

TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

X. évfolyam 1. szám

2009. április

Tartalom

HRABOVSKAI KATALIN: 3 Mobilizálni a láthatatlant	3
MARÓTI ANDOR: Létezik-e közművelődés?	14
FODORNÉ TÓTH KRISZTINA—HARASZTY GÁBOR: Távoktatás és e-learning	19
KISS ÁGNES: A környezet fenntarthatósága az eu regionális politikájában	27
OROSZI SÁNDOR: A növekedés megindításának esélye	40
HERCZEG VIKTOR JÓZSEF: Válságkezelési technikák a világban	52
GERŐ PÉTER: Önálló tanulás az informatika korában: önirányító tanulás a gyakorlatban	59
FENYVESI KRISTÓF: Genealógia, kultúra, tudomány	66
FACSÁDY ORSOLYA: Bibó István kultúrafelfogása	75
KRISZTIÁN BÉLA: Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról	81
VÉGVÁRI BORISZ: Tanulás egy életen át	88
XXIX. ORSZÁGOS TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI KONFERENCIA	91
HÁBER HAJNALKA MÁRIA: Andragógusokról andragógusoknak	93
EGERVÁRI DÓRA: A XXI. század társadalmi jelenségei az információtudomány tükrében	98
NÉMETH BOGLÁRKA: Nők az egyetemeken	105
PRÁCSEI TAMÁS: A képzők képzésének európai aspektusai	108
SAUER KATALIN: A felsőoktatásba belépő hallgatók akadémiai képességeinek mérése	114
GUNCZ SZILVIA: A felnőttkor határán álló autizmussal élő fiatalok felnőttiségre és munkára oktatása	125
ABSTRACT	133



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEK címzetes egyetemi docens;
felelős szerkesztő: Bodó László bodo@feek.pte.hu.
Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Nemeskéri Zsolt egyetemi docens, dékánhelyettes; János Réka és Szamosközi István Babes-Bolyai Egyetem.

Kiadja a PTE FEEK

Felelős kiadó: Koltai Dénes dékán, tanszékvezető egyetemi tanár

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

Korábbi számaink elérhetők: <http://www.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/index.php>

ISSN 1586-0698

Nyomda: BOCZ KFT. Felelős vezető: Bocz Emil ügyvezető.

HRABOVSZKI KATALIN

Mobilizálni a láthatatlant

A tacit tudás menedzselésének aktuális kérdései

A 90-es években kibontakozott és teret nyert nézetek szerint a tudás a modern, posztindusztriális gazdaság működésének alapvető eleme. A tudásalapú gazdaság- és vállalat szemlélet, a tudás, mint erőforrás felértékelődése két egymás mellett párhuzamosan létező tudásszemléletben jelenik meg. A gazdasági fejlődés folyamatainak katalizátoraként a tudás mindig is jelen volt a vállalatok és a nemzetgazdaságok működésében, posztindusztriális gazdaságban azonban az információtechnológia eszközeinek fejlődése következtében a korábbinál nem tapasztalt mértékben a kodifikált tudás került a középpontba (Bell, idézi Tsoukas, 2003, 411. old.). Jól illusztrálja ezt Tomas Stewart (1998, idézi Pfeffer – Sutton, 1999, 89. old.) tudással kapcsolatos nézete: az új gazdaság lényege a tudás, mint input és output felértékelődése, aminek következtében a tudás vált a legfontosabb megvásárolható komponenssé. Stewart álláspontja jól jellemzi a tudással kapcsolatos irányzatok egyik szárnyát, amely a tudást piaci árunak, explicit és megragadható dolognak tartja. A tudást annak explicit tudás formájával azonosító nézetek problémája, hogy a tudás kettős jellegének következtében (a tudás „materiális” formája és a tudás használata a vállalati gyakorlat során) a tudás szétválik, megközelítése problematikus. Az explicit tudásra épülő nézetek nyomán a szervezetek feladata a tudás, mint tulajdon megszerzése, a szellemi tulajdonjogok birtoklásán keresztül. A szemlélet feltételezi, hogy a megszerzett tudás hatékony kihasználása adottnak tekinthető. Ezzel párhuzamosan a stratégiai menedzsment kutatások domináns paradigmája, az erőforrás alapú elmélet nyomán teret nyert nézetek szerint a vállalatok számára az egyediséget jelentő, a versenytársak által nem másolható tudás és képességek biztosítják a hosszú távú versenyelőny forrását, ezért az explicit, kodifikált tudással szemben a mások számára láthatatlan tacit tudás a vállalatok versenyképességének valódi alapja. Az explicit tudás korábban nem tapasztalt mértékű elterjedése, ubikvitássá válása ezért a tacit tudás szükségszerű felértékelődésével jár együtt. A tacit és kodifikált tudás azonban csak egy elméleti skála két végpontja, egymástól a gyakorlat során nem elválasztható. Minden gyakorlati tudás a két tudásfajta valamilyen elegye, a skála valamelyik pontján megjelenő kombináció, pl. a tudásalapú gazdaságok vitathatatlanul a kodifikált tudásra épülnek, de a kodifikált tudás felhasználása nem kodifikálható, tacit módon történik (Tsoukas, 2003).

Elméleti keret: az erőforrás alapú elmélet

A tudást, ill. annak tacit összetevőjét stratégiai erőforrásnak tekintő elméletek közös gyökere a stratégiai menedzsment elméleti irányzataként a 90-es években megjelent erőforrás alapú elmélet(ek). A stratégiai menedzsment korábbi domináns paradigmájával, a külső fókuszú nézetekkel szakítva, az erőforrás alapú elmélet a SWOT-elemzés modelljének másik oldalára, a belső környezetre, a vállalatok eltérő erőforráskészletére vezeti vissza a vállalati versenyelőny és a tartós járadék forrását. Az

elmélet szerint az egyediség a stratégiai előny alapja. Az új paradigma, az erőforrás alapú elmélet a következő feltételezéseken alapul: az egyes szervezetek erőforráskészletei még azonos iparágakon belül is különböznek egymástól, az erőforrások szervezetközi mobilitása erősen korlátozott, versenyelőnyre azok a vállalatok tehetnek szert, amelyek versenytársaiknál hatékonyabban képesek erőforrásaikat kombinálni, felhasználni, megtalálni a meglévő erőforrások kiaknázása és az új erőforrások kifejlesztése közötti egyensúlyt. Az elmélet előfutárainak gondolatait továbbfejlesztő Barney (1991) tartalomelméleti megközelítése szerint csak azok az erőforrások hozhatnak létre versenyelőnyt a szervezet számára, amelyek eleget tesznek négy kritériumnak: értékesek, ritkák, nem másolhatók és nem helyettesíthetők. A versenyelőny forrását alkotó erőforrások első védelmi vonala ennek alapján az utánzás megakadályozása. A stratégiai erőforrások védelmét megkönnyítik a szabadalmak, védjegyek, de hosszú távon az utánzás leghatékonyabb védelmet a nehezen megfogható kapcsolatok, rendszerek, a szakmai kvalitás és az ismeretek, tudás kínálja. Barney (1986, idézi Mintzberg et al., 302. old.) cikkében azt hangsúlyozza, hogy, a szervezeti kultúra azáltal, hogy ösztönzi az egyedi termékek kibocsátását, és tele van oksági bizonytalansággal, az utánzás leghatékonyabb és legtartósabb korlátja.

Az erőforrás alapú elméletek másik, dinamikus szárnya az erőforrások működése révén létrejött képességekre helyezi a hangsúlyt, és ezekben látja a versenyelőny forrását. Hamel és Prahalad (1990) szerint a versenyelőny a cég alapkompétenciáiból, azokban a mélyen gyökerező képességekből származtatható, amelyek a cég által előállított termékek mögött rejlenek. A vállalatok portfólióját így nem az egyes üzletágak jelentik, hanem a sokféleképpen kombinálható erőforrások és képességek összessége. A versenyelőny forrását jelentő alapkompétenciák három kritérium szerint azonosíthatók: a piacok széles skáláját teszik elérhetővé, jelentősen járulnak hozzá a végtermék érzékelt vásárlói előnyeihez, nehezen utánozhatóak. A szerzők az alapkompétenciákat a szervezeti kollektív tanulás következményeinek tekintik: a vállalatok megtanulják, hogy hogyan koordinálják különféle termelési ismereteket, és hogyan integrálják a technológia sokrétű áramlatait.

Az erőforrás alapú szemlélet nyomán kibontakozott tudásalapú szemlélet alapján a vállalat a tudáserőforrások és -képességek tárháza, ahol a vállalat tudásalapját többek között a benne résztvevő egyének gyakorlata és tapasztalata, a vállalatot a többitől megkülönböztető rutinok és folyamatok, a vevők szükségleteinek, a beszállítók erősségeinek ismerete alkotja.

A tudás fogalma, kategóriái

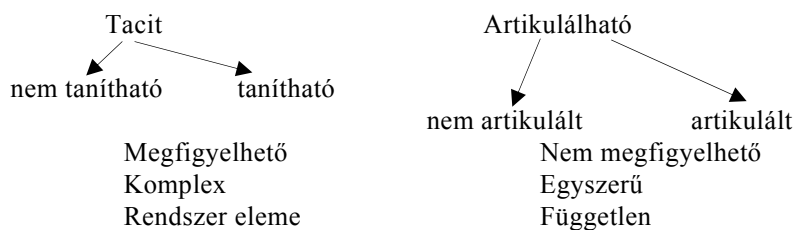
A szervezeti tudással foglalkozó nagyszámú szakirodalom ellenére a tudásnak nem létezik általános konszenzuson alapuló definíciója. A tudás meghatározására csak kevés szerző tesz kísérletet, és ezek is csak a konkrét kutatás céljainak megfelelően, a kontextustól függően definiálják a tudás fogalmát. Grant (1996) tautológikus megfogalmazásában „a tudás mindaz, amit tudunk”. Nonaka (1994) tudásdefiníciójában már megjelenik a tudás folyamat jellege is: „a tudás alátámasztottan igaz vélekedés”. Az ember igazságra való törekvése során igyekszik igazolni, alátámasztani személyes vélekedését. Chakravarthy et al. (2003) a tudásmenedzsment és a versenyelőny közötti kapcsolatról szóló tanulmányukban a tudást olyan hiedelemként azonosítják, amely iránymutatást ad a szervezet tevékenységeinek, és amely a vállalat környezetét hűen vagy kevésbé hűen reflektálja. Davenport és Prusak (2001) a tudásnak pragmatikus leírását adja: „*A tudás körülhatárolt tapasztalatok, értékek és kontextu-*

ális információk heterogén és folyton változó keveréke, szakértelem, amely keretet ad új tapasztalatok, információk elbírálásához és elsajátításához, s a tudással rendelkezők elméjében keletkezik és hasznosul. A vállalatok nemcsak dokumentumokban és leltárakban őrzik meg azt, hanem a szervezeti rutin részeként, az eljárásokban, gyakorlati tevékenységekben és normákban beágyazódva is jelen van.” A tudás ezen leírása jól rávilágít a tudás heterogenitására, kontextusba, kultúrába ágyazott, evolúciós, kumulált, tartalom és folyamat jellegére.

A tudás tartalom és folyamatelméleti megközelítésére vonatkozó különböző nézetek alapján a tudás komplex megközelítése alappilléreinek a következőket tartom: (1) A tudás és információ egymással kapcsolatban álló, de egymással nem szinonim fogalmak, (2) A szervezeti tudás az explicit és tacit (implicit) tudásformák valamilyen kombinációjú elegye, (3) A vállalat jövőbeli tudását a vállalat múltja határozza meg, a szervezet új képességeinek megtanulása múltbeli kumulatív tanulási folyamatától és tudásától, képességeitől függ, (4) A tudás társadalmi konstrukció, a vállalat tudása társadalmilag beágyazott, a társadalmi intézmények által befolyásolt, (5) A tudás a megosztással növekszik, egyre értékesebb lesz.

Az információ és a tudás különböző dolgok, egymással nem téveszthetők össze. Az információ az adatfeldolgozás során nyert, „használható adat”. Drucker az információt relevanciával és céllal felruházott adatként jellemzi. Az információ ellentétben a tudással mérhető. Tényeket, javaslatokat, szimbólumokat tartalmaz és integritása elvesztése nélkül átadható, ha a szintaktikai szabályok ismertek. (Kapás, 1999). Az információ kognitív keretek közötti értelmezése során válik tudássá. Az információ generálásához szükséges adat pedig az eseményekkel kapcsolatos objektív tények összességéként értelmezhető.

Lam (2000) Polányi nyomán a tudást két dimenzió mentén kategorizálja. Episztemológiai szempont szerint a tudás explicit és tacit formát ölt, az ontológiai dimenzió szerint pedig mint egyéni és kollektív tudás jelenik meg. A kollektív tudás szintjén a csoport és a szervezet szintjén manifesztálódik, ill. megjelenhet szervezetközi szinten is. Első ízben a magyar származású Polányi (1962) ismerte fel a tacit tudás jelentőségét és választott el az explicit, kodifikált tudástól. Polányit idézve, „többet tudunk, mint amennyit el tudunk mondani”. A tacit más néven szótlán tudás személyes, kontextusspecifikus, ezért nehezen formalizálható és kommunikálható. Ezzel szemben az explicit, ill. kodifikált tudás formális, szisztematikus nyelv közvetítésével közölhető/átadható.



1. ábra. A tudás dimenziói (Winter, 1987)

A szakirodalom a tudás artikulálására vonatkozóan általában a tacit explicit tudásformákat különbözteti meg, létezik azonban egy ennél szélesebb körű, a tacit-explicit dimenzióhoz további dimenziókat illesztő kategorizálás is. (Winter, 1987) 1. ábra.

Winter kategorizálásában plasztikusan elválík a tudás nem kodifikálható, nem leírható összetevője. Mindig van olyan tudásreziduális, amelyik nem leírható, nem megragadható, kontextusából nem kiemelhető un. „ragadós” (sticky) tudásrész. A szakirodalom egy része, (még a Polányi műveire épülő kutatások is) azonban nem számol a tacit tudás nem kodifikálható részével, annak ellenére, hogy ez a szétválasztás már Polányinál is megjelent, pl. Nonaka és Takeuchi (1995) sokat hivatkozott tudáskonverziós modelljében sem jelenik meg a tacit reziduális.

A tudás explicit és implicit kategóriájának fent elemzett szétválasztása csak látszólag az érem két oldala. A két tudásforma nem dichotóm, kölcsönösen megalapozza egymást, egymás mellett létezik. A szervezetek tudása a tacit-explicit tudásformák kölcsönhatása révén jön létre.

A szervezeti tudás a szervezetbe társadalmilag beágyazott tudás, ezért a szervezeti tudást Choo (2002) három építőelemre vezeti vissza, a tacit-explicit tudásformák mellett egy harmadik kategóriát, a kulturális tudás fogalmát is bevezeti. Ennek alapján a tudást három alapvető tudástípusra vezeti vissza: tacit tudás (az egyének tapasztalata, gyakorlata révén), explicit tudás (a kodifikált szabályok rutinok, termékek), és kulturális tudás, amely a szervezet tagjainak értékrendszerében, alapvető hiedelmeiben, vélekedéseiben jelenik meg. A kulturális tudás fontos szerepet játszik a tacit és explicit tudás kiaknázásában, pl. a Xerox a hetvenes években élen járt az innovációban, de a kulturális tudás támogatása és az innovációs potenciál felismerésének hiányában innovációit más vállalatok építették be sikeres termékeikbe. A Xerox sikeres projektjein dolgozó kutatók később elhagyták a vállalatot, és magukkal vitték tudásukat is. Nonaka és Takeuchi (1995) bár tudáskonvertáló modelljében a tacit és explicit tudásformákról beszél, de a modell mögött a kulturális tudás is fellelhető, azáltal, hogy a tacit tudást felosztják technikai és kognitív dimenziókra, ahol a technikai dimenzió a gyakorlati know-how-t, a kognitív dimenzió a mentális modelleket, hiedelmeket foglalja magában, amelyek annyira mélyen gyökereznek, hogy adottnak tekinthetők és nehezen artikulálhatók. A kulturális tudás külön kategóriában való tárgyalását az is alátámasztja, hogy a tacit tudás személyes tudás, amely elvész, ha az egyén elhagyja a szervezetet. A kulturális tudás viszont annak ellenére, hogy nagy része nem kodifikált, személycsere esetén is a szervezetnél marad. A közös észlelési sémákban, ösztönzési és jutalmazási rendszerekben, értékelési módszerekben és kritériumokban megjelenő hiedelmek, és értékek révén a kulturális tudásnak nagy hatása van az új tudás megteremtésére és adoptálására (Choo – Bontis, 2002)

Lundval és Johnson (1994) a gazdaságilag releváns tudás négy kategóriáját különbözteti meg: tényekre vonatkozó tárgyi tudás (know-what), értő (oksági) vagy rendszeres tudás (know-why), a társadalmi kapcsolatokra vonatkozó tudás (know-who), vagyis annak ismerete, hogy ki rendelkezik a releváns tudással, és a „hozzá értő”, a folyamatokra vonatkozó gyakorlati tudás (know-how). A felsorolt tudásformák közül az utóbbi kettő nehezen kodifikálható, nehezen átadható, a tudáspiacon nem beszerezhető. A know-how tudás egy része szabadalmi jogok révén értékesíthető, de nagy része tacit marad, gyakran specifikus és eredeti kontextusában maradó tudás.

Zack (1999) a szervezeti tudás feltérképezéséhez, a szervezet tudáspozíciójának felméréséhez az egyes tudásformák elkülönítését, a vállalati stratégiához illeszkedő, és a szervezet egyediségét tükröző tudástaxonómiák létrehozását javasolja. Attól függően, hogy a szervezet versenypozícióját milyen mértékben támogatja, Zack három tudáskategóriát különít el: alapvető (az iparágban elterjedt, minden szereplő

által ismert), magas szintű (a versenytársak tudásánál magasabb szintű, vagy azoktól megkülönböztető) és innovációs (a szabályok megváltoztatására törekvő, iparági vezető, a versenytársaktól erősen megkülönböztető) tudás. A tudás feltérképezése alapján a szervezet képes a meglévő tudása és a stratégiája végrehajtásához szükséges tudás közti rés beazonosítására,

A szervezeti tudást a tacit-explicit dimenzió mentén modellezve (és a tacit tudásba a kulturális tudást is beleértve) a Barney-féle stratégiai erőforrás-kritériumok alapján a tacit tudás jelenti a hosszú távú versenyelőny forrását, annak kontextusfüggése, „ragadós” és ezért nem másolható jellege miatt. A tacit tudás szervezeti jelentőségének megítélésénél azonban ez csak az érem egyik oldala. A tacit tudás jellemzői a fent említett kétségtelen előnyei mellett a szervezeten belüli tudásátadás, tudásintegráció ellen hatnak. A vállalatok egyediségét jelentő tacit tudás nemcsak a versenytársak számára másolhatatlan, de a vállalaton belüli hatékony kihasználása is korlátozott. A szervezetnek ezért mérlegelnie kell a tacit tudás kodifikációjából származó előnyt és annak veszélyét, hogy lemásolhatóvá válik. A szervezetek számára ezért az a nagy kérdés, hogy a vállalaton belül hogyan maximalizálják a tudás abszorpcióját és transzferjét, miközben kontrollálják és irányítják ugyanennek a tudásnak a szétterjedését a vállalaton kívül. A tacit tudás kettős jellege (a versenyelőny forrása, ill. a szervezeti tudástranszfer gátja) miatt a szervezeti tudással kapcsolatos egyik legfontosabb kérdés, hogy mely tudást ossza meg és transzferálja a vállalat és mely tudást érdemes megvédenie, mások számára láthatatlan formában tartania.

A szervezetek tudásbázisa, tudásteremtés, tudástranszfer, tudásakvizíció

Az egyes szervezetek különböznek egymástól a tacit tudásbázisukat és annak mobilizálására vonatkozó képességüket tekintve. Lam (2000), a tacit tudás teremtésének és mobilizálásának képességét, mintázatát, a szervezeti tudás konfigurációját és a szervezeti tanulási folyamatok mintáit egyrészt a makrogazdasági környezet intézményrendszerére, másrészt a vállalati sajátosságokra, az egyes specifikus szervezeti formákra vezeti vissza. A külső környezet oldaláról az oktatási és képzési rendszer, a munkapiac típusa, a karrierminták azok a kulcsfontosságú társadalmi intézmények és rendszerek, amelyek a hatással vannak a szervezetben zajló munkafolyamatok szervezésére és a vállalat tudásbázisára. A képzési rendszer és a munkapiac dimenziók egymással szerves kapcsolatban állnak, az intézményi konfigurációk, a szervezeti struktúrák és folyamatok interakciója generálja a különböző tudásfajtákat, a tanulási folyamatok és az innováció mintáit. Az un. elit képzési rendszer (pl. USA, Egyesült Királyság) az akadémiai jellegű, formalizált, kodifikált tudásnak ad nagyobb szerepet, a problémamegoldó gondolkodást háttérbe szorítja, a tudást formális elméletek alapján, szűkkörűen értelmezi. Ezzel szemben a szélesebb körű oktatási és képzési rendszer (pl. Németország és Japán) elismeri az elitképzés mellett a szakmai képzés fontosságát, a kooperatív, decentralizált munkaszervezést, az interaktív tanulást támogatja, a szervezeti képességek kiépítése során a tacit tudásnak rendel nagyobb szerepet.

A vállalati tudás architektúráját befolyásoló másik tényező, a munkapiac két kategóriája: a szakma alapú munkapiac (occupation-based labour market – OLM), és a vállalaton belüli munkapiac (firm-based internal labour market – ILM). A munkavállalók mobilitását támogató OLM modell a képzettségi és kompetenciakritériumok piaci kontrolljának rendel nagyobb szerepet. Magas szintű formalizáltság és kodifikáció jellemzi, a tudás és a képességek elsőszámú hordozója az egyén. Ezzel szem-

ben az ILM modellben a kontroll szerepe az egyedi vállalatokra hárul. A modellt a formalizáltság és a kodifikáció alacsony szintje, a tacit tudás nagyobb szervezeti szerepe jellemzi, a tanulási folyamatok szervezetorientáltak, az innovációs folyamat inkrementális és az alapvető képességek kiépítésére irányul.

A vállalati tudást a vállalat belső környezetének jellegzetességei alapján megközelítve a szervezeti tudás architektúrájára a vállalat tudásteremtő, tudásintegráló, új tudást befogadó, tudástranszferáló képessége van hatással. Kogut és Zander (1992) szerint a vállalat versenyképességének meghatározó dimenziója a vállalatok azon tudása, ahogy a szervezeti kontextuson belül hatékonyan képesek tudást teremteni és transzferálni.

A szervezetek gazdálkodását a szűkös erőforrásokkal való gazdálkodás jellemzi, a tudással kapcsolatban ez a szűkösség a létező tudás kihasználása és az új tudás kifejlesztése közti kényszerű választásban, a kettő közti egyensúly megteremtésében jelenik meg a szervezetek számára. A kettő egymás mellett, egy időben, valamilyen kombinációban létezik. A szervezet számára egyidejűleg lehet szükséges valamilyen területen tudásának fejlesztése, míg egy másik területen a meglévő tudás kihasználása. A kettő egymást támogatja, az új tudás kifejlesztése segíti a vállalatot új piaci résekben való megjelenésben, miközben segít fenntartani a meglévő piacait. A meglévő tudás kihasználása generálja azt a tőkét, amely új területek felfedezéséhez és az innovációhoz szükséges. A szervezetnek a kettő közötti szinergiát támogatnia kell, a két tevékenység közötti kapcsolat megteremtésével és koordinálásával (Zack, 1999).

A szervezet új tudás befogadó képességét Cohen és Levinthal (1990) az abszorpciós kapacitás (absorptive capacity) fogalmával írja le. Az abszorpciós kapacitás alatt azt a képességet értjük, amellyel a szervezetek felismerik, hogy a szervezeten kívül hol található értékes tudás, és amellyel képesek ennek befogadására és képesek azt beépíteni termékeikbe, ill. szolgáltatásaikba. Az új tudás megszerzése a szervezetek már létező tudásától, valamint a kommunikációs mintáktól és a tudás disztribúciójától függ. Van den Bosh et al. (1999) abszorpciós kapacitás modelljében a szervezet új tudás befogadó képességét három befolyásoló tényezőre; a korábban megszerzett tudásra és ezt kiegészítően a szervezeti formára és a kombinatív képességekre (kombinatív képesség: a vállalat azon képessége, hogy meglévő tudását kombinálja innovációs céllal) vezeti vissza, ahol az utóbbi kettő a korábban megszerzett tudás különböző részeinek összekötéséhez és integrálásához szükséges. A kombinatív képességek a rendszerképességek, a koordinációs képességek és a szocializációs képességek formájában jelennek meg a szervezetnél. A *rendszerképességek* az explicit tudás integrálásához szükséges folyamatokat és kézikönyveket jelentik. A *koordinációs képességek* a csapatok, szervezeti egységek tagjai közötti kapcsolatokon keresztül teszik lehetővé a tudás befogadását. A *szocializációs képességek* a közös ideológiát, a valóság közös interpretálását jelentik, az abszorpciós kapacitásra a tacit módon értelmezett szabályok kialakulásán keresztül hatnak. A rendszerképességek a szervezeti egységek közötti tudásdisztribúciója során megjelenő explicit tudások kombinációját teszik lehetővé, míg a koordinációs és szocializációs képességek a tacit tudás externalizálásához járulnak hozzá. A bemeneti oldal három tényezője (a már megszerzett tudás, szervezeti forma és kombinatív képességek az abszorpciós kapacitás alakításán keresztül a kimeneti oldalon a szervezet létező tudás kihasználása/új tudás kifejlesztése közötti választást határozza meg.

A létező tudás kihasználása a kompetenciák, és technológiák javítását jelenti, a belőle származó nyereség biztos, az új tudás kifejlesztéséből származó hozamok a

létező tudás kihasználásából származó hozamokhoz képest bizonytalanabbak (Kapás, 1999). Kutatások eredményei is alátámasztják, hogy a meglévő tudásbázis kihasználása gyakrabban sikeresebb a vállalatok számára, mint az új technológiák, eljárások bevezetése. Pl. a vállalaton belül a legjobb gyakorlat elterjesztése egy ausztrál elektronikai cikkek nagykereskedésével foglalkozó vállalat gyengébben teljesítő részlegeinél 6%-kal növelte az értékesítés volumenét. (Pfeffer – Sutton, 1999)

A tacit explicit tudásformák egymás közti interakciója révén a szervezet képes tudást teremteni. Nonaka és Takeuchi (1995) tudáspirálja az ún. SECI-modell 4 lépcsőben írja le az egyéni tacit tudás szervezeti szintű tudássá alakítását. A tudáskonvertálás négy módozata: *szocializáció* (a tacit tudás implicit elsajátítása az egyének interakciója révén), *externalizáció* (a tacit tudás explicitté tétele), *kombináció* (a formális, explicit tudás átadása, rendszerezett, komplex tudáscsomagokon keresztül), valamint az újonnan teremtett tudás *internalizációja* (az explicit tudás szervezeti szintű tacit tudássá konvertálása) tapasztalati tanulás (learning by doing), tréning útján. Az externalizáció szakaszában a láthatatlan tudás láthatóvá tétele metaforák, analógiák és narratívák segítségével, valamint a fogyasztók, ill. szakemberek tacit tudásának explicit, könnyen értelmezhető formába történő leképezésével történik.

A tudáskonverziós modell alapján beazonosíthatók az egyes szakaszokat támogató eszközök. A tacit tudás transzferje fizikai közelséget, személyes kapcsolatot, támogató szervezeti kultúrát igényel. Az externalizáció a specifikus tudással és képességekkel rendelkezők kiválasztását, metaforák használatát igényli. A kombinációs szakaszban az információtechnológiának (on-line hálózatok, dokumentációk, adatbázisok) van kulcsszerepe. Az internalizáció szakaszában a közös tréning (mentorokkal, kollégákkal) kap szerepet.

A szervezeti tanulás egy másik modellje (Crossan et. al., 1997, idézi Minzberg et al. 231. old.) szintén négy folyamatra bontja a tanulási folyamatot. Az *intuíció* az egyén szintjén lezajló nem tudatos folyamat, az *értelmezés* során az egyéni tanulás tudatos elemei csoportszintre kerülnek, az ezt követő *integrálás* során csoportszinten változik a kollektív megértés, az *intézményesítés* az egész szervezetben elterjeszti az új ismereteket, beágyazva azokat a rendszerekbe, struktúrákba, rutinfeladatokba és gyakorlati eljárásokba.

A tudás megszerzésének direkt és gyakran leghatásosabb módja a vásárlás – más, a vállalat számára szükséges tudással rendelkező vállalat felvásárlása, vagy egyének szerződtetése. A tudásvásárlás azonban vitathatatlan előnyei mellett számos veszélyt is hordoz. Ilyen veszélyforrás, hogy nehéz a tudás valódi értékének felmérése, a dokumentálatlan, hallgatólagos szakértelmet sokszor nem veszik figyelembe. Különösen az erősen tacit kultúrájú vállalatok felvásárlása esetében nehéz a tudás tartózkodási helyének meghatározása. Leonard-Barton (1995) esettanulmányában leírja, hogy két fénycsőgyártó vállalat közötti tranzakció hogyan vezetett negatív értékteremtéshez. A felvásárló El Products nem alkalmazta azokat a hallgatólagos tudással rendelkező kulcsembereket, akik a felvásárolt Grimes cégnél az alapvető tudást birtokolták, így az átvett folyamatok sem működhettek sikeresen.

A tudásakvizíció sikerének jelentős korlátja, hogy a vállalatok saját specifikus kultúrájukkal összefüggésben teremtenek tudást, ezért a tudás sokkal nehezebben helyezhető át, mint a többi szervezeti erőforrás. (Davenport-Prusak, 2001)

A tudásnak nemcsak vállalatok közötti áramlása korlátozott. Kutatások igazolják, hogy a szervezeten belüli tudáshasznosítás legfőbb gátjai a szervezeti tudás/képességek, átadása előtt álló korlátok. Komplex és dinamikus környezetben a

vállalat versenyképességének fenntartása az értékes tudás megőrzése, a versenytársak számára láthatatlanul tartása mellett a legjobb gyakorlatok szervezeten belüli transzferálásának függvénye. A gyakorlati tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a tacit és explicit alkotóelemekből álló képességek transzferje szervezeten belül is gyakran sikertelen, még az olyan nagyvállalatok számára is, mint pl. az IBM és General Motors. Szulanski (1996) tanulmányában a szervezeten belüli tudástranszfer elégtelenségének fő okát három tényezőre vezeti vissza, az oksági bizonytalanságra, a fogadó fél abszorpciós kapacitásának hiányára, ill. a forrás és a fogadó fél közötti kapcsolat minőségére (a tacit komponens mobilizálásához szükséges informális kapcsolat hiányára).

A szervezeti tudás menedzselése

A tudásmenedzsment (knowledge management – KM) a stratégiai menedzsment diszciplína és a gyakorlat talaján álló irányzat, amely akadémiai legitimitását Nonaka munkáinak nyomán nyerte el. A KM a szervezeti teljesítmény javítására irányul, a szervezeti tudás terjesztésének és áttételének problémamegoldásán, a szervezeti tudásbázis kiépítésén keresztül. Számos iparági tanulmány világít rá a szervezeten belüli teljesítmények elégtelen tudástranszferből adódó különbözőségére. Egyetlen szervezet 42, azonos technológiával hasonló termelési profillal működő üzemeiségében végzett vizsgálat a legrosszabb és legjobb teljesítményű üzem teljesítménye között közel 300 százalékos különbséget mutatott ki (Pfeffer – Sutton, 1999). Egy, a Hewlett-Packardnál készült, a hatékonyság növelését célzó tanulmány a szervezet funkcionális egységei közötti gyenge kommunikációt tárta fel, mint a tanulás korlátját, az innovatív technológiák megosztásának gátját. A tudás és a cselekvés közti rés mérséklését célzó vállalatok, az ún. tudásbrókerek, figyelembe véve az explicit-tacit tudásformák jellemzőit, a tudás összegyűjtésére, raktározására és a szervezeten belül mások számára szükséges információ továbbítására specializálódva képesek a teljesítmény javítására. A tudás mobilizálásának lehetőségeit tekintve az explicit-tacit tudásformák élesen elválnak egymástól. A explicit/kodifikált tudás jól mobilizálható és agregálható, a tapasztalaton és egyéni akciókon alapuló implicit (tacit) tudás mobilitása korlátozott, megszerzése csak tapasztalati tanulás útján lehetséges. Az explicit tudás dominanciájával jellemezhető szervezeteket formális ellenőrzés és kontroll, a folyamatok és munkakörök sztenderdizáltságának magas foka jellemzik. Az explicit tudás könnyen sztenderdizálható és agregálható, ezért kiépíthetők a munkafeladatok végrehajtásához szükséges tudástárak. Ezzel szemben a tacit tudás alapú szervezeteket decentralizált struktúra, informális koordinációs mechanizmusok jellemzik. Ennek oka, hogy a tacit tudás szétszórott és szubjektív. Nem sztenderdizálható, a tudás hordozójától nem leválasztható, előre nem meghatározható. Mobilizálásához ezért a tudással rendelkező autonómiája és elkötelezettsége szükséges. Ennek hiányában a tacit tudás látens marad. A szervezetek a tudásügynököket tekintve is különböznek. Az egyénre mint tudásügynökre építő vállalatok magas fokú autonómiát kell adjanak, míg azokban a szervezetekben, ahol tagjaik kollektív tudására építenek a hangsúly az integráción és koordináción van.

Don Cohen (1998) egy, a Berkeley Egyetemen tartott tudáskonferencia kapcsán írott reflexiójában megjegyzi, hogy az USA-ban a tudásgyűjtés, -disztribúció, ill. – újrahasonosítás és mérés a meglévő kodifikált tudásra vonatkozik, a fókusz az információtechnológiára irányul, a tudásberuházások hozamát rövidtávon mérik. A tudásmenedzsment egyik központi kérdése, kutatási irányzata valóban az informá-

ciótechnológia szerepe, kiépítése a szervezeten belüli tudásátadás, tudásintegráció támogatására. A szervezeti tudás menedzsmentje azonban nem szűkíthető le az információtechnológiára. Az IT csak egy funkcionális részstratégia, ennek megfelelően fontos, de a vállalati stratégiának alárendelt, azt támogató szerepet kell kapjon. Az IT fókuszú tudásmenedzsment stratégiák korlátozta, hogy az információtechnológia szakembereinek nincsenek ismereteik arról, hogy az emberek munkájuk során hogyan alkalmazzák tudásukat Pfeffer és Sutton (1999). A tudásmenedzsment rendszerek ritkán tükrözik azt a tényt, hogy a lényeges tudást, beleértve a technikai tudást is, gyakran történetek, pletyka, ill. közvetlen megfigyelés útján transzferálják. Egy ezt igazoló felmérés szerint a szervezeteknél a tanulási folyamatok 70 százaléka informális úton történik. A tudásmenedzsment rendszerek akkor működnek a leghatékonyabban, ha azok az emberek, akik generálják és raktározzák a tudást egyben azok, akik gyakorlat során magyarázzák el, és tanítják a tudás szándékolt felhasználóinak.

Az IT szerepének megértéséhez lényegesen járul hozzá Hansen et al. (1999) tanulmánya. A szerzők a tudásintenzív iparágakban működő vállalatok tudásmenedzsment stratégiáit tanulmányozva, a vállalatok domináns tudásformái alapján a hagyományos Porter-féle versenystratégiákat (költségvezető és megkülönböztető) kiegészítő két tudásstratégia kategória bevezetését javasolják; a kodifikációs stratégia és a személyre szabott stratégia választékát. A *kodifikációs tudásstratégiát* választó vállalatok tudásállományának domináns komponense az eredeti tudáshordozóról leválasztott, kodifikált, vállalati adattárakban „raktározott”, a vállalaton belül bárki számára hozzáférhető, újrahasznosítható explicit tudás. A szervezet növekedését a tudás újrahasznosítása során elérhető méretgazdaságosság teszi lehetővé. A tudásmenedzsment fókuszja egy olyan elektronikus dokumentációs rendszer kiépítésére irányul, amely a kodifikáció és a tudásraktározás révén terjeszti és újrahasznosítja a tudást. A deperszonalizált, kodifikáció alapú stratégia alacsonyan tartja a kommunikáció költségeit és lehetővé teszi a tudáshoz való gyors hozzáférést, a szervezet gyors reakcióját, pl. pályázatokon, versenytárgyaláson való részvétel esetén. A kodifikációs stratégia erős, beruházásigényes IT támogatást igényel. Ilyen stratégiát követ pl. az Andersen Consulting, az Ernst & Young és a Dell.

A *személyre szabott tudásstratégia* ezzel szemben a tacit tudáskomponensre épül, ahol a tudás nem válik el annak hordozójától. A tudás megosztása személyes kontaktuson, dialóguson alapul. A tacit tudás mobilizálásának, a tudás megosztásának eszközei a személyes kapcsolatok, találkozások, a telefon, e-mail, videokonferencia. A stratégia segíti a problémák mélyebb, kontextusban történő megértését. A tudásmenedzsmentet támogató információtechnológia, a számítógépek szerepe nem egyszerűen a tudás tárolása, hanem a tudás kommunikációjának elősegítése, a tacit tudást hatékonyan terjeszteni képes vállalati, személyközi tudáshálózatok kiépítésének támogatása. A személyre szabott tudásstratégia sikeres kivitelezéséhez az azt támogató szervezeti kultúra kiépítése kulcsfontosságú. Ez a stratégia is rendelkezik elektronikus dokumentációs rendszerrel, de ennek célja nem a tudás, mint objektum tárolása, hanem a speciális problémákat ismerő személyek beazonosításával a releváns tudás helyének listázása. A tanácsadó cégek közül a McKinsey, a BCG személyre szabott stratégiát követ, az ügyfeleknek nyújtott tanácsok tacit tudásban gazdagok, ennek megfelelően az árak is magasabbak, mint a sztenderdizált szolgáltatásokat nyújtó kodifikációs stratégia esetében. Bármelyik tudásstratégia sikerre vezethet, de a választás a két alternatíva között nem vagylagos, az alkalmazott versenystratégia határozza meg a tudásstratégiák közötti választást. Ugyanakkor a választás nem

kizárólagosságot jelent, hanem a kombinációk közötti választást, ahol valamelyik stratégia dominál. Hansen et al. (1999) 80-20 százalékban határozza meg a két stratégia kombinálásának ideális arányát, így elkerülhető a versenysztratégiák (költségvezető, megkülönböztető) közötti egyértelmű választás hiányánál már ismert „középen megrekedés” (stuck in the middle) jelenség.

Az információtechnológia mellett a tudásstratégiát támogató fontos funkcionális terület a HR. A kodifikációs stratégiát alkalmazó tanácsadó vállalatok a nagy elit-egyetemen végzettek közül toboroznak, a munkatársak kivitelezők, nem innovátorok. Sztenderd megoldásokat alkalmaznak, képzésük a szervezet belső oktatási intézményeiben, csoportosan, valamint távoktatás formájában történik. Ezzel szemben a személyre szabott tudásstratégiát követők a neves intézmények MBA kurzusain végzettek közül toboroznak, munkatársaik innovátorok, képességeiket egyedi problémák megoldására, kreatív módon használják, a kiválasztottak képzése mentorok (tapasztalt szenior munkatársak) segítségével történik. A kiválasztás szempontjai a problémamegoldásra való alkalmasság és a bizonytalanságtűrés.

