldi Régióban. A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban (TERD). Nemzetközi konferencia, Debrecen, 2010. május 14.
- Rozsnyai K. – Krasznahorkai G. (szerk.) 2005: Térségfejlesztés és innováció. Tessedik Sámuel Főiskola Egészségügyi Intézet, Gyula. 247 p.
- Setényi J. 1993: A főiskolai szektor modernizálódása. Educatio, Budapest. pp. 463-474.
- Szabó I. (szerk.) 2007: Képzés 2008. Képzési lehetőségek a Dél-Alföldi Régióban 2008-ban. Dél-alföldi Regionális Munkaügyi Központ, Békéscsaba. 480 p.
- Takács J. 1981: Terület és településfejlesztés Békés megyében. Békés Megyei Tanács VB. Tudományos-Koordinációs Szakbizottsága, Békéscsaba. 255 p.

MÁK KORNÉL

Kultúramenedzsment és városmarketing

Kecskemét kulturális ipara

I Mára általánosan elfogadottá vált az a nézet, hogy egy település kulturális „fogyaszthatósága”, kínálata, messze meghatározza más ágazatok lehetőségeit is. Ehhez pedig mindenképp a kulturális javak tulajdonosainak integrált együttműködésére van szükség.

Erről Tóth Ákos 2013-ban megjelent, A kultúrafinanszírozás az Európai Unió tagállamaiban és Magyarországon című kiváló könyvében a következőket olvashatjuk: „Egy közösségen belül a kulturális javak fogyasztása során előfordul, hogy nemcsak a kulturális terméket, vagy szolgáltatást megvásárló személy hanem mások is részt vesznek a fogyasztásból származó előnyökből. Erre példaként említhetjük, hogy egy nemzetközi hírű kiállítás közvetett módon fellendíti az adott város idegenforgalmát, a szállodák kihasználtságát, a közlekedési társaságok forgalmát, a vendéglátóipart és még sorolhatnánk tovább. Nem véletlen, hogy egyre több statisztikai adatbázis a turizmust és az azzal egybekötött un. kulturális turizmust külön tünteti fel.”¹

Az önkormányzatok mellett a kultúra szereplőinek lebontása is többfázisú. A kreatív művészetek területén pl. az irodalom, a zene, képzőművészet, előadó művészet. Partnerek lehetnek a szűkebb értelemben vett kulturális magiparágák, pl. filmipar, múzeumok, galériák, könyvtárak, fotográfia; a tágabb értelemben vett kulturális iparágak: nemzeti örökségvédelem, kiadóipar és nyomtatott sajtó, média, zeneipar, televízió, rádió; illetve a kapcsolt iparágak: reklámpar, építészet, dizájn, divat.²

Meghatározó a helyi települési önkormányzat, hiszen fontos szerepe van a koordinációban, a dokumentálásban, szabályalkotásban, finanszírozásban, koncepcióalkotásban. Tóth Ákos már idézett könyvében kitér az önkormányzatok szerepvállalására a kultúra finanszírozásában. A magyar gazdasági rendszer legnagyobb problémájának azt tartja, hogy a rendszerváltást követő néhány év után nő a politikai centralizáció, mellyel párhuzamosan a forrásallokáció egyre inkább decentralizálttá válik. Két teljesen ellentétes folyamat valósul meg egyszerre, ami növeli az átláthatatlanságot, ráadásul az ellentétes folyamatok, kiolt-

¹ Tóth Ákos A kultúrafinanszírozás az Európa Unió tagállamaiban és Magyarországon Akadémia Kiadó, Budapest, 2013. 31. o.

² Uo., 33. o.

ják egymást.³ A növekvő feladatok mellett a település jól felfogott érdeke, hogy kulturális ipar lehetőségeit fejlessze.

Tanulmányomban a jelentős kulturális hagyományokkal rendelkező, dinamikusan fejlődő magyar nagyváros, Kecskemét kultúramenedzsmenttel kapcsolatos stratégiája tükrében szeretnék rámutatni a kulturális ipar és a városmarketing néhány kapcsolódási pontjára.

II. Kecskemét a Duna-Tisza közének északi részén elhelyezkedő, megyei jogú város, 114 000 fős lakosságával, gazdasági folyamataival Bács-Kiskun megye meghatározó települése.

Nagy Lajos király az 1360-as években emelte a várost mezővárosi rangra. A középkor folyamán egészen az 1400-as évek végéig Kecskemét virágzó kereskedelmi központ. A Budától Szeged felé haladó kereskedelmi útvonal fontos állomásaként, főként a kereskedelmi célra hajtott jószágok után járó jövedelem, biztos megélhetést adott. A török hódoltság idején a város nem pusztult el, sőt léte stabil volt. Az Alföld elpusztított kistelepüléseinek lakosságát befogadta, integrálta. Egyszerre fizettek adót a Hódoltságnak a felvidéken élő gróf Koháry földbirtokosnak is, aki a város felé való pénzbeli kötelezettségét, mindig következetesen behajtotta. A török a katolikus ferencesek, a kálvinista lelkipásztorok működését engedte, így az aránylag biztonságos időszakokban kialakult a mezővárosi polgári gondolkodás alapja, illetve egyre jellemzőbb lett az a tolerancia, befogadó jelleg, ami Kecskemétet ma is jellemzi.

Témánk szempontjából a következő nagyon fontos időszak a dualizmus kora. Kecskemét az évszázadok alatt nagy birtokrendszert alakított ki, az akkori városmag körül legalább 60 kilométeres körben, mely Debrecen birtokaival is határos volt. A művelődés határozott és igényes szeretete már a reformkortól jellemző volt, ennek számos jeles alakja is említhető (pl. Katona József). Az 1880-as évek szőlőbetegségének, filoxérának az alföldi homok kvarca ellenállt, nem betegítette meg az ültetvényeket. Mivel szinte az akkori Magyarországon csak itt volt szőlőtermés, ez nagy bevételeket hozott. Ebből a bevételből emelték a Katona József Színház épületét és ez egy soha nem látott kulturális fellendülés nyitánya lett.

Ez az időszak az 1880-as évektől 1919-ig tartott, a helytörténet Kecskemét aranykorának nevezi. Ezt három nagyformátumú polgármester neve is fémjelzi: *Lestár Péter*, *Kada Elek* és *Sándor István* személyében. Ebben az időszakban gazdag építkezés kezdődik el. Ekkor készül el a szecessziós Lechner Ödön által tervezett Városháza, a Kaszinó épülete, a mai Cifrapalota, a Luther palota és még sorolhatnám. A kulturális és közösségi élet pezsegni kezdett, fellendült a színházi, irodalmi élet, erősödött az oktatás, iskolák sorozatos alapítása történt meg, számos egyházi, kulturális egyesület alakult meg. Utóbbiak kezdeményezése valósult meg a Városban az Országos Dalárdaverseny is, mely nevezetes eseménye lett ennek az időnek.

³ Uo., 172. o.

Érdemes kiemelni, hogy Kada Elek polgármester, aki személy szerint maga is végzett régészeti kutatásokat, kezdeményezte egy városi múzeum létrehozását. A történet szerint, mivel a tisztelt testület, nem nagyon akarta támogatni az új beruházás finanszírozását, ezért az új városházára raktározta a bőséges lelet gyűjteményt. Tudta, hogy a helyszűke más belátásra ösztönzi a városatyákat, így is lett. A múzeum épülete az 1920-as évekre készült el, sajnos Kada ezt nem élhette meg. Az új múzeumot Klébelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter avatta fel, mint erről a Kecskeméti Lapok, mint „impozáns fényességű ünnepségről” számol be.⁴ A miniszter hangsúlyozta ünnepi beszédében: „A legnagyobb érdeklődéssel figyelte mindig Katona városának kulturális fejlődését és kijelentette, hogy kulturtevékenységében mindenkor számíthat Kecskemét a kultuskormány leghatékonyabb támogatására.” Majd a beszédét folytatva felsorolta azokat az Európa történetét meghatározó cselekményeket, amelyek ezen a tájon zajlottak, és emléküket a föld mélye hűen őrzi. Hangsúlyozta: „A magyar földnek ez a múltja, jelentősége, kötelességünké teszi, emlékeit megbecsüljük, és ránk rója azt a kötelességet, hogy kutassuk, keressük, mindazokat az emlékhelyeket, amelyek vonatkozásban vannak Hazánk földjeinek történetével. Ennek a feladatnak a kecskeméti múzeum jelesül megfelel.” Majd így folytatta: „A modern múzeumnak azonban nemcsak műhelynek, hanem egyúttal demokratikus intézménynek kell lennie, amely megnyitja a tanulást.” Majd a miniszter reményét fejezte ki, hogy: „, a múzeum mellett, hogy laboratóriumot szolgáltató tudományos kutatás céljára, egyben didaktikus, demokratikus intézmény lesz, amely javára fog válni Katona városa kulturális fejlődésének.”

A megnyitón felszólalt Czákó Elemér államtitkár is, elmondta: „Hiszem, hogy a kecskeméti múzeum vezetősége, mely igazán ritka szép, rendkívül értékes anyag felett rendelkezik, úgy fogja ezt a kincset felhasználni, hogy nemcsak mutat, szórakoztat, gyönyörködtet, hanem tanít és oktat is vele.”⁵

A fenti sorok kitűnően utalnak a város kulturális szemléletére, hiszen a demokratikus, a kultúrát fejlesztő oktató-nevelő, integráló színvonalas adottságok megvannak. Ez teszi már a századelőn is sikeressé az elképzeléseket.

Az akkori felelős vezetők, az értelmiség jól látta, hogy a különféle területeket összhangba kell hozni, ezek finanszírozása, hatásai kiegészíthetik, segíthetik egymást. Ennek jó példája a Városi mozi épülete. Szintén Kada polgármestersége idején kezdték el építeni a Rákóczi úton az akkori Filmszínházat, a mostani Városi mozit, Mende Valér tervei alapján. Ennek avatását 1913 októberében Kada Elek polgármester, sajnos nem érthette meg. Az impozáns épület az akkori Magyarország másodikként létrehozott filmszínháza volt. A város a filmszínház üzemeltetésére pályázatot írt ki. A nyertes vállalkozónak a bérlemény üzemeltetésének bevételéből, az eredmény mértéke szerint (három összecsáv) meghatáro-

⁴ Gila János Bács-kiskun megye közművelődésének története, Nemzeti K., Budapest, 2013. 154. o.

⁵ Uo., 154. o

zott összeget kellett befizetni. A befolyó összeget a városi ifjúság testedzésére fordították.⁶ Ez jól mutatja, hogy területek integrált működtetése, előremutató lehetőségeket rejt magában.

A következő meghatározó időszak a kulturális, művelődési intézményrendszer megerősödése az 1970-es évektől a rendszerváltásig terjedő időszak. Ekkor közel húsz meghatározó intézmény, műhely jött létre. Például a Forrás irodalmi folyóirat, a Nemzetközi Kerámia Stúdió. Olyan kiváló szakember és művész gárda kezdte el a működését, mely a mai napokban a város komoly rangját biztosítja.

Napjainkban a törvényi változások miatt a Katona József Múzeum és a Katona József Könyvtár is a Városhoz került. Mielőtt Kecskemét kulturális iparát elemeznénk, nézzük meg, hogy milyen területek integritására van szükség, a kulturális javak fogyasztásának tekintetében.

III. Az eddigiekben a Kecskemét kulturális, művelődési gazdagságát meg-
alapozó, sajátos mentalitás történeti vetületeit mutattam be. A továbbiakban arra kívánok rávilágítani, hogy milyen gyakorlati lehetőségekre, feltételekre építhetnek ma egy átfogó kulturális stratégia megalkotói a város kulturális iparának fejlesztéséhez.

Egy ilyen átfogó stratégia megalkotása és megvalósítása egyszerre feltételezi a „kreatív rombolás” és építés folyamatát. A „kreatív rombolás” fogalmát Joseph Schumpeter vezette be a gazdasági fejlődésről írt átfogó munkájában.⁷ Szerinte újat létrehozni, csak a régi lerombolásával lehet, és a romokra építve kell az új valóságot felhúzni, megalkotni.

Kecskemét esetében ez a „rombolás” a meglévő merev, esetleg elavult, vagy nem működő folyamatok megszüntetését jelenti. Pl. Nincs egységes nyitvatartási rendszer hétvégeként a múzeumokban, mindenki úgy tart nyitva, ahogy évtizedek óta ez szokás.

A fenti fogalomnak jó példája, hogy a külső források (adományok stb.) beszerzése, felhasználása, nem tervszerűen történik, hanem régebbi szokásjogok alapján.

Győrben ugyanezt a régebbi folyamatot megszüntették (kreatív rombolás) és új szerkezetet építettek. Egységes marketing és kulturális koordináció, támogatók, adományok, mindenhol ide érkeznek, és terv szerint a kulturális igényeknek megfelelően itt osztják el a forrásokat.

Településünk esetében 2010-től egy nagyon lassú „kreatív rombolást és építést” valósult meg. Egy kulturális értékeiben gazdag és erős település külső és belső építését, átalakítását kezdtük el.

2010-ben létrehoztunk egy kulturális koncepciót és cselekvési tervet, Múltunk – Jelenünk – Jövőnk címmel. Ebben vázoltuk fel kulturális (jelenünket),

⁶ Gila János A vándormozitól a Hírös Filmig. Kecskeméti Lapok Kiadó, Kecskemét, 2008.

⁷ Lásd Joseph Schumpeter: A gazdasági fejlődés elmélete. Jogi és Közgazdasági Könyvkiadó, Budapest, 1980.

jövönket. Ez alapján szeretném bemutatni a helyi kulturális ipar szerkezetéhez kapcsolódó művelődési és kulturális alapvetéseket, melyek, mint látni fogjuk a marketing, turizmus, vendéglátás stb. folyamatokba be tud kapcsolódni, együtt tud működni. A koncepciót, a kulturális élet jeles szereplőivel, közgazdással, marketing szakemberekkel készítettük el.

A koncepció megalkotásakor alapvetésként fogalmazódott meg, hogy egy közösség fennmaradásának legfőbb záloga identitásának megőrzése, amelynek érdekében gyökereinkhez kell fordulnunk. Az elődeink által ránk hagyományozott szellemi, tárgyi és természeti örökségünk feltérképezése elősegíti a kecskeméti öntudat kiteljesedését. Szintén nagyon fontos kritériumként megfogalmaztuk, hogy a jövő iránti felelősségünk azt diktálja, hogy Kecskemét színes és gazdag kulturális hagyatékát – mind anyagi, mind szellemi értékeinket – a jó gazda módjára tovább gyarapítsuk.

Meghatároztuk a város kulturális valóságának biztos pilléreit: ez, a város tradicionális és kortárs értékeinek széles skálája, Kecskemét nemzetközi kvalitása, valamint a jól működő, a feladatokat és a közösségi igényeket széles körben lefedő intézményhálózata. Erre a tartós alapra épül a pályázati rendszereken keresztül elnyert és elindított fejlesztéseknek köszönhetően kialakuló új, több-funkciós, multikulturális terek létrejötte. A sikeres pályázatok rövid-, közép- és hosszabb távú irányokkal szolgálnak a város minőségorientált fejlesztéséhez.

Szigorúan meghatároztuk, hogy értékközpontúságunkból nem engedve, ugyanakkor a folyamatosan változó befogadói magatartást is figyelembe véve az újonnan formálódó közösségi tereink funkcióit átgondolt célrendszer szerint kell kialakítanunk. Az értékek közvetítése, átadása csak akkor vezethet eredményre, ha az innováció és esélyegyenlőség jegyében, korszerű eszközökkel, koordináltan történik. A következő nemzedékek érdekében és a városunkban élők, itt letelepülők igényeire gondolva a szó hagyományos és átvitt értelmében többszólamú kultúrát célszerű megvalósítanunk. Ennek jegyében a következő alapvető célokat határoztuk meg:

- Az értékek felelősségteljes megőrzése, új értékek teremtése.
- Konszenzus megteremtése az önkormányzat és a kulturális, művészeti élet szereplői, területei között.
- Kecskemét testvér és partnervárosai irányában meglévő nyitottság kiszélesítése, a város jó hírének továbbvitele kulturális értékeink országos és nemzetközi szintű bemutatásával.
- A város vonzóbbá és sokszínűbbé tétele, multikulturalitás.
- A kultúra minden területén a minőség és az interaktivitás szem előtt tartása.
- A kulturális folyamatok tervszerű integrálása.
- Közművelődési intézmények egységes szerkezetének kialakítása a hatékonyság szem előtt tartásával.
- Az esélyegyenlőség biztosítása, partneri viszony ápolása.
- Kölcsönös összhang teremtése, közös gondolkodásra ösztönzés.
- A nemzeti kultúra értékeinek megőrzése, ünnepeink és évfordulóink méltó megünneplése.

- A kortárs és alternatív művészet befogadásának elősegítése, ifjúsági közösségi tér kialakítása.
- Együtműködés a média, a turizmus, a marketing stb. területeivel, szereplőivel, integráció.

A fenti célokhoz kapcsolódva, feladatokon keresztül egy-egy példával világítom meg, hogy az integrativitás milyen módon valósult meg. A koncepció címe a feladatokra vetítve, talán így teljes: Múltunk értékeinek ápolása, – Jelenünk értékeinek átörökítése – Jövőnk értékeinek megteremtése.

A feladatok közül egy-egy jellegzetes pontot választok ki, hiszen teljes terjedelmében bemutatni, komolyabb anyag elkészítését jelentené.

A Vasútkert–Rákóczi út Kecskemét egyik legimpozánsabb látványossága megvalósulásával az európai nagyvárosokhoz hasonlatos, egyedülálló, nagy rendezvényeknek otthont adó térhálózat jelent meg. Az Főtér és a Vasútpark között kulturális sétaútvonal jött létre, igényes új külsőt kapva őrizte meg az építészeti hagyományokat és megfelel a modern elvárásoknak is. Új zöldfelületeket vehettek birtokba a városlakók és az ide látogatók. Állandó és rendszeres igényes kulturális és vendéglátási lehetőségek nyíltak a területen. Ehhez kapcsolódóan szintén egy új intézményt újult meg pályázati támogatásból, a Gyűjtemények Háza, ahol a Bozsó Gyűjtemény, illetve a Hanga óragyűjtemény tekinthető meg, illetve különféle kulturális lehetőség teremthető. Itt már csomagok hozhatóak létre a vendéglátás és a szabadidő szervező területek szereplőivel.

Nagyon fontos az együtműködés és együttgondolkodás helyi, megyei és regionális szinteken egyáltalán. A kultúra közvetítése és befogadása a legsokrétűbb emberi tevékenységek közé tartozik. Szinterei az állami és önkormányzati intézményrendszeren kívül is megjelennek mind a kulturális vállalkozásokban, mind a civil szférában, az öntevékeny és professzionális amatőr csoportokban, valamennyi korosztályban, tradicionális és alternatív formákban egyaránt. Kecskemét kulturális értéktárában felsorakoztattuk nemcsak a kötelezően ellátandó és vállalt feladatokat, hanem a kulturális szféra minden megnyilvánulási formáját. A minél hatékonyabban működő kulturális hálózat és értékteremtő kulturális élet feltétele a folyamatos kommunikáció a szegmens valamennyi szereplője között. A lendületes, színes és változatos programok megszervezésének, a megszakítás nélküli párbeszéd lehet az egyetlen záloga. A város kulturális stratégiájának alap gondolata és egyik fő elve az együtműködés és együttgondolkodás helyi, megyei és regionális szinteken egyaránt. Az önkormányzat bizottságai, illetve az azok köré szerveződött munkacsoportok sarkalatos pontjai a szereplők közötti közvetítésnek. Rövid távú cél, a kulturális élet egyes szereplőinek erőssége, kiválósága, egyedi arculata figyelembevételével a minél hatékonyabb feladatmegosztás megszervezése, az egymást erősítő folyamatok segítése a területek közötti átjárhatóság biztosításával.

Fontos feladat a közösségi és a magán mecénatúra csatornáinak összehangolása, a hazai és uniós pályázati források hatékony kezelése. Az önkormányzat finanszírozása nélkül a sport, a kultúra, az ifjúságpolitika, az idősügy, közbiztonság, oktatás, egyházak, fogyatékkal élők támogatására létrejött szervezetek

céljaikat nem képesek megvalósítani. A Városi Támogatási Program egy központi, városi pályázati rendszert jelent, mely egységes szempontok alapján, az eddigieknél átláthatóbb, a pályázók számára egyszerűbb formában biztosít lehetőségeket. A támogatások elbírálásánál elsődleges szempontként a civil szervezetek által ellátott feladatok élveznek prioritást. A közigazgatási reform következtében új kulturális közösségi, közgyűjteményi, kiállítási, terek kerültek vissza a város fenntartása alá.

Elsődleges szempont a kulturális struktúra átgondolása, hogy ne legyenek párhuzamosságok. Az új kulturális terek kialakításánál elengedhetetlen a területek közötti koordináció. A kor szelleme, a látogatói igény az utóbbi években a multikulturális rendezvények irányába mozdult el. Kecskemét kulturális életének megszervezése terén – úgymint az intézményi munkában, az alkotó-és előadó művészetben, a közművelődés tereiben, a támogatott szférákban – elsődleges szempontunk a minőség, a minőség, a minőség. A szakma jeles képviselőit segítségül hívva a döntéshozók értékközpontú irányt követnek a finanszírozásban. A szervezetek e vonalak mentén gondolkodva színvonalas, magas művészeti értéket képviselő programok szervezésével vesznek részt a kultúra közvetítésében.

Több neves művésznünkben megfogalmazódott az a tiszteletreméltó elhatározás, hogy az életművükből válogatást adna át a városnak. Ezekből a nemes gesztusokból formálódhat hosszú távon egy új városi gyűjtemény.

Fontos szegmens Kodály városában a felsőfokú népzeneoktatás, korszerű hangversenyterem, professzionális zenekar megléte.

Napjaink hagyományőrzése magában foglalja azt az igényt is, hogy tárgyi örökségünk, valamint a népzene és a tánc korszerű körülmények között, cselekvő és cselekedtető módon jusson el a nagyközönséghez. Városunk kitűnő zenei iskoláihoz csatlakozik a felsőfokú népzenei oktatás, amely helyét keresi az országban. (Kodály Iskola képzése, Csík Jánosékkal közösen.)