Összegzés

A tacit tudás kétségtelenül a vállalatok stratégiai erőforrása, a versenyképesség potenciális forrása, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a tudás szervezeti terjedésének gátja. A vállalatnak ezért először azt a kérdést kell megválaszolnia, hogy mely tudást védje meg, tartsa mások számára láthatatlan formában, ill. mely tudást transzferálja, ossza meg. A tudás védelmének nem a szabadalmak, védjegyek bejegyzése az alkalmas eszköze, hanem a tacit tudást mobilizálni, ugyanakkor a lényeges tudást elrejtve tartani képes szervezeti kultúra. Minden szervezet tudása a tacit-explicit tudásfajták valamilyen arányú kombinációja, amit egyrészt a vállalat külső környezete, másrészt belső környezete befolyásol. A tudás kombinációja hatással van a szervezetek tudásteremtő, új tudás befogadó, valamint tudáselosztó, tudástranszferáló képességére. A szervezeti tudás hatékony mobilizálása érdekében különösen a tudásintenzív iparágakban fontos a vállalatok számára a tudásstratégiai alternatívák közötti választás. A tudásstratégiai alternatívák (kodifikációs és személyre szabott) a szervezet versenysztratégiája (költségvezető, megkülönböztető) mellé rendelték, annak megvalósulását segítik, és iránymutatást adnak a szervezet IT és HR funkcionális stratégiájának kialakításához.

Irodalomjegyzék

- Barney, J. B. (1991): Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, Vol. 17, No 1, 99–120.
- Bell, D. (1999): The axial age of technology foreword: 1999.
- Chakravarthy, Bala – McEvily, Sue – Doz, Yves – Rau, Devaki (2003): Knowledge management and competitive advantage. In: Easterby-Smith, Mark – Lyles, Marjorie A. (eds.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing Ltd., 305–323.
- Choo, Chun Wei – Bontis, Nick (2002): Knowledge, intellectual capital, and strategy – Themes and tensions. In: Choo, Chun Wei – Bontis, Nick (eds.): *The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. Oxford University Press, New York, 3–19.
- Cohen, Don (1998): Toward a knowledge context: Report on the First Annual U.C. Berkley Forum on Knowledge and the firm. *California Management Review*, 40/3, Spring, 23.
- Crossan, Mary – Lane, Henry – White, Roderick (1997): *Organizational learning: Toward theory*. Richard Ivery School of Business, University of Western Ontario.
- Davenport, Thomas H. – Prusak, Laurence (2001): *Tudásmenedzsment*. BKE Vezetőképző Intézet Kossuth Kiadó (Working Knowledge – How organizations manage what they know, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1999).

- Grant, R. M. (1996): Toward a knowledge based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17 (Winter Special Issue), pp.109–122.
- Prahalad, C. K. – Hamel, G. (1990): The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, May-June.
- Hansen, Morten T. – Nohria, Nitin – Tierney, Thomas (1999): What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Business Review*, March-April, 106–116.
- Kapás, Judit (1999): A vállalat tudása. *Vezetéstudomány*, 6. szám, 2–11.
- Kogut, Bruce. – Zander, Udo (1992): Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, Vol. 3, No. 3, August.
- Lam, Alice (2000): Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An itegrated framework. *Organization Studies*, 21/3, 487–513.
- Leonard-Barton, Dorothy (1995): Wellsprings of knowledge – Building and sustaining the sources of innovation. Harvard Business Scholl Press, Boston, Massachusetts.
- Lundvall, Bengt-Åke – Johnson, Björn (1994): The learning economy. *Journal of Industry Studies*, Volume 1, Number 2, December, 23–42.
- Mintzberg, H. – Ahlstrand, B. – Lampel, J. (1998): *Strategy safari*, The Free Press, New York.
- Nonaka, I. – Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press, New York.
- Pfeffer, Jeffrey – Sutton, Robert I. (1999): Knowing “what” to do is not enough: Turning knowledge into action. *California Management Review*, Vol. 42, No. 1. Fall 1999, pp. 83–108.
- Polányi, M. (1962): *Personal knowledge*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Stewart, T. A. (1998): Knowledge, the appreciating community. *Fortune*, October, 12.
- Szulanski, Gabriel (1996): Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic Management Journal*, Vol. 17 (Winter Special Issue), 27–43.
- Tomas A. Stewart (1998): Knowledge, the appreciating commodity. *Fortune*, October 12. p. 199
- Tsoukas, Haridimos (2003): Do we really understand tacit knowledge? In: Easterby-Smith, Mark – Lyles, Marjorie A. (eds.): *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing Ltd., 410–427.
- Van den Bosch, Frans A. J. – Volberda, Henk W. – de Boer, Michiel (1999): Coevolution of firm absorptive capacity and knowledge environment: organizational forms and combinative capabilities. *Organization Science*, Vol. 10, No. 5, September-October, pp. 551–568.
- Winter, Sidney, G. (1987): Knowledge and competence as strategic assets. In: Teece, David (ed.): *The competitive challenge – Strategies for industrial innovation and renewal*. Ballinger Publishing Company, Cambridge, Massachusetts, 159–184.
- Zack, Michael, H. (1999): Developing a knowledge strategy. *California Management Review*, Vol. 41. No. 3. Spring, pp. 125-145.



MARÓTI ANDOR

Létezik-e közművelődés?

A 2007-ben kiadott Értelmező Szótár nem ismeri ezt a fogalmat. Az Új Magyar Lexikon 1961-ben megjelent 4. kötete sem. Az Akadémiai Kiadó angol és német szótára ugyan megjelöli idegen nyelvi megfelelőit, de aki valaha próbált róla külföldieknek beszélni, az jól tudja, a szótárakban ajánlott kifejezéseket ők sohasem azonosítják avval, amit mi közművelődésen értünk. Ez a fogalom más nyelvre lefordíthatatlan, úgy látszik, hogy csak a magyar nyelvben található meg. Ha az eredetét keressük a 2006-os Etimológiai Szótárban, az is csak a „művelődés”, „művelődik”, „műveltség” szavakra utal a „mű” szó származékaként a XVIII-XIX. század fordulóján. Ebből arra következtethetünk, hogy nyelvújítási fogalomról van szó, ami a XIX. században terjedt el nálunk. A közegészség, a közoktatás, a közrend és a közgazdaság mintájára. A század végén felépített szegedi múzeum homlokzatán ott is van a felirat: „A közművelődésért”. A hely, ahol megjelent, érzékelteti, magasztos célt fejez ki: a kultúra közkinccsé tételét. Ennek ellenére furcsállhatjuk, hogy még sincs társadalmi elismertsége. A köznyelv a fogalmat nem használja, csupán azok említik, akik a kultúra társadalmi nyilvánosságával foglalkoznak. De azok között is inkább csak azok, akik a kulturális élet periferiáján igyekeznek ezt a nyilvánosságot szélesebb körűvé és hatékonyabbá tenni. Alig tudják azonban másokkal elfogadtatni, hogy amit ők tesznek, az közügy, amelynek az eredménye vagy kudarca nagymértékben befolyásolja a társadalom életét és fejlődését.

Mi lehet ennek a közömbösségnek az oka? Az egyik magyarázat alighanem az, hogy a „*közművelődés*” fogalma a hivatalos szóhasználatban három-négy évtizeddel ezelőtt a „*népművelés*” helyébe lépett, ami hagyományosan szűkült a kevésbé iskolázottakra. Amikor 1976-ban az országgyűlés elfogadta a közművelődési törvényt, a javaslat előterjesztője elmagyarázta, a népművelésnél szélesebb fogalomról van szó, ami az egész társadalmat érinti. Arra is utalt, hogy ebben már nem egy felülről ható tevékenység fejeződik ki, hanem a kultúra elsajátítására irányuló öntevékenység. Noha az országgyűlési képviselők elfogadták a törvényt, a benne kifejeződő szemléletváltás mégsem érvényesült. S ami meglepő: nemcsak a közvélemény nem vett róla tudomást, de a közvetlenül érdekelték, maguk a „népművelők” sem. Sőt, arra hivatkoztak, a régi név lelkesítő, szép hagyományt takar, azt továbbra is fenn kell tartani. Igaz persze, hogy a „közművelő” szó nem látszott szerencsésnek e foglalkozás megjelölésére, és a később helyette terjedő „művelődésszervező” sem. Mert ha a művelődés sajátosan egyéni folyamat, akkor kívülről hogyan is lehet azt szervezni?

A probléma azonban nem is a szóhasználat kétségessé válása miatt alakult ki, hanem a gyakorlat elbizonytalanodása miatt. A 60-as évek végére tarthatatlanná vált a népművelés korábbi meghatározása, amely szerint *nevelni* kell az embereket, ahogy az 1958-as művelődéspolitikai határozat megfogalmazta: a „*tudatformálás*” a cél. Az ekkor meghatározott feladat, a *kultúra széleskörű elterjesztése* azonban ideológiai-politikai szempontból semlegesnek látszott, már csak azért is, mert a megvalósíthatósága állandóan felvetette, nem kellene-e inkább az igényeket kielégíteni? Az igenlő válaszból következett egy újfajta cél megjelenése: „*a szabadidő kulturált*

eltöltésének” szervezése. És ekkor magától értetődőnek látszott, hogy abban a szóráskoztatás éppannyira jogosult, mint a műveltség fejlesztése.

E két fogalom a tömegkommunikációban gyakran válik azonos értékűvé, mintha mindegy lenne, hogy a kultúrának mi a hatása az emberek gondolkodására. Érdemes felidézni erről Németh László 1935-ben írott sorait, mert úgy tetszik, ma is van időszerűsége. Az előző évben a rádió vezetősége tanácsadónak kérte fel irodalmi műsoraikhoz. Tapasztalatait többek közt így foglalta össze: „A közműveltség Magyarországon emelkedik és emelhető is, de reformról addig alig lehet beszélni, amíg ennek az emelkedésnek a gyorsulása szemmel láthatóan meg nem sokszorozódik. Magyarországon a műveltséget ma kétféle alakban mérik: az iskolák, mint képesítést, a kiadóvállalatok, mozik színházak, a rádió, mint narkotikumot. Talán semmi sem jellemzőbb viszonyainkra, mint hogy a művelődésnek ez a két alakja annyira különbözik egymástól: az egyik teher, akadály, gátverseny, a kenyér kálváriája; a másik menekvés a tehertől, felejtés egy akadálytalan lejtőn, a lélek teljes diasztoleja a népi gond rángásai közt. Az ember tanul, hogy megéljen, s olvas, szórakozik, hogy elfeledkezzen a megélhetésről. A mai ember előtt szinte természetellenes gondolat, hogy egészséges viszonyok közt a művelődésnek ez a két alakja csaknem azonos lehet: az ember ugyanazért 'tanul', amiért szórakozik. Eleget bifláztam az iskolában, nem akarok még rádióhallgatás közben is iskolapadban ülni, hallom elég gyakran mostanában a rádióújságok tudatlan munkatársaitól. Nem is sejtik, hogy egy mondatban milyen tökéletesen jellemeznek kétféle sivárságot: az iskolakét és a szórakozóhelyekét... Viszonyuk a circulus vitiosus viszonya: minél kevesebb örömet talál a művelődés természetes hajlama az iskola erőfeszítésében, annál görcsösebben kerül a szellem minden erőfeszítést a szórakozásban. A tunyaságnak ez az önmagát rontó köre viszont egy másik lefelé vívó körbe kapaszkodik: a szórakozások szabad versenyébe. A mai ember gazdasági téren még csak el tudja képzelni a szabad verseny megszűnését, a szellemi szórakozások szabad versenyét mindenki megingathatatlan emberi jognak tartja. Pedig mi a mai tunyaság mellett ez a szabad verseny? A lefelé kínálás konjunktúrája. Minél tejeesebb kása a szellem fogainak, minél kényelmesebb lejtő szívnek, tüdőnek! Egy egész kis társadalom él abból, hogy a közönségnek nem kell a nemes: sajtóban, színházban, rádióban, moziban... Nincs semmi, ami ellen elkeseredettebben tiltakoznának... mint a színvonal emelése ellen. A tömegnek nem kell Kosztolányi, Babits, Németh Gyula, kiáltják, a tömeg nem akar tanodába járni”. (Tanú, 1935. I.sz. 11–14. o. és Németh L.: Művelődéspolitikai írások. Múzsák Közművelődési Kiadó, é.n. 66–73. o.) Ismerős-e ez a mentalitás? Van-e jele ma is a kultúra társadalmi nyilvánosságában?”

Persze, ha a közművelődést a művelődési házakra korlátozzuk, kialakulhat az az álláspont, hogy a kultúra közvetítésének egyéb területei, intézményei zömében a könnyed szórakoztatásra hivatottak. S ahol nem, ott sem a műveltség célzatos fejlesztése a feladatuk, hanem a kultúra értékeinek a bemutatása, természetes kettőséget alkotva a kultúra társadalmi nyilvánosságában: az elit- és a tömegigények szolgálatával. Anélkül, hogy a művelődésben való eligazítás bármelyik intézményben megjelenhetne. Ezt a meggyőződést erősíti a kulturális élet szerkezete. Az megmarad annál, hogy a feladat a *kulturális javak közvetítése* és az emberek megnyerése annak érdekében, hogy minél többen látogassák ezeket az alkalmakat. A *jelenlét* válik azonossá a művelődéssel, jóllehet sohasem derül ki, mi is történik az emberek tudatában, amikor kiállítást néznek, zenét hallgatnak, színházi előadáson vesznek részt. Így azután a művelődés lehetősége azonos lesz a művelődés valóságával.

Emellett az is mellékessé válik, van-e műveltségfejlesztő hatása egy programnak. Ha egyszer a művelődés és a szórakozás azonos értékű lehet, akkor az eredményt magától értetődően *a kulturális javak fogyasztásának mennyiségével* lehet mérni. A televíziós műsorok nézettségével, a könyvek vásárlásával stb. Kérdés azonban, hogy ez mindig művelődést jelent? Függetlenül az átvett hatás tartalmától és az elsajátítás minőségétől?

Érdemes azt is végig gondolni, hogy a művelődési ház típusú intézmények gyakorlata mást mutat-e. Ott nem a „kulturaközvetítési” szemlélet az uralkodó, amely megmarad a kulturális programok szervezésénél és a látogatók mozgósításánál? (L. erről *A kulturaközvetítés változásai* c. kiadványt. Felsőmagyarországi Kiadó, MTA Regionális Kutatások Központja. Miskolc, 1994.) Az igazsághoz tartozik, hogy a 70-es évek végén és a nyolcvanas évek elején figyelmet érdemlő kezdeményezések indultak a közművelődés korszerűsítésére. Kísérletként a Népművelési Intézet indította el ezeket. Lényegük volt, hogy az életmód szükségleteihez igazítsák a kultúrát, és a művelődési folyamatokban való részvételt a passzív jelenlét helyett aktív tevékenységgé változtassák. Ilyen volt a „nyitott művelődési otthon”, a „szocio-kulturális animáció”, a finn mintára kialakított „tanulókör”, s a „közösségfejlesztés”. A szempontváltás szükségességét jól fejezte ki *Losonczy Ágnes* következtetése: „Az emberek mindennapi életvitelük során, létérdekeik szerint olyan kérdéseket tesznek fel – megfogalmazva vagy megfogalmazatlanul – amire igazán sehol sem vagy alig kapnak választ. Ezek „olyan ismeretek szükségét 'harsogják', amelyeket sehol senki nem magyaráz, tanít; ismeretet, aminek sehol sincs fóruma, ami legfeljebb különböző, egymástól teljesen független intézmények, bürokratikus apparátusok teljesen hatástalanul szétördelt programjaiban él... Olyan ismereteket terjesztünk széles és kidolgozott hálózattal, más társadalmi és kulturális feltételek között kialakított; de azóta megrögződött módszerekkel, amelyeknek igen szűk, illetve olykor alig van társadalmi tapadó felülete”. Ide kapcsolható *Vercseg Ilona* megállapítása is ezekből az évekből: szerinte olyan kulturális tevékenységre van szükség, amely „nem a művekben tárgyasult kultúrából ('magas' vagy 'ünnepi' kultúrából, tudományos, művészeti alkotásokból) táplálkozó műveltség elosztását, terjesztését vállalja, hanem... a hétköznapi valóság érdekeiből, érdeklődésből, képességeiből és tetteiből, tehát a 'mindennapi élet' szövevényéből kiindulva keres bekapcsolódási, meghaladásra, felülmúlásra, értelmezésre alkalmas pontokat”. (A két idézet megtalálható az *Alapvetés* c. kiadványban, amely a Múzsák Közművelődési Kiadónál jelent meg 1985-ben.)

Miért nem tudott elterjedni ez a felismerés? Miért volt erősebb az a meggyőződés, hogy az élet napi gyakorlata és a kultúra között nincs összefüggés, e két terület szükségszerűen válik el egymástól? Mert az első hasznos, a második nem. Legfeljebb abban az értelemben, hogy elüzi az unalmat a szabadidőben. Miért élt tovább az a nézet is, hogy kulturális élet nem is lehet másképp, mint hogy egyesek tervezik, szervezik, hirdetik a programjait, mások pedig közönségként látogatják azokat? Amikor a 70-es évek második felében a közművelődést a törvény közüggyé nyilvánította, jelszó volt a „szocialista demokrácia” megvalósítása is. Ehhez azonban aktív közéleti magatartás kellett volna abban az értelemben, hogy a társadalmi problémák megoldására széleskörű együttműködés alakul ki. Ez nem történt meg akkor, mert a közélet központi irányítása ellentmondott ennek. Döntő kérdésekben csak a politikai vezetők szava lehetett mérvadó, az alulról jövő kezdeményezések mindig kétségbe vonták ennek az indokoltságát. Ezért eleve gyanúsak voltak, ha eltértek a jóváha-

gyott irányelvektől, és megoldatlan problémákat tettek szavá. A társadalomkritika látszólag kétségbe vonta, hogy nálunk alapvetően jól mennek a dolgok.

A 80-as évek második felében egy felmérés kimutatta, hogy a megkérdezett 70 népművelő közül mindössze három vallotta céljának „a hétköznapi élet kulturáltságának fejlesztését”. „A személyes problémák tudatosítása és a problémamegoldás segítése” még 17 fő számára volt munkájának a meghatározója. Ezzel szemben az „ideológiai tudatformálást” és „a megfelelést az irányítók elvárásainak” viszont 39 népművelő tartotta elsődleges célnak. Tehát csaknem kétszer annyian, mint a feladattal életközelinek látók. S ha ehhez még hozzátesszük, hogy a fennmaradó hányad „az örök értékeknek tekintett ünnepi kultúra közvetítését” és „egy ágazatának a népszerűsítését” vélte a közművelődés lényegének, akkor érthetővé válik, hogy miért nem tudott a szemléletváltás általánossá válni a közművelődési törvény után. (L. erről Vercseg Ilona: *Szocializáció, szerep, érték a népművelési pályán*. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1988)

Vajon a rendszerváltás meghozta-e ebben a fordulatot? Az 1997-es művelődési törvény már nem is használta a közművelődés fogalmát, helyette a művelődésről szólt. S bár ezzel látszólag kiszélesítette a gyakorlat társadalmi érvényességét, valójában a művelődés színtereiként mégis csak a művelődési ház-jellegű intézményeket jelölte meg. Ennek alátámasztására a „*közösségi művelődés*” fogalmát használta, ami jelzi, hogy a művelődés hatékonyabb, ha közösségben történik. Talán azt is érzékelteti, hogy a művelődés tervezése, szervezése akkor igazán eredményes, ha azt közösségek vállalják. Kérdéses azonban, hogy ez mennyire jellemző ma az ország egészére és a művelődési házak gyakorlatára? Mennyiben más ez, mint volt az előző évtizedekben? Megtörtént-e itt a fordulat a művelődés demokratikus modellje értelmében? A kis csoportok tevékenysége önszervezővé vált? És ami bennük történik, az egyre inkább szélesedő igényeket fed, és közüggé válik?

Alighanem jellemző, hogy ahol ez a váltás mégis csak megtörtént, és ki is szélesedett, az kivált a közművelődésből, és önállósult. A „*közösségfejlesztés*” mozgalomról van szó, amely sikeresen hoz létre csoportokat, és azoknak tagjai valóban aktívan működnek együtt. Ámde nem a művelődésükért, hanem az adott település infrastruktúrájának fejlesztéséért. Igaz azonban, hogy ez végső soron mégis csak a művelődésüket idézi elő, hiszen a közösen vállalt feladatokhoz új ismereteket kell szerezniük, új készségeket kell az eredményes cselekvés érdekében kifejleszteniük, nem is szólva a hatékony együttműködés megtanulásáról. És ez a gyakorlat meg tudja valósítani azt, amit a közművelődési törvényt követő években a korszerűsítő kísérletek elkezdtek: az életmód és a kultúra szoros kapcsolatát. Kár, hogy ez nem tud hatni a közművelődés egészére, az láthatólag megmarad a korábbi módszereinél.

Mi a helyzet a közművelődéstől ugyancsak elváló *felnevelésben*? Ez ma inkább csak a munkaerőpiaci szükségleteket szolgálja, és a fizetőképes keresletnek igyekszik megfelelni. Lemond a munkával összefüggésbe nem hozható feladatokról, mintha a személyes lét és az emberi kapcsolatok sok problémája nem is jelezné a tanulás, tanítás szükségességét. (Nem is szólva a közélettel összefüggő gondolkodás és magatartás zavarairól.) Léteznek persze személyiségfejlesztő tréningek, a művelődési házak közhasznú tanfolyamokat kínálnak, a népfőiskolai egyesületek előadás-sorozatai megkeresik a hátrányos helyzetűeket is, mindez együttvéve azonban még mindig kevés ahhoz, hogy a társadalom egészét átfogó közművelődésről beszélhessünk. Közben hirdetjük az „egész életen át tartó tanulás”, a „kompetencia-alapú képzés”, a „tudásalapú társadalom” szükségességét, a közhelyként emlegetett jelsza-

vak mögött azonban többnyire hiányzik a tényleges megvalósítást célzó elgondolás és rendszerré váló gyakorlat. Nem is lehet másként, ha a *közművelődés és a felnőttképzés területei egymástól elkülönülten élnek*, és folytatnak harcot létfeltételeik javításáért. Pedig van valami, ami összeköthetné a kulturális élet elszigetelődő területeit: az emberi lét, amit értelmesebbé és jobbá kellene tenni. Ennek egyetlen lehetősége, ha sikerül elérni, hogy a kultúra az *emberi lét alakítójává* váljék. Nem egyszerűen praktikus fogások megtanításával, hanem a valóság viszonyainak, változó körülményeinek megértésével, a tudatos életvitel érvényesítésével, közügyekben a tárgyilagosságot itéletalkotással, és a problémák megoldására a kezdeményezés és együttműködés készségével. Ha a különböző intézmények és szervezetek az ilyen gondolkodás és magatartás kialakításában látnák a feladatukat, talán kialakulna valami, amit „közművelődésnek” lehetne nevezni.

Érdekes, hogy az elszigeteltség káros hatását már több mint száz évvel ezelőtt is fel lehetett ismerni. 1906-ban a *Népművelés* címmel indított folyóiratban Wildner Ödön a következőket írta: „*Intézményekben, s kezdeményezésben nincs hiány. Ám a működésükből merített tapasztalatok után mit sem óhajtunk jobban, minthogy munkájuk szorosabban kapcsolódjék, hogy szétforgácsolt erőik az igen nagy eszközöket igénylő cél: a felnőttek művelése érdekében jobban összegyűjtessenek, hogy közöttük a mainál sokkal fokozottabb mértékben érvényesüljön a munkamegosztás. A felnőttek művelését valóban integrálissá kell tenni... az intézmények teljesen elszigetelt, egymás munkáját sokszor feleslegessé tevő, sőt lerontó működése korában*”. „Nem vezethet más érzés, mint a társadalmi együvé tartozás és műveltség közhasznúságának, tehát általánosításának, szerves fejlesztésének, s a kulturális erők tömörítésének eszméje. S ebben a munkánkban... nem támogatunk semmi olyan törekvést, amely... a műveltség birodalmában a társadalmi, felekezeti, nemzetiségi stb. elzárkózást célozza, a tudást és műveltséget kiváltsággá... politikai vagy egyéb, nem közművelődési törekvések eszközévé akarja lealacsonyítani, s igazságait meg akarja hamisítani”. (Wildner Ödön: A felnőtt nép művelése. Népművelés. 1906. 1–2.sz.)

A szenvedélyesen megfogalmazott sorok nem fogalmazzák meg, mi az oka az egymástól elszigetelődő gyakorlatnak, de mégis éreztetik, miről van szó, amikor „a társadalmi együvé tartozás és műveltség közhasznúságát” említi meg. Ez valójában célja a művelődésnek, eszközei pedig a különböző intézmények, szervezetek programjai, amelyek látszólag ezt a célt szolgálják. Valójában megfordult a cél és eszköz viszonya: *az eszközök váltak céllá*, az eredeti cél pedig csak kiüresedő szövegek formájában jelenik meg, amelyek a gyakorlat felett lebegnek, de a gyakorlat tényleges irányítására már nem alkalmasak.

Csoda-e, hogy a közművelődés fogalma is élettelené vált, és ami ma benne mégis csak él, az széteső, egymást nem segítő, rendszerré nem váló. Kérdés, hogy lehet-e ezen változtatni?

FODORNÉ TÓTH KRISZTINA—HARASZTY GÁBOR

Távoktatás és e-learning

Praktikus kérdések és koncepció a 21. századi Magyarországon

Napjainkban az e-learning, a blended learning, az elektronikus eszközökkel segített tanulás fogalmai mellett háttérbe látszik szorulni a távoktatás folyamatrendszere, legalábbis a magyarországi gyakorlatban. Nemegyszer a fenti fogalmak lépnek a távoktatással kapcsolatos jelenségek helyére. Világosan kell azonban látnunk, hogy nem egy, sőt nem is egyfajta dologról van szó: míg az e-learning elsősorban technológia és ahhoz kötött oktatási-tanulási módszer, a távoktatás és a blended learning mindenekelőtt a tanulási folyamat kialakításának és támogatásának módszere, amelybe integrálhatók az e-learning eszközei. A magyarországi helyzet azért is különleges, mert míg a távoktatásnak nincsenek a rendszert meghatározó, teljes körű hagyományai, a technológiai fejlődés során az oktatás nem vonhatja ki magát az elektronikus, illetve digitális tanulássegítés alkalmazása alól – történjen ez akár „hagyományos” (jelenléti, szemtől szembeni), akár távoktatásban. Jelen írásunk erre a fogalmi komplexitásra világít rá, valamint – a teljesség igénye nélkül – ismeretterjesztő jellegű körképet ad a ma hazánkban ismert távoktatási lehetőségekről és gyakorlatról.

A távoktatás relevanciája a magyar oktatási rendszerben – és azon kívül

Felnőttképzés

A magyarországi felnőttképzés területén jelentős szerepe volna a távoktatásnak, a képző intézmények azonban jellemzően a „nappalis”, illetve a jelenléten alapuló oktatási formát választják. Ennek okai rendkívül szerteágazó komplexumot képeznek. Néhány lehetséges ok, a teljesség igénye nélkül: egyfelől a képző intézmények sok esetben a közoktatás résztvevői, és hiányoznak a részben technikai, de főként módszertani eszközeik egy ettől eltérő oktatási modell bevezetéséhez. Az eszközök megszerzése, kialakítása pedig túlzottan erőforrás-igényes lenne a számukra, vagy úgy ítélik meg, hogy a várható haszon tükrében nem érné meg az erőfeszítést és a beruházást. Másfelől a távoktatási képzések a köztudatban azonosulnak a rendkívül rossz hatásfokúnak tartott, névleg levelező oktatással, és mint ilyeneknek, nem jó a hírnevük: színvonaltalannak, használhatatlannak, alacsony hatékonyságúnak tartják őket, illetve a képző intézmények így vélhetik ezt. A távoktatás hírnevének nem tesz jót az sem, hogy számos helyen, a korszellemnek megfelelően, a meglévő, azelőtt levelezőként megjelölt képzéseket „nevezik át” távoktatásra.

Bizonyos iskolarendszeren kívüli képzéseknél – például hobbitanfolyamoknál vagy nyelvtanfolyamok esetébe, amelyek egyértelműen munka mellett, illetve felnőtt életmódba beillesztve zajlanak – egyre gyakoribb a távoktatásnak, e-oktatásnak, on-line képzésnek nevezett forma. Ezekben gyakran a hagyományos levelező oktatás következetes megvalósítását látjuk, elektronikus formában adott anyagokkal, erőteljes tutori támogatással (különösen az idegennyelv-oktatás területén). Az elektronikus

forma azonban nem garantálja a távoktatási folyamatra kifejlesztett tananyagot; ezek a gyakorlatok például messze nem használják ki a technológia adta lehetőségeket.

Szakképzés

A szakképzés terén számos támogatott képzéssel, tanfolyammal találkozhatunk, amelyek távoktatásos formában zajlanak. Bizonyos szakmáknál egészen meglepő módon történhet ez: az erősen gyakorlatorientált szakterületeken, mint például a méhész- vagy hegesztőképzés elengedhetetlen a folyamatos gyakorlat: itt a távoktatás a legjobb interaktív, multimédiás tananyagok (pl. oktatófilmek, interaktív játékok formájú anyagok) mellett is csak részlegesen lehet jelen.

A szakképzés egésze így inkább elektronikusan segített gyakorlati képzésnek felel meg. Az elmélet-orientált, illetve jellemzően szellemi tartalmakat mozgató szakmáknál (pl. kiadói szerkesztő, korrektor stb.) jelentős szerepe lehet a távoktatásnak, azonban kizárólag az erre a folyamatra elgondolt és felépített, technikai szempontból megfelelően kivitelezett tananyagokkal. Kivételes, köztes állapotot foglalnak el az informatikai terület bizonyos szakképzései, amelyek teljes egészében átvihetők távoktatásba, hiszen az informatikai szférához kötődő ismeretek (akár a képernyőfelvételek) megjelenítése a legkönnyebb digitális formában.

Képzési szintek és eltérő koncepciók

Természetesen szó sincs arról, hogy a távoktatási folyamat kialakításának, a módszertannak, a tananyagok jellegének azonosnak kellene lennie az egyes oktatási-képzési szinteken. Sőt, a tananyagok és a támogatási rendszer optimális jellemzői egyfelől az adott képzési szint (alap- közép vagy felsőfok, illetve az iskolarendszeren kívüli képzések), másfelől a képzés tartalma, de mindenekelőtt a képzési célcsoport demográfiai adatai, képzettségi, tapasztalati és különösen távtanulás-tapasztalati szintje függvényében változnak. Például minél alacsonyabb képzési szintről van szó, annál erőteljesebben irányított a tanulás folyamata, a tananyag annál inkább „fogja a tanuló kezét”, és ez igaz a támogatási rendszerre is.

A magasabb képzési (képzettségi, tapasztalati) szinteken gyakoribbak lehetnek az önállóan kialakított keretek, a tartalom közös fejlesztése, illetve a csoportmunka, és a képzésért felelős személy (tanár, tutor, konzulens, tanácsadó) egyenrangú partnerként kezelése. A tartalom testreszabottságának, testreszabhatóságának, adott esetben közös megalkotásának szükséglete pedig annál nagyobb, minél heterogénebb a tanulói célcsoport, illetve minél magasabb képzési szintről van szó. Tehát amennyiben egy-egy intézmény egymástól eltérő célcsoportoknak, képzési szinteken, szakmai területeken kíván távoktatási képzést indítani, meglehetősen széles fejlesztői, módszertani és szervezési-támogatási palettával kell rendelkeznie.

A távoktatás és az e-learning viszonya

A távoktatásnak és az e-learningnek is számos definíciója él mind a köztudatban, mind a szakirodalomban. Van olyan elképzelés, amely szinonimaként kezeli a kettőt, és van, amely szerint az egyik a másik részhalmaza. Holott valójában két olyan fogalomról van szó, amelyek érintkeznek ugyan, érintkezésük módja azonban nézőpont kérdése.

A távoktatás, idősebb lévén a digitális-elektronikus eszközökkel segített oktatás jelenségénél, túlnyúlik a komputerizált oktatás, illetve az on-line eszközökkel segített tanulás szféráján, ami viszont módszertani és oktatásszervezési kerete révén szélesebb spektrumra hat ki, mint a távoktatás. Az e-learning ennél fogva a techno-

lógiaira, a távoktatás pedig a tanulási folyamat módszertani menedzselésére helyezi a hangsúlyt. Lehetséges tehát távoktatás e-learning nélkül – bár napjainkban ez csupán olyan célcsoport számára hatékony megoldás, amelynek tagjai digitális írástudatlanok –, és e-learning távoktatás nélkül – ez kimerülhet akár a frontális tanításhoz adott elektronikus segédanyagokban, amelyek azonban semmiképpen nem befolyásolják a tanulási és oktatási folyamat meghatározó kereteit (például alig változik a tanár szerepe, a tanulás módszerei stb. a frontális oktatáshoz képest). A magyarországi oktatásban egyre gyakoribbak az elektronikus segédanyagok; a valódi, elektronikus eszközökkel segített távoktatás azonban ennél jóval ritkább. A távoktatásként deklarált kurzusok/képzések jelentős része valójában egyfajta, elektronikus formában rendelkezésre bocsátott, de nem távoktatásra kialakított segédanyagokkal/tananyagokkal kiegészített „levelező” oktatás (a levelező jelző sem szó szerint értendő, legalábbis a mai magyar felsőoktatásban; ennek tárgyalása azonban meghaladná ezen írás kereteit).

Az ideális megoldás a távoktatás gondos folyamattervezésével kialakított, elektronikus, illetve on-line eszközökkel megvalósított tananyagok tervezése és kivitelezése, amelyek egy jól szervezett távoktatási folyamatba integrálódnak. Ennek azonban induláskor meglehetősen magasak a (nem csupán anyagi, hanem humán értelemben is vett) költségei, mind a tananyagok fejlesztését, mind a támogatási bázis kialakítását illetően, s ezeket a költségeket csak kevesen vállalják.

Külön területet képez a távtanulás módszereinek bevezetése a tanuló társadalomba; erre a képzésekben rendszerint kevés figyelmet fordítanak. Pedig a – szintén méltatlanul eléggé elhanyagolt – tanulásmódszertan kereteit kiegészítve, az önálló tanulás támogatásaként a speciális távtanulási ismereteknek nagyon is meglenne a helye már a közoktatásban is: a középiskolás korosztálynál egyre fontosabbá válik az önálló tanulás képessége, valamint ezzel összefüggésben az elektronikus eszközökkel segített tanulás is. A távtanulás oktatása a középiskolában nemcsak a távoktatásban való részvételt segítené elő, hanem általában a felsőoktatásban – amely tudvalevőleg a szervezett önképzés helye – való elboldoguláshoz is jelentősen hozzájárulna.

Üzleti szféra, e-vállalkozások és az oktatás: az „e-learning tanfolyamok”

A for-profit szférában Magyarországon is jelentkező hatalmas kínálat mutatja, hogy az iskolarendszeren kívüli oktatásban domináns szerepe lehet a távtanulásnak. Annál is inkább, mivel az üzleti oktatás jelentős része a felnőttekre, a munka mellett tanulóakra fókuszál, akik preferálják a szabad időbeosztásban történő tanulást, és nagyobb eséllyel képesek fegyelmezett, önállóan tanulni, mint a „főállású” tanulók.

A rendelkezésre álló távtananyagok, távtanfolyamok spektruma igen széles, nemcsak a tematika és a képzési szint, hanem a minőség szempontjából is. Igen gyakori jelenség például, hogy mikrovállalkozások, egyéni vállalkozók (többnyire úgynevezett e-vállalkozók, akiknek munkája jóformán teljes mértékben a világhálón zajlik) minden különösebb pedagógiai, andragógiai vagy távoktatás-módszertani tapasztalat, illetve képzettség nélkül, általános felhasználói informatikai ismeretekkel indítanak „e-tanfolyamokat”, amelyek jobbára e-mailen küldött folyószövegekből, letölthető, pdf formátumú „e-könyvekből” vagy blogbejegyzés formájú cikkekből állnak. Másik formájuk a videofelvételek sorozata, amelyek gyakorlatilag a frontális oktatás digitalizált változatát jelentik (a videón gyakran nem látunk mást, mint egyetlen embert beszélni, vagy kettőt beszélgetni). Hasonlóan egyszerű, de bizonyos témáknál sokkal hatékonyabb módszer a képernyőfelvételek lejátszása (Camtesia

vagy ezzel azonos funkciójú, akár ingyenes szoftverekkel rögzítve). Hangfelvétellel kísérvé (ez azonban már kombinált forma) az ilyen felvételek igen hasznosak lehetnek, ha egy számítógépes program használatát kívánjuk megértetni a tanulókkal. Ez utóbbira igen ígéretes próbálkozások történnek hazánkban, sőt nem csupán az üzleti, hanem a közsférában is (például: <http://book.bmk.hu/e-learning>). A kombinált, némileg színvonalasabb formák tehát több részre oszthatók. Többségük legalább két médiumot integrál: mozgóképet hanggal, hangot szöveggel, mozgóképet szöveggel, illetve mozgóképet hanggal és szöveggel. Ezek már multimédiás anyagoknak tekinthetők.

A legegyszerűbb változat a hang és szöveg kombinációja: ezt legkönnyebben az idegennyelv-oktatásban lehet hasznosítani. Léteznek olyan programok (és nem csupán a for-profit sférában, hanem már a közoktatásban is), amelyekben a kiejtést segítő hangfelvételeket hangfelismerő modul egészíti ki, amely jelzi, hogy a tanuló helyesen ejtette-e ki az adott szót/mondatot, valamint „megmondja” azt is, hol követett el hibát (hasonló elven működik például a Firefox böngésző Pronounce kiegészítője) legelterjedtebb a mozgókép és hanganyag együttese. Ezt a formát követik a videointerjú formájú anyagok, valamint a képernyőfelvételeket hanganyaggal kiegészítő oktatóanyagok is. Roppant érdekes szöveg-kép kombináció (bár nem nevezhető hatékonynak) az, amelyben állóképekkel tűzdelt, futó prezentációt kísér felvett hanganyag (előadás), ehhez társuló, letölthető, pdf formájú munkafüzetrel vagy anélkül (számos online marketing tanfolyam dolgozik ezzel a módszerrel). Hasonló, de sokkal elterjedtebb megoldás (a köz- és a felsőoktatásban is) a szemtől szembeni frontális előadás felvétele a szinkronba állított prezentációval kísérvé – erre számos technikai megoldása lehetséges, egy régebbi a MS PowerPoint Producer nevű tartozéka. Ennek a formának az erőssége az aszinkronitás, hatékonysága egyébként körülbelül azonos a jól követett frontális előadásával.