Kecskemét kulturális és idegenforgalmi karakterének kialakításában döntő szempontok egyike, hogy közösségünket szimbolizáló, egyedi nagyrendezvények szülessenek meg. Bátran vállalhatjuk múltunk szabadtéri színrevitelét, a nagy múltú diákszínjátszás tradícióinak folytatását. Az egyre nagyobb teret nyelő vallási turizmushoz a Kecskemét határában álló Mária kápolna körüli Passiójáték megszervezésével csatlakoztunk. (Cseke Péter). A Kecskeméti Passió előadás egyszerre jellegzetesen magyar, ugyanakkor a világ felé kinyíló ablak. Egyrészt szól az egyetlen magyar alapítású szerzetesrendről, a pálos rendről, másrészt a keresztény vallás lényegéről, a szenvedéstörténetéről és a feltámadásról. A Kecskeméti Arborétum nyugodt környezetében megbúvó Mária-kápolnához zarándokutak és búcsú, a hely szellemét őrző Kecskemét környéki romtemplomokhoz tematikus körutak szervezhetők.

A város és a kistérség műemléki, irodalmi, zenei, művészettörténeti, történelmi értékeire építve tematikus sétaútvonalak, kerékpáros utak szervezhetőek, összeköthetőek a természet megismerésével. A passiójáték mellett a beszélő köntös, a Hány János két évente, egymást váltva, új szereplőkkel felvonultatva

kiszámítható, előre szervezhető program együttest kínálhat az idegenforgalom számára.

Kecskemét klasszikusan integráló és befogadó város, gazdag a testvér és partnervárosi kapcsolata.

A város kulturális kisugárzását jelentősen kiterjesztik a város tradicionális kapcsolatai. Kecskemét klasszikus befogadó és integráló jellegét legszemléletesebben a város által kialakított, kölcsönösségen és partnerségen alapuló együttműködések mutatják az emberek és kultúrák között. Kecskemétet éppolyan gazdag testvér- és partnervárosi kapcsolatrendszer kialakítása és ápolása jellemzi, mint amilyen színes maga a város és annak kulturális élete. Nem véletlen, hogy a városok közötti létrejövő partneri viszonyokat leggyakrabban a kulturális és gazdasági együttműködések határozzák meg. Jó kapcsolat alakult ki például Németországgal, az Egyesült Arab Emírségek emirátusaival, Szaud-Arábiával, Kattarral, Indiával.

A határon túli magyarság ügyeinek kulturális, oktatási és szociális célú támogatására szánt forrás külön előirányzaton, elkülönített alapon kezeli a Város költségvetésében. Az ország határain belül együttműködés alakult Debrecennel, Szolnokkal és Balatonfüreddel. Az élő kapcsolatok fenntartásához elengedhetetlen feltétel a kölcsönösség és a folyamatos információ-és tapasztalatcsere. Közös cél a kultúrát befogadó lakosság igényei által is alakított kapcsolatrendszer újabb és újabb tartalommal való megtöltése, egymás kultúrájának megismerése, rendezvények összehangolása. A városok kulturális megállapodásokat kötöttek egymással, számtalan közös programot valósítottak meg: kiállítások, közös antológia kiadása, Debrecen, Kecskemét, Galánta, közös Kodály koncert szervezése.

Kecskemét kulturális szerepe meghatározó a régióban. Művészeti és szellemi értékei a térség lakosságán kívül a hazai és külföldi turizmus számára is vonzóak, a sokszínűséget jelentik. A közönség érdeklődése, a művészeti, szakmai programoktól a közművelődési alapfeladatokon át a fesztiválokig, nagyrendezvényekig terjed. A város megtartó és vonzerejét mind erősíti, ha az egész év folyamán tartalmas és minőségi kulturális, szabadidős programokat szervez. A visszatérő, a Város arculatát megjelenítő rendezvények struktúráját maga a kultúrát befogadó nagyközönség is jelentősen befolyásolja az érdeklődésével, látogatásával, értékítéletével. A nézettséget befolyásolja a tartalom közérthető, figyelemfelkeltő kommunikációja, a „hívó szó”, és az az ár, amiért elérhető.

A Tavaszi Fesztivál, amely hosszú évek folyamán megtalálta a városban a biztos törzsközönségét még nagyobb vonzerővel bír a régióban, évente más és más művészeti ág nemzetközileg elismert képviselőit látja vendégül a színpadon, a kiállító termekben. Kiemelkedő fontossággal bírnak az országos és nemzetközi kisugárzású nagyrendezvényeink, megőrzésük sarkalatos fontosságú. A Hírös Hét, a Csiperó, a Kecskeméti Animációs Filmfesztivál említése bárhol Kecskemét nevét idézi fel és egyben hírnevét is öregbíti.

Nemzetközi elismerést hoz a városnak a Magyar Fotográfiai Múzeum, a Szó-rakaténusz Játékmúzeum és Műhely, a Nemzetközi Kerámia Stúdió, a Nemzetközi Zománcművészeti Alkotóműhely. A közösségi tereken megrendezett, széles

tömegeket vonzó programok ingyenessége sok esetben a vártnál is több embert szólít meg és fordít a szabadidő kulturális célú eltöltése felé. Erre a legjobb példa a Múzeumok Éjszakája, mely rendezvény helyszíneinek és látogatóinak száma néhány év alatt megtízszereződött. Hangsúlyozandó azonban, hogy a részvétel ingyenessége semmi esetre sem jelenti a rendezvények igényességének csökkenését.

Kiállításaink, gyűjteményeink megtekintése sem történik a megszokott, szemlélődő módon. Folyamatos a kapcsolattartás az iskolákkal, Tourinform Irodával. A múzeumpedagógiai foglalkozások szisztematikusan kerültek felépítésre városi szinten, koordinálása központilag történik. A garantált interaktív programok kiépítése minden korosztály számára fontos, a kulturális turizmust hathatósan segíti. Garantáljuk a kulturális tereink, eseményeink hosszú távú, kiszámítható látogathatóságát. Kecskemét valóban egyike azoknak a városoknak, melyek Magyarország leggazdagabb, legsokoldalúbb kulturális látnivalóit vallhatják magukénak, de zárt kapukkal nem toborozhatunk látogatókat. A hazai Múzeumok Éjszakája rendezvények között a kecskeméti a legsikeresebbnek tekinthető. Nyitottnak és elérhetőnek kell lennünk minden réteg számára. Az esélyegyenlőség ma már alapkövetelmény a művészek és a befogadók terén egyaránt. Figyelemmel kell kísérnünk a nemzetiségi kultúrákat. Lehetőséget kell nyújtanunk minden hátrányos helyzetű és fogyatékkal élő számára, hogy aktív résztvevője legyen a város kulturális életének. Családi Napok szervezésével a korosztályok közeledését segíthetjük. A megtartó erőt, a közösség iránti elkötelezettséget, a szellemi erők aktív bevonását mindennél jobban segítik közös ünnepeink, az alkotó munka méltó elismerése és a tiszteletadás az elődöknek.

Megemlékezéseink, díjátadásaink, jelentőségét a díjazott személye, a kitüntetés, és az ünnepség egyaránt emeli. A Város Napja mellett a városrészek, a részönkormányzatok, a nemzetiségi önkormányzatok értékeire is figyelünk. A hagyományok tisztelete és az értékörzés nemcsak a szokásos fizikai tereken belül valósítható meg. Az intézmények tervezhető munkáját, ezek egymás közötti koordinálását is elősegíti egy készülő kulturális adattár, kronológia, annak állandó aktualizálása. (Kulturális archiválás, MANDA program). A város lakói, a turizmus, az iskolák számára is fontos, az állami, nemzeti, egyházi, városi ünnepek méltó megtartása. (Pl.: városi közös ballagás.)

A Város legnagyobb kisugárzású, hagyományossá vált eseménye az Európa Jövője Gyermek- és Ifjúsági Találkozó – a Csiperó –, amely egyik évben a világ számtalan pontjáról fogad gyermekcsoportokat, a másik évben a kecskeméti gyermekek utaznak a világba. A baráti kapcsolatok életre hívása mellett a saját nemzetüket szimbolizáló műsorokat hoznak és visznek. Ehhez a nagy sikerű folyamathoz kapcsolható az anyaországi gyermek művészegyüttesek szereplése kétévenként változóan a zene, a tánc, a színház, a bábszínház, a hagyományos és a születő műfajok területéről. Az állandóságot a városunk jelképei, a gyermekek jelentik. A Gyermektalálkozó köztes éveiben Játékfesztivál szervezésének ötlete is felmerült. A Kecskeméti Ifjúsági Otthon, mely a kecskeméti és a környékbeli fiatalságnak sok év óta jelenti valóságos második otthonát, pályázatok útján

számtalan gyermek és ifjúsági rendezvényt valósít meg. Irodalmi, zenei, képzőművészeti értékeinkért felelősséget érző művészeink, intézményvezetőink legfőbb aggodalma, hogy az értéktelen tömegkultúra nem engedi szóhoz jutni a kvalitások művészetet. Ebből indult, hogy a helyi művészeink, művészeti műhelyeink, a diákokkal, pedagógusokkal kialakítandó személyes kapcsolat céljával – rendhagyó órákat, foglalkozásokat szerveznek az iskoláknak.

A Katona József Színház rendhagyó irodalom órák keretében a teátrum világát hozza közelebb a fiatalok felé. Egy-egy mű részletesebb átgondolásával, egy-egy színházi személyiség bemutatkozásával közvetlenebb kapcsolatot teremtenek a mű és a műélvező között. Hasonló elképzelésekkel, célokkal a Forrás irodalmi folyóirat szerkesztőségének tagjai szintúgy az oktatási intézmények és a diákok felé fordultak. Pedagógusoknak szervezett továbbképzésekkel a magyar – beleértve a határon túli területeket is – illetve a külföldi irodalom valódi értékét megtestesítő alkotásai kerülnek a tanórák anyagába. Vers-, mese- és a prózamondó versenyek szervezésével, amatőr költőket és írókat megszólító pályázatokkal, a műfajok ötvözésével (zene és irodalom, alkotóművészet és irodalom stb.) interaktív módon a fiatalabb korosztály széles mezsgyéje szólítható meg s fordítható figyelme a hagyományos magyar kultúra értékeinek ápolása felé. Szellemi útravalóként szolgál Kecskemét iskolapadjaiból kikerülőknél, ha megismerik a Katona-életművet, Katona József szülőházát, az Emlékház foglalkozásait. A fiatalok megszólítása a zenei élet területén is hasonlóképpen történik. Ifjú előadóművészek bemutatkozását lehetővé tevő rendezvények szervezésében, pályázatok, versenyek kiírásában látjuk a jövőt.

A folyamatok valódi kibontakoztatását és hasznosulását a tehetséggondozó programokkal történő ötvözésében találhatjuk meg. A főiskolások és a város közötti szorosabb kötelék kialakítását szolgálják az önkéntes programok, illetve egy ösztöndíjrendszer kidolgozása (tehetség díj), a kulturális intézményekben való szerepvállalásra építve. Példaértékű azon együttműködés, amely a kecskeméti Katona József Színház és a Kecskeméti Főiskola között jött létre. A főiskolások szabadon választható tárgyként vehetik fel a színházlátogatás kurzust is, amellyel kreditet is szerezhetnek. A négy kijelölt és választható előadás értelmezéséhez a diákok színházi szakemberektől kapnak segítséget.