Leghatékonyabbnak eddig az Adobe Connect jellegű rendszerekkel megvalósított távoktatás bizonyult a for-profit sférában Magyarországon. A rendszer egyesíti a szinkron és aszinkron lehetőségeket: formáját tekintve egy webkamerával rögzített előadást vagy kerekasztal-beszélgetést kísér szinkron módon irányított prezentáció. A befizetett összeg ellenében a „beiratkozott” tanuló élőben kísérheti az előadást, közben kérdéseket tehet fel, amire választ is kap. Ha erről lemarad, vagy szeretne újra foglalkozni vele, felvételről is megtekintheti. Az ezzel a módszerrel kivitelezett távoktatás legnagyobb gyengéje az aszinkron programozottság hiánya – időbeli eltolódással ugyanis nincs lehetőség az interaktív tanulásra, és a tananyagba magába sincsenek „belekódolva” a lehetséges kérdések, magyarázatra szoruló részek, sőt, nem gyakorlat a tananyag testreszabása sem többféle csoportnak. E-learning tehát, és a fizikai távolságot tekintve távoktatás is, de az időkezelés, az aszinkron interaktivitás és a módszertan szempontjából nem az.

A kisvállalkozói oktatási sféra jellemzően nem használ LMS-t, vagy legalábbis ez a megoldás nem gyakori. Mikroállalkozásoknál ez érthető is, hiszen a például szerver-követelményt sokan nem feltétlenül tudják biztosítani. Az LMS-rendszerek bizonyos nézőpontból elavultnak tűnhetnek, de elévülhetetlen hasznuk, hogy használatukkal nehezen lehet elkerülni a tanulási folyamat kialakításával való szembesülést, ami a távtanulásra tervezett tananyag alapkövetelménye. A céges képzések terén a kép egészen másképp fest: itt a megrendelésre fejlesztett, multimédiás, aszinkron megoldások is igen elterjedtek. Az animációs technika – amire a kis piaci képzőknek nyilvánvalóan nincs kapacitásuk –, az animált játékok vagy a digitális,

animált „tutor” segítségével történő oktatás, bár hatékonysága nehezen mérhető, rendkívül népszerű és kellemesen használható módszer.

Távoktatási folyamatok oktatási szféránkban – lehetőségek és gyakorlat

Klasszikus modell, eltérő szerepek

A hazai távoktatás a nyugati, elsősorban francia, német, angol nemzeti oktatási struktúrák alkalmazására épült épül. Azonban hasonlóan a levelező képzéshez, ezektől nagyban eltérő módon működött és működik jelenleg is. A levelező képzésnél nem volt levelezés, a távoktatásban nem teljesedett ki a távoktatás technikai adottságaihoz igazított oktatás. A hallgató elektronikus adathordozón megkapta, kapja a tananyagot, majd havi rendszerességgel megjelenik az oktatási intézetben, és szinkron oktatásban szemtől szemben találkozik a tanárral: a nappali vagy levelező képzés mintájára előadáson hallgatja meg a tanár interpretációjában a tananyagot. Ezzel szemben például Franciaországban a CNAM, vagy Németországban a Hageni Táv-egyetem szervezésében végrehajtott mérnökképzésnél a hallgató a képzés ideje alatt nem találkozik személyesen az oktatóval, a vizsgán látják egymást először.

Az ún. kontakt órákat nem a téma szakértője, a tananyag készítője, hanem a tutor vagy konzulens tartja, aki az ismeretanyagot saját intonálásában prezentálja, mely eltér, eltérhet a szakmai szerkesztő látásmódjától. A tananyag fejlesztőjével a hallgató nem találkozik, ez azonban még nem jelenti feltétlenül azt, hogy ebből hátránya származik. A nagyobb problémát az okozza, hogy a tutor sem találkozik a legtöbb esetben a tananyag fejlesztőjével, így saját ismereteire hagyatkozva igyekszik a hallgatók felkészülését segíteni.

Kutatások bizonyítják, hogy sok esetben a hallgató a vizsgán felkészületlennek tűnik, a kapott kérdésekre nem tud a vizsgáztató által elvárt magyarázatot adni, mivel az előadások alkalmával a vizsgáztató által fontosnak tartott kérdés fel sem merült. A távoktatás fontos meghatározó eleme a tanulási készség, az, hogy a hallgató milyen mértékben szerzett jártasságot az önirányító önfejlesztő tanulás területén. A távoktatásnál a tanuló motiváltságán áll vagy bukik a tananyag elsajátításának sikere. Ha a tanuló nem rendelkezik az önirányító tanulás ismeretével, akkor a sikertelenség, a kudarcok következményeként előbb vagy utóbb feladja a tanulást és kilép az oktatásból. A tutor szerepe – erről sokan és sokat értekezve már felvetették – átértékelődik. A tutor ebben a folyamatban a hagyományostól eltérő, a tanuló motiválását segítő útmutató szerepet kell, hogy betöltsön. A tutor szerepköre tehát két külön területre válik szét. Az egyik a tanuló fent említett motiválása: itt elsődleges feladata a leszakadó, a tananyaggal nehezen ismerkedő tanulók felzárkóztatása. (A többiek haladási tempójától való elmaradás gyakran nem a tanuló képességeinek függvénye, inkább az önirányító tanulás nem ismerete, illetve a folyamatos tanulás hiánya szerepel problémaként.)

A tutor másik feladata a tehetséggondozás. Itt a tanulmányok, a kiadott feladatok, a csoportmunka során tapasztalt, átlagos mértéket meghaladó tudásvágy felismerése, majd ezt követően a téma mélyebb elsajátításának segítése, a személyre szabott tanulási program támogatása a feladata. Fontos tisztázni, hogy ebben az esetben a tutor maga a tananyag fejlesztője és szerkesztője, illetve a tananyagfejlesztő team tagja, így a hallgató autentikus forrásból szerezheti be a tantárgyra vonatkozó elsajátítandó ismereteket. A középen elhelyezkedő hallgatók, a zöm, olyan elektronikus segítséget kapnak, amelynek eredményeként a személyes kapcsolatfelvétel nem szükséges a tananyag megismeréséhez.

A tananyagfejlesztés kiemelt feladata, hogy részletes, a hallgató látens igényeit is kielégítő információ-elérési módot biztosítson. A hallgató minden kérdésre választ kaphat a hivatkozások megadása, valamint magának a tananyagnak a kialakítása (bekódolt kérdések, feladatok, ellenőrző pontok stb.) révén. A tanuló folyamatos előre haladását a tutor a háttérből elektronikus úton segíti, a résztvevő pedig a szakaszok teljesítését igazoló vizsgák eredménye alapján léphet tovább a következő szakaszra.

Új technológiák, új folyamatok: e-learning 2.0

A Web 2.0 egy olyan víziója a webnek, amelyben az információ kis tartalmi elemekre van bontva, amelyeket számos domain között lehet megosztani. A dokumentumok hálózata átalakult az adatok hálózatává. Már nem csak a jó öreg információs forrásokra tekintünk, hanem egy olyan új eszközrendszerre, amelynek segítségével összegyűjtjük és újracsoportosítjuk ezeket a tartalmi elemeket, mégpedig újszerű és hasznos módon.

A web médium létéről, amelyen keresztül az információ átadásra és felhasználásra került, áttért arra, hogy platformként működjön, ahol tartalmakat alakítanak ki, osztanak meg, csoportosítanak újra, látnak el új céllal és adnak tovább. Az emberek nem csupán könyveket olvasnak, rádiót hallgatnak vagy tévét néznek a weben, hanem beszélgetnek egy olyan nyelven, amely nem csak szavakból, hanem képekből, videókból, multimédiás tartalmakból áll. A rendszer egyértelműen hálózatként épül fel és működik. Sehol sem nyilvánvalóbb ez, mint a blogok világában. Néhány rövid esztendő alatt a blog egy-egy egyéni weboldalból milliók által használt műfajjá és tartalmi keretté vált, tartalomkészítő eszközökkel és támogatási rendszerekkel (blogszolgáltatókkal) felvértezve (pl. a Blogger, a Wordpress, magyar területen a Freeblog vagy a Blog.hu). Ennél is fontosabb, hogy ezek a blogok nem csupán linkeik révén vannak kapcsolatban egymással, hanem például az RSS mechanizmusa által is, egy egyszerű XML formátummal, ami viszont lehetővé teszi a bloggerek számára, hogy a tartalmaikat valós időben elküldhessék az olvasóik (az ún. előfizetőik) hálózatának, illetve újabb olvasókat, aktív résztvevőket vonzzanak be ebbe a hálózatba.

Az on-line közösségek azonban közel sem csak blogok köré épülhetnek. A Plone-hoz és a Drupalhoz hasonló eszközöknek köszönhetően roppant egyszerű folyamattá vált az online közösségek kialakítása. Egy kollaboratív eszközt, a wikit felhasználva Jimmy Wales és néhány ezer virtuális barátja létrehozott egy oldalt, a Wikipedia-t. Mások az ingyenes Audacity hangfelvevő programot használva elkezdtek felvenni a saját beszélgetéseiket és zenéjüket, ez vált, az RSS technikával ötvözve az ún. podcasting-gá, egy gyorsan fejlődő jelenséggé, ami átformálja a rádióról alkotott fogalmunkat.

Az e-learning világában a közösségi hálózattal analóg jelenség a gyakorlati közösség. Etienne Wenger szerint a gyakorlati közösségeket az „azonos érdeklődési kör” jellemzi, ahol „a tagok kölcsönhatásba kerülnek egymással, együtt tanulnak” és „a források megosztott készletét” hozzák létre.

A legtöbb esetben azonban az on-line tanulói közösségek mesterségesen jöttek létre, és gyakran keretrendszerek által támogatott „párbeszédekből” álltak. Ezek a közösségek jellemzően egy adott tanulói csoportra korlátozódtak, mint például egy egyetemi évfolyam. Mint ilyenek, ezek a formációk nem fedik le céljukban vagy funkcióikban Wenger elméletét. Ez nem jelenti azt, hogy nem alakultak széles célú

gyakorlati közösségek – a nekilendülés azonban lassú volt, és a hagyományos intézmények támogatása alig tapasztalható ezen a területen.

Néhány éve az oktatók felfedezték, hogy új dolog történik akkor, amikor elkezdnek olyan eszközöket használni az osztálytermekben, mint a wiki, vagy a blog. Hirtelen ahelyett, hogy a diákok az előre meghatározott témát beszéltek volna meg az osztálytársaikkal, mindenféle témában elkezdtek beszélgetni a társaikkal a világ minden részéről. A blogokat számtalan célra felhasználták az oktatásban, oktatási bloggerek hálózata alakult és manapság már a tanárok ezrei bátorítják arra a diákjait, hogy blogoljanak. „*Mi a letöltő nemzedékhez szólunk?*” mondja egy mérnökkari dékánhelyettes. „Miért ne adjunk lehetőséget arra, hogy oktatási és karrier információkat tölthessenek le ugyanúgy, ahogyan zenét? Ez felszabadítja a webes tartalmakat, és lehetővé teszi, hogy a diákok a nekik megfelelő időben és módon érjenek el bennünket.”

Blog – ubiquitous computing – workflow learning

Rövidesen azzal szembesülhetünk, hogy az on-line tanulás is megszűnik úgy működni, mint egy médium, és inkább egy platformra kezd hasonlítani. Az online tanulói szoftverek megszűnnek tartalom-felhasználó eszközök lenni, inkább tartalom-szerzői eszközre kezdenek hasonlítani, amelyben az ismeretszerzés kialakul. Az e-learning modellje, amelyben egyfajta tartalom jelenik meg, amelyet szakmai csoportok alkotnak meg, tanfolyamokká szerkesztik, ezt pedig a tanulók felhasználják, a feje tetejére állt. Amennyiben tartalomról van szó, azt inkább használják, mint olvassák, és fennáll annak az eshetősége, hogy maguk a tanulók alkotják meg, semmint annak, hogy tanfolyamok alkotói. Amennyiben létezik a tartalomnak valamiféle szerkezete, az vélhetően jobban hasonlít egy nyelvre vagy egy beszélgetésre, mint egy könyvre vagy használati útmutatóra.

Az e-learning alkalmazás ezért a jövőben várhatóan egyre inkább egy blogra kezd hasonlítani. Egy csomópontot képvisel a tartalmak hálójában, mely kapcsolatban áll más csomópontokkal és tartalom kialakító szolgáltatásokkal, amelyeket más tanulók használnak. Intézményi vagy vállalati alkalmazás helyett egyéni tanulási központtá válik, ahol a tartalmakat újra és újra felhasználják és újracsoportosítják aszerint, hogy az adott tanulónak milyen sajátos igényei és érdeklődési köre van. Valójában nem egy önálló alkalmazás, hanem egymással közreműködő alkalmazások gyűjteménye lesz – inkább egy környezet, semmint egy rendszer. Óvatosan kell azonban bánnunk a környezet által generált tartalmakkal: a szabad fejlesztés jelenthet kritikátlan hozzáadást és elfogadást is, ami hosszú távon a tartalom (és az annak alapján szerzett ismeretek) folyamatos torzulásához vezet. Világosan kell látnunk, hogy a webkettes tartalom-kialakítás igazi hatékonysága a biztos alapokkal és kialakult, önálló tanulási szokásokkal rendelkező, tapasztalt tanulóknál jelentkezik, akik képesek a forráskritikára és a kapott tartalmak hitelességének megállapítására – tehát a megfelelő szelekcióra. Egyéb tanulói célcsoportoknál a Web 2.0 technológián alapuló módszerek kontrollált alkalmazása a célravezető.

A technológia és a speciális alkalmazások fejlődésével egy olyan világban találjuk magunkat, melyet a „mindenhol jelenlévő számítástechnika (ubiquitous computing) jellemez. „*Ahol a virtuális valóság az embereket egy számítógép generálta világba helyezi, a mindenhol jelenlévő számítástechnika arra kényszeríti a számítógépet, hogy odakünn, az emberek között éljen.*” A tanulás világában ez azt jelenti, hogy a tanulás lehetősége rendelkezésre áll attól függetlenül, hogy éppen mit

csinálunk. Jó példa erre az a változás, amit Jay Cross a „munkafolyamati tanulás” (workflow learning) fogalmában ragad meg. Ahogyan Sam Adkins írja, a munkafolyamati tanulás „egy lényegi integrációja a webes szolgáltatásokból eredő vállalati alkalmazásoknak a feladat- és munkatámogatással, mely azon összetett üzleti folyamatokban koncentrálódik, ami a tulajdonképpeni munkafolyamatokat jelenti”. Mind ezt az „emberek és rendszerek kontextuális együttműködése támogatja”, valamint „az az arculat és módosítás, melyet a modellezés és a szimuláció során értünk el”.

Természetesen ez a fajta tanulás nem korlátozódik a munkahelyre. A tanulás az életünk minden egyes aspektusának a részévé válik, a napi háztartási teendőktől a művészetekig és kultúráig. Tanulni és élni, mondhatnánk, összeforr. A kihívás már nem az lesz, hogy hogyan tanuljunk, hanem az, hogy hogyan használhatjuk a tanulást arra, hogy valami többet hozzunk létre.

Irodalom

- Analyses of European Megaproviders of E-learning. Elektronikus tanulmány. MegaTrends in E-Learning Provision. MegaTrends Project, 2007. nettskolen.nki.no/in_english/megatrends/
- Komenczi Bertalan: Az e-learning tanulói oldala. In: Az e-learning szerepe a felsőoktatásban és –képzésben / szerk: Harangi László-Kellner Gitta. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 2003.
- Komenczi Bertalan: Az oktatás jövője - az Európai Unió oktatásfejlesztési elképzelései. Új Pedagógiai Szemle, 2000/11.
- Komenczi Bertalan: Didaktica elektromagva? Az e-learning virtuális valóságai. Új Pedagógiai Szemle, 2004/11.
- Komenczi Bertalan: Informatizált iskolai tanulási környezetek fejlesztése. In: Iskola-Informatika-Innováció/ szerk: Körösné Mikis Márta, Budapest, OKI, 2003.
- Komenczi Bertalan: Médium vagy módszer? E-learning trendek Amerikában. Iskolakultúra, 2004/12.
- Komenczi Bertalan: (1997). On-line. Az információs társadalom és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle, 1997/7-8
- Kovács Ilma: Az elektronikus tanulásról. Holnap Kiadó, Budapest, 2007.
- Kulcsár Zsolt: Az integratív e-learning felé. Elektronikus könyv, 2008. www.crescendo.hu/files/konyvek/kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf
- Tóth Éva: A nem formális tanulás elismerése – szemlélet és módszerek. Szakképzési Szemle, 2003. 2. sz. p. 178–193.
- Zachár László: A felnőttképzés fejlődési irányai. Felnőttképzés, 2003. 1. p. 12–19. www.nfi.gov.hu/index.php?m=fk_tudastar&p=11_zachar_2003_1&menu=7
- Dr. Zentai Gabriella: Távoktatás a pedagógus-továbbképzésben. Elektronikus tanulmány, 2004. www.oh.gov.hu/download.php?docID=1857



KISS ÁGNES

A környezet fenntarthatósága az EU regionális politikájában

A hazai gazdaságfejlesztési programok tapasztalatai

*„Minden ma létező probléma egy korábbi jó-
akaratu fejlesztés eredménye.”*

Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottsága „Közös jövőnk” című jelentésében a fenntartható fejlődés fogalmát a következőképpen határozta meg: „a fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen szükségleteit, anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő nemzedékek esélyét arra, hogy ők is kielégíthessék szükségleteiket¹”. A fenntartható fejlődés elméletének, mint új fejlődési modellnek a lényege, hogy benne a környezetvédelmi, a gazdasági és a szociális kérdések összefonódnak. Mindhármat együttesen, kölcsönhatásaik figyelembevételével kell mérlegelni a különböző fejlesztési stratégiák, programok kidolgozása során, illetve a konkrét intézkedésekben, cselekvésekben.

Az elmúlt évtizedekben politikai és kvázialkotmányos szinten az Európai Unióban végbement a fenntartható fejlődés filozófiájának egyfajta elismerése. A Közösség tagállamai felismerték, hogy a környezeti fenntarthatóságnak, mint célnak át kell hatnia a közösségi szintű, valamint a nemzeti, illetve regionális stratégiákat, a politikákat és az egységes belső piac egészét. Az Amszterdami Szerződésnek köszönhetően a fenntartható fejlődés a regionális politika szabályozásában horizontális elvként jelenik meg, az alapokból támogatott programoknak, projekteknek összhangban kell lennie a fenntartható fejlődés követelményeivel. Az EU a Strukturális Alapok által támogatott programok lebonyolítására vonatkozó jogszabályokban explicit módon kifejezi a fenntartható fejlődés iránti elkötelezettségét, célként írja elő a tagállamok számára az alapok forrásainak a fenntartható fejlődés elvének megfelelő használatát. A Strukturális Alapok társfinanszírozásával megvalósuló programok környezeti sikerét azonban nagyban meghatározza a végrehajtás gyakorlata. Az adott tagállam elkötelezettségén múlik, hogy a projekt kiválasztás és megvalósítás során mennyiben sikerül érvényt szerezni a környezeti szempontoknak.

Az EU regionális politikai szabályozásának megfelelően a lebonyolítás hazai intézményrendszere is célként írja elő a Strukturális Alapok forrásainak a fenntartható fejlődés elvének megfelelő használatát. Tervezési szinten a Stratégiai Környezeti Vizsgálat biztosítja, hogy a programok és intézkedések megfeleljenek a fenntartható fejlődés elvének. A végrehajtás során a projekttervek értékelésénél és kiválasztásánál kritérium a környezeti fenntarthatóság elvárásainak teljesülése. Kérdés azonban,

¹ WORLD COMMISSION ON ENVIROMENT AND DEVELOPMENT (1987): Our Common Future. Oxford: Oxford University Press. 400 p.

hogy a megvalósítás fázisában kellő hangsúllyal jutnak-e érvényre a környezeti fenntarthatóság szempontjai.

Jelen tanulmány célja a Strukturális Alapok támogatásaival megvalósuló hazai gazdaságfejlesztési programok lebonyolítási rendszerében a környezeti fenntarthatóság gyakorlati megvalósulásának bemutatása, kritikai értékelése. A szerző arra kíváncsi, vajon képes-e a lebonyolító intézményrendszer a környezeti fenntarthatóságnak érvényt szerezni az EU alapelveitől a Strukturális Alapok lebonyolítását szabályozó EU-s és hazai jogszabályokon és a végrehajtás intézkedéseit meghatározó operatív programokon át, a megvalósuló projektekig futó teljes láncolatban, vagy a fenntarthatóság kritériumai elvesznek, felpuhulnak, mire a konkrét fejlesztések szintjére érünk. A tanulmány bemutatja, milyen előrehaladás történt a 2004–2006-os programozási időszakhoz képest, és milyen eszközök állnak rendelkezésre a 2007–2013-as gazdaságfejlesztésre irányuló programokban a fenntarthatóság érvényesítésére. A szerző a releváns tervek és programok dokumentumainak elemzésével, valamint a pályázatok nyilvántartására szolgáló rendszerből nyert adatok segítségével értékeli, a környezeti fenntarthatóság érvényesítésének jelenlegi módja kellően hatékony-e, megfelelő-e fenntarthatósági céljaink eléréséhez, valamint javaslatot fogalmaz meg a fenntarthatósági kritériumrendszer továbbfejlesztésére vonatkozóan.

A téma aktualitását adja, hogy nemzetgazdasági szinten a közvetlen külföldi tőkeberuházások és a külföldi magánberuházásokhoz érkező hitelek után a harmadik legnagyobb volumenű fejlesztési forrást az állami fejlesztések, 2004 óta alapvetően az EU által társfinanszírozott fejlesztések jelentik. Az Európai Unió kohéziós politikára költethető forrásaiból Magyarország számára a 2007–2013-as időszakban 22,4 milliárd euró uniós forrás áll a rendelkezésre, melyből a gazdaság fejlesztésére a Gazdaságfejlesztési Operatív Program és a Közép-Magyarországi Operatív Program keretében mintegy 3,5 milliárd euró forrás fordítható. Ez az a fejlesztési forrás, amit megfelelő irányítás mellett a környezeti szempontokat figyelembe vevő beruházások irányába befolyásolhatunk.

Környezeti szempontok integrációja a Strukturális Alapok tervezési folyamataiban

A 2007–13-as programozási időszak regionális támogatásainak alapvető szabályait megfogalmazó 1083/2006/EK rendelet a támogatások alapelvei közé emeli be a fenntartható fejlődés biztosítását. Rögzíti: „Az alapok célkitűzéseit a fenntartható fejlődés keretében, valamint a környezet védelme és állapotának javítása céljának a Közöségi általi előmozdítása keretében kell megvalósítani, a Szerződés 6 cikkében megállapítottak szerint”²

Ahhoz, hogy egy tagállam, illetve régiói részesedhessenek a Strukturális Alapok támogatásaiból, a tagállamnak el kell készítenie az Európai Bizottság részére benyújtandó, a régió fejlesztési céljait összefoglaló Nemzeti Stratégiai és Referencia Keretet (NRSK). Ez meghatározza a programozási időszak fő politikai prioritásait a végrehajtás kulcselemeivel együtt. A tagállamok az NRSK-t a Bizottsággal párbeszédet folytatva készítik el. A Bizottság értékeli a tagállam NRSK-ját és dönt a benne szereplő Operatív Programok listájáról, valamint az egyes alapoknak a programok-

² A Tanács 1083/2006/EK rendelete (2006. július 11.) az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra és a Kohéziós Alapra vonatkozó rendelkezések megállapításáról és az 1260/1999/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről.

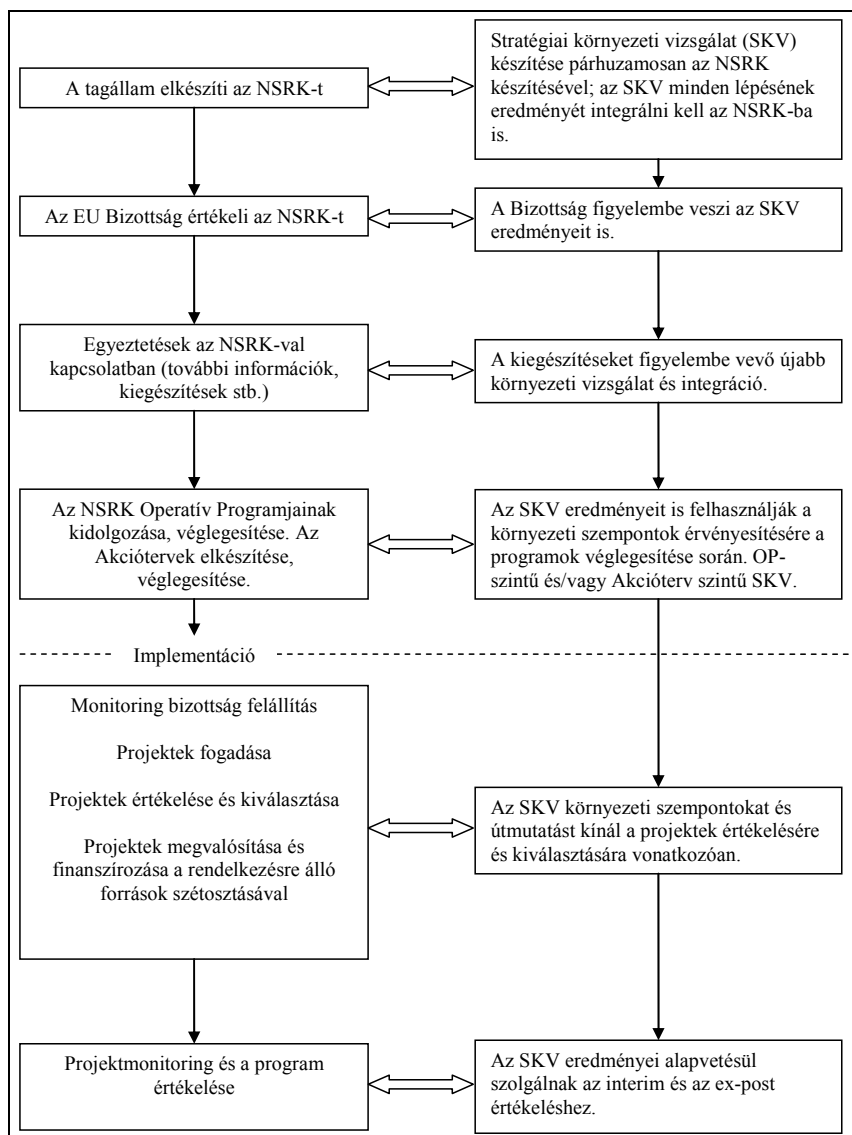
hoz való hozzájárulásáról. A tagállam a Bizottsági döntést követően dolgozza ki és nyújtja be az NRSK-ban szereplő célok megvalósításának eszközeül szolgáló ágazati és/vagy regionális Operatív Programokat (OP). A Bizottság értékeli a javasolt OP-t abból a szempontból, hogy az hozzájárul-e az NRSK és a kohézióra vonatkozó közössiégi stratégiai iránymutatások céljaihoz, végül dönt az OP elfogadásáról.

Az NRSK és az Operatív Programok Bizottság általi értékelésénél a gazdasági növekedés és a munkahelyteremtés mellett elsődleges szempont a fejlesztéshez kapcsolódó környezetvédelmi problémák kezelésére és a társadalmi igazságosság növelésére irányuló elkötelezettség bizonyítása. Annak érdekében, hogy az NRSK és a célkitűzéseit megvalósítani hivatott OP-k a lehető legjobb (legkevésbé káros) környezeti hatásokkal valósuljanak meg, szükség van indikátorokkal jellemezhető és számszerűen értékelhető tervezetekre, melyek nemcsak a gazdasági befektetés-haszon viszonyra, hanem a tervek környezeti és társadalmi hatásaira is kiterjednek. Ennek lehetőségét teremti meg a Stratégiai Környezeti Vizsgálat (SKV).

A tervek és programok esetében a 2001/42/EK irányelv írja elő a Stratégiai Környezeti Vizsgálat elvégzését már a döntéshozatal legkorábbi fázisában. Az irányelvet közel tíz éves előkészítés és tárgyalás eredményeképp fogadta el a Tanács 2001-ben, célja a magas szintű környezetvédelem elősegítése a környezetvédelmi szempontok integrálása által. Az irányelvet az egyes tervek, illetve programok környezeti vizsgálatáról szóló 2/2005 (I.11) Kormányrendelet ültette át a magyar jogrendszerbe.

A Stratégiai Környezeti Vizsgálat egy szisztematikus és átlátható eljárás, melynek célja a környezeti hatások felmérése a döntéshozatali folyamat során. Fő jellegzetessége, hogy nem konfrontál, hanem együtt készül a tervvel, programmal és menet közben juttatja érvényre a környezeti érveket, így az eredmény minden esetben egy környezetvédelmi szempontból is elfogadható kompromisszumokat tartalmazó dokumentum. Az SKV-folyamat a környezet felmérésével, a természeti erőforrások és ökoszisztemek állapotának leírásával, a potenciális veszélyforrások, erősségek és gyengeségek meghatározásával veszi kezdetét. A SKV felvázolja a programdokumentum által érintett területekre vonatkozó környezeti szabályozás főbb követelményeit, összefoglalja a korábbi tervezési időszak értékeléseinek a környezeti hatásokra vonatkozó részét, definiálja a programdokumentum fejlesztési prioritásait és a környezet egyes elemei közötti kapcsolatokat. Meghatározza a terv, program által elérendő környezeti és fenntarthatósági célokat, a kiinduló indikátorokat és a teljesítményindikátorokat. Az SKV javaslatai és eredményei beépítésre kerülnek a vizsgált programdokumentumba. Mind az NRSK-nak, mind az OP-knak tartalmaznia kell egy, a régió környezeti helyzetét leíró fejezetet, értékelést a fejlesztések környezetre gyakorolt hatására vonatkozóan, továbbá a környezetvédelmi és a fenntartható fejlődés céljaira vonatkozó indikátorokat, és ezek kiinduló értékeit. Az SKV megállapításai a későbbiekben segítséget nyújthatnak a projekt kiválasztási szempontok összeállításában, valamint a projektmegvalósítás környezetbarát irányításában is.

A tervezési folyamatok és az SKV kapcsolódásának általános szempontjait a következő ábra szemlélteti.



1. ábra: Stratégiai környezeti vizsgálat a tervezés folyamatában

Forrás: saját adaptáció a European Commission, DGXI, Environment, Nuclear Safety and Civil Protection: Handbook on Environmental Assessment of Regional Development Plans and EU Structural Funds Programmes, 1998, (p.:23) alapján

A Gazdasági Versenyképesség Operatív Program tapasztalatai

A 2004–2006 közötti időszakra vonatkozó átfogó fejlesztési célokat és stratégiát meghatározó Közös Társfinanszírozási Keret³ végrehajtását szolgáló öt operatív program egyike a Gazdasági Versenyképesség Operatív Program (GVOP) volt. Az Európai Regionális és Fejlesztési Alap társfinanszírozásával megvalósuló program célja a

³ Az NSRK-nak megfelelő programdokumentum az EU 2000–2006-os programozási időszakában.

termelősfőhá támogatásával, a vállalkozások versenyképességének javításával a magyar gazdaság hosszabb időszakon keresztül fennálló magas növekedési ütemének, versenyképes, az egységes piacon is jól teljesítő gazdaság kiépítésének elősegítése volt. Bár az Operatív Program 2003-as tervezésekor programszintű stratégiai környezeti vizsgálatra nem került sor, az OP és a Programkiegészítő Dokumentum szövegét megvizsgálva elmondható, hogy a dokumentumok megfelelően kezelik a környezeti fenntarthatóság kérdését, ugyanakkor nem teljeskörűen, hiszen számos esetben lehetőség lett volna további környezeti szempontú kritériumok beépítésére. A környezeti fenntarthatóságra vonatkozó indikátorok meghatározása nem kellő odafigyeléssel történt, tekintettel azokra a gyakorlati problémákra, amelyek a mutatók pontos definiálása, az adatok elérhetősége és a rendszeres beszámolás tekintetében merülnek fel.

Annak érdekében, hogy a környezetvédelmet fokozottan érvényesítő kezdeményezések előnyben részesüljenek, már a GVOP-ban is projekt-kiválasztási kritériumként szerepelt a környezeti fenntarthatóság. A pályázóknak egy szöveges mezőben kellett kifejteniük, projektjük miként járul hozzá a környezeti fenntarthatósághoz. Az erre adott válasz 5%-os súllyal szerepelt az értékelési szempontok között. A környezeti fenntarthatósághoz való hozzájárulás nyitott kérdésként történt megfogalmazása magában hordozta a válasz szubjektív megítélésének veszélyét.

Általánosságban elmondható, hogy a pályázatok értékelését végző ügyintézők nem rendelkeztek mélyebb környezetvédelmi ismeretekkel, így egységes bírálati iránymutatás híján nem valósulhatott meg konzisztens és objektív értékelés. A GVOP Irányító Hatósága által a támogatott kkv-k környezetvédelmi tevékenységének kutatására felkért konzorcium tanulmánya⁴ alapján a beérkezett mintegy 11 ezer pályázat környezetvédelemre kapott pontszámát vizsgálva megállapítható, hogy a projektek kétharmada környezetvédelmi szempontból nulla pontot kapott, és csupán a pályázók 12,5%-a érte el a kapható maximális 5 pontot. Megállapították, hogy a „környezetvédelemre kapott pontszám nem igazán korrelál a pályázat végső, nyertes vagy nem nyertes megítélésével”. A környezetvédelemre kapott pontszámok átlaga csupán 1,15. A pályázati adatlapok szövegének véletlenszerű mintavételes vizsgálata is a környezetvédelem megjelenésének szerény voltát támasztja alá. A pályázók a fenntartható fejlődés fogalmát gyakran félreértelmezték, a fenntartható fejlődéshez való hozzájárulás kifejtésében jellemzően csupán a jól hangzó, divatos szófordulatokat alkalmazták, érdemi tartalom nélkül.

A projektek megvalósításának környezeti fenntarthatósági szempontból történő vizsgálatához kevés adat áll rendelkezésre. A támogatási szerződés, ami a pályázónak a projekt megvalósítására vonatkozó kötelezettségeit tartalmazza, nem tért ki a környezeti fenntarthatósági szempontokra. A gyakorlatban tehát azok a környezetvédelmi vállalkozások, amiket a pályázó az adatlapban megjelölt – és amikre a pályázat értékelésekor plusz pontokat kapott! –, nem kerültek rögzítésre a szerződéses kötelezettségek között. A projektek előrehaladásáról és fenntartásáról szóló negyedéves, féléves jelentésekben nem volt olyan objektív visszacsatolás, amely alapján meg tudható lett volna, hogy a környezetvédelmi vállalkozásokból mi az, ami teljesült, és mi nem. A Gazdasági Versenyképesség Operatív Program és a keretében megvalósult pályázati kiírások ugyan látszólag megtették az Unió szabályozás által elvárt köte-

⁴ ÖKO Zrt. – CONSCT Kft. Konzorcium: Kis és középvállalkozások környezetvédelmi tevékenységének kutatása és fejlesztése, Budapest, 2006.

lező lépéseket a fenntarthatóságnak, mint horizontális célnak az elérése felé, azonban a gyakorlati megvalósulás során a környezeti fenntarthatóság érvényesítése nem kapott kellő hangsúlyt.

Az Új Magyarország Fejlesztés Terv értékelése fenntarthatósági szempontból

Az Európai Bizottság 2007 májusában fogadta el a 2007–2013-as programozási időszakra szóló magyar Nemzeti Stratégiai Referencia Keretet, az Új Magyarország Fejlesztési Tervet, mely két átfogó célt jelöl meg az ország számára: a foglalkoztatás bővítését és a tartós növekedés feltételeinek megteremtését. A fenti célokat hét ágazati operatív programon valamint a hét regionális operatív programon keresztül kívánja elérni.

Az EU előírásaink megfelelően mind az ÚMFT, mind az operatív programok esetében készültek stratégiai környezeti vizsgálatok. Előrelépést jelentett a 2004–2006-os programozási időszakhoz képest, hogy az ÚMFT garantálja: a projektek kiválasztása során a környezeti fenntarthatóság minden projektjavaslat vonatkozásában kötelező befogadhatósági feltételként jelenik meg, ezen kívül ígéretet tesz arra, hogy a végrehajtás során is érvényesíteni fogja a lebonyolító intézményrendszer a fenntarthatóság szempontját, és a monitoring tevékenység a környezeti fenntarthatóság vizsgálatára is kiterjed.

Fenntarthatósági szempontból az ÚMFT legnagyobb hibája, hogy rendkívül erős hangsúlyt fektet a tartós növekedésre, és szinte minden prioritást a gazdasági növekedés céljának megvalósulása alá rendel. Egy stratégia, terv sikeres megvalósításának méréséhez elengedhetetlen a jól meghatározott, releváns indikátorok megléte. Jelentős hiányossága az ÚMFT-nek, hogy a használt indikátorok esetlegesek, átgondolatlanok és sokszor nincsenek számszerűsítve. A környezeti fenntarthatósági indikátorok közül hiányoznak az ökológiai potenciálra, a területhasználatra, a környezetegészségügyre vonatkozóak, a dokumentumban szereplő indikátorok pedig önmagukban nem biztos, hogy környezeti szempontból kívánatosak. Az SKV a környezeti indikátorok listáját számos egyéb mutatószámmal javasolta kibővíteni, a makroszintű indikátorok között a GDP-n és a Human Development Indexen kívül a valódi fejlődés mutatójának (GPI)⁵ megjelenítését is szorgalmazza. Mindezek azonban – sajnálatos módon – nem kerültek beépítésre a Tervbe. Az EU által kötelezően előírt elemek tehát megvannak, de a látszólagos megfelelés mögött a gazdasági növekedés céljának dominanciája és az ökológiai megfontolások háttérbe szorulása figyelhető meg.

A Gazdaságfejlesztési Operatív Program értékelése

A Gazdaságfejlesztési Operatív Program (GOP) a hat konvergencia-régióra kiterjedő ágazati operatív program, mely legközvetlenebbül járul hozzá az ÚMFT növekedési céljának elősegítéséhez. Fő célja a magyar gazdaság tartós növekedésének elősegítése, ennek érdekében négy prioritást jelöl ki. Ezek: a kutatás-fejlesztés és innováció, a vállalkozások, kiemelten kis- és középvállalkozások kapacitásainak fejlesztése, az

⁵ A Valódi Fejlődés Mutatót (GPI – Genuine Progress Indicator) C. Cobb, D. Halstead és J. Rowe publikálta 1995-ben. A mutató a GDP által is számba vett személyes fogyasztásból indul ki, de módosítja azt a jövedelemelosztás alakulásával, majd hozzáadja, illetve levonja a különböző társadalmi, ökológiai költségeket és hasznokat. Pozitívuma, hogy figyelembe veszi a házimunka és a családban folyó gyermeknevelés értékét, a csökkenő szabadidőt, az önkéntes munka értékét, a tartós fogyasztási javak szolgáltatásait, a bűnözés költségét, valamint a környezetszennyezés, környezetvédelem költségeit.

üzleti környezet fejlesztése, valamint a kis- és középvállalkozások finanszírozási forrásokhoz való hozzáféréseinek elősegítését szolgáló pénzügyi eszközök prioritás. A Pest megyében és Budapesten megvalósuló projektek támogatása elkülönülten, a Közép-Magyarországi Operatív Program (KMOP) keretében valósul meg. A KMOP első prioritása, „a tudásalapú gazdaság innováció- és vállalkozásorientált fejlesztése” tartalmazza a Közép-Magyarországi régióban a gazdaság fejlesztésére fordítandó forrásokat. A prioritás keretében megjelenő pályázati kiírások a GOP „tükör-pályázata”.

A GOP esetében is megtörtént a stratégiai környezeti vizsgálat. Az OP szövegét elemezve megállapíthatjuk, hogy a környezeti problémák megfelelő súllyal szerepelnek, valamint a környezeti fenntarthatóság fellelhető a célkitűzések között is, bár az intézkedések részletezésénél sehol sem található konkrét utalás a megoldási javaslatokra. Környezeti szempontból pozitív, hogy a GOP a kutatás-fejlesztés illetve a magas hozzáadott értékű tevékenységek ösztönzésén keresztül hozzájárul a gazdaság kevésbé anyag- és energiaigényes tevékenységeinek, szektorainak a fejlesztéséhez. A technológiai korszerűsítés támogatása, a termelékenység növekedése által szintén megteremtheti az anyag- és energiafogyasztás mérséklésének, és a GDP-arányos környezetterhelés csökkenésének a lehetőségét. Kérdés, hogy a hatékonyságnövelésből eredő környezeti hasznok az össztermelési volumen emelkedéséből, valamint a megnövekvő szállítási igényekből adódó káros hatásokat képesek-e ellensúlyozni.

Fenntarthatósági szempontból a kkv-szektor fejlesztése is alapvetően helyeselhető, kiváltképp, ha az a helyi erőforrásokra, munkaerőre és tudásra támaszkodik. Pozitívuma a GOP-nak, hogy a fenntartható fejlődéshez való hozzájárulás a kiválasztási szempontokon kívül is megjelenik a programban. A GOP-2.1.4.-es komponens esetében önálló fejlesztési cél a környezeti szempontú technológiafejlesztés kkv-k részére, melyre elkülönített források állnak rendelkezésre. Fontos azonban megjegyezni, hogy ugyan a gazdaság fejlődése és versenyképességének erősödése a termelékenység és a jövedelemtermelő képesség növekedése révén erősítheti a fenntarthatósági szempontok érvényesülését, de a tartós gazdasági növekedés kizárólag átmeneti, középtávú cél lehet, mivel az hosszabb távon ökológiailag fenntarthatatlan.

A Gazdaságfejlesztési Operatív Program esetében a környezeti fenntarthatóság projektszintű érvényesítésének eszköze az értékelési kritériumrendszer. A pályázati adatlapon felsorolt környezeti fenntarthatósági szempontok közül kell a pályázónak választania, mely területen, területeken vállalja környezeti teljesítményének javítását. Minden, az alapok által támogatott projektnek teljesítenie kell bizonyos minimum-feltételeket, de ezeken felül is tehetnek a pályázók környezeti fenntarthatósági vállalásokat, amikért plusz pontokat szerezhetnek a pályázat értékelésekor.⁶ Fontos megjegyezni, hogy a legegyszerűbb, kisösszegű támogatást nyújtó pályázatok esetében, ahol automatikus bírálati eljárást alkalmaztak, környezeti fenntarthatósági kritériumrendszer nem került beépítésre.⁷

⁶ A választható fenntarthatósági kritériumokat részletesen az alábbi dokumentum tartalmazza: Útmutató a fenntartható fejlődés érvényesítéséhez az Új Magyarország Fejlesztési Terv Gazdaságfejlesztési Operatív Programja keretében kiírt pályázatokhoz, (2008) <http://www.nfu.hu/doc/4>

⁷Ezek 2007-ben az 1-től 10 millió, majd 2008-ban 20 millió forint támogatásig terjedő, mikro- és kisvállalkozások számára kiírt, technológiai korszerűsítést szolgáló támogatási konstrukciók, valamint a minőség-, környezet és egyéb irányítási rendszerek bevezetését támogató pályázati kiírások voltak.

A GOP és a KMOP gazdaságfejlesztési témájú pályázati kiírásaira beérkezett pályázatok környezeti teljesítményét a pályázati adatlapokon megjelölt kritériumoknak az Egységes Monitoring Információs Rendszerben (EMIR) található adataira alapozva vizsgálta a szerző, 2008. november 21-i adatbázis lekérdezés alapján. A tanulmány a rendszerben lévő, fenntarthatósági szempontból értékelhető 2417 pályázat adatait elemezi a környezeti fenntarthatóságra kapott pontszám, valamint a választott kritériumok tekintetében az összesített adatokra, valamint a pályázatok bizonyos jellemzői (vállalatméret, iparág valamint területi elhelyezkedés) alapján képzett csoportokra vonatkozóan.

A környezeti fenntarthatósági szempontokra maximum 5 pont adható a teljes pályázatra vonatkozó maximum 100 pontból. A 2417 darab értékelt pályázat környezeti fenntarthatóságra kapott pontszámának az átlaga 3,39, a maximális 5 pontot a pályázók 26%-a érte el. Ez, a GVOP-s pályázatokhoz képest pozitív elmozdulás egyrészt annak tudható be, hogy míg a GVOP esetében 0 ponttal is lehetett támogatáshoz jutni, a GOP esetében az a pályázó, aki a minimálisan megkövetelt 1 pontnyi szempontot sem vállalta, nem kaphatott támogatást. Minden bizonnyal pozitív hatása volt a környezeti vállalatokra annak is, hogy egy szabadon kitölthető szövegdoboz helyett konkrét környezeti teljesítmények felsorolása szerepelt az adatlapon, és a pályázónak „csak” választania kellett az irányított szempontok közül. Korábbi kutatások alapján elmondható, hogy a pályázók tevékenységük környezeti szempontjairól, valamint általánosságban a környezeti fenntarthatóságról meglehetősen keveset tudnak. Valószínűsíthető, hogy könnyebben választottak az irányított szempontok közül esetleg olyat is, amit a környezeti fenntarthatóság területén lévő hiányos ismereteik miatt önmaguktól nem említettek volna.

Fontos kérdés, hogy vajon a környezeti fenntarthatóság, mint értékelési kritérium mennyiben képes a projekteket a környezetileg jobb teljesítmény elérésére ösztönözni. Annak megállapítására, hogy mennyire befolyásolja a környezeti fenntarthatóságra kapott pontszám azt, hogy az adott pályázat támogatásra kerül-e, a pontszám, mint mennyiségi változó és a nyertes/nem-nyertes státusz, mint minőségi ismérv közötti vegyes kapcsolat szorosságának mérésére szolgáló mutatót használta a szerző. Az összes értékelt pályázat vonatkozásában kiszámított szóráshányados értéke 0,12, ami a két ismérv között nagyon gyenge kapcsolatot számszerűsít. Ez a vizsgált pályázatok esetében megerősíti azt a hipotézist, hogy a fenntarthatóságra kapott pontszám nem befolyásolja szignifikánsan azt, hogy az adott pályázat részesül-e támogatásban, vagy sem.

Az egyes pályázók által választott környezeti fenntarthatósági szempontok vizsgálata két okból is releváns. Egyrészt a választott szempontok alapján fontos következtetések vonhatóak le a pályázó vállalkozások környezetvédelemmel kapcsolatos attitűdjeire, valamint a projektek környezeti teljesítményére vonatkozóan. Másrészt a pályázók által választott szempontok részletes vizsgálatán keresztül elemezhetjük, vajon a jelenlegi értékelési rendszerben szereplő környezeti fenntarthatósági szempontok valóban relevánsak-e, jól jellemzik-e fenntarthatósági szempontból az adott projektet, illetve teljesítésük vállalása várhatóan tényleges hatást gyakorol-e a tágran értelmezett környezetre. A részletes elemzés tehát lehetőséget nyújt – a jelenlegi fenntarthatósági értékelési rendszer tapasztalatai alapján – az esetleges változtatási javaslatok megfogalmazására is.

A fenntarthatósági kritériumok részletes elemzése alapján elmondható, hogy a pályázók többsége olyan fenntarthatósági szempontokat vállalt, amelyeknek a meg-

valósítása nem igényel túl nagy erőfeszítést a részéről. A könnyen és olcsón megvalósítható kategóriák, vagy azok, amelyek betartását később nem lehet objektív módon ellenőrizni, több pályázatnál fordulnak elő, mint azok, melyeknek a betartása nagy ráfordítást, vagy komoly mérést igényel.

A leggyakrabban választott fenntarthatósági szempontok azok voltak, amelyek a projektek nagy részénél értelmezhetőek, valamint betartásuk meglehetősen kis ráfordítást igényel a pályázótól, mint a pályázók 95%-a által vállalt „*Újrahasznosított papírhasználat bevezetése és/vagy növelése az irodai és nyomdai munkák során*”, a „*A tudásmegosztás (képzések, konferenciák stb) választott körülményei környezettudatosságot tükröznek*”(84%), vagy a „*Kombinált valamint anyag- és energiatakarékos irodatechnikai készülékek beszerzése és alkalmazása*”(84%). Meg kell jegyezni, hogy ezen kritériumok betartásának ellenőrzése a teljes pályázati életciklusban meglehetősen nehéz, azaz az esetleges nem teljesítésnek nincs kockázata a pályázó számára.

A gyakran választott szempontok más részét indokolhatja, hogy adminisztratív intézkedésekkel könnyen teljesíthetőek. A „*Fenntarthatósági tervvel vagy programmal rendelkezik*” kritériumra adott válaszok alapján a pályázat benyújtásakor csupán a pályázók 10%-a rendelkezik fenntarthatósági tervvel vagy programmal, a projekt befejezésére azonban már 82%-uk vállalja, hogy elkészíti/elkészítteti a dokumentumot. Hasonló okokból népszerűek a „*Rendszeres környezet-egészségügyi kockázat értékelések készítése vagy gyakoriságának növelése*” (81%) illetve a „*Környezetvédelmi/fenntarthatósági megbízott vagy környezeti nevelési, fenntarthatósági-oktatási felelős, munkacsoport kijelölése*” (89%) szempontok is.

Szintén gyakran választott szempontok azok, amelyek a későbbiekben megtakarításokat, közvetlen gazdasági előnyöket eredményezhetnek a pályázónál, mint a „*Környezeti szempontokat érvényesít a beszerzendő eszközök, termékek, alapanyagok kiválasztásánál*” (92%). Akár komoly erőfeszítést is igényelhetnek a pályázóktól, és relatíve jól ellenőrizhetőek is, a pályázók 88% illetve 83%-a által vállalt „*Fajlagos energiafelhasználás csökkentése*”, vagy a „*Fajlagos vízfelhasználás csökkentése*” szempontok. Minden bizonnyal a későbbi gazdasági hasznok miatt volt népszerű a „*A termék-, szolgáltatásfejlesztés során a várható környezeti hatások elemzése megtörténik*”, amit a pályázók 89%-a választott, bár ennek a pontnak a népszerűségéhez hozzájárulhatott az is, hogy ellenőrzése nem könnyű feladat.

A bonyolult méréseket és esetlegesen költséges beavatkozást igénylő „*Szennyvizek szennyezőanyag tartalmának csökkentése*” szempontot a pályázók csupán 9%-a, a „*Összes keletkezett hulladék mennyiségének csökkentése*” szempontot 22%-a választotta. A legkevésbé népszerű szempont a „*Közúti szállítás intenzitásának csökkentése*”, amit mindössze a releváns pályázati kiírások pályázóinak 7%-a jelölt.

A gazdaságfejlesztési pályázatok támogatotti célcsoportját a vállalkozások, ezen belül is elsősorban a kis- és középvállalatok képezik. A vállalatméret szerinti elemzések eredménye alapján általánosságban elmondható, hogy a vállalatméret növekedésével egyre több fenntarthatósági szempontot vállaltak a pályázók. A szempontok többségénél megfigyelhető, hogy a vállalatok aránya a mikro-vállalkozásoktól a nagyvállalatok felé haladva fokozatosan nő. Ennek egyik oka, hogy a nagyobb vállalatok általában nagyobb, komplexebb, gyakran építéssel is együtt járó beruházásokat valósítanak meg a támogatásból. A bonyolultabb projektek esetében pedig több fenntarthatósági szempont jöhet számításba, mint a mikro-, kisvállalatok által többnyire megvalósított egyszerű gépbeszerzések esetében. A vállalatméret növekedésével feltételezhetjük továbbá, hogy jogszabályi kötelezettségei révén egyre „jobb

ért” a pályázó a környezetvédelemhez, valamint az egyes szempontok betartásával járó többletköltséget könnyebben tudja vállalni, mint egy mikro- vagy kisvállalkozás. A környezeti teljesítmény javítása a nagyvállalatok esetén méretgazdaságossági okok miatt gyorsabban megtérül. Néhány olyan szempont található csak, amit jellemzően a mikro-, kisvállalatok jelöltek be nagyobb arányban. Ezeket a mikro- és kisvállalkozások helyi viszonyokba való jobb beágyazottsága magyarázza.

A pályázó iparági hovatartozása szerint végzett vizsgálat alapján elmondható, hogy nincs olyan iparág, amelynek képviselői tendenciózusan jobb környezeti teljesítményt mutatnának a vállalatok alapján, mint más iparágak. A tevékenységek eltérő jellegéből és eltérő környezeti terheléséből adódóan azonban jellemzően más-más területeken vállalták a szempontok teljesítését a feldolgozóipar és a szolgáltatási szektor pályázói. Pozitívnak mondható, hogy a termelőtevékenységet végző iparágak vállalkozásai 90%-nál nagyobb arányban vállalták a *„Fajlagos anyagfelhasználás csökkentése”* szempont teljesítését. Sajnálatos viszont, hogy a környezetterhelő kibocsátások csökkentésére irányuló szempontok esetében azok az iparágak, ahol feltételezhetően jelentős kibocsátások keletkeznek, kevésbé vállalták a kritérium teljesítését, mint a döntően szolgáltatásokkal foglalkozó vállalkozások. Hasonló a helyzet az *„Összes keletkezett hulladék mennyiségének csökkentése”*, a *„Felhasznált veszélyes anyag mennyiség csökkentése, helyettesítés nem veszélyes, kevésbé veszélyes anyagokra”* vagy a *„Szennyvizek szennyezőanyag tartalmának csökkentése”* szempontok esetében, ahol a feldolgozóipari ágazatok kisebb arányban vállalták a teljesítést, mint a szolgáltatási ágazatokhoz tartozók.

Területi elhelyezkedés szempontjából a pályázatok viszonylag homogénnek mondhatóak. A fenntarthatósági szempontok döntő többségénél a vállalatok aránya régióként együtt mozog, kivételt képez ez alól néhány szempont esetében a közép-magyarországi régió. Érdekes módon a közép-magyarországi régióban arányaiban kevesebb pályázó vállalta a *„Környezeti szempontú tanúsítás szerint működik”*, valamint a *„A létrejövő terméket/szolgáltatást minősíti valamely elfogadott környezeti, fenntarthatósági minősítési rendszer szerint”* szempontokat. Egyértelműen a budapesti pályázók közép-magyarországi régió belüli túlsúlyának tudható be, hogy a *„A projekt során többlet zöldfelület fejlesztés valósul meg az előírt minimális zöldfelületi arányhoz képest”* kritériumot jóval kevesebben választották ebben a régióban, mint az ország más területein.

A projektek megvalósítására vonatkozóan kevés adat áll rendelkezésre, mivel a GOP és a KMOP indulása óta eltelt relatíve kevés idő alatt a támogatott projektek döntő többsége még nem ért el a megvalósításban odáig, hogy tényleges környezeti szempontú teljesítményét vizsgálni lehetne. A környezeti monitoring területén azonban ki lehet jelenteni, hogy nagy előrelépést jelent a korábbi időszakhoz képest, hogy a kedvezményezetteknek a projekt előrehaladási és fenntartási jelentésekben rendszeresen be kell számolniuk a fenntarthatósági vállalásukról, azaz a környezeti fenntarthatósági vállalások nem teljesítése ugyanúgy szankcionálható, mint bármely más szerződéses feltétel be nem tartása. A monitoring rendszer szigorodása minden bizonnyal elősegíti, hogy a kedvezményezettek komolyabban vegyék a környezeti vállalások betartását.

Következtetések és javaslatok

Az ÚMFT operatív programjaiban kialakított fenntarthatósági kritériumrendszerrel elmondható, hogy segítségével a korábbi értékelési rendszer legnagyobb hibáit orvosolták. A környezeti szempontok a GOP-ban a GVOP-hoz képest jobban nyomon kö-

vethetőek, ellenőrizhetőbbek és egy viszonylag objektív rendszert alkotnak. Ennek, bonyolultsága ellenére megvan az az előnye, hogy lehetőséget nyújt a pályázóknak arra, hogy környezeti teljesítményüket a tevékenységüktől függően a legmegfelelőbb területen, területeken javítsák. Mindenképp pozitívum, hogy az új fenntarthatósági szempontrendszer úgy épül fel, hogy az a szűken értelmezett projekt környezeti szempontjai mellett, a megvalósuló beruházás működtetése során keletkező környezeti hatások kezelésére tett erőfeszítéseket, valamint a pályázó szervezet jelenlegi környezetvédelmi tevékenységét is értékeli.

Mint azt az összes értékelt pályázat környezeti fenntarthatóságra kapott pontszámának vizsgálata alátámasztja, az értékelési rendszerben jelenleg 5%-os súllyal szereplő fenntarthatósági szempontok nem bizonyulnak elegendőnek ahhoz, hogy a környezetileg jobb teljesítményt nyújtó projektek nagyobb arányban kerüljenek támogatásra. A pályázati rendszer egészének környezetileg fenntarthatóbbá tételéhez javasolt a jelenleg ezen kritérium szerint adható 5 pont megemelése.

A pályázók által választott fenntarthatósági kritériumok vizsgálata igazolta azt a hipotézist, hogy a pályázók többsége olyan szempont teljesítését vállalja, amelyek megvalósítása könnyen és olcsón megoldható, valamint a későbbiekben valamilyen gazdasági előnyt is eredményez a pályázó számára. A probléma azokkal a szempontokkal van, amelyeknél az adott vállalat teljesítésének az ellenőrzése nehezen vagy egyáltalán nem megoldható. Az ilyen típusú szempontok esetén ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy a későbbi teljesítés szándéka nélkül, pusztán a könnyű pontszerzés érdekében választják a pályázók. Tekintettel arra, hogy az elemzés alapján szép számmal akadnak olyan pályázók is, akik a számottevő környezetterhelés-csökkentést eredményező, komoly erőfeszítéseket igénylő és relatíve jól ellenőrizhető szempontokat választották, megfontolandó a szempontrendszer ezt figyelembe vevő változtatása. Mindezt a „soft” szempontok kötelezővé tételével, vagy az egyes szempontokra adható pontszámok jobb differenciálásával lehetne megoldani.

A vállalatméret szerinti elemzések eredménye alapján ajánlatos a nagyvállalati pályázói kör esetében több, vagy „komolyabb” környezeti teljesítményt elvárni – akár számukra kötelezően teljesítendő szempontok beépítésével is –, mint a mikro és kisvállalkozások esetében. Érdemes lenne továbbá megfontolni, hogy a szektorsemlegesség elvét nem sértően melyek lennének azok az iparágak, ahol esetleges kötelező vállalásokat követelhetne meg az intézményrendszer annak érdekében, hogy a nagy környezetterheléssel járó projekteket a jogszabályi kötelezettségeken felül is a fenntarthatóság irányába mozdítsa el.

A gazdaságfejlesztési pályázatok jelenlegi rendszerében az automatikus elbírálású, relatíve kis támogatási összegű pályázati konstrukcióknál a fenntartható fejlődés szempontjai nem kerülnek megnyugtató módon érvényesítésre. Ezen konstrukciók pályázatait 2007-2008-ban az összes pályázat majdnem felét adták. Ebben a körben egy-egy megvalósuló beruházás összköltsége relatíve kevesebb, mégis összességében már jelentős nagyságú beruházási tömeg az, amit jelenleg nem próbál meg az intézményrendszer a fenntarthatóság felé befolyásolni. Mindenképpen fontos volna, egy, a projektek jellegéhez igazodó, a nagyobb projektekhez képest azonban jóval egyszerűbb környezeti fenntarthatósági kritériumrendszert kidolgozni ezen pályázói körre vonatkozóan is. Szakirodalmi források alapján épp a kisebb projekteket megvalósító mikro- és kisvállalkozások azok, amelyek a legkevésbé vannak tisztában tevékenységük környezeti hatásaival. Egy irányított szempontokat tartalmazó értékelési rendszer ebben a pályázói körben nagyban hozzájárulna a támogatásból megva-

lósuló projektek környezeti színvonalának emeléséhez, illetve a pályázó vállalkozások környezeti tevékenységének fejlesztéséhez.

A pályázati rendszer környezeti szempontú szigorítását szolgálná, hogy – hasonlóan a munkaügyi bírsággal érintett vállalkozások kizárásához –, az elmúlt három évben környezetvédelmi bírsággal sújtott és a környezetszennyező magatartásán nem változtató vállalkozás ne kaphasson támogatást.

Összegezve tehát a jelenlegi fenntarthatósági kritériumrendszerből kiindulva ajánlatos az adott pályázati kiírást tekintve egyszerűbb, a pályázati rendszer egészét tekintve viszont differenciáltabb rendszer kidolgozása. A relatíve kis összegű tömegpályázatokra vonatkozóan viszonylag kevés, de jól ellenőrizhető, objektív fenntarthatósági szempontot tartalmazó kritériumlista alkalmazása a kívánatos. A nagyobb, komplexebb projektekre vonatkozóan a jelenlegi szempontok struktúrája megfelelő, azzal a kiigazítással, hogy a nagyobb projektek esetében a „soft” kritériumok nem játszhatnak szerepet a pontszám kialakításában. Itt elegendő „komoly” kritérium választását is lehetővé teszi a projekt. Megfontolandó továbbá a környezeti költségeket relatíve könnyebben teljesítő nagyvállalatok, vagy egyes nagyobb környezeti terhelést eredményező iparágak, projekt típusok esetén bizonyos vállalások kötelezővé tétele. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy csak reális, teljesíthető és ellenőrizhető fenntarthatósági célokat szabad és érdemes kötelezővé tenni. A pályázati rendszer egészére olyan struktúrában kell kialakítani a fenntarthatósági szempontrendszert, hogy a teljesítések későbbi monitoringozása során az adatok kumulálhatóak legyenek, és lehetőséget adjanak a komponens és OP szintű környezeti indikátorok meghatározására. A megfelelő fenntarthatósági értékelési rendszer önmagában azonban kevés. Ahhoz, hogy az adott vállalások valóban meg is valósuljanak, szükség van a szigorú, de a kedvezményezettektől reális adatszolgáltatást megkövetelő környezeti monitoring rendszerre is.

Az a tény, hogy a környezeti fenntarthatóság értékelési szempontként megjelenik a gazdaságfejlesztésre irányuló pályázati rendszerben, elindított egy pozitív szemléletbeli változást, rákényszerítette a pályázó vállalkozásokat arra, hogy átgondolják a projektjük és talán egész tevékenységük környezeti szempontból releváns aspektusait. A pályázati rendszer és az azzal kapcsolatos önszabályozás a jövőben is fontos szerepet játszhat a vállalkozások környezeti teljesítményének javításában, környezettudatuk fejlesztésében. Kiemelkedő szerep jut mind a pályázóknak, mind a lebonyolító intézményrendszer képviselőinek a megvalósítás során, hogy a pályázati rendszeren keresztül ez a pozitív tendencia tovább folytatódhasson, a magyar gazdaság versenyképességének fejlődésével egyidejűleg a környezeti fenntarthatósági szempontok is érvényre juthassanak.

Irodalom

- Biacs R. (2004): Az Európai Unió Strukturális Alapok és a környezetvédelmi értékelések rendszere. 175-182 p. In: Kerekes S., Kiss K. (Szerk.): *Környezetpolitikánk európai dimenziói*. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ. 304 p.
- European Commission, DGXI, Environment, Nuclear Safety and Civil Protection (1998): A Handbook on Environmental Assessment of Regional Development Plans and EU Structural Funds Programmes <http://ec.europa.eu/environment/archives/eia/sea-guidelines/handbook-full-text-part1.pdf>
- Gyulai I. (É.n.): Egyes tervek és programok környezeti vizsgálatának fenntarthatósági szempontjai. <http://www.ecolinst.hu/letoltok/skvalapok.pdf>.
- Magyar Köztársaság Kormánya (2003): Gazdasági Versenyképesség Operatív Program 2004-2006. CCI No: 2003 HU 16 1 PO 002

- Magyar Köztársaság Kormánya (2003): Program-kiegészítő Dokumentum Gazdasági Versenyképesség Operatív Program 2004-2006. A GVOP Monitoring Bizottság 2006. december 19-i ülésén jóváhagyott változat
- Magyar Köztársaság Kormánya (2007): Új Magyarország Fejlesztési Terv, Magyarország Nemzeti Stratégiai Referenciakerete 2007–2013, Foglalkoztatás és növekedés
- OKEAN Mérnöki Tanácsadó Kft, Cowi Magyarország Tanácsadó és Tervező Kft.: A modern üzleti környezet erősítése akcióterv stratégiai környezeti vizsgálata, 2007 június 15.
- OKEAN Mérnöki Tanácsadó Kft, Cowi Magyarország Tanácsadó és Tervező Kft.: A vállalkozások komplex fejlesztése akcióterv stratégiai környezeti vizsgálata, 2007. VI. 15.
- OKEAN Mérnöki Tanácsadó Kft, Cowi Magyarország Tanácsadó és Tervező Kft.: K+F és innováció a versenyképességért akcióterv stratégiai környezeti vizsgálata, 2007 június 15.
- ÖKO Zrt. – CONSCT Kft. Konzorcium: Kis és középvállalkozások környezetvédelmi tevékenységének kutatása és fejlesztése, Budapest, 2006
- Perneczky L. (Szerk.) (2006): Zöld szempontok a környezetkímélő és a fenntartható fejlődést szolgáló fejlesztésekhez. http://www.tff.hu/doc/mtvsz_zold_szempontok_vegleges.pdf
- Respect Tanácsadó és Szolgáltató Korlátolt Felelősségű Társaság konzorciuma (2006): 2007-2013-ra vonatkozó Új Magyarország Fejlesztési Terv (NRSK) környezeti szempontú értékelése, 2. jelentés, Budapest
- Respect Tanácsadó és Szolgáltató Korlátolt Felelősségű Társaság konzorciuma (2006): A Gazdaságfejlesztési és a Közlekedési Operatív Program környezeti vizsgálata, 2. jelentés, Budapest
- Szilvácsku ZS. (2003): Stratégiai környezeti vizsgálatok gyakorlata az Európai Unióban. Budapest: Vitaregnat Bt. 180 p.
- Útmutató a fenntartható fejlődés érvényesítéséhez az Új Magyarország Fejlesztési terv Gazdaságfejlesztés Operatív Programja keretében kiírt pályázatokhoz, (2008) <http://www.nfu.hu/doc/4>
- Zöld Fejlesztéspolitikai Munkacsoport (É.n.): Környezet- és természetvédő társadalmi szervezetek fejlesztéspolitikai munkacsoportja véleménye az Új Magyarország Fejlesztési Tervről, <http://www.mtvsz.hu/dynamic/regpUMFTkornyevelemen.pdf>
- WORLD COMMISSION ON ENVIROMENT AND DEVELOPMENT (1987): Our Common Future. Oxford: Oxford University Press. 400 p.

Jogszabályok

- A Tanács 1083/2006/EK rendelete (2006. július 11.) az Európai Regionális Fejlesztési Alapra, az Európai Szociális Alapra és a Kohéziós Alapra vonatkozó rendelkezések megállapításáról és az 1260/1999/EK rendelet hatályon kívül helyezéséről
- Az Európai Parlament és Tanács 2001/42/EK irányelve (2001. június 27.) bizonyos tervek és programok környezetre gyakorolt hatásainak vizsgálatáról
- 2/2005. (I.11) Korm. rendelet az egyes tervek, illetve programok környezeti vizsgálatáról.



OROSZI SÁNDOR

A növekedés megindításának esélye*

A média minden csatornájának sugallata szerint a társadalmi és a gazdasági szféra minden csoportjának közvetlen, egyértelmű érdeke a minél gyorsabb gazdasági növekedés, a reál GDP előállításának minél dinamikusabb tempója. Hasonlóan fogalmazott majd fél évszázada Kennedy elnök is, mondván: az ár minden csónakot egyaránt felemel.

A média-kórus szólamába azonban disszonáns hangok is vegyülnek. A növekedés megindításának, gyorsításának lehetőségét elemezve már sokkal zordabb futamok hallhatók. A témában nyilatkozók–vitatkozók többsége nem érzékeli azokat a hatásokat, amelyek lendületbe hoznák a gazdaságot, nem tartja kivehetőnek azokat a motívumokat, amelyek a vállalkozásokat kibocsátásuk fokozására ösztönöznék.

Valóban érdeke minden gazdasági szereplőnek a GDP-növelése?

A bővülő kibocsátás kétségkívül lehetőséget *teremt* az egyes társadalmi-gazdasági csoportok GDP-ből való abszolút részesedésének növelésére. Ez azonban *csak lehetőség, nem szükségszerűség!* Az, hogy részesedésük ténylegesen miként változik, *nem termelési*, hanem *elosztási* kérdés!

A GDP növeléséhez, a termelés kiterjesztéséhez elengedhetetlen a kereslet expanziója. Ezzel bővül a *végtermékek* piaca, ami hosszabb távon feltételezi a háztartások reáljövedelmének emelkedését. Ez viszont ellentétbe kerülhet a profit növelésére irányuló vállalati elvárásokkal, az előbb érintett elosztási feltétel érvényesülésével.

A piaci fundamentumokra épülő közgazdasági elméletek egyértelműen hangsúlyozzák a *vállalkozók* motiváltságának fontosságát, mivel ők hozzák a cégek kibocsátására vonatkozó döntéseket. Nehogy bárkinek is kételye legyen e teóriák „humánus” jellegével kapcsolatosan, felidézném L. von Mises majd egy évszázada írt sorait: „*A közgazdaságtan egyetemes érvényű és tisztán emberi.*” Korábban – nyilván nem ismerhette Mises megállapítását –, D. Ricardo még cinikus őszinteséggel fogalmazott, írván, hogy a közgazdaságtant „...*ama törvények kutatásának kellene nevezni, amelyek meghatározzák az ipar termékének elosztását az előállításában résztvevő osztályok között.*”¹ (Napjainkban természetesen már nemcsak az ipar termékeiről van szó, hanem a tágabban értelmezett termelő szféra produktumáról.)

Látszatra a gazdaságpolitika viszonylag könnyen megoldható „matematikai” feladattal áll szemben: olyan elosztási arányokat kell generálnia, amelyek mellett a keresletnek a háztartási jövedelmek növekedésén alapuló kiterjedése megfelelő piacot biztosít a profitnövekedés által motivált kínálat-bővülésnek. Magyarországon azonban ezt az optimális elosztást egy arányaiban torzult, egyensúlyhiányos, működési feltételeiben erősen differenciált, szélsőséges technikai színvonal-különb-

* A tanulmány rövidített változata az Élet és Irodalom LII. évfolyamának 50. számában jelent meg, „Tízezer lépés” címmel 2008. december 12-én.

¹ Ricardo 1820. okt. 9-én írt levele Malthushoz.

ségekkel és tőkeintenzitással bíró, emiatt nagyon eltérő jövedelmezőségi lehetőségekkel jellemezhető, átpolitizált gazdaságban kellene kialakítani. Tovább súlyosbítja a helyzetet a világgazdaság teljesítményét erősen visszafogó, export-kilátásainkat visszavetítő globális válság.

A jóléti transzferek szerepe

A reálbérek a világ legfejlettebb országaiban hosszú távon is dinamikusan emelkedtek. Franciaországban 1870 és 1987 között 1358, Németországban 1227, az Egyesült Királyságban 589, az Egyesült Államokban 643, Svédországban 1439 százalékra² nőttek. Elgondolkodtató, hogy az államnak a vegyes piacgazdaságokban vállalat szerepe (bérminimum megállapítása, bérajánlások, közalkalmazotti díjazások kihatása a versenyszféra béreire, adóztatás, antiinflációs politika stb.), ellenére szükségessé és elfogadottá vált indexálás meglehetősen szerény célokat fogalmaz meg. „...gyakran úgy tekintik, mint az infláció által kiváltott ellenőrizetlen újraelosztás megelőzésének módszerét.”³ Samuelson és Nordhaus szerint „...az indexálás az a mechanizmus, amellyel a béreket... részben vagy teljes egészében hozzáigazítják az általános árszínvonal változásához.”⁴ Ez a megközelítés kizárja a nominálbéreknek azt a növekedését is, amely a munka hatékonyságának emelkedése miatt következne be.

A modern állam a munkásmozgalom, a szakszervezetek által is meghatározott erőterben, a társadalmi béke biztosítása érdekében mind több *jóléti* funkciót vállalt fel a (viszonylag) fejlett országokban, amelyek finanszírozásához természetesen egyre nagyobb adóbevétel vált szükségessé.

Magyarországon 2000 második felétől a munka termelékenységénél gyorsabban emelkedő bérek, az alacsony foglalkoztatási arány, a jóléti transzferek (ezzel is magyarázható) magas szintje, a korai nyugdíjazások miatt megemelkedett nyugdíjtömeg –, hogy csak a legfontosabb tényezőket emeljük ki – egyre nagyobb egyensúlytalanságot idéztek elő. Tekintet nélkül a bérek és a jóléti transzferek közötti komplementer viszonyra, a termelés növekményét mindkét címen kanalizálta a gazdaságpolitika. Ennek következményeit rögzíti a KSH 2008 augusztusában megjelent jelentése is, mely szerint a háztartások fogyasztása 2001-2007 között 36,8 százalékkal emelkedett, mialatt a GDP mindössze 29,7 százalékkal nőtt.⁵ Ebből a két adatból (és további információk tömegéből) az következik, hogy a megtermelt GDP indokoltanál nagyobb hányada került lakossági fogyasztásra.

A fejlett nemzetgazdaságok gyakorlatával szemben Magyarországon komoly nehézséget jelent a gazdasági növekedés megindítása még a viszonylag sikeresen végrehajtott 2007-es stabilizáció ellenére is. Pontosabban: ezt a pályamódosítást mindaddig meg sem kezdhethük, amíg a nemzetközi pénzügyi válság által felkorbácsolt hullámverés el nem múlik. A „távlati” feladat megoldását elősegítendő az eddigiekben szinte futószalagon jelentek meg az élénkítést célzó javaslatok, anélkül, hogy konszenzus alakult volna ki a megvalósítandó intézkedések elemeiről, mértékéről.

² Burda, M. – Wyplosz, C: Macroeconomics, Oxford University Press, 1993. 92. o.

³ Pearce D. W. szerk: A modern közgazdaságtan ismerettára; KJK, 1993. 268. o.

⁴ Samuelson, P. A. – Nordhaus, W. D: Közgazdaságtan; KJK-KERSZÖV, 2000. 579. o.

⁵ Makrogazdaság, 2004-2007. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 2008.

Közgazdasági sláger: növekedés-gyorsítás adóreformmal

A munkáltatói szervezetek, kamarák évek óta hangoztatják az adócsökkentés, vagy elméleti igényességgel fogalmazva: az adóreform szükségességét. A javaslatok lényegében a hozzáadott értéken, a GDP-n történő osztozkodás arány-változásaira koncentrálnak. Persze – Miseshez hasonló – humánus kifinomultsággal kezelve a kérdést nem vágják ezt nyíltan a szemünkbe, de kétségünk sem lehet a lényegét illetően.

A bér-jellegű jövedelmek visszafogása, nominális nagyságuk jelentősebb lefargása nyilván erős tiltakozást, ellenállást váltana ki a munkavállalók körében. Feltehetően politikai eszközök igénybevételelétől sem riadnának vissza már elért pozíciójuk megőrzése érdekében. Céljaik elérése érdekében feltehetően „elosztási koalíciókat” hoznának létre, melyek kialakítása során többnyire a partner megválasztásában sem lennének különösebben válogatósak.

Ennek a forrásnak az igénybevétele – könnyen prognosztizálható politikai következményei miatt – nem jelenik meg a javaslatokban. Marad a másik lehetőség: a lakossági jövedelmek komplementer részének, a pénzben folyósított jóléti transzfereknek a csökkentése.

A politikai óvatosság ezen a területen is megfigyelhető. Szinte minden megfogalmazott javaslat célzó ugyan a társadalmi juttatások terén tapasztalható túlzott bőkezűsége, de alapvetően az adótételek csökkentésének szükségszerűségét hangsúlyozza. Az eredmény ugyanaz: az adóbevételek korlátozása a társadalmi juttatások forrás-oldalról történő szűkítését jelenti. A javaslatok azonban a gazdaság lendületbe hozását célozzák, azaz a vállalatoknál maradó rész növelését célozzák. Minden más csak következmény.

A nyilvánosságra került koncepciókban nem alakult ki az adóreformmal kapcsolatosan többségi vélemény. Kidolgozóik nyilván több, az egyes javaslatokban eltérően súlyozott célnak kívántak eleget tenni. Teljesen egyetérttek Török Ádám „maximalista” felvetésével: *„Az sem árt, ha valóban pontosan tudjuk, mit akarunk: igazságosabb, transzparensabb, több bevételt hozó, olcsóbban működő vagy versenyképességet javító adórendszert.”*⁶

A versenyképességgel összefüggésben még egy nagyon fontos szempontot szeretnék kiemelni. Az adók lényegüket tekintve közgazdasági szabályozók is, differenciált nagyságuk befolyásolja a vevők által fizetett árakat, következésképpen azok arányait is. Ez – a mikroökonómia kategóriáival élve – azt jelenti, hogy az adók megváltoztatják az költségvetési egyenes meredekségét, emiatt változik az adózás előtti paradicsomi állapotokhoz képest a fogyasztási szerkezet. Hasonlóképpen módosíthatják az adók a tényezőárakra gyakorolt befolyásukkal az isocost menetét, valamint a választott tényezőkombináció összetételét. (Az adókulcs-változtatással indított hatások nyilván lehetnek tudatosak is, amelyekkel a gazdaságpolitika szándékosan kívánja befolyásolni a fogyasztási szerkezetet. A javaslatok többségénél azonban nem erről van szó.)

A lehetséges adóreformok felsorolt jellemzői közül kettő – az igazságosság és a versenyképesség javítása – megkülönböztetett jelentőséggel bír. Ezek a szociológia és a gazdaságpolitika „örökzöldjének”, a humanitás (méltányosság) és a hatékonyság dilemmájának az adóreform szinonima-szótárában található megfelelői. Nem hagy-

⁶ Török Ádám: Hangzavarban. Figyelő, 2008. 30. sz. 26. o.

ható figyelmen kívül az sem, hogy az adóreform csak *másodrendű* cél. Szükségyszerűen alárendelődik a növekedés gyorsítására, a monetáris egyensúly további javítására irányuló elképzeléseknek, a konvergencia-program elvárásainak.