Szellemi műhelyeink képviselői alkotásaik bemutatása érdekében is nagyobb teret kívánnak nyerni a város kulturális életében. A kortárs képző- és iparművészek különböző hatókörű és célú csoportosulások mentén szerveződtek, több neves alkotó egyéni életútját járja, nem tagja egyetlen szervezetnek, érdekképviselőnek sem. Az alkotói szabadság és egyensúly tiszteletben tartása alapján alkotók, alkotások nem preferálhatók csoportkötődésük alapján. Az egyéni és csoportos kortárs kiállítások számára több teret kell engednünk a kiállítóterek számbavételével, technikai korszerűsítésével, egy ésszerű ciklikus mozgás bevezetésével. Figyelembe kell venni, az új műfajok megjelenését. Az életművek megmértetését és nemzetközi térnyerését elősegíti, ha kortárs klasszikusok bemutatásával párhuzamosan szervezzük meg a kiállítási folyamatokat. Párbeszédet alakítottunk ki a néző és az alkotó között. Leghatásosabb eszköznek bizo-

nyulnak a tematikus és vándorkiállítások, pályázatok, előadások, vetélkedők, kiadványok. Felvállaljuk a külső, rendhagyó tereken való foglalkozások megszervezését, annak érdekében, hogy közeledjenek a vizuális művészetekhez, a nézők, műértők, gyűjtők.

A helyi sajtó és média szerepe kiemelkedő fontossággal bír a kultúra ápolásában, közvetítésében. A kulturális rendezvényekről való hiteles tudósításokkal és sajtótájékoztatók tartásával valódi művészeti értékek rendszeres bemutatására törekszünk. A kulturális értékeinket különböző terjedelmű nyomtatott és elektronikus kiadványokban folyamatosan publikáljuk. A hír és kultúra közvetítésének eszközei rohamos gyorsasággal változnak az elektronikus adathordozás újabbnál újabb lehetőségeivel. Egységes, áttekinthető, átjárható weboldalak kialakítása ma már nélkülözhetetlen. Nem mellőzhetőek a helyszíni tájékoztatás korszerű technikai formái az intézményekben, a Tourinform Irodában, valamint a köztereken logikusan és szemléletesen felépített tájékoztató pontok és rendszerek.

A programok, intézmények látogatottságát alapvetően befolyásolja a célzott marketing tevékenység. Az igényes városmarketing és kulturális marketing kézen fogva jár a világ sikeres városaiban, így Kecskeméten is, és teremti meg a pilléreit a települési kulturális ipar fejlődésének.

KRISZTIÁN BÉLA

In memoriam Humánpolitikai Szemle

1990–2013

Fejes Melinda projektfelelős rövid búcsúztatójával szembesültek a Humánpolitikai Szemle és az emberi erőforrással foglalkozók 2014 elején: „*Tisztelt Szerzők! A Wolters Kluwer Kft. döntése értelmében 2014. januártól megszűnt a Humánpolitikai Szemle folyóirat. Ezúton szeretnénk megköszönni több éves közreműködésüket, az érdekes publikációkat. Elismeréssel adózunk azon szellemi teljesítmény előtt, mellyel hozzájárultak a Humánpolitikai Szemle sok éven át tartó sikeréhez, magas színvonalához. Sajnos azonban a folyóirat működése a megváltozott gazdasági környezet és az online világ előretörése következtében nem volt tovább fenntartható. Még egyszer köszönjük értékes munkájukat és további szakmai sikereket kívánunk!*”¹. Az emberi erőforrással foglalkozó tudományos szakmai elméleti és gyakorlati fórum megszűnésével ismét eltűnt egy, a hazai változásokat tükröző kiadvány.

A magyar munkaerő-állomány személyzeti kezelése, a feladat szakmai képességig eljutó folyamata a gazdasági és társadalmi változások tükrében az átalakulás/transzitológia egyik kitüntetett területe. Átfogó feldolgozása még nem teljes, sok részlet ismeretében is egyre újabb ismeretek és megközelítések kerülnek elő.

1945-ig a magyar munkaerőt, emberi erőforrást a közigazgatási besorolások és némi tudásszint-elvárások szabályozták. A taylori tudományos üzemszervezésen és vezetésen alapuló és azon kifejlődő munkaügyi, személyzeti és szociális – egyre több társtudományt bevonó, vagy más formában alakuló szaktevékenység a második világháború utánra teljesedett ki az ember manipulálására született kifinomult technikákkal – a globális világban bizonyos területi, filozófiai, származási sajátosságokat hordva – lényegében hasonló módszerekkel.

Magyarországot, néhány kezdeményezéstől eltekintve, el- és megkerülte a taylori rendszer. Klebelsberg Kunó és Magyary Zoltán korszerűsítési törekvései fennakadtak a konzervatív közigazgatáson, de elemei alkalmasak voltak 1945 után a szervezés- és vezetéstudomány (átmeneti akadályoztatása utáni) újjászületésére. A magyar gazdaság és társadalom azonban 1945-ben szembetalálta magát az Európát megkerülő amerikai mintára szervezett, de átpolitizált szovjet rendszerrel. Ismeretes Lenin eltökéltsége a taylorizmus, az amerikai minták hasznosítására, amelyet – a kapitalista rendszer szidalmazása mellett – később is változatlanul, ideológiával töltöttek követtek.

¹ Fejes.Melinda@wolterskluwer.hu, 2014. február 4.

Ez addigra kiiktatta a szakszervezeteket, azokat a termelés szolgálatába állítva megteremtette a politikai érdekvezérelte emberrel való foglalkozást („legfőbb érték az ember”), a termelési érdekhez kapcsolva a funkcionális teendőket (politikai személyzet-kezelés, a termelés munkaügyi-bérügyi feltételei ellátása, a szociális ellátás vállalati-intézményi biztosítása). A merev, a politikai elveket és irányítást a termelésben érvényesítendő gyakorlat hamar szembetalálta magát a szakmai tudás igényével, amit nem lehetett az általánosságok szintjén kezelni. A foglalkoztatottak csak munkaerő-szemléletét már az 1950-es évek közepétől előbb körülírtan, majd egyre erőteljesebben függetlenedve felváltotta a minőségben más elvárás, az, amit a munkaerő mint erőforrás, a személy mint komplexitás a munkakapcsolatokban képvisel – alakítva azokat a maga és közössége érdekében. Ez az emberrel való foglalkozás szervezeti szinten megjelenő formáiban, elvárásaiban is követhető.

Az emberekkel való és a politikai elvárásokkal induló foglalkozás szervezeti kereteit elsőként a párthatározatok szabták meg. Rövidesen azonban a különböző tudományok ezeket fokozatosan feszítették szét – a szervezés- és vezetéstudomány, az ergonómia, a munkatudományok, szociológia –hogyan csak ezeket említjük – mind az ember szerepének egyediségét, a vele és csoportjaikkal való foglalkozás professzionalizálódását hangsúlyozták.

A személyzeti munka abszolút politikai jellegét a termelés szakmai követelményei folyamatosan törték meg. 1945-től mivel egyetlen minősített pont az állam politikai és világnézeti karaktere volt, a szovjet típusú társadalom egyik fő tevékenysége az államdoktrína káderekiválasztási és lojalitási kritériumként való alkalmazása, államcélként és fegyelmező eszközként való használata. Ennek következtében minden gazdasági és társadalmi kérdés egyben filozófiai kérdéssé vált, emiatt a társadalom állami és szakmai aspektusa példátlanul intellektuális volt. Mondhatjuk hiperracionális-doktrinér, szenzuális eredetével moralista, erkölcsi stílusában puritán. Az állam célja, a „Legfőbb érték az ember” elv alapján a társadalom mindenoldalú felemelése és jóléte biztosítása olyan szervezettekkel történhet, ahol az alkalmazottak politikailag elkötelezettek a cél iránt. Kiválasztásuk ezért politikai alapon történjék, ebben a párt gyakorlatát kövessék.

A párt személyzeti elveit a gyakorlatban az államigazgatás hajtotta végre. Az államigazgatás csúcsa a Minisztertanács volt, mely hazánkban 1953-tól a rendszerváltásig titkársági típusú modellként működött. A személyzeti szakterülettel 1953-tól a Minisztertanács Titkársága Személyzeti Főosztálya foglalkozott.

Az ideológia azonban alkalmatlan volt a termelés hatékonyságának alakításában, a pártpolitika súlyának változásával, az igazgatási funkciók és az iskolai képzettség meg a képesítések szakterületi differenciálódásával a személyzeti munka szabályozása, szakmai követelményei a Minisztertanács – majd más főhatóságok – hatáskörébe került. A személyzeti munka és ennek szakszerű vitele – mint az államhatalom eszköze – különböző tanfolyami rendszereken át került a gyakorlatba. A hivatalos közlöny rendeletértékesítései mellett a személyzeti munka elméleti és gyakorlati szakirodalmi háttérét a Minisztertanács kiadásában megjelenő *Káder- és személyzeti munka* (1980-1989) volt hivatott képviselni. A lap

szervezői, tartalmi változásai szemléletesen mutatják, hogyan alakult át aránylag rövid idő alatt az egyoldalú központi személyzeti munka szemlélete a körvonalazódó integrált tevékenység irányába. A hatalommegosztás differenciálódása a központi személyzeti elvek mellett sorra hozta létre a szakágazatok, intézmények, feladatkörök saját személyügyi elvárásait, ennek megfelelő képzését. A folyamatban nagy szerepe volt az Országos Vezetőképző Intézetnek és az egyes minisztériumok – különösen az Ipari és a Munkaügyi Minisztérium – képző, továbbképző intézeteinek, a személy- és munkaügyekkel foglalkozó szerveződő társadalmi egyesületeknek (pl. az Szervezési és Vezetéstudományi Egyesület) és a nagyvállalatoknak (pl. a TAURUS). Nem kisebb volt a szerepe azoknak az egyéniségeknek, akik az emberért érzett felelősség, az ember mint erőforrás kitüntetett szerepéért közvetve vagy közvetlenül, az oktatásban, képzésben vállaltak úttörő szerepet.

A rendszerváltással átalakuló államigazgatásból kikerült a személyügyi kérdések központi kezelése (a külön szabályozás fokozatosan olvadt be a képzési követelmények rendszerébe). Az addig a Minisztertanács kötelékében a személyzeti ügyekkel foglalkozók úgy vélték, hogy az új helyzetben is szükség lenne a személyüggyel foglalkozók számára valamilyen fórum megtartása – egyesület és kiadvány formájában. Az átalakulás, a források bizonytalansága és átcsoportosításának különféle egyeztetésekkel történő megoldása viszonylag gyorsan lezárult.

Egyesületként 1989-ben megalakult a MENTOR MONT Kiadói- és Tanácsadó Kft. Budapesten. Ez rendezte meg az I. Humánpolitikai konferenciát Budapesten, ahol állást foglaltak a szakma törvényi elismerésére, az egyesületi működés megteremtésére. A Káder- és személyzeti munka kiadvány helyébe lépett a *Humánpolitikai Szemle*, részben a korábbi előfizetőkre támaszkodóan. A MENTOR MONT Kiadói- és Tanácsadó Kft.-ből kivált Mont Humán Menedzser Iroda Kft. (dr. Gajdos Jenő alapító) közreműködésével 1993 nyarán Dunaújvárosban megalakult a Humán Menedzser Kamara, amit a Fejér Megyei Bíróság 1993. október 18-án jegyzett be. 1995-ben a kamarákat érintő szervezeti változások miatt a szervezet új neve, a *Humán Szakemberek Országos Szövetsége*.

A HSZOSZ immár több mint húsz éve szolgálja az emberi erőforrások ügyét.

A Káder- és személyzeti munka kiadvány helyébe lépő Humánpolitikai Szemle első száma 1990-ben jelent meg, de mintegy a folytonosságot érzékeltetve, egy ideig szerepeltette az előd megjelenése évfolyamát (I. (XI.) évfolyam). A személyzeti szervezetek folyamatos felszámolódásával, a vezetés érdeklődésének más irányokba fordulásával azonban a várt üzleti számítások egyre kevésbé valósultak meg, kiadás nehézségei nem kis erőfeszítésekkel voltak csak ellensúlyozhatóak.

A lap fenntartása fennállása alatt mindvégig kemény feladat volt. A lap az új feltételek között a hivatalok, vállalatok, kutatók és más szakemberek a korábbi kapcsolatok, a függőség, a megnövelt érdeklődés és a személyügy más megközelítései következtében széles körben elvárttá lett. Az emberi erőforrással kapcsolatos ismeretek megerősítésében és elterjesztésében a HSZ nagyot lendített. A

kapcsolatok, a tömeges képzés (pl. a pécsi egyetem képzéseiben résztvevők tananyagként kapták a HSZ-t), a gyakorlatias megközelítés, a nemzetközi kitekintés érdeklődést keltett. Ezért a kiadásban több szervezet is érdekeltséget vállalt, a Mentor Mont Kft. a Magyar Távirati Irodával, a Központi Statisztikai Hivatallal, az Országos Műszaki Könyvtár- és Dokumentációs Központtal is kooperált, amivel a szerkesztők egyrészt a külföldi információs lehetőséget másrészt az állami kapcsolatot, támogatást igyekeztek biztosítani.

A Humánpolitikai Szemle az idők folyamán több címlappal jelent meg. Első kiadásában a dűneri klasszikus emberalak szerepelt, majd már színes borítóval készült.

A Mont Humán Kft. számos más kiadvánnyal is segítette a vállalati munkát, így a társadalombiztosítással, munkavédelemmel de az életmóddal, természetgyógyászatot foglalkozó kiadványok sorát ismerhették meg az érdeklődők.

A Humán Szakemberek Országos Szövetsége egyesületi tevékenységéről a Szövetség kiadványa, a Humánpolitikai Szemle rendszeresen beszámolt. A rövid hírek vagy cikkek mögött a tagság, de különösen a szűkebb vezetés rendkívül sokféle munkája halmozódott. A főszerkesztés munkáját a felelős kiadó, *dr. Gajdos Jenő* végezte, állandó és szakszerű szerkesztőtárs és olvasószerkesztő volt *Sándor András* pszichológus, *Szemes László* igazgató és *Viszlai Katalin*, aki több évtizeden át olvasószerkesztőként alkotó munkáját 2013-ig végezte. Alkotó résztvevői voltak a szerkesztésnek a HSZOSZ mindenkori elnökei is. Az alapító, Gajdos Jenő halálával a szervezet és a kiadási jog családijáé lett, ők nem kívánták fenntartani a lapot. A kiadói jog, a lap a Complex Kiadó Kft. birtokába került ahol az olvasószerkesztést Viszlai Katalin végezte.

A szerkesztőség rugalmas kiadási terve éves bontásban, számonként meghatározott tematikára épült, amit részben az aktuális részben a stratégiai tennivalók határoztak meg. A szerzők felkérésre, saját véleménynyilvánításra lehetősége kérve, a legkülönbözőbb vezetői és más szintekről érkezve dolgozták fel mondanivalójukat. Nem kis feladat volt az egységesebb stílus kialakítása, a tanulmányok arányosítása, a tudományos-szakmai igényesség mellett a magyar nyelvűség gondozása. A lap gondozásában végig elsődleges szempont volt az emberi erőforrás tudományos szintű megközelítése, az elmélet(ek) gyakorlati alkalmazásának érvényesítése.

A lap 1990-től új szemléletet vitt az emberi erőforrással foglalkozó szakudományok rendszerébe. Egy-egy szám átlagosan 80 oldalon jelent meg. Az egyes számokban átlagban 5 főcikk, tanulmány, 14 hír, megjegyzés, kommentár, számonként összesen 19, átlagban 17 jelent meg. Egy évben (12 szám) ez 204 írásos anyagot jelentett. 1994 és 2013 között, a 20 év alatt évente 12 szám (esetenként összevontan), összesen 240 szám jelent meg. Ebben (240x17) 4080 írásos anyag jelent meg, a borítókon (külső-belső, hirdetés, tájékoztatás) elhelyezett anyagokat nem számítva. Kiadója, a Complex Kiadó Jogi és Üzleti Tartalomszolgáltató Kft. illetve a Wolters Kluwer Kft. gazdaságossági és az online környezet miatt mondott le a lap kiadásáról.

A lap tevékenységét, szervező szerepét, a szerzők sokféle aktivitását tekintve szemléletes tükre a mindig megújuló, az emberi erőforrásért felelősen tenni akarók munkájának. A máig aktuális konferenciátémák, a sokrétű ismeretanyag és a sokoldalú szerzőgárda érdemben gazdagította a magyar emberi erőforrás tudomány írott történetét. A szerzőtársak sokasága között vannak, akik kezdetől szerepelnek, vannak, akik első tanulmányukat itt bocsáthatták közre, mások most kapcsolódtak be a közírásba. A szellemi találkozóhely, véleménycsere ma már történelem. Az emberi erőforrás irodalom e klasszikus kiadványa után már csak a Munkaügyi Szemle és a Vezetéstudomány képviseli a változások útján kialakult korszerű emberi erőforrás szemléletet. Búcsúzunk a szerzőktől, a Humánpolitikai Szemlétől, amely aktív részvevője volt mindazon változásoknak, amelyek előrevitték a hazai emberi erőforrás tudományát.

NYIRŐ GIZELLA

A „Tündérkert” vendégtanárai voltunk

Iskolai könyvtárosok továbbképzése a XXI. Bolyai Nyári Akadémián

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége 1993 óta szervezi meg a Kárpát-medence legnagyobb pedagógus fórumát, a Bolyai Nyári Akadémiát. A háromhetes továbbképzőn óvónők, tanítók, reál és humán tantárgyakat oktató tanárok, iskolai könyvtárosok és vallásoktatók vehetnek részt. Idén Csíkszereda, Székelyudvarhely, Torockó, Sepsiszentgyörgy, Szováta, Válaszút és Kolozsvár adott helyet a rendezvénynek.

Több évnyi kihagyás után 2013 nyarán ismét szerveztek iskolai könyvtáros szekciót, melyet mi ketten, baranyai könyvtárostanárok vezettünk Csíkszeredán. *Vass Marianna* a komlói „Kökönyösi Oktatási Központ” Nagy László Gimnázium, valamint jómagam, a PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola könyvtárostánára.

A felkérés a Könyvtáros Tanárok Egyesületén keresztül jutott el hozzánk. A program szervezője *Márdirosz Ajka* a csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Háza Könyvtárosa fontosnak tartotta, hogy a képzésre jelentkezők magyarországi előadóktól halljanak a folyamatosan változó iskolai könyvtári világról, a benne zajló könyvtári életről, programokról, projektekről, és főleg a mindennapok oktató – nevelő munkájáról. Tapasztalt, a könyvtárostánár képzésben, továbbképzésben, aktív munkát végző kollégákat szeretett volna a képzésben látni.

A KTE kommunikációs vezetőjeként örömmel mondtam igent a felkérésre, mivel igazi, talán soha vissza nem térő lehetőséget láttam abban, hogy a felnőtt képzés ilyen típusú formáját oktatóként kipróbáljam. És társnak olyan kollégát választhattam magam mellé, akivel évek óta ismerjük egymást, tudunk egymás sikeres projektjeiről, pályázatairól, és már több mint egy éve közösen vezetünk egy lelkes, jól összeszokott iskolai könyvtáros csoportot a Pécs-baranyai Könyvtárostanárok Szakmai Műhelyét.

Az idei mottó a „*A tanulás tanulása*”.

A képzés fő célja a hatékony könyvtárosi munkát segítő alapvető könyvtári, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai ismeretek, módszerek felelevenítése, elmélyítése, a korszerű könyvtárosi munka végzéséhez szükséges kompetenciák megalapozása és fejlesztése volt.

A képzés tananyagának összeállításában szabadkezet kaptunk, így aztán mindent, amit számunkra a könyvtárostánári hivatás jelent meg akartuk mutatni. Hogy tanítjuk mi a könyvtári ismereteket 6-18 éves korú diákjainknak, hogyan építjük erre rá a könyvtárhasználati órákat, milyen szakköröket vezetünk, hányféle pályázatot készítünk el önállóan vagy diákjainkkal. Hogy lehet komplexitásában megmutatni és tevé-

kenyen részesévé válni a művészeteknek. Hogy lehet játszva tanulni, versenyekre felkészülni, olvasóvá nevelődni könyves környezetben.

A szekció keretprogramját mi állítottuk össze. Én kevés elméletet, sok gyakorlati példát, megvalósult programokat, óraterveket mutattam be, Marianna pedig rengeteg közösséget formáló, feszültséget oldó, közös munkát kívánó játékot hozott a remek iskolai példák mellé, melyeket ötletadónak szántunk a csoport részére. Az 1. táblázat az én tervemet mutatja, a 2. Mariannét. Majd a kettőt Márdirosz Ajka fésülte egybe és készítette el a pontos órarendünket, napi 4 – 4 óra megtartásával.

Előadás	Műhelyfoglalkozás	Szükséges kellékek
Corporate identity = arculattervezés Önmagunk, iskolánk, osztályunk arculatának megfogalmazása, alakítása Capacity building = Szervezetfejlesztés Könyvtárunk erőforrásainak megmutatása, átszervezése, felhasználása az iskolai élet minden területén	Sajátmagunk, munkahelyünk, könyvtárunk, osztályunk bemutatása, értékek, kiemelése. Önállóan, párban vagy kiscsoportban való dolgozás. Egy olyan óra, program, projekt, verseny bemutatása, melyet ők szerveztek és bonyolítottak le.	Néhány digitális kép, melyeken keresztül meg tudják mutatni a hallgatók önmagukat, munkahelyüket, szűkebb, tágabb környezetükben elfoglalt helyüket. Program rövid leírása, digitális képek. A munkához laptopok vagy számítógépes terem szükséges. Projektoros kivetítés szükséges minden nap
PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola Könyvtárának Tehetséggondozási Programjának bemutatása	Átalakuló iskolai könyvtárak: Könyvtári órák művészet - és biblioterápiás módszerekkel	CD lejátszó Vízfesték, ecset, papír, színes tollak
A könyvtár szerepe a tanítási – tanulási folyamatban: Órák a könyvtárban Az információs műveltség alakítása könyvtári órákon	Nemzeti Évfordulóink Zenei nevelés könyvtári órán	Jó lenne közvetlen könyvtári környezet, könyvtárhasználat CD lejátszó Vízfesték, ecset, papír, színes tollak
Kulturális projektnap	Így működünk együtt: közművelődési – iskolai könyvtár: Egy pécsi példa, mely kiállta az idő próbáját	Papír, toll