A nagy tanácsadó cégek által javasolt adócsomag⁷ például 2178 milliárd forintos adócsökkentés mellett mindössze 1081 milliárd forintos bevétel-növekedéssel kalkulál. A kis híján 1100 milliárdos különbözetet ellensúlyozó kiadáscsökkentésről a javaslat kidolgozói direkt formában nem nyilatkoznak, valószínűsíthető azonban, hogy jelentős részben a jóléti kiadások korlátozására gondolnak.

Az elosztási arányok célzott módosulása azonban ennél a mértéknél lényegesen erőteljesebb. A költségvetési bevételek prognosztizált 1081 milliárd forintos növekedésének ugyanis nagyjából negyven százaléka a munkajövedelmeket terhelné (ÁFA-kulcsok emelése, nyugdíjjárulék plafonjának növelése, ingatlanadó, a minimálbér adózásának kiterjesztése), azaz a munkavállalók fogyasztását korlátozná. Az adók csökkentése határozottan emelné a vállalatok nyereségét, tehát kétségtelenül motiválná azokat outputjuk növelésére. Ez a javaslat egyértelműen transzparens, olcsóbban működő és a versenyképességet javító adórendszert eredményezne. A megismert elképzelések ugyanakkor nem tesznek tanúbizonyságot különösebb szociális érzékenységről...

A hasonló irányú és léptékű adóreform-elképzelések megfogalmazói látszatra a költségvetési egyensúly javítása köré építik javasataikat, többségük nem vezeti vissza a változtatások hatásait a megtermelt reáljavakon történő osztozkodásra. Az óvatosság érthető, mivel a politikai elit a fennálló kondíciók közepette, a választási ciklusokon átívelő, konszenzusra épülő gazdaságpolitikai stratégia hiányában nem vállalna fel még egy közgazdaságilag szükséges, szakmailag kidolgozott, koherens adóreformot sem. Intő példa, hogy a társadalomtudósok nagy része által etalonnak, minta-országnak tekintett Szlovákiában is megbukott 2006-ban a Dzurinda-kormány. A 2004 elején indított, sok szempontból sikeres reformok ellenére a társadalmi juttatások erőteljes megnyirbálása által kiváltott elégedetlenség elsodorta a kabinetet. Marad, ami volt: kisebb átalakítások, foltozgatás. Az ezt megjelenítő instrumentumok viszont aligha elegendők a növekedés felgyorsításához.

Térjünk vissza a KSH jelentéséből is kiolvasható „túlfogyasztásra”! A lakosság egésze, tehát az átlag-magyar többet fogyaszt, mint azt gazdasági lehetőségeink megengednék. Nyilvánvaló a konklúzió: változtatni kell a felhasználási arányokon, vissza kell fognunk fogyasztásunkat.

A gazdaságtudományok szerint azonban egy statisztikai sokaság (a lakosság is az) nem csak az átlagértékkel jellemezhető! Továbbmehetünk: az átlag csak egyoldalúan jellemzi a sokaságot! Az átlag mellett fontos információt ad például a szórás terjedelme. Nem mindegy, hogy az egyes csoportok jövedelme és a fogyasztása mennyire tér el az átlagtól. A statisztika az árnyaltabb kép megrajzolásához a lakosságot jövedelmi tizedekbe (decilisekbe) sorolja. A legalsó tizedben az átlag negyven százalékat sem teszi ki hazánkban az egy főre jutó nettó jövedelem, a kilencedik decilisben az átlag ötvenöt százaléka körül helyezkedik el. A nemzetközi statisztikai

⁷ A Deloitte Magyarország, az Ernst & Young, a KPMG és a PricewaterhouseCoopers készítette a MGYOSZ, az AmCham, a Joint Venture Szövetség valamint a Nemzetközi Vállalatok Magyarországi Szövetségének felkérésére. Erről jelent meg tudósítás például a Népszabadság 2008. 08. 13-i (LXVI. évf. 189/1.), illetve a Figyelő 2008. 33. számában.

besorolások azokat tekintik szegénynek, akiknek jövedelme nem éri el az átlag hatvan százalékát. Az adóreform-elképzelések viszont éppen őket találják telibe! (Az „egyensúly” kedvéért vessünk a másik oldalra is egy pillantás! A legfelső decilisbe tartozók az átlagjövedelem több mint kétszeresét realizálják.)

A növekedés beindításának terheit az adóreformerek ügyesen burkolt véleménye szerint tehát alapvetően a társadalom szegényebb rétegeinek kell(ene) viselniük. A vállalt áldozatért – állítják – kárpótlást jelenthet számukra, hogy a növekvő GDP-ből majdan ők is többet fogyaszthatnak. Ennek magyarázatára fogalmazódott meg a *leszivárgás-elmélet* (trickle-down theory). Eszerint ha egy csoportnak javul a helyzete, (például az adócsökkentéssel a vállalkozóé), ez – némi késéssel – más rétegek esetében is javulást eredményez.

Kérdés azonban, hogy az adóreform hatására valóban felgyorsul-e a növekedés?

(Hogyan) működik az adóreform-meghajtasú gazdaság?!

Egy átgondolt, koherens adóreform érdemben növelhetné a vállalatok profitját, ami a közgazdaságtan tankönyvek szerint a vállalatokat termelésük kiterjesztésére készíti. Csakhogy a tankönyvek ennek a kérdésnek az elemzésénél – amely az első fejezetek egyike – még elvonatkoztattak a piac-problémától, a keresleti korlát jelenségétől. Mivel a „valóság” nem tanulmányozta ezeket a tankönyveket, már több mint másfélszáz éve megjelentek az elégtelen kereslet miatt a túltermelési válságok.

Erősen kétséges, hogy az adóreformtól várt kedvező hatások a remélt mértékben megvalósulnak. Inkább az valószínűsíthető, hogy a feltételezett folyamatok egy része egyáltalán nem következik be, a megindulók többsége pedig lefékeződik. Ennek magyarázatát a makrogazdaság heterogenitásában, az azt alkotó szigetszerű blokkok működésének jellegzetességeiben találhatjuk meg.

A fejlett országok multi- és transznacionális vállalatainak érdekeltiségei a lokáció-specifikus előnyök (location-specific advantages) realizálására törekedve behálózják az egész világ gazdaságát. Ezzel a transznacionális vállalatok lényegében technológiatranszfert (transfer of technology) valósítanak meg. A technológiát megtestesítő (bodied) gépeket, felszereléseket, valamint a meg nem testesült (unbodied) komponenseket – know-how-kat, műszaki leírásokat, fejlesztési kapacitásokat, szabadalmakat stb. – telepítik a kiválasztott nemzetgazdaságba.

A technológia-transzfer miatt szinte szakadék tapasztalható a betelepült egységek műszaki színvonala és a hazai vállalatok nívója között. (Ez kitűnik abból, hogy a külföldi cégek termelékenysége hazánkban 2004-ben 3,4 szerese volt a nemzeti tulajdonban lévő vállalatokénak. Ez jelentősen meghaladja a Csehországban mért 2,1-szeres, de még a Romániában tapasztalt 2,5-szeres koefficiens értékét is.⁸) Ez nagymértékben akadályozza a transznacionális cégek és a hazai vállalatok közötti együttműködést, munkamegosztást. Ez a technológiai alapja a szigetszerű elkülönülésnek. A beáramló működő-tőke által megvalósított létesítmények üzembe helyezése megdobja egy adott év GDP-jét a célországban. Ez azonban egyszeri hatás! A következő év dinamikájának számításánál már ez a magasabb GDP lesz a viszonyítási alap. A tartósan magas növekedési ütem minden évben emelkedő nagyságú FDI-t feltételezne.

A már megtelepedett vállalatok kibocsátására a fogadó ország gazdaságpolitikája *korlátozottan* képes csak hatni. Ezek a leányvállalatok alapvetően kivitelre ter-

⁸ Brückner Gergely—Dózsa György: Nem kell a fűnyíró! (Figyelő, 2008. 23. sz.)

melnek (ezek adják a magyar export mintegy 70 százalékát), az export-piacok keresleti korlátját viszont a telephelyként jegyzett ország gazdaságpolitikája nem képes tágítani. Lényegében Magyarország GDP-jének mintegy fele úgy kerül előállításra, hogy az azt megtermelő vállalatok teljesítményét a magyar gazdaságpolitika alig képes befolyásolni.

Az önkormányzati szektorhoz tartozó vállalatok egy része önkormányzati megrendelésre termelő magánvállalkozás, másik hányada önkormányzati tulajdonban működik, és alapvetően a helyi lakosság igényeit elégíti ki. A blokk produktuma a GDP 10-15 százalékára tehető. A helyi autoritások keresletének egy része enyhén szólva nem ár- és profitérzékeny (hó-eltakarítás, közvilágítás, középületek karbantartása, parkosítás, közintézmények működtetésével kapcsolatos szolgáltatások stb.). A termékeik, szolgáltatásaik iránti kereslet másik része pedig azért rugalmatlan, mert az önkormányzatok döntő többsége fizetési problémákkal, finansziális gondokkal küzd.

Nemzetgazdaságunk modernizációra, megújulásra képtelen tömbje a *roncs gazdaság*, amely jelentős részben a munkapiacról kiszorultak – főleg – mezőgazdasági kisüzemeiből tevődik össze. Ezek a gazdasági egységek tőkeszegények, verseny- és hitelképtelenek, ezért reményük sincs a felzárkózásra. Működésük egyik meghatározó jellemzője az egymás közötti közvetlen termékcseré, a barter. Azok a gazdaságpolitikai eszközök, amelyeket a piacgazdaságra, versenyszférára alakítottak ki, a sajátos jellemzőkkel bíró roncs gazdaságot nem képesek lendületbe hozni.

A három makrogazdasági blokk együtt a GDP mintegy háromnegyedét állítja elő, az e körbe tartozó vállalatok teljesítményét a gazdaságpolitikai instrumentumok azonban nem képesek érdemben befolyásolni. A hazai végermék fennmaradó részét a nemzeti tulajdonban lévő, viszonylag versenyképes vállalkozások termelik meg. Ez az a blokk, amely leginkább közelíti a klasszikus piacgazdaság jellemzőit, amelynek működését a leginkább lehetne kormányzati eszközökkel szabályozni.

Ez a lehetőség azonban napjaink magyar gazdaságában nem realizálható. A lakossági fogyasztás már tárgyalt korlátozása ugyanis éppen e vállalatok termékei iránt jelentkező keresletet fogná vissza.

A kirajzolódó kép meglehetősen borús, mivel:

- A politikai elemek túlzott súlya a gazdaságpolitikán belül, a politikai elit megosztottsága, a párbeszéd és a konszenzus hiánya minimálisra korlátozza egy átgondolt gazdaságpolitikai stratégia kialakításának esélyét.
- Ha mégis létrejönne egy megegyezésre épülő koncepció, a jelenlegi bizalmi vákuumban nagyon kérdéses, hogy a pártok vállalnák-e a megvalósításához szükséges újabb megszorítások bevezetését, rontva ezzel választási esélyüket.
- Amennyiben valamelyik párt mégis felvállalná a reformokat, nehezen tudna megfelelő társadalmi támogatottságot szerezni a célok megvalósításához. A közgazdaságtan nyelvén ez a konjunktúra- és bizalmi indexek alacsony szintjét jelentené, kevés beruházás és fejlesztés valósulna meg, nem aktivizálódna az ilyen típusú növekedési húzóerők.

Kitűnően foglalta össze Révész Sándor a kialakult szituáció jellemzőit: „A politikai elit nem akarja merni és tenni, amit tud. Pontosan azt tudja, amit a politikai sikerrel nem foglalkozó szakértők. Azt, hogy ami az ország szempontjából racioná-

lis, az a választási esélyek szempontjából irracionális. Ez a föloldatlan ellentmondás teszi meddővé a magyar politikát.”⁹

- Erőteljes mértékben rontja tovább a növekedés gyorsításának esélyeit a makrogazdaság heterogenitása, az egyes blokkok közötti törésvonalakon megtörő gazdasági szabályozás korlátozott hatékonysága.

Az átgondolt érvek alapján levonható konklúzió összecseng Bélyácz Iván megállapításával: „Mindezen okokból leegyszerűsítő az a felfogás, amely az adócsökkentés-kamatmérséklés-beruházás-munkahelyteremtés-növekedés-láncolatot minden vállalat számára alkalmas receptként reklámozza.”¹⁰

Megvalósítható-e a növekedés gyorsítása a hatékonyság fokozásával, racionalizálással?

A növekedés megindításához szükséges reálprofit-növelés az elosztási arányok adó-reformmal történő módosítása mellett természetesen más forrásokból is megvalósítható lenne. Ha hatékonyabbá válik a magánszférán kívül is az erőforrások, a tényezők felhasználása, a gazdaságpolitika nem kényszerül a jóléti szolgáltatások, juttatások már megvalósított körének szűkítésére. A racionalizálással elérhető megtakarítások a reálprofit növelésének fedezetét képezhetik.

Tekintsük át, mely fontosabb területeken valósítható meg a hatékonyság növelése, honnan lehetne erőforrásokat felszabadítani!

- a.) Az egészségügyi és az oktatási rendszer racionalizálásával, reformjával hatalmas tömegű állami forrás szabadulna fel. A svéd Health Consumer Powerhouse 29 országra kiterjedő felmérése szerint Magyarország a 24. az egészségügyi szolgáltatások rangsorában, ugyanakkor a magyar egy főre jutó GDP 54 százalékát produkáló Észtország a 12. helyen áll.¹¹ A halványan körvonalazódó reform veszteségeinek jelenlegi pozíciói, lobbyereje, a nagy valószínűséggel kialakuló „elosztási koalíciók”, valamint a politikai konszenzus hiánya miatt azonban e dimenzióban nem várható reform-léptékű változás.
- b.) Az államigazgatás szervezeti rendszerének bürokratizáltsága, a szétaprózott önkormányzati rendszer miatt bekövetkező pazarlás, az (ön)kormányzati megrendeléseknél tapasztalható korrupció visszaszorítása szintén százmilliókat szabadíthatna fel évenként. Az állam működtetési költségeinek GDP-hez viszonyított aránya harmadával haladja meg az Unió tagországainak átlagát, ami nagyjából Magyarország GDP-jének két százaléka.
- c.) A politika és a szakpolitika hazánkban tapasztalt összemosódása a bürokrácia uralmát eredményezi. Ebben a helyzetben megjelenik a kockázatvállalástól való félelem, ezzel párhuzamosan az időhúzás, jellemzőek lesznek a látszatcselekvések. Többnyire nem látványos kudarcok jelentkeznek, hanem a hatékony működés pozitívumai maradnak el. A bürokrácia pozíciói, az ebből következő szervezeti merevség e területen is csak lassú javulást ígér. Tartalékok e téren is bőven lennének. Bajnai Gordon miniszter nyilatkozata szerint vissza kellene szorítani

⁹ Révész Sándor: Buta Kata (Népszabadság, 2008. 09. 12.

¹⁰ Bélyácz Iván: Kijuthatunk-e a zsákutcából? Élet és Irodalom 52. évfolyam, 34. szám.

¹¹ Népszabadság, 2007. november 02.

„... az örületes többletbürokráciát, amely a vállalkozásoknak 700-800 milliárd forint többletterhet jelent...”¹²

- d.) A kiadások csökkenthetők lennének a participációs ráta emelésével is, amely mintegy tizenöt százalékponttal marad el Dánia, Hollandia, az USA, Japán és Svédország hasonló mutatója mögött, de a régebbi uniós országok átlagánál is mintegy mint tíz százalékponttal alacsonyabb. Az e viszonylatban történő felzárkózás nemcsak eszköze lehet(ne) a növekedés felgyorsításának, hanem felfogható magának a célnak egy másik dimenzióban történő megfogalmazásaként is. A foglalkoztatási ráta növelése ugyanis – a munka iránti kereslet származékos jellege következtében – alapvetően csak a GDP előállításának felgyorsításával érhető el.
- e.) Indokolatlanul nagy teher hárul a költségvetésre amiatt, hogy a munkavállalók átlagosan 58,6 éves korukban mennek nyugdíjba, a rokkantsági nyugdíjasokat is figyelembe véve pedig átlagosan mindössze 55 éves életkorig aktívak a dolgozók. (Csak a kontraszt kedvéért: Németországban 2008-ban vezették be a 67 éves nyugdíj-korhatárt.) Könnyű kiszámítani: a nyugdíjba vonulókat a számok hideg logikája szerint a foglalkoztatottak tartják el, ahelyett, hogy ők maguk is még 3,4 évig produktívan részt vennének a gazdasági tevékenységben, kitermelnék fogyasztásuk fedezetét és kötelezettségeik teljesítésével hozzájárulnának a 62 év felettiek eltartásához. Durva számítással (feltételezve, hogy a fiatalok 16 éves korukban lépnek először a munkapiacra) az aktív életkorban létrehozható GDP-hozzájárulás 7,2 százaléka nem kerül előállításra. Emellett a nyugdíjkorhatár „folyamatos” emelése is indokolt lenne, nagyjából az átlagos életkor növekedése függvényében. E dimenzióban is jelentős késésben vagyunk. A nyugdíjba vonulásnál alkalmazható kedvezmények korlátozása, a feltételek szigorítása emelné a tényleges nyugdíjba-vonulási életkort. Ez azonban „egyéni” sérelmeket idézne elő, korosztályok közötti feszültséget váltana ki. A várhatóan növekvő elégedetlenség nyilván tükröződne a választásokon leadott szavazatokban is. A politikai elit emiatt kivárássra játszik – kockáztasson a következő kormány. A szóban forgó korosztály – legalábbis annak alacsony képzettséggel bíró szegmensének – munkapiacra tartására azonban nincs is komoly gazdasági igény. A megvalósuló jobless growth, a csak a termelékenység fokozásán alapuló növekedés nem követeli meg, nem feltételezi a munkakinálat bővülését.
- f.) Az átképzések nagy hányada a *gyakorlatban* pazarló, gyakran céltalan, gazdasági hatékonysága korlátozott. A rájuk fordított éves költségek nagysága viszont meghaladja a 250 milliárd forintot. A gazdaság igényeit kiszolgáló, költséghatékony képzésekre természetesen nagy szükség lenne, mivel a foglalkoztatási ráta már tárgyalt alacsony nivójának egyik – az eddigiek során nem érintett – oka éppen a munkanélküliek jelentős részének nem megfelelő képzettsége, ebből következő *alacsony foglalkoztathatósága*.
- g.) A költségvetés bevételeit nagymértékben csökkenti az adó-eltitkolás, melyről napjainkban a médiában is egyre több szó esik. A vállalkozások és a munkavállalók „együttműködnek” az állammal – végső soron az adófizetőkkel – szemben a minél magasabb adózatlan jövedelem elérése érdekében. Erre következtetünk a kérdést kiemelkedő tudományos precizitással tárgyaló, Augusztinovic

¹² Elmentünk a realitások határáig. Szalay Tamás Lajos interjúja Bajnai Gordonnal. Népszabadság, LXVI. évfolyam 03/1. szám, 2008. aug. 30. 5. o.

Mária és szerzőtársai által közreadott tanulmány¹³ alapján, mely szerint 1997-2006 között a vizsgált 4 millió munkavállalóból 0,7 millió csak minimális nyugdíjra jogosító befizetéseket teljesített, 1,3 millió fő pedig egyáltalán nem jogosult nyugdíjra.

Az adó-eltitkolásra Magyarországon különös erővel motivál az is, hogy a béreket terhelő adók és járulékok hatvan százalékkal meghaladják az Uniós átlagot. A gazdaságpolitika által mind gyakrabban hangoztatott és instrumentumaival célzott „fehérítés” azonban csak lassan, fokozatosan érhet el eredményeket. Az érintett harmad munkáltatóinak jelentős hányada számára elviselhetetlen, vállalkozásuk létét veszélyeztető terhet jelentene a törvényes kötelezettségek teljesítése. Esetükben a szürke vagy fekete foglalkoztatásnak szinte nincs is alternatívája.

A munkapiacnak ezek a szegmensei többnyire erősen kínálattúlsúlyosak, ezért a munkavállalók kénytelenek elfogadni a jellemzően kis- és középvállalatok által szabott feltételeket. A külső feltételek szorító hatása mellett ugyanakkor ők maguk is érdekeltek rövidtávon a nettó jövedelmek maximálásában, az adóelkerülésben.

Az adóelkerülés a vállalati nyereségadók tekintetében is jellemző. A családi tulajdonban levő kisvállalkozások esetében összemosódnak a család fogyasztási célú kiadásai a vállalkozás költségeivel.

- a.) Csökkenti versenyképességünket, hogy a szociális juttatások egy részét az európai országok nagy hányadában megszokottnál hosszabb ideig folyósítjuk. E téren is indokolt lenne egy lassú, a méltányosságot is szem előtt tartó átalakítás.
- b.) A lakástámogatással kapcsolatos állami kiadások mintegy a GDP egy százalékára rúgnak, ezeknek a kiadásoknak azonban jelentős hányada nem a valóban rászorulókat segíti. Az ésszerűsítés ezen a területen is halaszthatatlan.

A vázlatosan elemzett területeken, illetve a többi, a tanulmányban nem érintett dimenzióban jelentősen lehetne fokozni a nyújtott szolgáltatások hatékonyságát, növelni a szervezet, illetve a tevékenység racionalitását, javítani szabályozás minőségét, konzekvensebben betartani a szabályokat. Alapvető tanulságot fogalmaz meg Bélyácz Iván, amikor a következőket írja: „A végletes leszakadást az idézheti elő, ha nem veszünk tudomást a reformok elkerülhetetlenségéről.”¹⁴

A hatékonyság fokozásában rejlő lehetőségek kihasználása a gazdasági folyamatok természete, az emberi összetevők lassú változása, az interveniálás során szükségyszerűen fellépő késés miatt meglehetősen időigényes folyamat, minimálisan két-három évet igényel. Adekvát gazdaságpolitikai célrendszer meghatározása, a megvalósításához szükséges eszközrendszer kidolgozása feltételezi a konstruktív társadalmi-gazdasági légkör, bizalom kialakulását. Ehhez viszont elengedhetetlen lenne a politikai erők közötti *konszenzus*. Csak remélhetjük, hogy nem valósul meg esetünkben Friedman meglehetősen reálisnak tűnő prognózisa: „A társadalom polarizálódik; egyik csoport szembe kerül a másikkal. A politikai nyugtalanság fokozódik. Csökken a kormány irányítási képessége, miközben fokozódik az erős kormányzati beavatkozást kívánó nyomás.”¹⁵ Az áttekintett területek mindegyikén komoly ellenállás

¹³ Augusztinovics Mária – Gyombolai Márton – Máté Levente: Közgazdasági Szemle, 2008. aug.

¹⁴ Bélyácz Iván: Kijuthatunk-e a zsákutcából? Élet és Irodalom 52. évfolyam, 34. szám.

¹⁵ Friedman, M: Infláció és munkanélküliség; in: Infláció, munkanélküliség, monetarizmus; KJK 1986. 257. o.

várható a racionalizálással, a reformok bevezetésével szemben. Az ésszerűsítés ugyanis más oldalról azt jelenti, hogy a jelenlegi jövedelmek csak nagyobb teljesítménnyel tartathatók fenn. Racionális emberek – márpedig e tekintetben azok vagyunk – viszont nem akarnak többet teljesíteni változatlan javadalmazásért. Bezárult a kör?!

Az adóreform fájdalmas, és mint elemeztük, csak korlátozott eredmények várhatóak tőle. A racionalizálás viszont nehezen valósítható meg az érintett társadalmi csoportok ellenállása miatt. Mi lehet a megoldás?

Kiút keresése

*„Ha tehát nem találunk valami új kiutat, úgy... a problémának csupán egyetlen megoldása lehetséges: a munkanélküliségnek akkorának kell lennie, hogy a társadalom kellő szegénységben maradjon...”*¹⁶ Alapvetően más feltételek közepette (1936-ban) festette meg Keynes ezt a sötét tónusú képet. Intelme azonban napjaink magyar gazdasága tekintetében is megszívlelendő. Hasonló prognózis bekövetkezését tételezi fel Demján Sándor is. Szerinte nagy az esélye annak, hogy Magyarország lemarad, az Unió egyik legszegényebb országa lesz.¹⁷

A „fél-pangás” állapotából kivezető, Keynes által javasolt „piaci megoldás” is lényegében az elosztási viszonyok megváltozásán alapul. (A hatékonyság terén a korabeli angol gazdaságban nem volt annyi „tartalék”, mint nálunk.) Javaslatában a munkapiaci szereplők jövedelmét nem az adóreform, hanem a munkapiaci kínálat-túlsúly, a növekvő munkanélküliség korlátozná. Az általa elemzett gazdaság azonban – szemben a mi nemzetgazdaságunkkal – nem szigetszerű blokkokból épült fel! Ez alapvető különbség. Nekünk másik kitörési lehetőséget kell találnunk!

A „kiút” egy komplex, kiérlelt fejlesztési stratégia, az abból levezetett célrendszer, valamint a hozzá illeszkedő koherens eszközrendszer lehet. Szükséges hozzá a régi Omega-slágerben megénekelt tízezer lépés. Ennyi is csak akkor elegendő, ha már az elsőknél tudjuk, hova kívánunk eljutni!

A tízezer gazdaságpolitikai lépésnek ki kell terjednie a rendszerszabályozás egészére, azaz a gazdasági célok megvalósításához elengedhetetlen döntési és információs intézmények hálózatának felülvizsgálatára, hatáskörük újragondolására, a gazdasági intézmények, aktorok jogainak, kötelességeinek szabályozására. Ez rendes körülmények között nem kampányfeladat. Ennek szisztematikus ellenőrzése, folyamatos korrekciója azonban kilenc éve elmaradt. Túl kell lépnünk az eddig megfogalmazott javaslatok többségében észlelhető egyoldalúságon. Nem elegendő csak a fiskális politika (kiemelten az adóreform) eszközeire, vagy csak a monetáris politika (főleg a kamat- és az árfolyam-politika) intézkedéseire koncentrálnunk. Az eszközök megválasztásában egyértelműen komplexitás szükséges.

A tízezer lépés első olvasásra, első hallásra elképesztően soknak tűnik. Többek emiatt bizonyára komoly veszélyét látják a részletekben való elveszésnek. Legalább ennyire riasztó azonban az általánosságok szintjén történő megrekedés. A műszaki tudományok egy autó vagy űrrakéta összes műszaki rajzát teljes precizitással elkészítik a gyártás megindulása előtt. A gazdaságpolitikusok sem riadhatnak vissza az egyes területekre irányuló célkitűzések, az adekvát eszközök meghatározásától, majd koordinálásától, természetesen a gazdaság, a közgazdasági tudományok jellegzetes-

¹⁶ Keynes, J. M.: A foglalkoztatás, a kamat és a pénz általános elmélete, KJK 1965. 125-126. o.

¹⁷ Martin József Péter–Simon Ernő: Mindenhol jobb (interjú Demján Sándorral), Figyelő, 2008. 7. sz.

ségeit figyelembe véve. Az összehangolás kiemelkedő fontosságú dimenziója az időbeli koordináció. A lépések között lesznek olyanok, amelyek racionálisan csak ugyanabban az időben tehetők meg, másoknál pedig elengedhetetlen bizonyos sorrendiség. Természetesen a területek sajátosságainak megfelelően eltérő „nagyságú” lépések lehetnek szükségesek.

A hatékonyság-növeléssel, racionalizálással sok lépésben hozzávetőlegesen 400 milliárd forintot lehetne az első évben megtakarítani. Átgondoltabb árfolyam és kamatpolitikával fokozhatnánk egy százalékponttal a GDP növekedési ütemét, amely növekmény 40 százaléka a költségvetés csatornáiba kerülhet. Ez újabb 100 milliárd forint. A következő években, ha a gazdaságpolitika következetessége nem lazul, további összegek szabadíthatók fel. Amennyiben pár év alatt sikerülne megszüntetnünk a hatékonyságvesztés felét, jól közelíthetnénk a makrogazdasági egyensúlyt, rátérhetne a gazdaság a fenntartható növekedési pályára, és azon haladhatna tovább.

A növekedés elsősorban a nemzeti vállalatok szférájában és az önkormányzati szektorban valósulhat meg. A bérek terheinek csökkenése nyilván a munkavállalók domináns részét foglalkoztató kis- és középvállalkozások esetében jelenthet előnyt, és a reálkereslet majdani növekedése is ezeknek a szektoroknak a termékeivel szemben fogalmazódik meg. A gazdaságpolitika mintegy két százalékpontos növekedési többletet adhat a fejlődés spontán, piaci mértékéhez, többre valószínűleg nem képes. A potenciális, fenntartható növekedési pályán 3-4 százalékos sebességet érhetünk el. A tényleges növekedés ettől a mértéktől a belső piac konjunkturális folyamatai és főleg a világ gazdasági helyzet alakulása, az export lehetőségek változása miatt eltérhet. Ez szerencsés esetben jelenthet további gyorsulást, de – főleg a jelenlegi világgazdasági hatások továbbélésével számolva – inkább stagnálást, recessziót okozhat.

Ma a fenyegető súlyos krízis, az államcsőd elkerülése a legfontosabb feladat. Ennek érdekében hatékony stabilizációs politikát kell megvalósítanunk. A reformok indítása csak a válság elkerülésének alárendelten történhet. Jó lenne megmaradni az ortodox stabilizációs politika instrumentumainál, bár már megjelentek a heterodox kurzus jegyei is (közalkalmazottak bérének befagyasztása, a közalkalmazottak 13. havi bérének, illetve a 13. havi nyugdíjjal kapcsolatos megszorítások). A stabilizáció után azonban azonnal meg kell indulnunk az egyensúly-örző „kiúton”, meg kell tennünk a tízezer közül az első lépéseket. Leépültek tartalékaink, ha nem törünk ki a spirálból, a következő válságperiódus a jelenleginél is súlyosabb lesz.

Bár nem illeszkedik szervesen a dolgozat gondolatmenetébe, de szeretnék kitérni egy Kornai János által már 1972-ben érintett összefüggésre. Ő az „erőltetett növekedés” egyik tényezőjeként tárgyalta a környezetvédelem halasztásait. (Ebből korántsem következik, hogy egyet is értett az akkori gyakorlattal.) Napjainkban a stabilizáció és a növekedés kényszer-szülte forrásaként merülhet fel ismét ez a lehetőség.

Ha a környezetben okozott károkat nem kell (teljes egészében) helyreállítaniuk a vállalatoknak, ez *számukra* kedvező extern hatásként jelentkezik. Egyéni szintű költségük elmarad a társadalmitól, ezzel növekszik világgazdasági versenyképességük. A környezetet kisebb mértékben károsító tevékenységek engedélyezésében engedélyesebb ország pozíciója is kedvezőbb a külföldi tőkebefektetésekért folyó versenyben.

Megfontolandó – még akkor is, ha a közhangulat ezzel a felfogással ellentétes – a környezettől történő „hitel” felvétele. A döntés az elérhető GDP-többlet valamint a halasztott és felhalmozódó környezeti károk pár év múlva esedékes felszámolási költségeinek nagyságrendi viszonyától függhet (természetesen mind az előnyök, mind a költségek esetében szükséges a diszkontálás, jelenérték-számítás).

A vázolt kiút kétségkívül fáradságos, sok problémára, nehéz szakaszra, bukta-tókra kell számítanunk. Mindezen nehézségek ellenére azonban nem járhatatlan. A választási ciklusokon átívelő politikai konszenzus nélkül azonban még az útvonalat sem tudjuk kijelölni, megtervezni és meghatározni!

(D)epilógus

A tanulmányban javasolt megoldással kapcsolatban bizonyára az olvasó gondolataiban is megjelenik egy asszociáció. A XVIII. századi felvilágosítók próbáltak logikai érvekkel hatni a döntéshozók józan belátására, meggyőzni őket bizonyos cselekvések ésszerűségéről. Kortársaik, a fiziokraták fellépését követően viszont mindinkább elfogadták a gondolkodók a „láthatatlan kézre” alapozó közgazdaságtudomány álláspontját, miszerint a piaci kölcsönhatások személytelen és – több iskola szerint – tökéletes mechanizmusa oldja meg a leghatékonyabban a gazdasági kérdéseket, kényszeríti ki a makrogazdaság Pareto-optimális állapotát.

Ezt a nagy világgazdasági válságot követően – J. Robinson, E. Chamberlin és főleg J. M. Keynes hatására – egyre többen vitatták. Érvelésük középpontjában a természetes monopóliumok kialakulása, a más jellegű monopoljegyek sűrűsödése, az időtényező fontosságának felismerése, a háztartások beállítódásának, attitűdjeinek megváltozása áll. Ezek hatására értékesítési problémák és hatékonyság-csökkenés következett volna be, az állam azonban interveniálásával kezelni tudta ezeket az anomáliákat.

Korszakunkban a strukturált, derivatív pénzügyi termékek, a spekulatív pénzmozgások dominanciája érvényesül a reálszférával szemben. Farkas Péter szerint az 1790–1990 közötti két évszázadban a nemzetközi pénzmozgások nagyságrendileg megfeleltek a nemzetközi kereskedelemnek. Nem egészen két évtized alatt, 2078-ra a spekulációs pénzmozgások már napi 3500 milliárd dollárt tettek ki, amely a világ GDP-jének (54000 milliárd \$) a 24-szerese, a nemzetközi kereskedelemnek 73-szorosa! Eközben az elmúlt 20 évben a tőzsdeindexek 7-10-szeresükre, a reálszféra 2-szeresére növekedett.¹⁸ Kádár Béla szerint a transznacionális vállalatok egymás között a világkereskedelem 40%-át, másokkal annak 25 %-át bonyolítják.¹⁹

A nemzetközi pénzügyi-gazdasági szuperstruktúra, integrálva a globális sajtó prominens képviselőit – ezt nevezte J. Perkins korporatokráciának – ellenőrizhetlenné vált. Ennek érdekei határozzák meg a világgazdaság fejlődését, korlátozzák az állami szabályozás hatását. A piacrendszer önszabályozó képessége – amely sohasem volt tökéletes – erősen erodálódott. Elfogadható működési eredmény érdekében szabályozni kell a piacot. Ennek megoldására kell megnyerni a politikai és gazdasági erőket, ezeket kellene „felvilágosítani”, meggyőzni a „természetes rend” előnyeiről. Erre ma sem nagyobb az esély, mint a XVIII. században volt.

¹⁸ Farkas Péter: A világgazdasági lufi és az állam (Népszabadság, 2008. 11. 03.)

¹⁹ Kádár Béla: Állam és államigazgatás a globalizáció feltételrendszerében; Magyar Szemle, XV. évf. 5-6. szám, 2007. június.

HERCZEG VIKTOR JÓZSEF

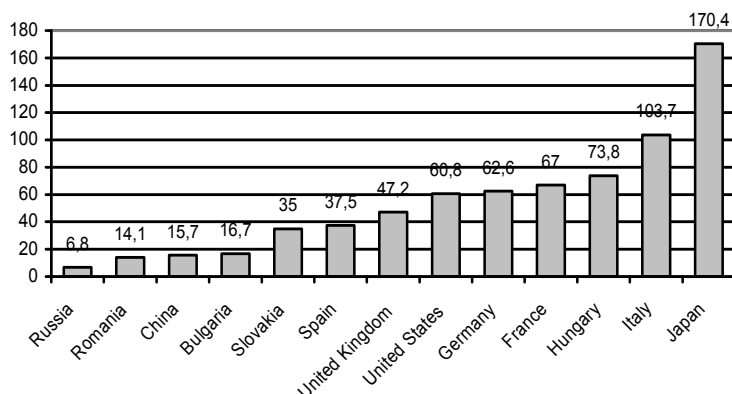
Válságkezelési technikák a világban

A pénzügyi, gazdasági-válság hullámai – határoktól függetlenül – mára elérték a világ fejlettebb országainak többségét. Új kihívások előtt áll a világ, s érdekes megfigyelni, hogy az érintett országok hogyan szeretnék kezelni a válságot. Először leírom, mi is történt a világgazdaságban az elmúlt két évben, majd ismertetem tizenegy ország szinte összes válaszlépését, végül összefoglalom a várható hatásokat, levonom a konklúziót. Az alábbiakban leírt információkat, elsősorban hazai és részben külföldi hírportálokról gyűjtöttem össze.

A pénzügyi és gazdasági-válság okai

Elemzők véleménye szerint a pénzügyi, majd emiatt kibontakozó gazdasági-válság közvetlen oka, hogy Amerikában megjelentek a nem elsőrangú adósok részére nyújtott jelzáloghitelek, ehhez kapcsolódóan pedig a változó kamatozású jelzáloghitelezés gyakorlata, valamint a jelzálog-fedezettű értékpapírok forgalmazása. Továbbá megjelentek olyan hitelkonstrukciók, amelyek egyáltalán nem, vagy alig hitelképes személyeknek is biztosítottak hiteleket (pl.: hajléktalanok is vehettek fel segélyükre hitelt.)

Államadósság a GDP %-ában 2008¹



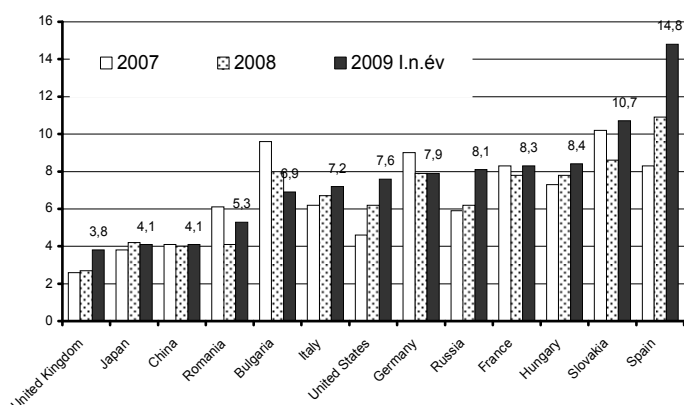
(Az államadósság mértéke fontos egy ország számára, mert ha alacsony, akkor relatíve sok kölcsönt vehet még fel az adott ország anélkül, hogy a befektetők bizalma megrendülne, így tágabb a válságkezelési repertoárjuk.)

Háromféle válság-típust különböztetnek meg:

- Eszközoldali-válság előzménye, hogy a pénzügyi eszköz értéke eltűzött, ami a bankokat, a nyugdíj-alapokat, és a biztosításokat érinti leginkább.

¹ www.cia.gov

- Likviditási-válság lényege, hogy a túlértékelt eszközök finanszírozása miatt a (hitel) források csökkenni kezdenek, mert a likviditási „pánikban” a bank betétese hirtelen készpénzre akarják váltani betéteiket és befagynak a hitelezések.
- Bizalmi-válság esetén, megrendült a piaci szereplők egymásba vetett bizalma, nem bíznak abban, hogy amit egymásnak mondanak, az úgy is lesz. Ebben szerepet játszottak az auditorok és a hitelminősítők is, mivel felminősítettek kevésbé jó hitelkonstrukciókat. (minden országnak van bizalmi tőkéje).

Munkanélküliségi ráták²

Nyugat Európa válságkezelési technikái

Nagy Britannia:

- a Brit Ipszövetség tagvállalatainak többsége befagyasztja, vagy csökkenti alkalmazottai bérét (több dolgozót tarthatnak meg)
- a cégek kb. 30%-a 4 napos munkahetet vezetett be (20%-kal alacsonyabb munkabér, és munkahelyek megtartása),
- 2008-ban 560 milliárd USD bankmentő csomag, és 140 milliárd USD csomaggal a kockázatos hitelekre ad biztosítást (ezek a befagyott hitelpiac újraindítására, és a pénzühiannyal küzdő vállalkozások megsegítésére),
- adócsökkentés 31,2 milliárd USD értékben (áfa 17,5%-ról 15%-ra a kereslet növekedését a vállalkozásokon keresztül, és a foglalkoztatás ösztönzésére),
- a bankok államosítására 58 milliárd USD-t fordítottak, további csőd, és leépítések megelőzése érdekében.

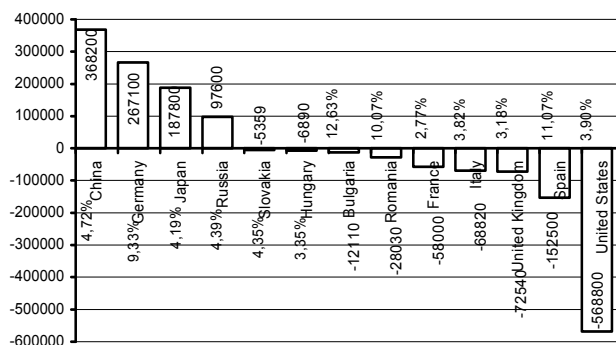
Németország:

- a veszteségeket tömörítő rossz bankok („bad bank”) létrehozását tervezik közgazdászok, bankszakemberek,
- gazdaságélénkítő csomagok elfogadása 80 milliárd USD értékben 2008-2010 között, és ettől függetlenül,
- az infrastrukturális beruházásokat 64,5 milliárd USD összegben hajtának majd végre,

² www.indexmundi.com

- adóterhek csökkentése (feljebb csúsztatják az adómentes sávot, továbbá 1 százalékkal csökkentik az alsó szja-kulcs mértékét, és tb-járulékot is csökkentik 0,6%-al),
- 2500 euró támogatást kap, aki 9 évesnél idősebb autóját újra cseréli,
- a nyereségrátával dolgozó bankok az osztalékukat rendre kifizették részvényeseknek, most meg a veszteségeket államosítani fogják, vagyis az adófizetők között osztják szét a terheket,
- radikális nyugdíjemelést hajtott végre a lakossági fogyasztás növelése érdekében (nyugati felében 2,4%-al, keleti tartományokban 3,4%).

*Becsült folyó fizetési mérleg 2008
(millió \$-ban és a GDP %-ában)³*



Franciaország:

- a Nemzeti Befektetési Terv szerint 33,6 milliárd USD értékben támogatják zömében a vállalati szférát, valamint a szociális célú lakásépítés beruházásait, és még ebből
- 1000 euró támogatást kap, aki 10 évesnél idősebb autóját újra cseréli,
- cégek osztalékának 3 felé osztása (1/3 rész a dolgozóknak, 1/3 rész a részvényeseknek, 1/3 rész beruházásokra),
- a befagyott hitelpiac beindítására, és a pénzühiánnyal küzdő cégek megsegítésére hitelgarancia-alapokat hoznak létre (a 5,2 milliárd USD értékben segítik több kis- és közepes vállalkozásokat hitelhez),
- szociális támogatások (idősebbek és gyermeküket egyedül nevelő anyák munkavállalói csekkel való támogatása az állam által) és még például az
- időlegesen munkanélküliek támogatása munkabérük 60%-ával,
- az önkormányzatok iparüzési adóját megszüntette egyszer és mindenkorra, hogy a vállalkozások ne meneküljenek külföldre,
- a válságtól legyengített vállalatok védelme az obskúrus befektetési társaságoktól, akik felvásárolnák, majd feldarabolnák, vagy bezáratnák a céget a versenyelőny megszerzése érdekében.

³ www.cia.gov

Írország:

- a pénzüzetek rossz hitelállományukat (díj ellenében) meghatározott időre egy állami biztosítási alapba helyezik el, ami megelőzné a további csődök bekövetkezését,
- a kormány 21 hónapra befagyasztaná a béreket, a munkanélküliség növekedésének enyhítése céljából
- a magasabb jövedelmeket pedig 5-10%-al csökkentené a kormány.

Spanyolország:

A hitelpiac befagyott, a cégek pedig pénzühiánnyal küszködnek, ezért

- bankrendszer likviditása érdekében az állam 65 milliárd USD értékben értékpapírokat és hitelpapírokat vásárol a bankoktól,
- az állam 130 milliárd USD értékben garanciát vállal a bankok hitelezési kedvének biztosítására a gazdaság élénkítése érdekében,
- a 2008-ban bejelentett 14 milliárd USD-os gazdaságélénkítő és munkahelyteremtő csomagot követően 2009-ben, 116,5 milliárd USD-os állami beruházásokat, tartalmazó intézkedéseket jelentettek be,
- rendkívüli infrastrukturális beruházások 42,7 milliárd USD értékben,
- közalkalmazotti bérek emelkedésének maximalizálása 2%-ban, az államháztartás terheinek enyhítése céljából.

Kelet és Közép Európa válságkezelési technikái

Románia:

Alacsony a bizalmi tőkéje, ezért (akárcsak Magyarországnak) népszerűtlen döntéseket kell hoznia a kormánynak (pl.: elbocsátások, nyugdíjak és bérek befagyasztása), de a pártok közt teljes egyetértés van a szükséges intézkedések meghozatalában.

- megszüntettek 140 ezer betöltetlen közalkalmazotti munkahelyet,
- az önkormányzatok 15%-al kevesebbet költhetnek,
- állam 20%-os leépítése az állami és hatósági intézményekben, minisztériumokban,
- elhalasztották a 2009-es nyugdíjemelést, és a pedagógusi béremelést,
- csökkentették az anyasági segélyt.

Kelet-közép Európában minden ország kiadáscsökkentő és bevételnövelő intézkedéseket hoz, két kivétel Szlovákia és Bulgária.

Szlovákia:

- kevésbé alkalmaz kiadáscsökkentő és bevételnövelő intézkedéseket, vállalva a költségvetési hiány növekedését, a gazdasági növekedés fenntartása érdekében,
- közkiadásokat növeli az állam (infrastrukturális beruházásokkal, adócsökkentéssel, és munkahelyteremtő programokkal),
- szigorúbban szabályozott bankrendszert vezetnek be,
- adócsökkentés 172 milliárd USD értékben, ezzel a támogatással az adómentes jövedelem sávot 16%-al feljebb emelik,
- járulékfizetést átvállalja azon cégektől, melyek korlátozott munkaidőben de foglalkoztatják az alkalmazottakat.

Magyarország:

Paul Lendvai az osztrák Der Standard írója mondta, hogy 2001 és 2007 között Magyarországon a magánfogyasztás 37%-al növekedett, ám a GDP/fő mindössze 29%-al, tehát a magyarok lehetőségein felül éltek a kormány támogatásaival.

- 50 ezer állás megtartását eredményezheti a 129 millió USD-os „4+1” napos munkahely megőrző támogatás EU-s forrásból, mely minden 5. munkanapot max. 50%-ig az állam fizet, ha 2 éven át nem hajtanak végre létszámleépítést és a támogatottakat továbbképzésben, részesítik (ez közvetlenül 25 ezer és közvetetten 50 ezer munkahelyet fog biztosítani),
- várható intézkedés a költségvetési hiány egyensúlyban tartására (13. havi nyugdíj eltörlése, jövedéki adó emelésével, közszféra béreinek emelésével, áfa-emelésével),
- Magyarországon az elmúlt 2 évben szemben haladtak az Európai Foglalkoztatási Stratégia követelményeivel a munkaerő költségek növekedtek, valamint a fiatalok és pályakezdő munkanélküliek elhelyezkedési esélyei romlottak.
- Fontos a kutatás-fejlesztés növelése, ezért a 2008-as GDP-arányos 0,97%-ról (850 millió USD), 2009-re GDP-arányos 1,1%-ra (970 millió USD) növelték. Magyarországnak alacsony a bizalmi tőkéje és nem rendelkezik tartalékokkal, nem tudja a válságot tompítani (kormány kényszerpályán van), ezért az uniós forrásokon kívül csupán belső átcsoportosításokkal képes enyhíteni a gondokon, valami más tételt rovasára. Ilyen átcsoportosítás az:
- Államreform Operatív programból 69 millió USD értékben a Társadalmi Megújulás Programba,
- Közlekedési Operatív Programból 260 millió USD, és a Társadalmi Infrastruktúra Programból pedig 220 millió USD értékben a Gazdaságfejlesztési Operatív programba.

A gazdasági- nagyhatalmak válságkezelési technikái

Amerikai Egyesült Államok:

2000-től az iraki háború Amerikának Joseph Stiglitz (Nobel-díjas közgazdász) szerint mintegy 3000 milliárd USD-ba került eddig. Az USA válságra adott válaszai, válságkezelő lépései:

- 2008. október elején a Bush kormány 700 milliárd USD-os mentőcsomagot szavazott meg (Magyarország GDP-jének ötszöröse) a bankoknak, a rossz hitelek kiváltására fordítottak.
- Barack Obama amerikai elnök a gazdasági válságban állami segílyt kapott vállalatok vezetőinek éves fizetését maximalizálta 500 ezer USD-ban,
- a Fehér Ház közleményben tudatta, hogy ezután a banki vezetők fizetése az adófizetőkével lesz összhangban,
- az új válságkezelési csomagban adócsökkentés, infrastrukturális beruházások valamint áruk és szolgáltatások állami vásárlása szerepel,
- nem tartalmazza: banki és pénzügyi intézeteknek szánt mentőcsomagokat, illetve a kis- és középvállalkozói réteg számára nyújtandó kedvezményes hiteleket, mert Ország Péter (aki a Fehér Ház költségvetési hivatalát vezeti) úgy kalkulált, hogy minden elköltött válságkezelési dollárnak multiplikátor hatása kell, hogy legyen. Az infrastrukturális beruházásoknál 1-2,5\$-al, a megrendeléseknél 0. 7-1,9\$-al és az adócsökkentési programnál 0,5-1,7\$-kal kell növekednie a GDP-nek minden egyes 1\$-nyi befektetett állami pénznek hatására
- szigorúbb szabályok fognak vonatkozni a válságot előidőző: hitelminősítő intézetekre (akik a rossz minőségű hitelezőket jobbnak tüntették fel), jelzáloghitelügynökségekre, a bonyolult pénzügyi eszközök ellenőrzésére és azon cégekre, amelyek előidőzték a válságot.

Kína:

Elmúlt fél év alatt 20 millió ember veszítette el az állását.

Stabil, nagy valutaalappal rendelkezik (van miből költekeznie), továbbá erősen szabályozottak a bankok és a pénzügypolitika (a válság gyors továbbterjedése pénzügyekben korlátozott), valamint enyhén szabályozott valutapolitikával elérték, hogy a válság nem gyengítette meg jelentősen a kínai gazdaságot (gazdaságuk stabil, a pénzügyi válságban is.) Kína pénzügyi, és gazdaságpolitikai intézkedései:

- a hitelek növelésével (jegybank csökkentette a kereskedelmi bankok kötelező tartalék rátáját), de szigorrabba tételével mérséklődhet a kis- és a középvállalkozások hitelfelvételének gondjai (cégek fejlődhetnek, nőhetnek tovább),
- gazdaságélénkítő programot készítettek 600 milliárd USD értékben (1,8%-al növeli majd Kína gazdasági növekedését),
- csökkenő külföldi keresletet a belső kereslet/fogyasztás élénkítésével próbálják ellensúlyozni, így jön létre egy új gazdasági struktúra,
- Kína gazdasági szerkezetváltása: a külkereskedelem csökkenését, és a hazai fogyasztás növekedését szeretnék elérni, oly módon, hogy az infrastruktúrát fejlesztik (vasút, közút stb.), munkahelyeket teremtenek, és a vállalatoknak a nyersanyag és a technológiai importját támogatják,
- exportadó megszüntetése acéláruk, gabonafélék, vegyipari és más termékek után.

Japán:

- Japán és Kína fő export-célállomása USA és a nyugat-európai országok, így a globalizáció a visszájára fordult, mikor Amerika abbahagyta a költekezést,
- Panasonic 10 ezer japán alkalmazottjának július végéig 340 ezer forint, a vezetőkné pedig 510 ezer forint értékben értékben kell a saját termékeikből vásárolniuk. Sok japán cég is követheti a példát,
- a japán helyi önkormányzatok országszerte 24 ezer állást hoztak létre, a válság kezelésére,
- a japánra jellemző élethosszig tartó foglalkoztatási rendszer növelte az alkalmi munkások számát, a szegénységet és a munkanélküliséget,
- Japán 100 milliárd USD-os gyorskölcsönt nyújt az IMF-nek azzal a céllal, hogy a világgazdasági válság sújtotta fejlődő országoknak, tudjon segíteni. Japán reményét fejezte ki, hogy más vezető hatalmak is követik majd példáját.

Összefoglaló

A válságkezelés közös jellemzője Szlovákiában, Lengyelországban, Bulgáriában, Csehországban, Nyugat-Európában és az USA-ban, hogy a keresletcsökkenést állami beruházásokkal próbálják ellensúlyozni. Ez lehetőséget ad arra, hogy ezek az országok „puhább landolást” hajtsanak végre. Ennek a gazdasági stratégiai útnak azonban több kockázata is van:

- a növekedett költségvetési hiány hosszabb távon alááshatja a befektetői bizalmat,
- kitolhatja az eurózónához való csatlakozást,
- növekedésüket mesterségesen generált keresletre alapozzák, ami hosszabb távon a mostani válságot is előidéző lufi kialakulásához vezethet. Tehát ez csak kitolja, de nem oldja meg a gazdasági problémákat.

Két dolog csökkenti az állami adóbevételeket: a kisebb fogyasztás és az alacsony infláció. Ezért Magyarország, Csehország, Szlovákia, Románia, Lengyelország és Oroszország is kénytelen a jövőben csökkenteni a költségvetését. Ám hosszú

távon ezek az országok megerősödve kerülhetnek ki a válságból, mert a jelenlegi helyzetben a gazdasági racionalitás felülírhatja a rövid-távú politikai racionalitást.

A válságban a felelőtlen kormányzás sokkal gyorsabban és nagyobb mértékben bosszulja meg önmagát, hiszen az általános félelemben lévő befektetők az állami osztogatás első jeleire megvonhatják amúgy is ingatag bizalmukat ezen országoktól. Ezért a kormányok nem tudják a szükséges, de politikailag kényes döntéseket elkerülni, mert a teljes gazdasági összeomlás érezhető távolságban van, így a kormányok mozgástere végletesen leszűkült, és még a nemzetközi szervezetek és a befektetők bizalom is nagyon erős kontrollt gyakorol. Például:

- Bulgária és Románia az EU-források megtagadásától félve kénytelen a politikai korrupció ellen lépéseket tenni.
- Magyarországnak és Romániának jelentősen csökkentenie kell költségvetési hiányát.

Milyen hatással lehet a válság a nemzetközi kapcsolatokra?

- Új világrend alakul ki, Kína is nagyhatalommá válik.
- Nemzetek közötti konfliktusok erősödnek (Brit munkások tiltakoznak a külföldi munkavállalók miatt, franciák a cseheket okolják, akik olcsóbb Renault-kat gyártanak), pénzügyi világháború törhet ki.
- Új nemzetközi gazdasági rendszer jön létre, a Bretton-Woodsi rendszer helyett.

Irodalom

hvg.hu/gazdasag/20090217_political_calital_elemzes_magyar.aspx
www.szmm.gov.hu/main.php?folderID=13565&articleID=40993&ctag=articlelist&iid=1
www.guardian.co.uk/business/2009/feb/25/japan-economic-crisis-recession
hvg.hu/gazdasag/20090305_eu_gyurcsany_brusszel_sajto_valsag/page2.aspx
www.felvidek.ma/index.php?option=com_content&task=view&id=11160&Itemid=35
www.mno.hu/portal/615004
money.cnn.com/2009/02/16/news/international/japan_gdp/index.htm
www.oecd.org/document/5/0,3343,en_2649_33927_41878469_1_1_1_37457,00.html
orycsaba.hu/galeria/File/ory_20090130_eloadas.ppt
www.profitline.hu/index.php/hircentrum/hir/126516
www.hirszero.hu/cikk.a_vesztes_mindent_visz.98325.html
www.ecoline.hu/piac/20090303_kina_gazdasag_kilatas.aspx
www.mydigitalfc.com/jobs/japans-local-governments-create-24k-jobs-207.



GERŐ PÉTER

Önálló tanulás az informatika korában: önrányító tanulás a gyakorlatban

A Pécsi Tudományegyetemen évtizedek óta zajló oktatási kísérletek folyamatába és az andragógiai kutatásokban felhalmozódott tapasztalatok rendszerébe illeszkedő új tantárgy jelent meg a 2008/2009. tanév őszi félévében (a PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar valamint a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem közti együttműködés keretében). A VALT0410 kódszámmal jelölt tantárgy keretében a hallgatók az élethelyzethez igazított tanulás módszertanát ismerhették meg.

Az élethelyzethez igazított tanulás

Az élethelyzethez igazított tanulás a választható gyakorlati módszertanok egyike, amelynek tárgya a tanulási folyamat. Módszerek és előírások sorozata (gyakorlati sorvezető) a tudáselsajátítás, a tudásközvetítés tervezéséhez, szervezéséhez, végrehajtásához, értékeléséhez és szabályozásához. Lépésről lépésre tárgyalja a tanulási folyamatot a tanulási szükséglet felmérésétől és a belépési feltételek teljesülésének mérésétől kezdve a szakanyag létrehozásán, a tananyag moduláris kialakításán és a tanuló, a tanár, konzulens, tutor, mentor szerepén át a záró mérésig (vizsgáig).

Az élethelyzethez igazított tanulás a tanuló saját tanulási céljaira épül, a belső elsajátítási motiváció felerősítésével, hosszútávú fenntartásával.

A tanulók eltérő sebességgel és eltérő súlypontokkal sajátítják el a tananyagot – eltérő tanulási céljaiknak, eltérő helyzetüknek megfelelően. Leegyszerűsítve úgy fogalmazhatunk, hogy az élethelyzethez igazított tanulástól mindenki azt kapja, amit valójában vár tőle (amire a megfelelő előismeretei és motivációi megvannak).

A tantárgy a 2008/2009. tanév őszi félévében

A tantárgy maga is az élethelyzethez igazított tanulás módszertana szerint zajlott: néhány jelenléti foglalkozással, a foglalkozások között pedig elektronikus kapcsolattartással. Az elektronikus kapcsolattartás fő színtere az élethelyzethez igazított tanulás módszertani weboldalának (<http://www.l-t-learning.hu>) Moodle-alapú kerete volt.

A tantárgy elméleti, szemléletformáló része Gerő Péter: Az élethelyzethez igazított tanulás című tankönyve (ZMNE, 2008.) alapján zajlott. Az előadásokat a szerző tartotta és a totori feladatkört is ő látta el. A Moodle-keretrendszer „testreszabását” és feltöltését nagyrészt dr. Seres György, a ZMNE nyugalmazott docense végezte. A résztvevőknek a vizsgára bocsátás feltételeként gyakorlati feladatot kellett megoldaniuk, házi dolgozatok vagy konkrét modul-kidolgozás formájában.

A modul-kidolgozás során a tanulónak ki kell választania valamilyen tananyag-részletet, amelyet tanított vagy tanítani tervez (vagy amelyet neki tanítottak és úgy gondolja, hogy ő is taníthatná). Ez a tananyag-részlet meg kell, hogy feleljen az élethelyzethez igazított tanulás modul-definíciójának. Ezután a tanuló végighalad a tanulási cél megfogalmazása, a záró és a beléptető mérés kialakítása, a szakanyag-készítés stb. lépésein. A jelenléti foglalkozásokon a résztvevők megbeszélik ezeknek

a munkafázisoknak a jelentését és fő kritériumait, majd a következő jelenléti foglalkozásig mindenki elvégzi a saját modulja kapcsán a soronkövetkező „technológiai műveletet”. Az egyes jelenléti foglalkozások között elektronikus kapcsolat él a tanulók és tutoruk között. Ennek üteme tanulónként változó; a tutor minden üzenetre lehetőleg 24 órán belül válaszol (hétvégén is, tanítási szünetben is; a leggyakoribb esetben pár órán belül, akár az éjszakai órákban); a hosszabb ideje nem jelentkező tanulóra személyes levélben rákérdez.

A tanulók a kérdéseikre illetve a beküldött feladataikra személyre szóló, részletes indoklással alátámasztott véleményt, tanácsot kapnak. Akik bármi okból nem tudták megoldani a foglalkozásokon való rendszeres részvételt, azok házi dolgozat formájában teljesíthették a feladatokat. A házi dolgozatok olyan irodalomkutatási jellegű feladatok voltak, amelyek a modulokon dolgozó tanulók munkáját segíthették. Ennek megfelelően szigorú határidőhöz voltak kötve: egy héttel előbb kellett beérkezniük, mint ahogyan az adott téma a jelenléti foglalkozáson szóba került. A beérkezett házidolgozatok a tantárgy zártkörű weboldalára kerültek.

A modulok elkészítése viszont nem volt ennyire szigorú ütemezéshez kötve. Az ajánlott ütemezés az volt, hogy minden újabb munkafázis fejeződjön be a következő jelenléti foglalkozásig; de aki ehhez képest „csúszott” (vagy aki menetközben valamit – akár visszamenőleg – módosítani akart), annak a kollokvium idejére készen kellett lennie. Közben folyamatos volt a tutorral való levelezés, és a feladat-beküldésekből kiderült, hogy a tanulók egymás között is élénk kommunikációt folytattak.

A tantárgyat kollokvium zárta le: ez kizárólag a könyv anyagára épült. Így aki a foglalkozásokon nem tudott rendszeresen részt venni, a kollokvium szempontjából a többiekkel azonos esélyt kapott. A kollokviumi kérdések teljes gyűjteménye (120 kérdés) szintén a tantárgy zárt körű weboldalára került. A kollokviumi kérdések nem a tankönyv-szöveg visszamondását, hanem értelmező magyarázatát és alkalmazását igényelték.

A tantárgynak a 2008/2009. őszi félévben 14 beiratkozott hallgatója volt, többségük informatikus-könyvtáros-művelődésszervező szakos, de más szakok hallgatói is megjelentek.

A félév folyamán az alábbi témaköröket dolgozták fel:

- 1) Bevezetés az élethelyzethez igazított tanulás alapfogalmaiba.
- 2) A kompetencia-alapú tanulás és a tanulási cél.
- 3) A tanulás eredményének értékelése.
- 4) A szakanyag.
- 5) Média, multimédia, interaktivitás.
- 6) Számítógépes tananyag létrehozása.
- 7) A megfelelő tananyag kritériumainak teljesítése.
- 8) A tanuló az élethelyzethez igazított tanulásban.
- 9) Segítő szerepkörök az élethelyzethez igazított tanulásban (tanár, konzulens, tutor, mentor).
- 10) A tanulás/tanítás intézményrendszere.
- 11) Pedagógusképzés, pedagógus-(ön)továbbképzés.
- 12) Gyakorlati példák; összefoglalás, kitekintés.

A tantárgy eredményeképpen három hallgató munkájaként hat házi dolgozat készült az alábbi címekkel:

- Önálló, kötetlen tanulás Magyarországon és külföldön.

- Az e-learning hazai intézményei, lehetőségei.
- Egy jellegzetes alternatív pedagógiai irányzat ismertetése személyes példa alapján (a waldorf-pedagógia).
- Edward de Bono: Tanítsd gondolkodni a gyereked! (könyv-ismertetés).
- Robert Fisher: Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni? (könyv-ismertetés).
- Szerzői jogok (a technológiára alapozott képzés anyagainak összefüggésében).

A szorgalmi időszak alatt hat hallgató egy-egy tananyag-modul kidolgozásában vett részt az alábbi témakörökben:

- babcsíráztatás,
- álláslehetőségek keresése az Interneten,
- egészséges táplálkozás,
- édes kelt tészta készítése,
- szörfözés,
- sima kötés,

Ezekből néhány szemelvényt a jelen esettanulmány melléklete tartalmaz.

A három házidolgozat-készítő és hat modul-alkotó hallgató a tantárgy záró foglalkozásán, 2008. december 8-án sikeres elővizsgát tett.

További három hallgató a jelen összefoglaló időpontjában még dolgozik, hogy a kollokvium idejére elkészüljön a moduljával.

A tantárgy tanulságai

Tanulásgként fogalmazhatjuk meg, hogy a közvetlen elektronikus levelezés kényelmesebbnek bizonyult a keretrendszer fórumainak és kapcsolattartási lehetőségeinek használatánál; a kollokviumi kérdésgyűjtemény és az ehhez tartozó letölthető segédlet pedig a tankönyv tanulmányozásánál... ezért az utóbbiakat alig valaki választotta. Az elektronikus konzultációt azonban valamennyi résztvevő használta.

Az élethelyzethez igazított tanulás sajátos fogalomrendszerét és gondolkodásmódját valamennyi modul-készítő résztvevő a gyakorlati felhasználás szintjén sajátította el. A tantárgy tehát lehetőséget adott a résztvevő hallgatóknak arra, hogy

- saját tanulási céljuk szerint (betekintést akarnak az élethelyzethez igazított tanulásba vagy kompetenciát akarnak szerezni a módszertan alkalmazási lépéseiben),
- a kompetencia-szerzés során: saját ütemezésben (saját maguk által irányított kapcsolattartással, a visszamenőleges módosítást is megengedve),
- önmaguk által irányítva (a saját kérdéseikre kapott személyes konzulensi/tutori válaszokkal segítve), haladjanak végig a tanulási folyamaton.

Tovább lépési elképzelések

A foglalkozásokról videófelvétel készült (természetesen a résztvevők beleegyezésével, hogy a felvételek szakmai célra, például további hasonló kurzusokon, szakmai publikációkban felhasználhatóak legyenek). A tantárgy ezentúl akár nagyrészt virtuálisan is meghirdethető: más karok, sőt más oktatási intézmények hallgatói is jelentkezhetnek, az előadásokat Interneten keresztül megtekintve, elektronikus kapcsolattartással – amibe adott időpontra meghirdetett, „chat-alapú” egyéni vagy csoportos konzultációk is beletartozhatnak. Erre a technikai és módszertani háttér megvan.

Az élethelyzethez igazított tanulás módszertanát a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem pedagógus-továbbképzésre, a Magyar Művelődési Intézet közművelődési

dolgozók továbbképzésére készül akkreditálni. Mindkét intézmény kész olyan együttműködésre, amelynek keretében az akkreditációs anyagot könnyített akkreditáció céljára átadja. Az elmúlt év alatt több, mint tíz konferencián, illetve szakmai kiadványban jelent meg kiemelt témaként az élethelyzethez igazított tanulás.

Az alakuló együttműködések abba az irányba mutatnak, hogy az élethelyzethez igazított tanulás a pedagógus- és andragógus-képzésbe, a pedagógusok, andragógusok és közművelődési dolgozók továbbképzésébe, az andragógus-tevékenységet folytató vagy folytatni kívánó pedagógusok vagy oktatási előképzettséggel kevésbé rendelkező szakemberek átképzésébe, valamint az OTDK-témakörök közé és a doktori képzésbe is bekerüljön. A hallgatók visszajelzései, sikeres tevékenységük és vizsgáik biztató tapasztalatokat nyújtanak.

Részletek a hallgatókkal zajló tutori levelezésből

Horváth Andrea (a modul-készítők egyike):

Megkaptam a tanév indító levelét!

Sokat töprengtem a feladaton, és nem sok olyan dolog jutott eszembe, ami 3-4 óra alatt megtanulható, és ezzel szerzünk valamilyen kompetenciát. Inkább gyakorlatiasabb dolgok jutottak eszembe, mint például amikor a kis első osztályos diáknak megtanítják, hogy hogyan írjon le 1-1 betűt. Szerintem egy-egy betű megtanulásához elég 3-4 óra tanulás, ezzel a diák azt a célt tudja elérni, hogy leír egyszerűbb szavakat, esetleg a nevét. Ezt saját maga is le tudja ellenőrizni, hiszen ki tudja próbálni, hogy emlékszik-e még a tanultakra. Nem biztos, hogy ez a példám megfelelő, de hosszas gondolkodás után ez volt az a példa, ami eszembe jutott. Várom választát, hogy megfelelő-e a példám. Előre is köszönöm!

Tutori válasz:

A lényegre térve: a példa jó: 2-3 órába belefér; egyértelműen mérhető és a tanuló önmagáról is mérni tudja - mégis azt javaslom, válasszon mást. A kisiskolás ugyanis nem valamiféle célért tanul (legalábbis messze nem abban az értelemben, ahogyan a felnőtt); ezért az élethelyzethez igazított tanulás lényege: a motivációval kapcsolatos részek a kisiskolás esetében egészen másképp működnek. Nem mellékes, hogy a kisiskolás részére készülő tananyag is más, a pedagógus-szerepek is mások...

Azon töröm a fejemet, hogy hogyan lehet a felnőtt esetében egy ugyanilyen séma szerinti feladatot kitalálni. Ki tudjon tölteni egy postai feladóvevényt? Tudjon a mobiltelefonja névjegyzékébe új nevet felvenni? Mi lehet az a felnőtt ember esetében, ami ugyanúgy "egy gyakorlati mozzanat", mint a kisgyerek számára egy betű leírása? Tudjon lágytojást főzni? Nyakkendőt kötni?

Szóval: az az alapgondolata, hogy olyasmi gyakorlati tevékenységről legyen szó, amit "egy lendülettel" meg lehet csinálni, és ezért "egy lendülettel" meg is tanulható: ez az alapgondolat jó. Csak azt javaslom: felnőtt tanuló esetére találjon ki valami ilyesmit. Gondolom, pár levélváltással kialakul valami, ami valamennyi szempontnak megfelel - és továbbléphetünk.

A hallgató viszontválasza:

Gondolkodtam, hogy az gyerekkori olvasás tanulást hogyan lehetne átültetni felnőtt példára. Arra jutottam, hogy hasonló folyamat lehet az, amikor számítógép kezelést tanulnak felnőttkorban. Elég lehet arra 2-3-4 óra, hogy megtanulja valaki például, hogy hogyan kell a fájlokat vagy a mappákat kezelni. Ehhez a tanuláshoz célja fűződik a felnőttnek, hiszen lehet, hogy a munkahelye függ attól, hogy képes

lesz kezelni a gépet, vagy sem. Le is tudja ellenőrizni magát, hiszen ha pár nap múlva is létre tud hozni mappát, akkor valószínűleg megjegyezte a folyamatot.

Másik gondolatom a nyelvtanuláshoz kapcsolódik. 3-4 óra alatt bizonyos mennyiségű szót bizonyára képes megtanulni az ember. Ennek célja, hogy külföldiekkel is tud kommunikálni az ember. És különböző tesztekkel tudja ellenőrizni önmagát, hogy valóban sikeres volt-e a tanulási folyamat.

Kíváncsian várom választát!

„Rákérdező” levélváltás Fábián Péterrel (a házidolgozat-készítők egyike):

Nem tudom, hogy küldött-e válaszlevelet a tantárgy-indító mail-emre. Ha igen, akkor az eltűnt az éterben... Így aztán (mivel a tantárgy weboldalán lévő "homokozóba" sem jelentkezett be) azt sem tudom, hogy azt a mail-t megkapta-e egyáltalán.

Csak emlékeztetem: múlt hétfőn éjjelkor volt az az időpont, amikorra az első feladat megoldására tett kísérletét vagy a házidolgozat-témaválasztását vártam.

Kérem jelezzen vissza: küldje be a feladat-megoldást; vagy írja meg a választott házidolgozat-témáját; vagy ha bármi kérdése van, tegye fel; vagy ha bármi akadályozza a tevékenységben, akkor kérem, szóljon, hogy segíthessek, ha lehet.

Jövő hétfőn már továbblépünk az anyagban: az esetleges lemaradása nem végzetes, de kényelmetlen lehet.

A hallgató válasza:

Sajnos az állandó költözködés miatt /mely remélhetőleg véget ért/ nem rendelkeztem állandó Internet-kapcsolattal, ezért nem állt módomban válaszlevelet elküldeni. Sajnos az órák nagyobb részén nem tudok jelen lenni, ezért a házidolgozat tűnik jó megoldásnak. (persze, amennyiben időm engedi, részt veszek az előadásokon)

Választott témáim: egy könyv összefoglalója, ha a de Bono művét már választották, ebben az esetben másik könyv lenne az aktuális

Második dolgozatom a kötetlen és önálló tanulást biztosító magyarországi intézményekről szólna.

Tutori válasz:

Többszörösen is örülök a levelének! Örülök, ha a helyzete rendeződött és ezentúl Internet-közelben van; és annak is, hogy eszerint élő kapcsolat van a tantárgy résztvevői között: honnan is tudhatná egyébként, hogy más is választotta a de Bono könyvet?

A témaválasztásai rendben vannak. A témakörök, amelyeket választott, november 10-i határidejűek. Ha a következő két hétfő valamelyikén be tud jönni, személyesen is megbeszélhetjük, hogy konkrétabban miről szóljanak a házidolgozatok. Ha nem: várom a levelét, hogy mit talált az önszabályozó tanulás területén.

Legoza Barbara (azok egyike, akik még dolgoznak a moduljukon):

Köszönöm szépen a sok segítséget.

Találtam egy témát, amit szívesen kidolgoznék. Eszerint a tanulás célja: egy élő tavi/szürkeharcsa előkészítése főzésre.

Motiváció: A harcsa omega-3-ban gazdag, sovány halhús. Ezért étrendünk nagyon fontos eleme. Sokféleképpen felhasználható alapanyag, készíthetünk belőle hallevest, sült halat, stb. Az élő halból készített étel ízesebb és egészségesebb mint a fagyasztotté.

Befejezési követelmény: A tanuló képes legyen önállóan előkészíteni főzésre egy élő harcsát.

Belépési követelmény: Legalább általános iskolai biológia tananyag ismerete, hogy a tanuló fel tudja ismerni a harcsa különböző testrészeit.

Mennyire alkalmas ez a téma a kidolgozásra? Köszönöm, a tankönyv már rendelkezésemre áll és a weboldalra is be tudok jelentkezni.

Tutori válasz:

A téma teljesen megfelelő. Már amennyire képes vagyok felfogni, mert, mi tagadás, nemigen vannak fogalmain arról, hogy hogyan kell egy harcsát előkészíteni... Ebben a tekintetben tehát pontosan olyan vagyok, mint az elképzelt képzés leendő tanulója, úgyhogy pontosan képes leszek érzékelni, hogy a készülő tananyag egy laikus számára érthető lenne-e... Ez, gondolom, előny.

Úgy sejtem, egy ilyen anyagnak rengeteg illusztrációt kellene tartalmaznia: ezeket természetesen nem kell előkészítenie, hanem elég előírni: itt és itt másfél perces animációs rajz arról, ahogy a harcsát elhelyezzük a konyhaasztalon, vagy mit tudom én. De az illusztrációk kérdése még csak később jön majd. Csak meg akartam nyugtatni, hogy nem kell, mondjuk, fényképeket készíteni vagy ilyesmi.

A befejezési követelményt csak azért nem értem, mert a témához nem értek. Szóval ez azt jelenti, hogy a harcsából akár leves lesz, akár paprikás, mindenképpen van egy olyan előkészítő fázis, amelyik valamennyi esetben egyforma? Ha igen: a befejezési követelmény jó (csak akkor ezt így érdemes közölni a leendő tanulóval).

A belépési követelmény rendben van, csak a vessző elé én még beírnék két szót: ... tananyag ismerete olyan szinten, hogy ... (mivelhogy aki nem tudja, hogy a hidrának diffúz idegrendszere van és hogy az elefánt nem tud fáramászni, az ebben a tanulásban nem baj). Viszont lehet, hogy utalnék arra, hogy vigyázat: a tanulás során olyan eszközöket használunk (kést, gondolom), amelyek balesetveszélyesek, úgyhogy a tanulásban az vehet részt, akinek az ehhez szükséges készségei megvannak.

Száz szónak is egy a vége: egy lépésen túlvagyunk. Jöhet a szakanyag. Ez nagyon nehéz ügy: az összes, a befejezési követelmény eléréséhez szükséges ismeretet kell felsorolni, előreutalás nélkül. Kíváncsian várom!

Részletek a hallgatók által készített modulokból

A kiválasztott részleteket az eredeti, a hallgató által alkalmazott formázással, változtatlan másolatban közlöm.

Draksler Judit: Babcsíráztatás

(a modul célkitűzése, beléptető és záró mérése)

A modul célkitűzése: A modul elvégzése után Ön képes lesz megállapítani egy babszemről, hogy csíráztatásra alkalmas-e vagy sem, ill. képes lesz a kiválasztott magokkal elvégezni a csíráztatást.

Beléptető mérés: Minden felnőtt részt vehet a képzésen, aki fizikailag alkalmas rá (megfelelő a látása és jól tudja használni a kezeit – ha testi fogyatékkal is él).

Záró mérés: A tanulónak a modul befejezését követő negyedik napon be kell mutatnia a saját maga által csíráztatott babszemeket és mellékelnie hozzá a kitöltött csíráztatási naplót.

Herman Melinda: Az álláslehetőségek portálokon való keresése

(a modul meghatározása, tanulási cél, tanulási motiváció)

A kiválasztott tantárgyrészlet megnevezése: Az álláslehetőség portálokban való böngészés munkamozzanata. Részletesebben szólva: a legfontosabb álláslehetőség adatbázisokban való keresés gyakorlati síkon történő, készség szintű elsajátítása.

Tanulási cél (a kiválasztott tantárgy-részlet elsajátítása révén megszerzett kompetencia):

A jelen modul elsajátítása után, a megszerzett gyakorlati tudás birtokában a résztvevők váljanak képessé arra, hogy önállóan böngésszenek, válogassanak az álláslehetőségek között a leggyakrabban használt állás-adatbázisokban.

Miért lesz ez jó a tanulónak? (Mi motiválja a tanulót erre a tanulásra?)

A kompetencia elsajátításának eredményeképpen minden jelenlévő számára megnyílik az Interneten történő, aktív és önálló munkakeresés terepe.

Rodek Ágnes: Számítógépkézelés időseknek (a „Kattints, Nagy!” mintájára) (a szakanyag részlete)

Belépünk a rendszerbe: megadjuk a felhasználónevet és a jelszót.

Rákattintunk baloldalt, az „Írás” menügombra.

Címzetthez beírjuk, akinek küldeni szeretnénk egy levelet, képpel. (a fotótár az alábbi formátumokat és méreteket fogadja el: JPEG, GIF, BMP, PNG.)

Csatolt fájlnál a „csatolás” gombra kattintunk.

A kívánt képet kiválasztjuk és le „OK”-ézzuk, így feltöltődik a kiválasztott kép.

Megvárjuk, míg feltöltődik a kép.

Simon Eszter: Sima kötés (a szakanyag részlete)

A tevékenység elvégzéséhez szükséges a fonal megfelelő kézbevétele.