1. táblázat

Előadás	Műhelyfoglalkozás	Szükséges eszközök
A tanítás és tanulás lehetőségei az iskolai könyvtárban. Egy lehetséges megoldás: könyvtárhasználati modul a Nagy László Gimnázium 9-10. évfolyamán (Feladatok, új tanulásszervezési módok, drámajátékok stb.)	Minden résztvevő a saját gyakorlatából, saját iskolájából hozzon egy-egy feladatot, jól bevált ötletet, amelyet fel tud ajánlani a „köznek”. (A leghatékonyabb a csoportmunka lenne)	Projektor Papír, íróeszköz
A tanítás és tanulás lehetőségei az iskolai könyvtárban: - könyvtári szakórák,	Óratervek, óraterv-részletek - az iskolákban megvalósult foglalkozások alapján.	Projektor, internet hozzáférés Számítógépek (4-5)

A „Tündérkert” vendégtanárai voltunk

- könyvtári vetélkedők, - témnapok...	Plusz 1 ötlet! Csoportmunka	fős csoportonként jó lenne egy-egy)
Az olvasás tanításának fontossága. Olvasásfejlesztési, olvasásnépszerűsítő kísérletek, megvalósult ötletek a Nagy László Gimnáziumban. (Veszíts el egy könyvet!, Kedvenc könyvek - TOP 10 stb.)	A legkedveltebb, a legolvasottabb, a legkeresettebb könyvek – érték vagy értéktelenség? – vélemények, választások... Csoportmunka: ötletek, tanácsok egymásnak, magunknak	Projektor Papír, íróeszköz, folyékony ragasztó, olló
Pályázati lehetőségek megvalósítása a Nagy László Gimnáziumban: TÁMOP 3.1.4 Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés - Innovatív intézményekben, TÁMOP 3.2.13-12/1-2012-0172 Könyv-világ-csoda: Kulturális intézmények részvétele a tanórán kívüli nevelési feladatok ellátásában	Országos, helyi (és uniós) pályázati lehetőségek. A megvalósítás pontossága. (Mit tehetünk, ha nem nyerünk? Ötletek pénztelenség esetén.)	Projektor Papír, íróeszköz

2.táblázat

Kérdőívvel próbáltam megtudni, mennyire is felelt meg a résztvevők elvárásainak és igényeinek az általunk kínált tananyag és képzési forma.

Összesen 21-en vettek részt a foglalkozásokon:

Nemek szerinti megosztásban: 18 nő, 3 férfi

Lakóhely szerint: öt erdélyi megyéből (Brassó Hargita, Kolozs, Kovászna és Szilágy) és egy vajdasági, zentai résztvevő volt.

Érdekelt, milyen motivációk hajtották őket erre a képzésre, ezért a Maslow-féle motivációs piramis alapján rendszereztem a válaszaikat.

Növekedésalapú szükséglet	Önmegevalósítás	6 fő: Még jobb, magasabb szintű munkavégzés, ötletek újszerű megvalósítása, tapasztalatcsere, új ismeretekkel az önkifejezési formák alakítása.
	Esztétikai szükséglet	5 fő: A könyvtári környezet szépítése, új ötletekkel a könyvtári élet és állomány átszervezése, megújítása.
	Kognitív szükséglet	8 fő: Új ismeretek, módszerek szerzése által megújítani a könyvtári életet. Anyanyelven történő képzés!
Hiányalapú szükséglet	Elismerés szükséglete	nincs válasz
	Szeretet, valahova tartozás szükséglete	2 fő: Kapcsolatépítés és kapcsolattartás kollégákkal.
	Biztonsági szükségletek	nincs válasz
	Fiziológiai szükségletek	nincs válasz

A kérdőív kitöltése rövid idő alatt megoldható volt. Az 1 – 3 közötti értékekben a gyenge – kiváló közötti minősítéseiket tudták jelölni, mellyel a képzés eredményességének kiértékelését segítették. A kérdőív kitöltése természetesen név nélküli volt.

	1	2	3
A képzésben felhasznált tananyagok tartalma új és számomra hasznosítható információkat adott		3 fő	18 fő
Az oktatók szakmai felkészültsége, felnőttképzési módszertani felkészültsége, problémamegoldó képessége, adminisztrációs fegyelme		2 fő	19 fő
Kommunikációja a résztvevőkkel		2 fő	19 fő
A képzés helyszíne és felszereltsége segítette a képzési tartalom elsajátítását, megfelelt az elvárásaimnak.	1 fő	4 fő	16 fő
A képzés során és/vagy végén az oktató által alkalmazott módszerek a visszajelzések kezelésére.		3 fő	18 fő
Alkalmazott értékelési rendszer alkalmassága a valós teljesítmény mérésére.		6 fő	15 fő
A képzést összességében számomra hasznosnak ítélem meg		3 fő	18 fő

3. táblázat

Egyéb észrevételekre is kíváncsi voltam, ezekre összefoglalva a következő válaszok érkeztek.

15 fő	Új ötletek, módszerek, melyek a minden napi munkában jól hasznosíthatóak lesznek
8 fő	Lendületes, lelkes előadói stílus
4 fő	sokoldalúság
7 fő	nagyszerűen éreztem magam, jó lenne jövőre is ugyanezekkel az előadókkal találkozni

Egy – egy fárasztó nap zárásaként is kikértük véleményüket a hallottakkal kapcsolatban így például „öt sorost” írtam velük. Könyvtári órán gyakran használom ezt az órai anyag összefoglalásaként is. Két példát mutatnék meg a jobbnál jobb írásokból.

1.sor / egy főnév, 2.sor / kettő melléknév, 3.sor / három ige, 4.sor / egy négy szavas mondat, 5.sor / ismét egy főnév, amely felel az elsőre

Képzés	Könyvtárhasználat
Hasznos, praktikus	Érdekes, fontos
Tanultunk, figyeltünk, játszottunk	Játszik, tanul, informálódik
Érdekes programokat hallgattunk kollégáktól	Könyvtárban tanulni tanulás nélkül
Fejlődés	Műhelymunka

Mariann pedig egy nyitott kezű ábrázoló képbe kérte a véleményeket. Minden ujj mást jelent.

hüvelykujj: tapasztalataim a mai nappal kapcsolatban / Ez tetszett...

mutatóujj: rá szeretnék mutatni valamilyen tartalmi tényre

középső ujj: negatívum, ez nem tetszett

gyűrűsujj: így éreztem magam ma

kisujj: egyetlen közlés / Véleményem szerint...

Igazi tapasztalatcsere volt a szekció munkájának eredménye, hiszen az általunk vitt jó példák, sikeresen megvalósuló programok, azok háttér munkáinak bemutatása után mindenki bemutatta saját iskolai könyvtárának mindennapjait és a mindennapokból kiemelkedő jeles rendezvényeit.

Természetesen az információs műveltség alakításának lehetőségei, a közös fejlesztő tanulás és tehetséggondozás is fontos témája volt heti munkánknak. Mert tudjuk mindannyian, hogy a könyvtár nyugodt, csendes világa kedvez leginkább ezeknek a tevékenységeknek a sajátos eszközeivel, módszereivel és állományának sokszínűségével.

Mindig csodálatos élmény Erdélybe visszatérni, akár turista, gyerekcsoportot kísérő tanár vagy egy színvonalas pedagógus továbbképzőre oktatóként érkezik is az ember. Igazi testi- lelki feltöltődés volt a hét, melynek során nemcsak a felnőttképzéssel kapcsolatos tapasztalatokkal, ötletekkel, de nagyon kedves emberi kapcsolatokkal, barátságokkal tértünk haza.

És, hogy mit fogok ezek közül az élmények közül tovább adni diákjainknak? Biztos, hogy könyvtári órákon Székelyföld legendáival végigutazzuk az ideit tanévet, hiszen nemcsak tanulással telt az idő a Bolyai Nyári Akadémián; voltunk csíkszeredai és csíksomlyói városnéző sétán, néptáncesten, meglátogattuk a híres Márton Áron Gimnáziumot, ahol a patinás régi épületen belül modern információs központként működő könyvtárat láthattunk, ahol a régi idők könyvgyűjteménye az éppen használatos tankönyvekkel remekül megfér egy helyen. Voltunk még a Kós Károly Építőipari Szakközépiskola és Szakmunkásképző könyvtárában is, ahol a diákok makettjei is külön látnivalóul szolgáltak. De kirándultunk Szárhegyen a Lázár kastélyban, a Gyilkos tónál, Békás szorosban, valamint a gyergyószentmiklósi gyönyörű örmény katolikus templomot is megcsodálhattuk.

A Bod Péter Országos Könyvtárhasználati Verseny Baranya megyei fordulója

2014. február 3.

A Bod Péter Könyvtárhasználati Verseny több mint 20 éves múlttal rendelkezik. Idén a Pécsi Apáczai Csere János Általános Művelődési Központ Könyvtárában február 3-án volt a megyei forduló. A verseny kezdetben megyei jellegű volt, majd az 1993-as próbaversenyt követően országossá nőtte ki magát. Baranya megyében a mai napig megmaradt a 2001-re kialakult négy korcsoportos megyei verseny, 5-6. 7-8. 9-10. 11-12. évfolyamosok körében. Természetesen továbbjutni csak a 7-8. és a 9-10. évfolyamosoknak van lehetőségük és esélyük, de a kicsiknek remek gyakorlóterepe az igazi megmérettetésre, a nagyok pedig még egy utolsó találkozóval búcsúznak el a közös középiskolai könyvtári versenytársuktól.

Igazi összefogás megrendezni egy ilyen versenyt, amelyhez mérhetetlen könyvtáros tanári lelkesedés, szakmai tudás és kevés anyagi háttér tartozik. Ebből adódik, hogy a szervezés egyik fontos folyamata a szponzorok megtalálása. Idén támogatta versenyünket a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, a Csorba Győző Könyvtár, Pécsi Apáczai Csere János Általános Művelődési Központ Könyvtára a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar, és a Tettye Forrásház Zrt. A gyerekek írásbeli feladatlapjait és a kreatív feladatokat mindig olyan kollégák állítják össze, akiknek a verseny szervezésében, lebonyolításában és a felkészítésben is több éves tapasztalatuk van, de adott évben, adott évfolyamon nem indítanak versenyzőt. Ezúton köszönöm meg még egyszer támogatóinknak a segítséget, a feladatlap íróknak az átgondolt, remek ötleteket felvonultató munkaanyagok összeállítását a felkészítő könyvtáros tanároknak a téma iránti érzékenységüket, a rengeteg munkát, és a zsűriben évről évre megjelenő nyugdíjas kollégák mellett a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Könyvtártudományi Intézete III. éves informatikus-könyvtáros hallgatóinak Bauer Kittinek, Borsányi Gábornénak, Földesi Mihály Tamás, Vadász Zsófia, Varro Zsanettnek a lelkes verseny lebonyolítást és a folytatásként olvasható tapasztalataik írásos megfogalmazását.