Ez úgy néz ki, hogy: a bal tenyerünket magunk felé fordítjuk; a fonalat a bal kezünkbe tesszük; a fonal végét a kisujj mögül átvezetjük a gyűrűs és a középső ujj elé; és onnan visszavezetjük a mutatóujj mögé; ezután a hüvelykujjunk elé helyezük, majd körbevezetjük a hüvelykujjunkon úgy, hogy a fonal vége a tenyerünkön helyezkedjen el.

Pokornyai Orsolya: Édes kelt tészta készítése (részlet a kész tananyagból)

Ezután beüzemeljük a robotgépet, berakjuk a dagasztó fejet és a tálát, majd beindítjuk, és addig dagasztjuk a tésztát, amíg nem lesz egyenletes, illetve amíg el nem válik az edény falától. (kép: kelesztés előtti felvétel a tésztáról)

Ha eljutottunk ideig, kivesszük a tálát a robotgép alól, és meglisztezzük a tésztával együtt. Huzatmentes, meleg (de nem forró!) helyre tesszük, és lefedjük egy konyharuhával. 2-3 órán át kelesztjük. Ez idő alatt bő másfél-kétszeresére kell meg nőnie. (kép: kelesztés utáni felvétel a tésztáról)



FENYVESI KRISTÓF

Genealógia, kultúra, tudomány

Az önmegfigyelés megfigyelése és a magyarságtudományok*

A magyarságtudományok önértelmezései címmel meghirdetett konferencia (1) a magyarságtudományt többségében faggató reflektivitásával, (2) a magyarságtudományok legutóbbi, interdiszciplináris és interkulturális taxonómiáira építő felhívásával, olyan kérdéseket fogalmaz meg, amelyek a megszólalót egy a tulajdonképeni megszólalást megelőző beszédre hívják, mondhatni „metahelyzetbe” hozzák.¹ Ez a metahelyzet és az ebből a metahelyzetből címzett beszédmód a magyarságtudományok kibontakozásának eddigi összes jelentős állomásánál tetten érhető volt. Gyakorta diszkurzív mozzanatként érvényesült, mint például Németh László magyarságtudományi koncepciójában, amely szerint „a magyarságtudomány tulajdonképp ott kezdődik, ahol az egyes szakok szólásjoga elszigeteltségük miatt véget ér.”² Mindenesetre, hogy a magyarságtudományok önértelmezéseiről szóló beszéd nagyfokú körütekintést, nemegyszer még halmazelméleti jártasságot is követel a megszólalótól, alátámasztják Juhász Gyula professzor szavai, aki *A hungarológia fogalmának és tárgykörének értelmezése* címmel úgy fogalmaz, hogy „nem hiszem, hogy akadna akár csak egy is a jelentős tudós kollégáink közül [...], aki magát hungarológusnak tekintené és ne saját tudományága művelőjének.”³

A magyarságtudományok önértelmezéseinek kérdése, többek között ebből a tulajdonképpen elfoglalhatatlan pozícióból következően lesz egy olyan rendkívül összetett, sajátos episztémikus szerkezetű, amely egyfelől a reflektivitás legszebb filozófiai fogaskérdéseivel ápol közeli viszonyt, másfelől a magyarságtudományok szóösszetétel tagjainak értelmezésére és önértelmezéseire is utalva a mindennapi kulturális gyakorlat és kompetenciák kontextusában is időről-időre felvetendő marad. Jelen pillanatban talán mégsem az tűnik a legsürgetőbbnek, hogy a reflektivitás tradíciójának méltán népszerű protagonistája, Szókratész nagy kérdésével álljunk a magyarságtudomány elé, és arról faggassuk, hogy vajon *valami szörnyeteg-e, aki*

* Elhangzott 2008. augusztus 22-én, Budapesten a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság által szervezett *A magyarságtudományok önértelmezései - Doktori iskolák II. nemzetközi konferenciája* című találkozón az MTA Irodalomtudományi Intézet – Illyés Gyula Archívumában.

¹ Vö. *A magyarságtudományok önértelmezései - Doktori iskolák II. nemzetközi konferenciája* Tuomo Lahdelma, Monok István és Dobos István (Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság) által közzétett felhívásával: önértelmezés és intézményesülés összefüggéseinek eszméletörténeti, tudományelméleti, szociológiai, kultúra- és médiatudományi vizsgálata; a hungarológia tudományos mibenlétének, helyének és feladatának meghatározása; tudomány- és kultúraközi párbeszéd összefüggései; A saját és idegen kultúra közötti párbeszéd létesítésének filozófiai, antropológiai, nyelv- és szubjektumszemléleti előfeltevései és a magyarságtudományok önértelmezései...

² Németh László: A magyarságtudomány feladatai. In: *A hungarológia fogalma*. Hungarológiai Ismerettár 5. Giay Béla szerk., B. Nádor Orsolya szerk. Nemzetközi Hungarológiai Központ - Magyar Elektronikus Könyvtár, 1990, 31.

³ Juhász Gyula: A hungarológia fogalmának és tárgykörének értelmezése. In: Giay Béla: i. m., 75.

Tüphónnál is bonyolultabb és jobban okádja a tüzet, vagy pedig szelídebb és egyszerűbb lény, akinek természeténél fogva valami isteni és minden elvakultságtól mentes jelleg jutott osztályrészéül. Sokkal fontosabb lehet a reflektivitás kulturális, vagy éppenséggel társadalmi szintjére figyelmeztetve azt kérdezni, hogy mi lehet, illetve mi minden lehetne a magyarságtudományok feladata, ha tetszik *értelme* a kulturális gyakorlatokra és kompetenciákra nézve?

Nádas Péter, alig öt évvel ezelőtt *A reflektivitás nagyszerűségéről* címmel az *Élet és Irodalom* hasábjain megjelent publicisztikájában, nem kevés szarkazmussal ír arról, hogy kérdőre vont tudományaink tárgyának részesei, nevezetesen a „magyarok”, politikailag korrektül szólva, a reflektivitás terén kihívásokkal kell szembenézenek: „Reflektivitásuk diszharmonikus jellege különösen akkor feltűnő, amikor erősen reflektált kulturális környezetbe kerülnek, vagy erősen reflektált kulturális környezetből származó személyekkel kell együttműködniük. Félénkek és agresszívek. Az erősen reflektált viselkedés sokkolja őket, elbizonytalanodnak vagy teljesen elvesztik az orientációt és indulatoskodnak.”⁴ – írja. A Nádas által adott leírásból most nem a nemzetkarakterológiai fejtegetések jellegzetesen reflektálatlan hangvételére való rájátszást, mint az írás reflektív és érzékeny humorának (egyébként másodlagos) forrását szeretném kiemelni. Sokkal inkább azt, hogy a kulturális-közösségi reflektivitásnak a gyakorlatba beíródni és átadódni, ily módon pedig a gyakorlatot is megváltoztatni képes pozitív megnyilvánulásaival történő találkozás, ahogy az írás címe is mondja, valóban nagyszerű lehet. Az érzékelt, felfogott, azonosított reflexió reflexiót szül. A diskurzus rendjét, a reflektív gyakorlat lényegét ismerő másokban nem elnémítja, hanem stimulálja a *saját* reflektivitását, visszatérő és új kérdések felvetésére, átmeneti válaszok felvázolására sarkall, a reflektivitás ingáját lengésben tartja – *szétszór és összegyűjt, közeledik és távolodik*, a héraikleitoszi gyermek Fort/Da játékát játszva.

Mindazoknak, akik képesek olyan összetett reflektivitás-gépezeteket működtetni, és időről-időre újra elgondolni, mint a magyarságtudományok, sokat kell tudniuk annak a kontextusnak a belső feltételeiről is, amelyekben ezek a gyakorlatok egyáltalán lehetségesek. Gragger Róbert, a már idézett Németh László, Eckhardt Sándor, Bibó István, Klaniczay Tibor, Rákos Péter vagy éppen Illyés Gyula gondolatai a magyarságtudományok körül, pontosan attól voltak nagyszerűek, hogy egytől-egyig a távoli dimenziókat és mezőket egybelátni képes, mondhatni hiper-diszkurzív gondolkodói alkat megnyilvánulásainak tekinthetők. Ráadásul a centrum és a periféria interdependens egységének feloldódását és ennek többszintű következményeit mindahányszor olyan éles pontossággal regisztrálták, hogy jóval a poszt-teoretikus iskolázottság térnyerése előtt az első újraértékelői lettek a – Rákos Péter szavaival élve – „perem-ember” lét adottságainak. Nemcsak a magyarságtudományok, hanem általában a magyar kultúra történetére nézve is figyelembe veendő megállapításaik kontextuális lehetőségfeltételéhez hozzájárult az is, hogy ezek az emberek teljes tudósi, filozófusi, művészi figyelmüket és politikailag – mai fogalmaink szerint – egyfajta liberális nacionalizmus által tagolt kozmopolita érzékenységüket tudták kibontakoztatni abban a tükrös struktúrában, amely a magyarságtudományi programokat metasíkon működteti. Amikor tehát a magyarságtudományok önértelmezéseire, a magyarságtudományokban benne rejlő hiper-reflektív potenciál által kérdezzük,

⁴ Nádas Péter: *A reflektivitás nagyszerűségéről*. *Élet és Irodalom* 47. évf./46., 2003. november 13.

akkor egyben azt is kérdezzük, hogy hogyan lehetséges a reflektivitás? Természetesen célszerűbb ezt a kérdést is kulturális szinten megfogalmazni. Hogyan lehetséges a reflektivitás Közép-Európában? Hogyan lehetséges a reflektivitás magyar kultúra kontextusában?

Azt, hogy térségünkben nem csak, hogy lehetséges, hanem betetőzés közeli állapotba is jutott egy a *magyarságtudományok önértelmezései* szempontjából is fontos reflektív hullám, jelzi, hogy a geográfiai és politikai értelemben vett régi határait egyre inkább megközelítő Európa újraértelmezéséhez a legizgalmasabb és leghangsúlyosabb hozzászólások, egyre koncentráltabban éppen a Magyarországgal földrajzilag szomszédos területek szülötteitől, velünk egy „kontakt-zónából” származó gondolkodóktól, művészekről jönnek. Az sem mellékes, hogy közülük sokan korunk Európájának intellektuális vagy gazdasági emigránsai, azaz olyan kulturális „nagykövetek”, akikre hazájuk, talán éppen reflektivitásuk okán nem tartott igényt. „*East, west, suitcase's best.*” – idézi mottóként Dubravka Ugresic-et Thomka Beáta a *boszorkánnyá nyilvánított horvát gondolkodónőkről* írott *Ex-YU-Ex(odus)* című esszéjében.⁵

De vannak olyan sikeres politikusok is, akik nem boszorkánymesterként, jövevényként, hanem küldöttként érkeztek Brüsszelbe, mint például a Kultúráközi párbeszéd európai évének meghirdetését kezdeményező szlovák Jan Figel. Ha csak az elmúlt hetekbeni folyóirat olvasmányaimra gondolok, akkor azt mondhatnám, hogy ez az úgynevezett perem, közel két évtizeddel a Közép-Kelet-Európában bekövetkező rendszerváltások, forradalmak és háborúk után, olyan, a szó szoros értelmében véve is megkerülhetetlen kérdéseket fogalmaz meg, amelyek az európai egység megteremtésének ügyét, az uniós projektum sikerre vihetőségét is el fogják dönteni. A *Tiszatáj* folyóirat 2008 júniusi száma *Híd - Csomópontok, perifériák, köztes terek a horvát, a szerb és a szlovén irodalomban* címmel kínált reprezentatív és egyben alapos válogatást Virág Zoltán szerkesztésében; a *Jelenkor* 2008 július-augusztusi száma a boszniai irodalom körképét adta Radics Viktória fordításaival és válogatásában; a *Filológiai Közöny*, pedig *A kulturális különbözőség poétikája és politikája* című, Orbán Jolán által összeállított lapszámában, 2007/1-2-es jelzéssel ugyan, de szintén az elmúlt hetekben bocsátotta közre a tavaly meghívásunkra Pécsre járt szlovén Aleš Debeljak és amerikai felesége Erica Johnson Debeljak szövegeit, Carol L. Bernstein és mások társaságában.⁶ Tanulságos és döbbenetes szövegek váltják egymást a lapokon, amelyek egy olyan szellemi közegre nyitnak, amelyben bárki másnál jóval többet és pontosabban tudnak mesélni a kelet-európai „nemzetközösségi” létezés minden egykori nyűgéről, közelmúltbeli nyilairól, és jelenkori tengerfájdalmáról, de rendszerint nosztalgikusan emlegetett adományairól is. Egyébként az érzelmi-retorikai ambiguitásnak ugyanez a kritikai reflektivitásra sarkalló, hullámozó dinamikája táplálta Milan Kunderát, jellemzi az ukrán Jurij Andruhovics, vagy a lengyel Andrej Stasiuk írásait, de említhetnénk az újabban a „nagy szovjet fazékról” rendhagyó szakácskönyvet is író orosz Wladimir Kaminer eurokonform humorát, vagy Viktor Jerofejev nonkonformista irodalmi huliganizmusát. Az ambiguis szerkezetek klasszikus nyelvészeti példáját mindannyian jól ismerjük: *Az oroszok (med-*

⁵ Vö.: Thomka Beáta: *Ex-YU-Ex(odus)*. *Tiszatáj* 2008/6., 38-45.

⁶ Lásd a Kelet-nyugati Átjáró – I. Találkozó a Balkán Kapujában Interdiszciplináris Konferencia (2007. szept. 14-17., Pécs) programját – a Pécsi Tudományegyetem Modern Irodalomtörténeti és Irodalomelméleti Tanszék Sensus Kutatócsoportja és a Pécsi Kulturális Központ szervezésében.

ve, sas, turul – mindenkinek a magáét) *simogatása veszélyes*. (Mutatis mutandis érvényes mindez a posztkoloniális érdeklődés fókuszában álló szövegekre csakúgy, mint az idegenség identitás-élménnyé válásának olyan epicentrális megnyilvánulása-ira mint Albert Camus, Jorge Semprun memoárjai vagy éppen Jacques Derrida személyes „eredetprotézise”.)

Az olyan imaginárius kötelékek összetartó erejéről, feszültségéről avagy szorításáról szóló beszédek ezek, amelyek – akár mint a magyarságtudomány szerkezeti vázlata – „több mint egy” entitást, kollektívumot tartanak össze.⁷ Ha azonban még kételkednénk abban, hogy ezek a véletlenszerűen egymásmellé sodródott folyóirat-számok és az azokat kiegészítő példák valamit jeleznek, akkor elég fellapozni azt az angol nyelven is megjelent vaskos kötetet, amelyet egy csaknem harminc független belgrádi tudósból álló kör hozott létre a délszláv konfliktus kellős közepén, 1994-95-ben tartott kétheti ülések során, amely nem kisebb célt tűzött maga elé, mint annak a konfliktusnak, ideológiának és propagandának a szisztematikus vizsgálatát, amely 1991-től kezdődően háborúba vitte szerb emberek tízezreit. A szerb nyelven 1996-ban megjelent *The Road to War in Serbia – Trauma and Catharsis* című kötet az etnicitás és nacionalizmus, az egyház, a tudomány, az irodalom és a sport hatásán kívül, megvizsgálja a politikusoknak, az egyetemi diákságnak, az irányító pártoknak és a médiának is a szerepét. Teszi ezt úgy, hogy a tanulmányok állításai, következtetései javarészt mind a mai napig alapvető érvénnyel citálhatók.⁸

A kulturális decentralizáció, illetve a „regionális öntudatok reneszánsza” lehetőséget kínál a nyugatitól eltérő kulturális tapasztalatok megfogalmazására és a reflektivitás hagyományának ápolására oly nagy gondot fordító nyugat, igényt is tart ezekre a tapasztalatokra. A *magyarságtudományok önértelmezése* számára is döntő kérdés, hogy ennek a bizonyos nyugatitól eltérő kulturális tapasztalatnak, nevezetesen a *közép-európaiság* tapasztalatának a megfogalmazásában, átadásában és általában a benne való eligazításban és eligazodásban, milyen eredmények érhetők el a magyarságtudományok intézményrendszerének közvetítésével, illetve melyek a legmegfelelőbb eszközök magának a kontextusnak a motiválására, a reflektivitás kulturális szintjének emelésére. A kérdés nem csak az, hogy miként lehet minél több platformon tenni azért, hogy ez az egyedülálló tapasztalatkinsz bárki számára hozzáférhető, „lehívható legyen”, hanem legalább ekkora feladat felkelteni az igényt, az érdeklődést a tapasztalókban – bárhogya is hangozzék ez – *saját tapasztalataik* iránt.

Amikor ezen gondolkodunk, akkor ne feledjük azt sem, hogy ez a bizonyos közép-európaiság, bár az utóbbi években sokat veszített jellegzetes 1984-es bájából, még mindig vonzó árucikk tud lenni a *genius loci*-k globális piacán – szintén a közelmúlt eseménye Dragomán György regényének nemzetközi sikere. És ugyanakkor érdemes figyelemmel lennünk arra is amikor a tapasztalatot – reflektivitás hiányában – a nemzeti tapéta valóságos és szimbolikus össznépi tapasztása helyettesíti, miként arról a *Duo van der Mixt* román művészpáros tevékenységét méltatva, Tillmann József Attila a *Népszabadság* napilap hasábjain néhány héttel ezelőtt elgondolkodott. Carl Schmitt-re utalva és Bibót idézve írja Tillmann: „a beszűkült nemzeti kul-

⁷ Vö.: Debeljak, Aleš: A „több mint egy” nyomában: a kozmopolitizmus személyes víziója. Boros János ford., *Filológiai Közöny* 2007/1-2., 9-16.

⁸ Vö. *The Road to War in Serbia - Trauma and Catharsis*. Nebojša Popov szerk., Central European University Press, Budapest, 2000.

turális térfelfogás folytán a nagy és a kicsiny eltorzult arányai nemcsak személyes, hanem közösségi vonatkozásokban is éreztetik hatásukat: »E nemzetek legtöbbje egykori vagy lehetséges nagyhatalmi helyzeteken rágódik [...] ugyanakkor azonban oly csüggedten tudja magára alkalmazni a 'kis nemzet' megjelölést, ami például egy holland vagy dán számára teljesen érthetetlen volna.« A személyes és a kollektív önértékelés aránytévészése és identitásavara mutatkozik meg azokban a vágyfantáziákban, amelyek Nagy-Magyarországról, Nagy-Romániáról, Nagy-Moráviáról stb. álmodoznak.”⁹

A magyarságtudomány már csak nemzetköziségen alapuló intézményrendszerénél fogva is az elsők között segíthet hozzá a nemzeti térdimenziók kulturális értelmű kitágításához, és ebben lehet, hogy legalább annyira fontos a belső kontextusra irányuló figyelem, mint a várakozások felmérése és a fogadókészség felismerése a külföldi közegben. Például a magyarságtudományok nem magyar szaktekintélyeinek kulturális – tehát nem csupán szűkebb értelemben vett szakmai – megnyilvánulásai, minél hangsúlyosabbak, annál nagyobb mértékben járulhatnak hozzá ahhoz, hogy a kulturális párbeszéd ne csak egy retorikai fordulat legyen, hanem a kulturális fordulat közösségi szinten is hatni képes gyakorlataként érvényesüljön Európa diszkurzív, kulturális, művészeti, irodalmi térként történő újraalkotásában.

Kultúra, párbeszéd, szituáció és „a minden európai egyén és közösség kulturális és állampolgári tudatát összefogó közös mentális keret”, azaz egy lehetséges európai identitás kapcsán egyelőre azonban nem árt megfogalmazni olyan banálisnak ható kérdéseket sem, hogy „Hol vannak a viccek az európaiakról?”. A már többször is szóba hozott Aleš Debeljak, *Európa európaiak nélkül* című könyvében írja: „Ez a keret egyelőre még igen gyöngye, elvont, nem kötelező és tetszőleges. Ez abban a tényben is fellelhető, hogy nincs egyetlen vicc sem az európaiakról, miközben tömegével szólnak viccek az egyes népekről. A viccek a sztereotípiákat erősítik, de a környezetre vonatkozó mindennapi megfigyelésekként szemléletesen mutatják fel a sarkítottan szemlélt tárgyat. Az európaiak azért nem szerepelnek viccek hőseiként, mert az európaiság mint fő identitás igen gyöngén van jelen az óvilág nemzetállamainak felfogásában. [...] Az egyesült Európa ugyanis még mindig a társadalmi elitek és nem a széles populációk projektje. Fentről lefelé építkezik, ezért nem tud lehorgonyozni az emberek között.”¹⁰ Nos, Németh László, aki ezt a „több mint egy” tudatot összefogó mentális keretet magyarságtudományi írásaiban nagyon is, néhol talán túlságosan is annak belső kontextusa felől közelítette meg, a legszélesebb, azaz a társadalom vertikumában legalsó populáció, Németh kifejezésével „összegubancolódott népcsomó” mentális közösségétől indulva beszélt közép-európaiságról, európaiságról és emberségről, mint a magyarságtudományok egymásba ágyazódó referenciális keretéről.

Németh a „magyarság”, „közép-európaiság”, „európaiság” és „emberség” szintjein egy-egy – némileg eufemikusan szólva ma akár úgy is fogalmazhatnánk, hogy – „mentalitástörténeti” fókuszú tudománycsoportot képzelt el.¹¹ Erre a pontra visszanyúlni a magyarságtudományok mai taxonómiáját szemügyre véve nem csak, hogy

⁹ Tillmann J. A.: A madarak énekétől a nemzeti tapétáig. A kelet-európai identitásprobléma és lehetséges kezelése. *Népszabadság*, 2008. augusztus 10.

¹⁰ Debeljak, Aleš: *Európa európaiak nélkül*. Gállos Orsolya ford., Napkút Kiadó, 2006, 14.

¹¹ Vö. Németh László: i. m., 29.

nyilvánvaló anakronizmus, de egyben leszűkítő gesztus is volna. Németh László metafora-készletére azonban nem árthat még egy, avagy több mint egy pillantást vetni. A százfelé kinyúló gyökérzet, a részei összegénél mindig többet jelentő szervezet, a kulturális ozmózt szavatoló „határhártyák” és így tovább, mind a szerves organizmus, a biológikum metaforái.

Mindenekelőtt genealogikus implikációjú metaforák tehát, azonban kiemelendő, hogy szándékolt eltávolodást jeleznek a transzcendens genealógiától, avagy monogenealógiától, amelynek klasszikus organikus metaforája például az egyetlen törzsről szétágazó fa képzele lenne. A kettős, sőt, többes, belsőkre és külsőkre egyaránt irányuló kontextualizáció, kiegészülve a magyarságtudományokban adottságként megragadható, öntöbbszöröző reflektivitással, olyan hasonlatokig visz Némethnél, mint az „Egy darab természet nézi bennem a nagy természetet; olyan vagyok, mint [...] a paprika torzsája, mely belülről fordul héja felé.”¹² A Klaniczay Tibor által, a magyarságtudományok „elhatárolhatatlanság”-áról jónéhány évtizeddel később mondottakat is célszerű Németh László által megfogalmazottak összefüggésében felidézni¹³, hiszen az interdiszciplinaritás, sőt, Rákos Péterrel szólva a „szupradiszciplinaritás” egy olyan különleges következményére is felhívhatjuk általa figyelmet, amelyből többek között jelen összejövételünk tárgya is fakad.

A modern nyugati episztemológia diszkurzív újrendeződésében kiemelten fontos mozzanat, amelyet talán meg sem vizsgáltunk még a maga tudományelméleti jelentőségében, Friedrich Nietzsche diszciplínáris kritikája, amelyet a tizenkilencedik századi német akadémikus klasszika-filológia képződményével szemben fogalmazott meg, rögvest a diskurzus rendjébe történő rituális beléptetésének pillanatában, nevezetesen a bázeli egyetemen 1869-ben megtartott székfoglaló beszédében. „*Napjainkban a klasszika-filológiáról nincs egységes és világos képzetünk.*” – indít Nietzsche, s ennek fő okai között jelöli meg e tudomány „sokrétűségét”, „fogalmi egységének hiányát”. A filológiát, mint „különböző tudományos tevékenységek szervesen halmazát” mutatja fel, melyben többek között az esztétika, az etika, a történelem-tudomány, egyfajta pszichológus érdeklődés, pedagógia és mindezek különféle variációi adnak egymásnak találkozót. Ezen a helyzeten változtathatna, ha egy filozófia háttérrel előtte és ezzel a háttérrel szorosan összeeszméltva sikerülne a „filológiai” felismeréseknek távlatot adni és ezzel aktualizálni a klasszika-filológia „*legsajátabb lényegét, hogy a kezdetben ellenséges, és csak erőszakkal összehozott alapindítékok teljességgel összenőjenek és eggyé váljanak.*” – mondja Nietzsche.¹⁴

Ezzel a „helyes olvasás művészetének”, a modern irodalomelméleti hermeneutikáknak, Farkas Zsolt szójátékával élve a „filodalomnak és az irodófiának”, mint diszkurzív konstellációknak a felfedezésénél vagyunk. Felfedezésünk a jelek használatának, az értékskálák és értelmezések, a különféle hermeneutikák és az életformák, a képzés, az intézményesülés és a különféle ismeretelméletek elválaszthatatlan összefüggésére is felhívja a figyelmet, ennek minden következményével együtt. Nincs rá mód, hogy most lajstromba foglaljuk mindezen következményeket, arra azonban van, hogy Gragger Róbert megalapozó jelentőségű és a magyarságtudományok önért-

¹² Vö. Németh László: i. m., 21.

¹³ Vö. A nemzeti emlékezet tudománya. (tv-beszélgetés a hungarológiáról.) in: *A hungarológia fogalma*: i. m., 92.

¹⁴ Vö. Nietzsche: Homérosz és a klasszika-filológia. Molnár Anna ford., in: Uő.: *Ifjúkori görög tárgyú írások*. Tatár György szerk., Budapest, Európa Könyvkiadó, 2000, 5–30.

telmezése szempontjából mindmáig érvényes, 1921-ből való gondolatait idézzem: „*A szellem folyamatosságának kutatása filológiai alapon kell, hogy történjék, mint ahogyan a tudományos külföldkutatás gerincét is a filológia jelenti. A filológiát semmiképpen sem csak hangtörténetként vagy szövegkritikaként, nyelvtörténetként vagy irodalomtörténetként kell értelmezni, nem speciális szakká zsugorítva, hanem a görög szó legtágabb értelmében.*”

„*A filológia nem szűkítheti a határait annál jobban, mint ahogyan azt maga az élet jelölte ki. Éppen ezért a nép egész életét – minden megnyilvánulásával együtt – történelmileg létrejött, szervesen összetartó egészként kell értelmezni.*”¹⁵ Közvetlenül Gragger mondataihoz kapcsolhatók Klaniczay Tibor szintén alapvető gondolatai: „*A magyarságnak mint etnikumnak, mint nemzetnek, mint történelmi utat bejárt társadalomnak, mint nyelvnek, a szokásos külföldi terminológia szerint, mint sajátos civilizációnak a kutatását, az ezzel való foglalkozást jelenti együttréve az, amit röviden »magyar filológia« címen jeleztem. Az Études Hongroises vagy Hungarian Studies kutatási területéről van tehát szó.*”¹⁶

A kontextualista fordulat, a reflektivitás, a filológia és a filozófia sajátos magyarságtudományi metszetét szemrevételezve hiba volna a magyarságtudományok tudománytörténeti alapját, a nyelvészetet figyelmen kívül hagyni. Nem csak a nyelvészeti, de a nyelvi (és nyelvezeti, terminológiai) megelőzöttségről is gondolkodnunk kell ugyanis, arról nem is beszélve, hogy mindenféle nyelvészet megelőlegez valamiféle tudást az illető kultúráról, és minden kultúraelmélet előfeltételez valamiféle nyelvészetet. Érdemes lehet olyan, nem csak az elméletek, hanem a primér művészi produkció által is birtokba vett modellek érvényesítését is javasolni a kutatási programokban, intézményi stratégiákban, képzési kurrikulumokban mint például a kulturális antropológiai szemlélet által megképzett új területek.

A kulturális/társadalmi megnyilvánulások öninterpretatív jellegéből kiinduló interpretáció *A magyar mint idegen nyelv* nyomán, akár megvizsgálhatóvá tenné *A magyar mint idegen* tárgykörét is, amelyben a kulturális antropológia, mint a Másikkal való találkozás közege, illetve a fordítás, mint a tulajdonképpeni interkulturális aktus válnának kibonthatókká a magyarságtudományok vonatkozásában. Már Gragger Róbert számára is rendkívül élesen jelentkezett a fordítás kulturális szerepe: „*a népek szomszédaikkal szembeni meg nem értésének fő oka a nyelvi elszigeteltség.*” – írta. Az egyetemi nyelvoktatásban már alkalmazott modulok közül két példa: „*Kölcsönvett önazonosságok – szemszögváltás a kultúrák közötti párbeszéd segítségével*”¹⁷ vagy a Jyväskylä-i Egyetemen Finnországban, jelenlegi tanulmányaim színhelyén, hasonlóan „több mint egy” szerepet láthat el az „*each one teach one*” elnevezésű, a különféle nációkból származó diákok rendszeres formában egymást tanító öntevékenységre alapozó oktatási modul is. A tudományos hozadékon túl, tehát nagy szerepe lehetne mindennek a jelenlegi veszélyesen zárt hazai kulturális kontextus felnyitásában, amit a nemzeti kultúrakutatás vonatkozásában például egyszerűen lehetne a Másikkal való találkozás traumatikus mivolta, élesebben fogalmazva „pszichopatológiája” és az allport-i kontaktuselmélet, illetve pratt-i kontaktzóna-

¹⁵ Gragger Róbert: Munkatervünk. Hegedűs Rita ford., in: *A hungarológia fogalma*: i. m., 17.

¹⁶ Klaniczay Tibor: A magyar filológia helyzete külföldön. In: *A hungarológia fogalma*: i. m., 59.

¹⁷ Vö. Inkei Péter - Tóth Veronika: *2008 - A kultúrák közötti párbeszéd éve*. Budapest, Kultúrpont Iroda, 2008, 23-24.

elmélet szemléleti keretei felől is indítani. Ez persze csak egy a számtalan lehetőség közül, amelyek által a magyarságtudományok önértelmezésének kontextusában, illetve ami sokkal fontosabb, kontextusából kiindulva nem csak a monogenealogikus reminiscenciák oldhatók el, hanem a magyar társadalmi, nemzeti és egyéni tudatok többszörös traumatizáltságának a kidolgozása is elindítható. Peter Burke arra utaló kijelentését radikalizálva, miszerint valamennyien művelődéstörténészek vagyunk,¹⁸ azt kell mondanunk, hogy a hungarológusnak, vagy a „több mint hungarológusnak” nem csak művelődéstörténésznek, hanem a művelődés aktorának, kommunikátornak, pedagógusnak, andragógusnak és nemzetközileg jártas, professzionális kulturális szakembernek is kell lennie, a „külszolgálat” mellett legalább annyira szignifikáns magyarországi kontextusban kifejtett, nem csupán szakmai, hanem kulturális-közművelődési tevékenységgel.

A kulturális kánon folytonos diszkurzív rendezése és képviselése, a külső kontextusok igényeinek ismeretében is gyakorolt kulturális kritika érvényesítése elválaszthatatlan a kultúra ünnepeinek feltalálásától és az ezekben való tevékeny részvételtől. Fontos szempont lehet mindebben, hogy ne csak a különböző kultúrák, hanem a személyes identitás többszintűségére és különböző médiumokra való fogékonyság tényezőinek figyelembevételével a különféle kulturális területek, művészeti ágak, szakmák és specifikus jártasságok is dialogikus helyzetbe kerüljenek, a legkülönbözőbb médiumok működjenek együtt élmény és ismeret egységének megalkotásában.

„Interkulturális kompetenciáról” csak az identitás sajátzerűségeinek tiszteletben tartásával, azaz a szuverenitás politikailag és filozófiailag egyaránt újragondolt és erős koncepciójának a kidolgozását és gyakorlati érvényesítését követően beszélhetünk. A szuverenitás az, ami megalapozhatja a „feltétel nélküli vendégszeretetet” és Jacques Derrida intelmei szerint mindennek az alapja egy a monogenealogikus állásponttal szemben kidolgozott barátság-koncepció lehet. Derrida *A barátság politikája* című könyvében (*Politiques de l'amitié*, 1994) a barátság kanonikus fogalmának dekonstrukcióját, egy „eljävendő demokrácia” és a „feltétel nélküli vendégszeretet” etikájának és nem mellékesen *episztemológiájának* a kidolgozását végzi el. A szöveget az „*Ó barátaim, nincsenek barátok!*” Arisztotelésznek tulajdonított felkiáltás tagolja és a leszármazáson, családon, őshonosságon, illetve a területen alapuló demokrácia, politika és testvériség klasszikus genealogikus fogalomrendszerének dekonstrukciója szervezi. Az „eljävendő demokrácia”, „egy olyan különös demokrácia, amelyet már nem lehet egyszerűen az állampolgárságra, egy adott társadalmat nemzetállamként megszervező rezsimre redukálni”, a „feltétel nélküli vendégszeretet” pedig azt jelenti, hogy Derrida szavaival: „*Feltétel nélkül kell fogadnom a Másikat [...] megnyitom a teremtet, az otthonomat – a házamat, nyelvemet, a kultúrámat, a nemzetemet, az országomat és magamat. [...] Természetesen a feltétel nélküliség ijesztő, félelmetes. Ha így döntök, bárki beléphet a terembe, a házamba, az otthonomba, a városomba, a nyelvembe és ha azt gondolják, amit én, nevezetesen, hogy ez a [...] feltétel nélküli belépés azzal is járhat, hogy mindent átrendez, felfordít, aláaknáz, akár még el is pusztít, akkor bekövetkezhethet a legrosszabb; és én nyitott vagyok erre, a legjobbra és a legrosszabbra is. De természetesen, mivel ez a feltétel nélküli vendégszeretet a barátság ezen etikájának az elferdüléséhez vezethet, feltételt*

¹⁸ A szempont egy termékeny irodalomtörténeti érvényesítését és továbbgondolását lásd Takáts József: *Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról*. University of Jyväskylä, 2006.

*kell szabnunk e feltételnélküliségnek: meg kell állapodnunk e feltétel nélküli parancs és a szükséges feltétel közötti kapcsolatáról, meg kell szervezni ezt a vendégszeretetet, ami törvényeket, jogokat, megállapodásokat, és persze határokat, bevándorlási törvényeket stb. jelent.*¹⁹ Mit jelenthet mindez a *magyarságtudományok önértelmezésére* nézve? Gyakran hivatkozunk egy eredetileg latin nyelvű, de a XVIII. század óta egyre inkább csak magyarul idézett szövegre, műfaja szerint *királytükörre*, amelyet egy olyan uralkodónak tulajdonít a magyar nemzeti genealogikus hagyomány, akitől, ha azt mondjuk *alapító*, akkor egyben elmondtunk mindent a neki tulajdonított szavakra történő hivatkozásaink szerepéről is. Évszázadok óta leggyakrabban a vendégszeretet etikája kapcsán idézzük a bölcs reflexiókat, azonban, hogy történetesen ki az, akinek a reflektivitása uralja ezt az idézést, ki az *alapító*, aki megszólal, és mi volna az az institutionális lényegiség, amit megszólalásával megalapoz, olyan kérdések, melyekre csak a filológia adhatja meg a választ.

Közhelyet mondok, ha megemlítem, hogy Szent István király Intelmeinek a hatodik, a vendégek – az egyes változatok szerint külön-különféleképpen –, jövevények, külföldiek befogadásáról vagy tartásáról, máshol gyámolításáról szóló részen illusztrálható a legszemléletesebben az egyes fordítások összefüggése azzal a politikai kontextussal, amelyben létrejöttek.²⁰ És ezáltal, ha úgy tetszik a fordítások (és minden fordítás?) „történelmietlensége” is, holott nagyon is, túlságosan is történelminek vagy legalábbis „történelmiesnek” kell tekintsük mindahányat.

A filológia (nem mono-)genealogikus válasza mindent elmond a fordítás elkerülhetetlenül és szükségképpen ideologikus mivoltáról, illetve a hatalmat megalapozó szövegek, szimbólumok, jelek legmélyebb védtelenségéről, ha úgy tetszik szeretetlenségéről, örökbe-fogadhatatlan árvaságáról, tulajdonképpen némaságáról. A hatalom beszéde csak áldozatai számára értelmezhető. Ez az egyetlen példa – hisz több mint egy példa – önmagában alkalmas alátámasztani, hogy az interkulturalitás miképpen ápol közvetlen összefüggést a fordítással, a genealógia a vendégszeretettel, a reflektivitás a kontextussal, a Másik filozófiája a nyelvészettel, a *magyarságtudományok önértelmezésének* kérdése pedig az olyan látszólag távoli kérdésekkel, mint például az „eljövendő demokrácia” vagy a „menedékvárosok” derridai koncepciója: „*a Másik nem egyszerűen a Másik, aki úgymond kívülről jön. Az egyik az egyik, én vagyok az, mindenki többé-kevésbé egyik, és mindenki többé-kevésbé azonos önmagával. [...] a Másik már belül van, és valahogyan védelmezni, fogadni kell. Magunkkal is egyezséget kell kötni a vendégszeretetről, és ez egy bonyolult, tudattalan művelet. [...] aki nem tud valamilyen módon magával egyezséget kötni a vendégszeretetről, az nem képes vendégszeretően fogadni a Másikat, ezt tanítják nekünk a görögök. Hogy magunkban kell megoldani a problémát. Ez már önmagában is egy társadalom, heterogén egyediségek sokfélesége, hogy valóban mosolyogjunk a Másikra. Mert ha háborúban állunk önmagunkkal, allergiások lehetünk a Másikra, és ez az, ami megbonyolítja a kérdést.*”²¹

¹⁹ Bennington, Geoffrey: Politika és barátság. Beszélgetés Jacques Derridával. Lukács Anikó ford., *Replika* 2008/május, 41.

²⁰ A kérdéses kifejezések biblikus utalásrendszerére és a Biblia-fordításokkal ápoltságára is utal Dávidházi Péter: „Jövevények és zsellérek”: egy bibliai fogalompár nyomában. *Holmi* 2006/augusztus, 1033–1049, 1037.

²¹ Geoffrey i. m., 48.

FACSÁDY ORSOLYA

Bibó István kultúrafelfogása

Személyisége

Bibó István a 20. századi Magyarország egyik legönállóbban gondolkodó, ízig-vérig humánus és demokrata alapelveket valló társadalomtudósa volt, aki elveihez mint gyakorló politikus is mindvégig hű maradt. Úgy volt liberális, hogy a baloldali demokratikus többpártrendszer híve maradt. Urbánusnak pedig csupán abban az értelemben nevezhető, hogy miközben mindenekelőtt a félfudális sorban élő parasztság helyzete érdekelte, az egész ország berendezkedésén kívánt változtatni. Ugyan 1976-ban – keserű öngúnnal – életének csupán egyetlen rövid szakaszát, a koalíciós éveket (1945–1948) tartotta említésre méltónak,¹ következetes magatartása minta maradt, elméleti munkásságának számtalan eleme pedig a mai napig elevenen hat a társadalmi közgondolkodásban.