Nyiró Gizella
megyei és országos versenyszervező

Könyvtáros hallgatókként először volt alkalmunk betekintést nyerni e nagy múltú verseny kulisszái mögé. A versenyt megelőzőleg ismertették velünk a könyvtárosok, hogy konkrétan milyen feladatokban várják a segítségünket. Mivel a megnyitó után a versenyzők írásbeli feladatlapokat töltöttek ki, addig nekünk csak kisebb dolgokban kellett segítenünk, ilyen volt például az emléklapok és

oklevelek kivágása, illetve a versenyzők számára tea elkészítése. Habár látszólag ezek olyan dolgok voltak, amik nem feltétlenül járulhatnak hozzá a szakmai fejlődésünkhöz, nekünk mégis nagyon tetszett, hiszen láthattuk azt, hogy mennyire széleskörű szakmáról van szó, hogy egy könyvtárosnak ilyen dolgokat is meg kell csinálnia, és ha mindezt lelkesen teszi, akkor az már hivatástudat – és ez nagyon fontos egy könyvtáros életében.

Bár lépten-nyomon arról hallani, hogy a mai diákok alig járnak könyvtárba, nem olvasnak, ez az alkalom bebizonyította, hogy ez bizony nem teljesen így van. Ugyanis szép számmal érkeztek tanulók szerte a megyéből, hogy megmutassák: igen is tudják mire és hogyan kell használni az iskola könyvtárát. Ez alkalommal a kerek évfordulós Radnóti Miklós és a holokauszt állt a középpontban, bár ez nem mindenki számára volt örvendetes. Az ötödik és hatodik osztályosok feladatai között csupa olyan szerepelt, mely nem igényelt előzetes ismereteket sem Radnóti élete és munkássága, sem pedig a holokauszt tekintetében. Ennek ellenére mégis sok olyan problémával találkoztunk, mint a hibás szöveg- és feladatértelmezés, a pontatlan hivatkozás és levélforma, a helyesírási hibákról nem is szólva.

Az öt-hatodik osztályosok egyik kreatív feladatmegoldása során ütközött ki a legtöbb probléma, miszerint nem olvassák el rendesen a feladatot és nem ismerik a levélformát (eltekintve néhány kivételtől). A feladat úgy szólt, hogy levelet kellett írni Radnóti Miklósnak arról, hogy szerintük mi mindent csinál egy könyvtáros és miért lehet jó ezt a munkát végezni. A megoldás során volt, aki Radnóti hogyléte felől érdeklődött, és volt olyan is, aki csak egy vázlatot írt. A kilenc-tizedik osztályosok feladatlapjainak javítása közben érdekes volt látni, hogy a javítókulcsban megadott jó válaszok mellett néhány diák mennyire más módon közelített meg egy-egy kérdést, ezek egy részét el lehetett fogadni helyes megoldásként is. A versenyen résztvevőkről elmondható, hogy az átlagosnál magasabb szintű könyvtárhasználati ismeretekkel rendelkeznek, már a kijavított feladatlapok alapján láthatóvá vált, hogy a néhány kiemelkedően jó versenyző mellett a többiek nagyjából azonos szinten mozognak.

A kisebbek feladatlapjainak javítása mellett a nagyok szóbeli feladatának értékelésében is részt vettünk. A feladat abból állt, hogy tervezni kellett egy honlapot, ami bemutatja Radnóti Miklós életének főbb állomásait, műveit, és minden egyebet, ami hozzá kapcsolható (például a róla elnevezett iskolák). A feladatmegoldás során a hangsúly a weboldal funkcionalitásán, tetszetősségén, informálisságán volt. Már elsőre egy remek prezentációval és honlap tervvel találkoztunk, mely szisztematikus felépítésével átfogta a teljes életművet és életpályát. A lényeg nem annak reprezentálása volt, hogy ki mit tud Radnótiról, hanem, hogy mit mondana el róla, mit tart fontosnak vele kapcsolatban. A már említett munka az egyes írások elemzését is megadná rengeteg képpel és illusztrációval. Mások inkább csak a biográfiára és a művekre helyezték a hangsúlyt. Előfordult fogalomzavar is: esetünkben a biográfia és a bibliográfia értelmezése nem volt megfelelő. A legtöbb versenyző nagyon ügyesen oldotta meg a feladatot, szinte mindannyian más módon közelítették meg, illetve más-más része volt kiemelkedő az előadásuknak. A

feladat bemutatása során éltünk azzal a lehetőséggel, hogy mi is kérdezhettünk a versenyzőktől, így abban is tudtunk segíteni, hogy kinek milyen pontszámot adnánk, hogyan értékelnék a feladatmegoldást. Majd mindezek után a pontszámok összesítése és az eredményhirdetés következett.

Összességében elmondható, hogy a résztvevő korosztály nagyon jó felkészítést kapott, így bebizonyosodott, hogy milyen fontos a könyvtárosok munkája ezen a téren is. Magáról a verseny témájáról minden lényeges és kevésbé lényeges információt tudtak a nebulók. Ám a felkészültség kissé háttérbe szorult akkor, amikor szóban kellett megnyilvánulniuk a diákoknak.

Többségük talpraesetten el tudta magyarázni, hogy a kiadott feladatot hogyan oldotta meg, illetve választékos kifejezésmóddal be tudta mutatni az ötleteit. Akinek ez egy kicsit gyengébben sikerült, annak tudható be, hogy nem vett még részt ilyen jellegű versenyen vagy, ahogy a legtöbbjükön látható és érezhető volt nagyon izgultak a megmérettetés során. Annak ellenére, hogy az öthatodikos korosztályban indulók az iskolában még nem is tanultak Radnóti Miklósról, a kitűzött feladatokat leleményesen és kreatívan meg tudták oldani. A másik oldalról azonban voltak kisebb-nagyobb hiányosságok. Nagyon jól tükröződött, hogy a felkészítő tanárok lehetőségeikhez képest mindent megtettek azért, hogy a diákokat megfelelően felkészítsék.

A versenyen való részvétel remek alkalmat adott arra, hogy betekintést nyerjünk egy ilyen volumenű verseny lebonyolításába, és lássuk azt, hogy mennyire fontos a megfelelő kompetenciák és készségek elsajátítása ahhoz, hogy a mai fiatal társadalom a későbbiekben is helyt tudjon állni a való életben is. Egy rendkívül izgalmas és tanulságos megmérettetésnek lehettünk szemtanúi. Számos kreatív megoldással és ötlettel találkoztunk és szembesültünk azokkal a hiányosságokkal is, amik a tanórákon vagy más alkalmakkor nem ütköznének ki ilyen mértékben. "Tudod szerintem ez a verseny über klassz! Azt hittem én leszek a legjobb, de sajnos csak második lettem..." - nyilatkozta az egyik résztvevő, csillogó szemekkel.

*Bauer Kitti, Borsányi Gáborné, Földesi Mihály Tamás,
Vadász Zsófia, Varró Zsanett*

Abstract

GÁBOR SZÉCSI: *Mediated Communities in the Information Age*. This article argues that the electronically mediated communication contributes to the construction of new, mediated forms of communities which are based on the synthesis of virtual and physical communities. The appearance of these new forms of communities leads to a new conceptualization of the relation between self and community. The aim of this article, on the one hand, is to show that with the mediatization of communities, our concept of community becomes more complex. On the other hand, in this essay I consider the assumption that the medium of the mediatization and new conceptualization of community is a specific, pictorial language of electronically mediated communication. 3.p.

ANDREA STÉBER: *The Possibilities of Informal Learning with Special Regard to Media Andragogy*. In my study I examine how deliberately (young) adults relate to informal learning, how this manifests itself in habits and activities, and how this affects their “media consumption”. I present the informative, (self-)cultivation aiding effects of electronic media in detail, as well as the possible role of media andragogy in adult learning. Since informal learning cannot be easily identified or measured I used combined – both quantitative and qualitative – research methods. The study demonstrates the relationship between informal learning and media consumption using the results of (my) empirical research. 13.p.

ANDREA BENCSIK: *Why It Doesn't Work? – Knowledge Management According to Hungarian Style...* The topic of knowledge management is one of the most popular research area not only on theoretical, but on practical level as well. Although there are many papers, dissertations, etc. which report about novel research results, readers can often have a feeling of lack. This paper summarizes the essence of the earlier surveys which examined the application of knowledge management system in Hungarian practice. The results of our qualitative and quantitative surveys show that in spite of the initiations the companies do not have well operated knowledge management systems which would work according to theoretical models. This paper summarizes the causes which are in the background and which originate from the lack of Hungarian cultural and economic conditions, from the ethical and moral connections which appear in the companies. This paper shows factual case studies. The results of our surveys are presented on the basis of the well-known Probst model. According to this logic the paper allows to have a short glance into the most characteristic problems of companies. 29.p.

MÁRIA HUSZ: *Our paradoxes of the cultural heritage policy*. The paper examines the relations between heritage and politics, the special being of inheritances, the types of political acts and discourses related to heritage. Politics are about power and heritage is a political phenomenon by nature, ever since history is told from the point of view of war winners and power owners. The identity of a heritage object can be constantly in change, in the midst of all sort of political, cultural and economic fights, fought above the meaning of the past. The ruling classes supervise carefully the content and the form of historical recreation; they legitimate themselves by projecting their present sociocultural values to the past. This is especially obvious in the developing countries. 47.p.

JUDIT BÉRES: *Development of Critical Thinking with LIS students of Pécs*. The paper presents some of the applied methods and learning outcomes of an interactive course focused on the development of Critical Thinking. The Hungarian public and higher education pedagogy has very young traditions in the field of teaching critical thinking and information literacy skills, and tries to adapt international standards and methods of problem solving, exploratory and competency-based, student-centred, cooperative pedagogy (e.g. RWCT – Reading Writing for Critical Thinking international programme). Critical thinking augments learners' competency with evaluating, managing and using information. It extends learning beyond formal classroom settings and provides practice with self-directed investigations as individuals move into internships, first professional positions, and increasing responsibilities in all areas of life by ensuring that individuals have the intellectual abilities of reasoning and critical thinking during their studies as well as in their roles and as informed citizens and members of communities. 58.p.

ISTVÁNNÉ TÓTH - MIKLÓS MAGYAR - BÉLA KRISZTIÁN: *Development of Basic Abilities Required for Understanding in the Age of Digitalization*. The 2012 PISA report attracts attention again, on its basis the abolishing of functional illiteracy is an expressed labour market interest. Due to these results and the increase of disadvantaged population more than half of the working-age population will be disadvantaged in a decade. Functional illiteracy is one of the elements of the disadvantaged status. Its compensation is a labour market interest. Available proceedings of it have been formed which continuous adoption increases the labour market value of the disadvantaged population and human resource. 66.p.

JUDIT CSEH: *The Effect of Rehabilitation Fee on Employment of Disabled People*. The present study examines the effect of rehabilitation fee on employment of disabled people and on the present state of the employers' inclusive attitude in Hungary. The participation of the 767.000 people with disabilities in the Hungarian labor market is underrepresented. Obligating employment quota is a typical tool of the legislative policy in order to improve the employment status of the affected people. The goal of introducing rehabilitation fee in the wake of the established quota system is the promotion of employment of the people with disabilities. The degree of the contribution has drastically grown since 2010. In this study I sum up the results of our empirical research from 2013, trying to answer whether augmented rehabilitation fee has a real positive effect on employment growth. 93.p.

ISTVÁN LÜKŐ: *The Changes of Ergonomics in Hungary and its Connections to Engineering Pedagogy*. The modern engineering training is unimaginable without the knowledge of ergonomics and work psychology. The author reveals ergonomics' and work psychology's status and changes in Hungary. The technical approach of environmental security is attached to sanitary regulations and ergonomics. According to the traditional approach ergonomics was the „ergonomics of scales, holders and pedals” but by nowadays it has become the science which promotes the development of socio-technical systems. The paper presents first the development stages of ergonomics by defining 6 periods and then it reveals the connections between environmental ergonomics and environmental security. The last chapter reports about the Hungarian work psychology researches and about the activity of its determining professional higher education workshop. 110.p.

GYÖRGY SZRETYKÓ: In the circumstances of the economic crisis more and more companies' management recognizes that the introduction and successful operation of lean system may increase the companies' output and the competitiveness significantly. Set out from this on the one hand I undertake to present the essentials and evolution of the lean system, the model of the Toyota house, the 5 principles of the lean production' s introduction, on the other hand I reveal the typical features of lean learning, the characteristics of the ideal lean organization and the relationship of lean organizations and learning organizations. 121.p.

BÉLA KRISZTIÁN: *An Opportunity for Innovation at the University of Pécs: the Balneology*. The system of water based curing demands change also in the training of human resources. The paper states the necessity of a new higher education training, balneology on the intellectual and institutional bases of the University of Pécs. 139.p.

TAMÁS LENDVAI PhD student, researcher and lecturer: On the key elements of the evolution process of the prussian public schools at the 18th century. The study examines the most important elements of the school organisation works of Fredereick William I. and Frederick William II., which strongly correlated with the state policy of centralizing. The essay try to show the main steps of the nationalizing the religious public school system, therefore focuses on the most important school regulations like the Principia Regulative(1737), which issued by Frederick William I., and the protestant and catholic General-Landschulereglement, wich issued by Fredrick William II. at 1763 and 1765. Besides this the study analyse the most important Prussian Civil Code in 1794. 146.p.

CLAUDIA K. FARKAS: *Educational Principles of Giuseppe Lombardo Radice*. Giuseppe Lombardo Radice's pedagogical activity is unknown in Hungary. The study reveals the educational ideas and didactic innovations of the distinguished Italian educator. The pedagogue of Sicilian descent took part in the composition of the Italian school reform in 1923 and he introduced several didactic

innovations in elementary schools. His programmes went beyond encyclopaedism and didactic formalism. He relieved Italian schools of choking rigidity. 167.p.

ZOLTÁN VÉRY: The Knowledge Management Working Committee of the Hungarian Academy of Sciences – involving approximately 30 to 40 experts – has been dedicated to the research of knowledge management and its praxis for more than a decade. Professor Erzsébet Noszay's work entitled *System Approached Knowledge Management* was published at the end of last year, which I read with great interest. In the article I share my interpretation of this book. In my opinion the essence of the management of organizational knowledge does not lie in its knowledge acquiring, knowledge assembling, knowledge protecting, knowledge sharing and knowledge tending character, but in the co-ordination of the people and groups related to and involved in knowledge management. The shaping of human character, the forming of human personality and thus the establishment and building of communities are essential to the management of organizational knowledge, beyond the production, the cataloguing and the streaming of personal and social representations. Nothing but the tuning and harmonization of collective knowledge can be the fundamental aim of knowledge management. 172.p.

LAJOS KÖTELES: *Experiments of Modernization in Secondary and Higher Education in Békés County After the Regime Change*. One of the main findings of educational researches in the decades preceding the regime change was that modern education may not exist unless in the economy of a certain region there is such a strong centre of modernization and innovation which can activate and orientate the local society towards new goals. The study monitors the efforts how secondary and higher education in Békés County attempted to carry out modernization related to the socio-economic changes and market conditions of the region. In addition to the external conditions (national educational policy decisions and local political aspirations), the author takes into account the internal conditions of institutional innovation. In this study, he states that in many cases the Hungarian higher education lacks them, for this reason innovation is only rarely implemented from the accumulated knowledge base. 185.p.

KORNÉL MÁK: *Cultural Management and City Marketing*. Cultural industry includes various businesses that produce, distribute, market and sell creative arts products. This article argues that cultural industry of a city has a great influence on the development of other sectors of the economy. The aim of this essay is to investigate the interaction between cultural industry and city marketing in the dynamically developing Hungarian city, Kecskemét. 203.p.

BÉLA KRISZTIÁN: *In memoriam Humánpolitikai Szemle 1990-2013*. By the ceasing of the scientific professional theoretical and practical forum used to deal with human resources, a Hungarian publication reflecting to the domestic changes disappeared again. The author writes an appreciation of the journal from a historical perspective. 214.p.

GIZELLA NYIRÓ: *We Were Guest teachers in the "Fairy Garden" - Vocational Training of School Librarians at the 21st "Bolyai" Summer Academy*. The Association of the Romanian Hungarian Pedagogues has organized the biggest pedagogue forum of the Carpathian Basin, the „Bolyai” Summer Academy since 1993. Kindergarten teachers, school-teachers, teachers of humanities and other sciences participate in the 3 weeks long meeting. In the summer of 2013 the section of the school librarians was reshuffled in Csíkszereda after a few years of suspension. The section was supervised by us, two librarian-teachers from Baranya county: Marianna Vass, from the „Kökönyös Educational Centre” „László Nagy” Secondary School, and me, the librarian-teacher of the University of Pécs's „Ferenc Deák” Training Primary and Secondary School. The paper reveals the experiences of our common work. 219.p.

GIZELLA NYIRÓ: *Bod Péter Library Research National Competition - Baranya County Final*. As university students of Library and Information Science, we had a chance to get an inside view of a library research competition of great traditions at Pécsi Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium és Alapfokú Művészeti Iskola. As university students we also helped in the preparations like pouring coffee and tea into cups, and making sandwiches for everyone. You may think this is not exactly a librarian's task but we realized these are necessary processes. After the opening ceremony the competitors started to fill out their tests. This year's subject was about a Hungarian poet, Miklós Radnóti and the Hungarian holocaust. The fifth and sixth graders and

Abstract

ninth and tenth graders of the elementary school participants had to write a letter to Radnóti about librarian work and its interesting specialities. Additionally tasks were the followings: create a draft webpage in the title with Randóti's name and do oral presentation about his life-work and career. The competitors were skilled in their tasks. In conclusion we can say that students were highly prepared and overall this year's event was sensational and informative. 224.p.

Szerzőink

BAUER KITTI a PTE FEEK III. éves alapszakos informatikus - könyvtáros hallgatója.

BENCsik ANDREA prof. dr., egyetemi tanár, Széchenyi István Egyetem Győr, Univerzita J. Selyeho Komarno. Kutatási területek: tudásmenedzsment, változásmenedzsment, HR, szervezetfejlesztés.

BÉRES JUDIT, dr., PhD, a PTE FEEK Könyvtár- és Információtudományi Intézetének pedagógiai, pszichológiai és történeti tárgyakat oktató egyetemi adjunktusa, a biblioterápia szakirányú továbbképzés szakfelelőse.

BORSÁNYI GÁBORNÉ a PTE FEEK III. éves alapszakos informatikus - könyvtáros hallgatója

CSEH JUDIT a PTE FEEK Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének egyetemi tanársegédje, doktorandusz a PTE KTK Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskolában.

FÖLDESI MIHÁLY TAMÁS a PTE FEEK III. éves alapszakos informatikus - könyvtáros hallgatója

HUSZ MÁRIA dr. habil., CSc., a PTE FEEK Kultúratudományi intézetének egyetemi docense. Az ELTE-n magyar nyelv és irodalom, esztétika és népművelés szakok után posztgraduális turizmuszakértői diplomát szerzett a nizzai egyetemen. Vendégtanárként a lyoni és a Paris Sceaux-i egyetemen oktatott. Két monográfia és számos tanulmány szerzője, galériavezető. Kutatási területei a modern és kortárs művészet esztétikai és társadalmi kontextusai, a kulturális mediáció, a kulturális örökség elmélete és társadalmi hasznosítása, mentális, gazdasági és kulturális struktúrák az örökségturizmus működésében.

K. FARKAS CLAUDIA, dr. habil., a PTE FEEK habilitált egyetemi docense.

KÖTELES LAJOS dr., a történettudomány kandidátusa (CSc), főiskolai tanár, korábban a békéscsabai és a gyulai főiskolák főigazgatója. Kutatási területe: társadalom és művelődéstörténet; (koteleslajos@gmail.hu)

KRISZTIÁN BÉLA dr. c. egyetemi tanár PTE FEEK.

LENDVAI TAMÁS a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar óráadó tanára, és kutatója, valamint a PTE Bölcsészettudományi Kar Intediszciplinári Doktori Iskola „Európa és a magyarság a 18-20. században” doktori programon záróvizsgát tett doktori hallgatója.

LÜKŐ ISTVÁN habilitált doktor, egyetemi magántanár a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karon, ahol 2009-12 között vezette a Szak és Továbbképző Központot és 2013 májusában lett nyugdíjas. Előtte 1987-2009 között Sopronban az NYME-n (EFE) volt a Szakmai Tanárképző Intézetnek az igazgatója. Fő kutatási területe: a szakképzés pedagógiája, és a környezetpedagógia (sajokaza@chello.hu)

MAGYAR MIKLÓS dr. ny. főiskolai docens Kaposvári Egyetem.

MÁK KORNÉL Kecskemét Megyei Jogú Város alpolgármestere, a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának kulturális mediáció szakos hallgatója.

NYIRŐ GIZELLA a PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola könyvtáros tanára, a KTE kommunikációs vezetője

STÉBER ANDREA a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar andragógia BA szakán szerzett diplomát, andragógia MA tanulmányait az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán végezte. Jelenleg az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola Andragógia alprogramjának doktorandusza.

SZÉCSI GÁBOR kandidátus, habilitált doktor, a PTE FEEK tanszékvezető egyetemi docense, intézetigazgató-helyettese, a PTE BTK egyetemi magántanára, a Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpontja Filozófiai Intézetének osztályvezető tudományos főmunkatársa.

SZRETYKÓ GYÖRGY dr. habil., tanszékvezető egyetemi docens a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar, Bölcsész- és Társadalomtudományi Intézet Humán-erőforrás-fejlesztési Tanszék vezetője, az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak szakfelelőse, a VEAB Szociológiai Munkabizottságának Elnöke.

TÓTH ISTVÁNNÉ ny. főiskolai adjunktus Kaposvári Egyetem.

VADÁSZ ZSÓFIA a PTE FEEK III. éves alapszakos informatikus - könyvtáros hallgatója

VARRÓ ZSANETT a PTE FEEK III. éves alapszakos informatikus - könyvtáros hallgatója

VÉRY ZOLTÁN közgazdász, menedzsmentkutató, címzetes egyetemi docens, az MTA Gazdálkodástudományi Bizottság Tudásmenedzsment Munkacsoport tagja. Kutatási területei: „Az autopoietikus szervezet” illetve az „Intézmények hermeneutikája”. Vendégoktató a Szent István Egyetem Gazdálkodástudományi Intézet Pénzügyi Tanszékén, illetve a Kommunikációs Főiskola Gazdálkodási Intézetében. Több évtizede publikál. A Gazdálkodás, a Valóság, a Vezetéstudomány, a CEO, a Controller, a GIKOF Journal, az IT Business és az eVilág nevű folyóiratokban jelentek meg cikkei, tanulmányai. A Menedzsment Fórum nevű portálon kontrolling s vezetésirányítás tematikájú blogot ír és szerkeszt. (lásd: <http://blog.mfor.hu/controlling>) Elérés: mail: veryz@t-online.hu