1911-ben született Budapesten. A magas szintű műveltséget és tudást családi örökségként kapta, művelődéstörténész apja előbb a Vallás-és Közoktatásügyi Minisztériumban dolgozott, később a szegedi Egyetemi Könyvtár igazgatója lett. 1929 – 1932 között a szegedi tudományegyetem jogi karán tanult, ahol két évvel később jog-és államtudományi doktorátust szerzett. A közbülső időszakban Bécsben és Genfben tanult, majd 1936-ban ösztöndíjasként eljutott a hágai Nemzetközi Jogi Akadémiára.

1934-től lépett állami szolgálatba az igazságügy területén. Etikai és erkölcsi hozzáállása az őt körülvevő világhoz arra készítette, hogy – alapvetően elméleti felkészültsége ellenére, vagy még inkább azzal felvértezve – szerepet vállaljon a közügyek és a politika gyakorlatában is. Egy 1935-ből származó levélben röviden így foglalja össze véleményét: „...itt tisztességes ember vagy politikus lesz, vagy kívándorol”.² Szintén erre ösztönözte fiatalkori környezete, különösen a szegényparasztság sorsának javításáért küzdő, később kommunista elveket valló Erdei Ferencsel való barátsága. Nyíltan vállalt baloldali elkötelezettségére utal, hogy már 1937-től bekapcsolódott az ellenzéki Márciusi Front munkájába. Szoros kapcsolata a népi írók csoportjával egészen 1957-ig megmaradt, 1945-ben belépett a Nemzeti Parasztpártba.

Ezzel egyidejűleg különböző tudományos társulatok és folyóirat-szerkesztőségek tagjaként részben mint jogelméleti szaktudós, részben mint társadalomtörténész – kivéve a háborús éveket – folyamatosan tevékenykedett, publikált.

¹ A Bibó István szájából elhangzó megjegyzést a jelen lévő, szemtanú Huszár Tibor a következőképpen írta le: „S mit vésnek fel majd az én fejfámra? Bibó István. Élt: 1945 – 1948. In: Huszár Tibor: Bibó István – a gondolkodó, a politikus. Bibó István: Válogatott tanulmányok III. 1971 – 1979. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 388. Más szavakkal szintén idézi Kende Péter a Bibó Nyugatról – éltében, holtában című, a külföldi magyarok válogatott tanulmányokat tartalmazó követ bevezetőjében: Bibó István és a magyar emigráció. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Basel – Budapest, 1997. 7.

² Huszár Tibor: Bibó István – a gondolkodó, a politikus. In: Bibó István. Válogatott tanulmányok III. 1971 – 1979. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 393.

Elsősorban ennek köszönhető, hogy 1946-ban kinevezték a szegedi Jog-és Államtudományi Karra egyetemi tanárnak, valamint levelező tagjai közé választotta a Magyar Tudományos Akadémia. 1947-től a Kelet-európai Tudományos Intézet egyik vezetője, 1948-ban az Országos Ösztöndíj Tanács tagja lett.

A feudális Magyarország működési hibáit tisztán látó Bibó István a jobbításban való személyes részvétel lehetőségét nem utasította vissza akkor, amikor 1945-ben felkérést kapott az Ideiglenes Nemzeti Kormány Belügyminisztériumától, ahol többek között ő is részt vett a választójogi törvény megalkotásában. Munkáját olyannyira komolyan vette, hogy – önálló véleményalkotásához ragaszkodva – a menet közben felgyülemlett konfliktusok miatt egy évre rá megvált hivatalától.

A fordulat évét követően, 38 évesen (!) kényszernyugdíjazták, feladatkörei megszűntek. 1951-től – 1957-ig az Egyetemi Könyvtárban kapott egyszerű könyvtárosi állást. A demokratikus átalakulás és az általa hirdetett népfrontpolitika lehetőségeinek bezárulása után a közélettől és publikációs lehetőségeitől egyaránt megfosztották, egyidejűleg azonban önkéntes hallgatásba is vonult, az írászatlaknak sem írt.

Az 1956. évi forradalom felélesztette reményeit az újrakezdésre. Szemléletét jól jellemzi, hogy legitimációs alapként nem bármelyik korábbi, hanem az 1947. évi parlamentet tekintette kiindulópontnak. Október 30-án részt vett a Nemzeti Parasztpárt újjáalakuló ülésén, amely még aznap a Petőfi Párt nevet vette fel, és amely a Nagy Imre-kormányba két jelöltet küldhetett. Az államminiszteri posztot Bibó István kapta. A szovjet csapatok november 4-ei bevonulása egybeesett első napjával a Parlamentben, ahol a kormány egyetlen tagjaként maradt bátran az épületben, s adott közre hazai és nemzetközi nyilatkozatot a magyarországi helyzetről. „Magyarország népe elég vérrel adózott, hogy megmutassa a világnak az ENSZ alapokmányában foglalt elvek erejét és a világ szabadságszerető népeinek erejét. Kérem a nagyhatalmak és az ENSZ bölcs és bátor döntését leigázott nemzetem érdekében.”³

1957-ben letartóztatták. Életfogytiglani börtönbüntetéséből az 1963-as amnesztia idején szabadult. Ettől kezdve a Központi Statisztikai Könyvtár munkatársaként teljesen visszavonult, és politikai tanulmányokat is csupán 1971. évi nyugdíjba vonulásától kezdve írt. Az ezt követően vele készült interjúk cselekedeteinek személyes indítékaira is rámutatnak. 1979-ben halt meg, ravatalánál Illyés Gyula búcsúztatta. A korszakot azonban Petri György: Bibó temetése című költeményének sorai jellemzik leginkább: „...figyeltem az érkezőket, pontosabban azt, hogy kinek van pofája idetolni a képét, és ki nem jön el...”⁴

Helyzete a magyar kultúrában

Az 1930-as évek közepétől széles érdeklődésű jogászként elsősorban a szaktudományt gazdagította (pl. *Kényszer, jog, szabadság; Jogszerű közigazgatás eredményes közigazgatás, erős végrehajtó hatalom*), ugyanakkor a fasiszmus elterjedésével egy időben egész Európa sorsának kérdése foglalkoztatta (pl. *Az európai egyensúlyról és a békéről*). 1945–1949 között mint állami hivatalnok és a közélet egyik hangúlyos szereplője, továbbá ezzel összhangban mint társadalomtudós egyaránt általánosan ismert volt. Sok esetben olyan feltáratlan belső konfliktusokat érintett, ame-

³ Nyilatkozat. Budapest, 1956. november 4. In: Huszár Tibor: Bibó István. Beszélgetések, politikai-életrajzi dokumentumok. Magyar Krónika, 1989.

⁴ Petri György: Bibó temetése. In: Bibó- emlékkönyv I. Századvég Kiadó, Budapest – Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern, 1991.

lyeket mások nem (pl. *A magyar demokrácia válsága; A koalíció válaszára; Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem; Zsidókérdés Magyarországon 1944 után*). Szemlélete markánsan elhatárolódott mind a proletárdiktatúrától, mind a jobboldali visszarendeződést igénylőkétől. Éppen ezért és ún. harmadik utas javaslati miatt a kommunista párt 1948 után félreállította és elhallgattatta. Tisztánlátása és valódi értékmeghatározásai ezért évtizedekig háttérbe szorultak, nem lehettek jelen sem a történettudomány, sem a politológia területén. Hangja – egészen szűk körben – csupán az 1970-es években hallatszott (pl. *Az európai társadalomfejlődés értelme*). Művei jóval később, a rendszerváltás közeledtével jutottak el a nyilvánossághoz. Mindenkori emberi helytállása, magas szintű felkészültsége és gondolati önállósága az 1990-es évek első felében közvetlen módon hatott egyes hazai politikai irányzatokra, a törvényalkotásra és a társadalmi köztudatra. Munkásságának számos eleme korunkban is kisebb-nagyobb viták, különböző írárok és beszélgetések gyakori tárgya maradt.

Alapvető értékelvei és társadalmi orientációja

Bibó István a tág értelemben vett kultúra területén mint jog- és társadalomtudós hagyott hátra értékes életművet. Tanulmányai elsősorban politikai esszék voltak, amelyekben – különösen 1945 után – közvetlenül kívánt hatni az ország belső berendezkedésének átalakítására.

Ebből a szempontból mindenekelőtt történelemszemlélete meghatározó. Az emberek egymás közötti egyenlőségéből és szabadságából kiindulva – az elmúlt korok politikai döntéseinek és társadalmi mozgalmainak elemzése révén, nemzetközi összehasonlítással – jutott el a mohácsi vésztől a 1867. évi kiegyezés következményein keresztül a II. világháborúig terjedő időszak súlyos kritikáig. A teljes folyamatot szem előtt tartva tárta fel az egyes okokat, amelyek idáig vezettek. Véleménye szerint a fejlett európai országokkal szemben Magyarországon a 20. század közepén még mindig a részben értelmiségivé váló, valójában azonban született kiváltságaira büszke és előjogait féltő, retrográd középnemesi réteg, valamint egy hozzájuk idomuló, őket utánzó polgárság kezében van a vezető szerep. „Így jött létre a felfelé követelőző, lefelé rangtartó úriembernek az a típusa, amely nem hasonlított sem egy nyugat-európai értelemben vett burzsoáziához, még kevésbé valamilyen, a társadalmi reform szempontjából jelentős értelmiségi réteghez, annál inkább a werbőczyánus magyar köznemességhez. Ez a ...réteg tehát immár nem a polgári fejlődés és a társadalmi mozgás közegeként, hanem... zárt és mozdulatlan testként ékelődött a feudális országvezetés és a felemelkedni akaró kispolgári, proletár-és paraszti tömegek közé.”⁵

A felemelkedés útja csak egy mindezzel történő gyökeres szakítás útján lehetséges – gondolta. Ehhez el kell tudni szakadni attól az illúziótól, amely a Monarchia második legnagyobb nemzete tudatban öröklődött nemzedékről nemzedékre, meg kell változtatni a régóta elhibázott nemzetiségi politikát és le kell tudni mondani az elszakított területekről.

⁵ Bibó István: *Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem*. 1948. In: Bibó István: *Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949*. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 592.

Nézetei a politikai kultúráról

A politikát mindig a szó eredeti értelmében mint a „polisz”, a közösség ügyeiért való munkálkodást tekintette. Számára a politikai erkölcs szorosan kapcsolódott az egyéni felelősség kérdéséhez, ahogyan ezt magatartása mindvégig példázta. Alapvetően hibásnak tartotta a hazugságon alapuló politikai programokat.

Tartózkodott a szélsőséges megfogalmazásoktól és cselekedetektől. Óva intett a forradalmi romantikától éppúgy, ahogyan a hasonló érzések által vezérelt félelemtől a forradalommal szemben. Tisztelte a független és szabad intelligenciát. Alapvető értéknek tekintette a politikai kultúra és a tömegek érzelmeinek humanizálását és elvetendőnek a kultúra átpolitizáltságát. Ilyen irányú gondolatai ma különösen aktuálisak lehetnek. Sajnos napjainkban is érvényesek azok a megállapítások, amelyek az ép erkölcsű közösségek működését hiányolják. „A politikai ösztön helyét mindinkább görcsössé és mindinkább irreálissá vált politikai rögeszmék foglalták el...”⁶ Csak egy ilyen közegben válhatnak veszélyessé azok a fenyegető társadalmi erők, amelyek egy romló gazdasági helyzetben az egyéni és közösségi felelősségvállalás szükségességének tudatosítása helyett a politikai hisztériakeltés és a bűnbakkeresés eszközével élnek. Már fiatalkori tanulmányában – várható történelmi következményeikkel együtt, a német példán keresztül – elemezte a politikai hisztériák mibenlétét. „Az igazi nagy közösségi hisztéria azonban az, amikor együtt vannak összes jellegzetes tünetei: a közösségnek a realitásoktól való elrugaszkodása, az élet által feladott problémák megoldására való képtelensége, az önértékelés bizonytalan és túlméretezett volta és a környező világ behatásaira adott reakciók irreális és aránytalan volta.”⁷ Munkásságában az egyéni szabadságjogok, az emberi egyenlőség és a demokrácia tisztelete párosult azzal a komoly erőfeszítéssel, amellyel az európai társadalomtörténet egyes korszakainak elemzése, mozgatóerőinek feltárása révén – a két világháború között itthon erőteljesen meggyengült politikai kultúra megteremtőjeként is – igyekezett segíteni a konkrét döntések meghozatalához szükséges tisztánlátás kialakulásában.

„Célcsoportjai” és társadalmi bázisa

Társadalmi orientációjában – kikerülve a bármely réteggel való romantikus azonosulást – az egész ország demokratikus felemelkedésében hitt. Ebben a folyamatban alapvetően a tudás megszerzését tartotta a leglényegesebb tényezőnek, hiszen véleménye szerint egyrészt a paraszti gazdaságok, vállalkozások, szabad szövetkezetek – újabb gépesítéssel megvalósítható – racionális, szükségletekre történő termelése volna célszerű, másrészt a munkásság tanfolyamokon való továbbképzésére. Ehhez „egyidejűleg kell a tanfolyamok kiválasztását komolyan megszigorítani és ugyanakkor a rendkívüli iskoláztatási lehetőségeket a mainál szélesebb körben valósággá tenni.”⁸

Mindebben – egyenrangú társként – fontos szerepet szánt az értelmiségnek, de külön hangsúlyozta, hogy ez a továbbiakban nem lehet egy örökölhető, kiváltságos pálya. A legszegényebb rétegből érkező tehetséges diákok számára biztosítani kell a

⁶ Bibó István: Zsidókérdés Magyarországon 1944 után. 1948. In: Bibó István. Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 647.

⁷ Bibó István: Az európai egyensúlyról és békéről. 1943 -1944. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok I. 1935 – 1944. Magvető Kiadó. Budapest, 1986. 374.

⁸ Bibó István: Értelmiség és szakszerűség. 1947. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 522.

magas szintű továbbtanulást, míg fordítva: az úri középosztály tagjainak gyengén tanuló fiait érdemes más pályára irányítani.

A nemzeti kultúra értelmezése

A nemzeti önazonosság szempontjából fontos kérdésnek tartotta a magyarság fogalmának meghatározását. A válságból való kilábalás érdekében elutasította azt a hamisnak vélt szemléletmódot miszerint „a magyar történelem utolsó száz esztendejének sorozatos katasztrófáiért, a magyar politikai fejlődés egyenetlenségeiért, a magyar társadalmi értékrend és szellemi fejlődés szívében, újból meg újból kiütköző egészségtelen vonásaiért a magyar alkat, a magyar jelleg valamiféle meghasonlását, megromlását tegyük felelőssé.”⁹ Őv ettől a kesergéstől abban az értelemben is, hogy egyenesen következik belőle az „idegen” hatás kárhoztatása. Ez pedig alkalmas lehet az itt élő különböző származású népcsoportok (nemzetiségek, németek, zsidók) elleni gyűlölködésre.

Különös hangsúlyt fektetett a parasztság helyzetére és a paraszti kultúra megítélésére. Úgy gondolta, hogy le kell számolni azzal a hamis képpel, miszerint nálunk a nép az ártatlanságban élő magyar néplélekkel azonosítható, hagyományokat őrző kultúrája pedig a változatlanul megtartandó paraszti életmóddal. Szükség van a parasztság anyagi és szellemi felemelkedésére, foglalkozásának, a földművelésnek a többi termelő ágazattal való egyenrangú megítélésére, és el kell felejteni azokat a törekvéseket, amelyek úgy akarják konzerválni az úgymond tisztán magyarnak vélt értékeket, hogy közben konzerválják a szegénységet. Mindemellett természetesen fontosnak tartotta az élő népi kultúra alkotásainak összegyűjtését és megőrzését, továbbá azokat a szociológiai - szociográfiai kutatásokat, amelyek a parasztság életformájának feltárására és kialakulásának okaira irányultak.

„A kultúra szüntelenül fejlődő, alakuló, új meg új problémákkal viaskodó s azokat megoldó folyamat: belső egyensúlya, összhangja, újjászületése nem bizonyos meghatározható jelleg „szabályai”-hoz való alkalmazkodásból, hanem problémáknak a megoldásából származik, s minél sikeresebben oldja meg ezeket a problémákat, annál inkább válik – anélkül hogy ezt akarná – jellegzetessé, „tipikusan” magyarrá.”¹⁰

Az állami kultúrpolitikáról vallott nézetei

Bibó István hitt a többpártrendszer demokratikus platformja által biztosított baloldali, szocialista állam felépítésének lehetőségében, ahol a közösségi érdek érvényesítése mellett, sőt éppen emiatt az egyének is megtalálják az értelmes élet lehetőségét. Ezért vállalt állami hivatalnoki szerepet, majd 1956-ban vezető pozíciót is. A kultúra fontosságát mindig együtt kezelte a társadalmi megújulás kérdéskörével, amelyben az állami irányításnak lényeges szerepet szánt. Kezdetől fogva rossznak tartotta azonban a diktatórikus módszereket és a kötelezően merev elvárásokat. 1945 után ideológiailag egyaránt elhatárolódott a kommunista és a kisgazdapárti felfogástól, de

⁹ Bibó István: Eltorzult magyar alkat, zsákutcás magyar történelem. 1948. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 571.

¹⁰ Bibó István: A magyarságtudomány problémája. 1948. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 564 – 565.

nem tartotta magát polgári demokratának sem. Ilyen értelemben hirdetett ún. harmadik utat, de nem mérte fel reálisan a megvalósítás lehetőségét.¹¹

Ma már tudjuk, hogy kissé utópista módon egy olyan állami berendezkedést kívánt, amely valóban a korábban elnyomott rétegek felemelésére összpontosítva meg tudja valósítani a demokráciát. Anélkül persze, hogy az általa szintén kárhozottat kapitalista tendenciák válnának uralkodóvá Magyarországon. A kulturális szabadságjogok kivívását, illetve tiszteletben tartását szorosan összekapcsolta a politikai jogokkal és mindennek biztosításában az állam kötelességét hangsúlyozta.

Mindebben azonban különös fontosságot tulajdonított a modernizálás szükségességének. Általános szemléletmódjára jellemző a következő, ma is megszívlelendő felszólítás. „Optimizmus és racionalizmus azonban a modern európai fejlődés döntő elemei, s minden nemzetnek, mely ebben részt akar vállalni, a maga alkatát ezekkel a vonásokkal az eddiginél erősebben meg kellett színeznie.”¹²

Irodalom

Bibó István: Válogatott tanulmányok I – IV. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 1990.

Huszár Tibor: Bibó István. Beszélgetések, politikai – élettrajzi dokumentumok. Magyar Krónika. Budapest, 1989.

Bibó – emlékkönyv I. Századvég Kiadó, Budapest – Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Bern, 1991.

Bibó Nyugatról – éltében, holtában. Külhoni magyarok írásai Bibó Istvánról. Válogatta és bevezetéssel ellátta: Kende Péter. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem. Basel–Budapest, 1997.



¹¹ Borbándi Gyula: Bibó István és a harmadik út. In: Bibó Nyugatról – éltében, holtában. Külhoni magyarok írásai Bibó Istvánról. Válogatta és bevezetéssel ellátta: Kende Péter. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem. Basel – Budapest, 1997. 191 – 200.

¹² Bibó István: Eltorzult magyar alkat, zsákutcás történelem. 1948. In: Bibó István: Válogatott tanulmányok II. 1945 – 1949. Magvető Kiadó, Budapest, 1986. 578.

KRISZTIÁN BÉLA

Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról*

Az emberi tapasztalatok, a tudomány eredményeinek gyarapodásával, a tudás akkumulálódásával, mind több a technológiailag is hasznosítható nővumok száma. Ezzel együtt nőtt és nő az igény a felhasználók tudásával szemben. A munkamegosztás révén tömegesedő alkalmazottak elemi tudásával szemben fokozatosan más minőségű tudásigény fogalmazódott meg, amely idővel a különböző képesítési előírásokban körvonalazódott. Ezt a különböző korszakokban különbözőképp teremtette meg a szerveződő oktatási és képzési rendszer.

Az 1840-es években a *Kossuth Lajos* alapította *Védegylet* és a működésük körüli harcok pezsdítették meg a közéletet. A magyar kultúra és művelődés meghatározó személyisége, *Eötvös József* hitte és máig érvényesen, hogy a demokrácia és a fejlődés előfeltétele a művelődési demokrácia. Az ő gondolata ölt testet az 1868. évi 44. számú törvénycikkben, amely kimondja, hogy a népművelés a nép ügye, az állam kontrollján kívül eső terület. Keresztülvitte az iskolaügy rendezését, hét nyelven adatta ki a *Néptanítók Lapját*, népművelési és felnőttoktatási hírekkel. Az egyház és a Tisza-párt rágalmai ellenére behatóan foglalkozott az analfabéta-oktatás és a felnőttnevelés kérdéseivel. *Eötvös József* 1867-ben, a népnevelési egyletek ügyébe tett felhívásában egyértelműen kimondta, legyen ezeknek a köröknek közvetítő szerepe az államigazgatás és a közösségek között.

Eötvös József halála után (1871) a társadalmi alapon szerveződő közművelődés koncepciója háttérbe szorult, a minisztersége alatt felvirágzó, a nem állami intézményekhez kapcsolódó felnőttoktatást a támogatások radikális csökkentésével majd megvonásával a konzervatív körök visszafejlesztették. Az utód *Pauler Tivadar* parlamenti előterjesztése, a *Törvény javaslat a felnőttek oktatásáról* lekerült a napirendről. Végül *Trefort Ágoston* hajtotta végre a felnőttek oktatásáért járó díjak körüli manipulációval terhes, gyengülő hatásfokú¹ mozgalom felszámolását. Ez évszázadra megpecsételte a felnőttoktatás sorsát.

Az 1868 után szinte minden fokozatban egyszerre kiépülő oktatási rendszer (a felső-, közép- és alsófokú oktatás, az iparoktatás) mellett a különböző módon megteremtett oktatási lehetőségek idővel olyanokat is befogadtak, akik valamely speciális tudást igényeltek, vagy különböző okokból akadályozva voltak a tanulásban. A

* Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról. Szerk. Magyar Edit és Maróti Andor. ELTE-EÖTVÖS Kiadó. Budapest. 2008. 248. oldal. A kötetben megszólaltak: Csoma Gyula, Francz Vilmos, Harangi László, Horváth Margit, Illés Lajosné, Kálmán Ferenc, Koltai Dénes, Kovács Ilma, Kraiciné Szokoly Mária, Ligetiné Verebély Anna, Magyar Edit, Maróti Andor, Nagy Andor József, Őszi Ferenc, Rudolf Ottó, Sándor György, Szeitz János, Trencsényi Imre, Zachar László, Zsarnai Szilárd.

¹ Jászi Oszkár (1908) Merénylet a tanítás szabadsága ellen. In.: A magyar népművelés története 1867-1919. Szöveggyűjtemény 1/2. Szerk. Felkai László. Tankönyvkiadó. Budapest. 1976. 224.

munkavégző ember elfoglaltságához mért oktatások csak lassan váltak a hivatalos közoktatási rendszerek részévé. A felnőtt piaci értéke, gazdasági és társadalmi megfelelősége érdekében folytatott oktatás, nevelés fokozatosan különült el.

A munkaidőn kívüli időbe kényszerített vagy kényszerült, ezt a gyakran szűkre szabott lehetőséget hasznosító felnőttoktatás kiegészítő, pótló formája idővel sokaknak adott a továbblépéshez lehetőséget. Ezt az oktatási lehetőséget a gazdaság kezdettől kihasználta és különböző ideológiákkal máig táplálja. A munkát végző felnőttek számára a társadalmi igazságosság valamilyen megteremtése érdekében ezt a formát idővel a „második út” lehetőségének nevezték ki, ez a lehetőség ma sem számolódott fel. A pedagógiában előbb antropológiai szempontból különültek el a vélt vagy valós, a felnőttek tanításához szükséges tartalmak, eljárások, módszerek.²

A befolyásoló tényezők – a foglalkoztatás körülményei, az életkor, a tanítási helyszínek, a rendelkezésre álló eszközrendszer hiányosságai – a felnőttoktatásban résztvevők mindegyikétől fokozott alkalmazkodóképességet kívánt. A tanulni kényszerülők vagy hajlandók akarata, felismerése ebben éppúgy szükséges, mint a tanításra vállalkozók felkészültsége, hivatástudata. Az oktatást igénylő (megrendelő) ágazat, szervezet, az oktatásban résztvevők és az oktatás körülményei a felnőttoktatásra vállalkozókat kezdettől szembesítették a megoldandó nem könnyű feladatokkal. Az életkori változatosság, az időbeni korlátok, a szakmai képesítések minőségi elvárásai, a felnőtt munkakultúrája mellett műveltsége alakítása, a megfelelő létszámok kibocsátása, a környezet esetenkénti viszonylagos elismerése között végzendő munka magas szintű emberi képességeket, pedagógiai felkészültséget, felelősséget és hivatástudatot kívánt.³ Ennek a felnőttoktatásban résztvevő pedagógusok többsége megfelelt és megbecsültségük a gazdaság, a vállalatok körében számon tartott volt. A meg-megújuló erőfeszítések, az érzékelhető eredmények ellenére a hivatalos pedagógia és oktatásigazgatás a felnőttoktatás szükségességét és létezését tudomásul vette, de az iskolarendszerhez tartozását, támogatását fenntartásokkal kezelte.

Az 1945 után gyorsan terebélyesedő felnőttoktatásba kapcsolódó pedagógusok az alkalmazott pedagógia elvét és gyakorlatát követték. Nem a pedagógiát tanították, hanem azt, mint eszközt használták. A gazdaság szakemberellátásáért felelős szakminisztériumok, köztük az általánosan irányító szerepű Munkaerő Tartalékok Hivatala majd a Munkaügyi Minisztérium úttörő és meghatározó szakpedagógiai munkát végzett, ami a felnőttoktatásban is éreztette befolyását. Támaszkodhatott a korábbi felnőttoktatási tapasztalatokra, élhetett a célok elérésére adott eszközökkel. A MTH és a MÜM oktatói számára helyi és központi pedagógiai tanfolyamokat szervezett.

A MTH egyik első pedagógiai-didaktikai jegyzete Nagy Sándor tollából született. Ebben akkor körvonalazódott, mára kiteljesedett az integrált pedagógia, benne a pedagógiai, pszichológiai, oktatástechnológiai és szakmethodikai tudással. Kifejtette, hogy a felnőtteknél is lényegében ezekre van szükség, azokat, akik a felnőttekkel foglalkoznak, andragógusnak hívják. Az andragógust, mint elkülönült szakmaiságot pedagógusok azon viszonylag kis csoportjára értették, akik részben az esti és levelező oktatás, a gyarapodó tanfolyami képzés és továbbképzés formáiban nyújtottak

² Vö. pl. Géczi János (2006) a szocialista gyermekfelfogás a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése (1956-1964) Köznevelés. Magyar Pedagógia. 2006. 155-167.

³ Pedagógusok/szakemberek a felnőttoktatásban. Bányászat. Kutatási jelentés 1981. Kézirat.

pedagógiai szakértelmet a tanulás/tanításban. Ezek a pedagógusok és együttműködőik számos helyen és alkalommal erősítették a felnőttoktatás pedagógiai színvonalát.

A művelődés oldaláról is történik a szakmai felnőttoktatás erősítése,⁴ kiadványok kerülnek kézbe. Megjelenik az Andragógia alapjai című kötet.⁵ A Munkaügyi Misztérium (1957) és az OPI Felnőttoktatási Intézete újabb innovatív tényező a felnőttképzés tudományos háttere számára, segítség a felnőttoktatásnak. A gazdaságban sorra jelennek meg a felnőttképzési szervezetek, a vállalatoknál az újjáalakuló személyzeti munkában az oktatás és művelődés kötelező programmá válik, ami örvendetesen befolyásolta a belső képzési rendszereket.⁶

Az Országos Vezetőképző Intézet (1967) mellett ágazati képző, továbbképző intézetek jönnek létre, amelyek jelentősen hozzájárulnak a vállalatok középirányítása és munkásai körében a korszerű ismeretek tanításához. Kiadványok sora kíséri a folyamatot, mint pl. a kedvelt Az üzemi oktatás módszertana sorozat.⁷

A felnőttoktatásról és egyben az andragógiáról is megjelent új történeti kiadvány oral historyként, korrajzként, a múltidézés és aktualitás tekintetében sok értékes eseményt idéz fel, folyamatot örökít meg. A *Magyar Edit* és *Maróti Andor* szerkesztésében megjelent az *Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi félévszázadáról* című kötetben húsz alkotó részvevő gondolatai sorakoznak.

A kötetben szereplők közül – és sokan, akik valamilyen okból nem nyilatkoztak, vagy nem kerültek a szerkesztők „látókörébe” – kezdetben szinte egyedül vagy alkalmi csoportokban végezték munkájukat. A hivatalos elismerés nehezen és esetlegesen érte el őket, hiszen olyan területen végezték munkájukat, amelyek a hagyományos oktatási rendszerben működők előtt nagyrészt „terra incognita”-nak minősültek. A kötet fél évszázadra tekint vissza, néhol azonban bizonyos korai előzmények is feltűnnek. A felnőttképzés tényleges szervezeti és tartalmi, ezzel pedagógiai változásai 1945 után, az új értelmiség és a gazdaság szakemberállománya megteremtése idején alapozódtak meg. A kötetben megszólalók ma gyökeresen megváltozott feltételek között idézik fel a felnőttoktatás korábbi időszakait, a fejlődés emberi dimenzióinak kérdését.

Az időhatár formálisnak tekinthető, mert a felnőttoktatás előzményei távolabbra nyúlnak vissza, ezzel a megszólalók szakmai és emberi hitelessége, tudatos igyekezete a minél jobb felnőttoktatásért szinte változatlan folyamatként él. A felnőttoktatásban is megfigyelhető –a kötet bizonyítja – az erőteljes folytonosság a téma felvetésében és elméleti kezelésében. A felnőttoktatás nehezen vívta ki mai állapotát, holott jelentősége miatt ez nehezen érthető. A felnőttoktatás sajátos alakulása szemléletesen rajzolódik ki a megszólalásokból. Nemcsak kezdetben, de folyamatosan érzékelhető volt és egyes jelenségekből ma is lemérhető a felnőttoktatás egyenetlen

⁴ Pl. Csiby Sándor (1966) Munka és művelődés. TIT-SZOT. Budapest. 1966.

⁵ A Szarajevóban megjelent munkát az OPI Felnőttoktatási Intézete adta ki 1960-ban.

⁶Pl. a TAURUS képzési tevékenysége, a Borsodi Vezetőképző stb., Bodó László, Csiby Sándor szerk.(1970): A felnőttoktatás pedagógiai kérdései. Kiadja az MSZMP Csepel Vas- és Fémművek Bizottsága Propaganda és Művelődési osztálya. Budapest. 1970. Rota.

⁷ Bodó László, Csiby Sándor, Csoma Gyula: A felnőttek oktatásának sajátosságai. KJK. Budapest. 1972. Az üzemi oktatás módszertana sorozat /szerk.Csoma Gyula). Kéziratban. A sorozatban többek között megjelent: Az ismeretátadás és önképzés néhány alapkérdése, Korszerű eljárások a vezetőképzésben, Az előadás és magyarázat legfontosabb módszerei, A tanítás-tanulás megszervezése a tanulócsoporthoz, A tanítás-tanulás eredményeinek mérése, Tankönyv és módszertan.

megítélése. Ilyen végletes megnyilatkozás pl.: „Az esti és levelező tagozatos képzést fokozatosan fel kell számolni. Ma már senki nem hivatkozhat arra, hogy továbbtanulás szempontjából diszkrimináció áldozata. A mai értelemben vett felnőttképzés jórészt tudáshatár nélküli bizonyítványgyártás és ráadásul neurotikus embertömegek forrása.” Válaszként elhangzott, hogy a felnőttoktatásban azok vesznek részt, akiknek társadalmi-szociális helyzete hátrányos volt, általános vagy szakmai műveltségük bővítése, más képesítés megszerzése a céljuk. Az iskolarendszerű és az iskolán kívüli felnőttoktatás kettőssége alapjaiban jó konstrukciónak tűnik, ezt több ország gyakorlata is bizonyítja. „Remélhetőleg a különböző érdekeket felismerő s azokat elismerő kormányzat a demokrácia játékszabályai szerint bírálja el a felnőttoktatás jövőjét is, s az a továbbiakban nem válik az oktatásügy ’még mostohább gyermekévé’- volt az ellenvélemény.

Az 1945 utáni tervgazdaság szocialista majd a magánosított gazdaság évtizedei során a felnőttoktatásban működők folyamatosan a megértetésért és elfogadtatásért, a változásokért szükséges megoldások tudatos képviselésében dolgoztak – a nem vagy kevéssé elfogadó környezet sokféle ellenállásával ütközve. A ma divatos hangulatok az emberi erőforrások meg a felnőttképzés fontosságával, meghatározó jellemzőinek új és új megfogalmazásával, a már iparaggá lett lifelong learning emlegetésével, a módszertanok szükségességének kiemelésével, a képzés technikai feltételei korszerűsítésének vállalati kapcsolatokon keresztül történő fejlesztésére és mennyi más oldalú megnyilatkozás a kötet riportjai fényében megszürik. Mindezek és sok más egyéb felnőttképzési kérdés évtizedekkel előbb megfogalmazódott és közülük sok meg is valósult.

A felnőttoktatás első nagy korszaka – más területek jelentőségét nem lebecsülve – a szakképzés volt. Az ország szakképzési feladataiért 1949-től felelős Munkaerő Tartalékok Hivatala (MTH) majd 1957-től a Munkaügyi Minisztérium (közismereti tárgyak vonatkozásában a különböző néven működő oktatási, művelődési minisztériummal) rendszerében erőteljesen fejlesztett volt az iskoláskorúak alap- és középfokú szakképzése, de tömegében uralkodó volt a felnőttoktatás.

A gazdaság és társadalomépítésben a felnőttoktatás a kreatív gondolat tárgyiasulásaként megjelenő más pedagógiai technológia volt, amelyet a társadalmi gyakorlat csak évtizedek multán volt képes teljes mértékben befogadni, és mára, mint andragógiát, tudományként kezelni, a felnőttoktatást pedig törvényben szabályozni. A felnőttoktatásban tanítók változatos körből kerültek ki. A felnőttoktatás színvonalas pedagógiai teljesítését, a munkásképzés, szakképzés, továbbképzés feladatainak szakszerű ellátását többek között a pedagógiai tanfolyamok rendszere, a szakoktatók technikus és mérnök képesítésűekkel történő bővítése segítette. A MTH egyik első pedagógiai jegyzete, melyet Nagy Sándor készített, a felnőttek oktatását a „fokozott pedagógiai felkészültséggel, a didaktikai követelmények betartásával, a szakma jellegének megfelelő módszertani kultúra következetes alkalmazásával” végzett munkával írja elő. Kifejti, a felnőttoktatás a pedagógia sajátos ága (andragógia), amelyben ugyan befolyásolóak a felnőttek egyes tulajdonságai (életkor, szakma, idő, előképzettség) de a pedagógia meghatározó a tevékenységben.⁸ Következetes, országos érvényű rendelkezések léptek életbe a Munkaügyi Minisztérium létrejöttével (1957). Rövidesen számos pedagógiai, módszertani útmutató jelent meg, ma andra-

⁸ Nagy Sándor (1953) Didaktika. MTH. Budapest. 1953. 45 oldal. Kézirat.

gógia címszóval illelhető tartalmakkal. Ebben a folyamatban meghatározó volt *Csoma Gyula* munkássága, aki a hatvanas évektől képviseli azt, hogy a személyiség kiteljesedésének egyik feltétele olyan műveltség-tartalmak közvetítése, amellyel az iskolapadba ülő ember érdeklődése, ön maga érdekérvényesítése, szakmai tudásának alkalmazásra fejlesztése megfelelő pedagógiai/andragógiai befolyással alakítható.

A működtetésért meg az elfogadtatásért lényegében kétfrontos küzdelmet kellett folytatni. Egyrészt azzal a felsőoktatási szemlélettel és szervezettel, amely a korábbi nép- vagy közművelődést, a felnőttek valamilyen iskolai vagy kívüli képzési rendszerét, még ha szervezeten is történik, máig sok helyt érzékelhetően alábecsüli. Holott folyamatosan elhangzik, hogy az emberi erőforrások, a megszerzett és felhalmozott tudás, ennek menedzselése milyen fontos, a munkakultúra, az emberbe történő beruházás, az általános és szakműveltség civilizációs/infrastrukturális feltételei meghatározott szintű fenntartása országos és globális érdek.

A hiányosságokra számos kritika született és születik, amit a felnőttoktatás eredményei sorra és sokban cáfoltak és cáfolnak, de segítenek a kiigazításban. Másrészt az 1970-es évekig az extenzív fejlesztés szelleme és az anyagi termelés meg az annak megfelelő termelő ember abszolutizálása volt a mérvadó. Ez korántsem volt társadalmilag semleges, hiszen megfelelt azt anyagi végtermék-centrikus nézőpontnak, a termelés fetiszizálása, ennek megfelelően a kétkezi, fizikai munkás glorifikálásának. Az extenzív gazdasági korszak periódusa felerősítette az anyagi-szellemi tényezők dualizmusát, általában a szakmai vagy műveltségi ismeretek ellentételeit is. A felnőttoktatás jelenléte volt az, amely az ellentétek feloldását elősegítette azzal, hogy tudatosította azokat az ellentmondásokat, amelyek a felnőttképzés (tartalmi, formai) hiányából adódtak, egyes területeken a változtatás akadályai lettek, és amelyek megoldására felnőttképzés adott lehetőséget. A felnőttoktatás korszakos megnyilatkozói a megújulás elemének az embert tartották és tartják, ehhez következetesen a felnőttoktatás/andragógia tudományos autonómiájáért küzdöttek, ami 2006-ra valósult meg.

Térben és időben számos eredményt mutathat fel a felnőttképzés. 1989 előtt már kialakult szemlélettel, tudományos megalapozottsággal, rendszerrel, gazdasági képzési körben is szerepelt a felnőttoktatás. Jelentős volt a vezetőképzés (elsősorban az Országos Vezetőképző Központ, 1967), a vállalatok bekapcsolódása a képzésekbe. Egyes nagyvállalatok kiemelkedő képzési rendszert tartottak fenn. A munkás- és művezetőképzés ágazati rendszerének megteremtése, vállalati megvalósítása majd az ágazati minisztériumok, létrehozta önálló képző és továbbképző intézetek fontos innovációs központjai voltak a felnőttképzésnek. Minden ebbe a kötetbe nem kerülhetett be – de a TIT szervezet mellett hiányoljuk a MTESZ és egyesületei felnőttképzésben vitt szerepének legalább említését. Hiányoljuk a Szervezési és Vezetési Társaság – kezdetben az OVK-val szoros együttműködésben – végzett rendkívül kiterjedt tevékenységét, amely a vezetési szintek mindegyikében erőteljes pedagógiai/andragógiai irányultsággal érvényesítette és gazdagította a felnőttoktatást. A sok tekintetben a kor színvonalán álló felnőttoktatásban már 1989 előtt megjelentek a piaci képzés szervezetei, amelyek 1990-től egyre nagyobb mértékben vették át a felnőttképzési feladatokat. Az ország gazdasági és társadalmi változásaiban a felnőttoktatás meghatározó szerepet töltött be, erről közvetlen és közvetett eredmények sokasága a bizonyíték.

A kötet személyes emlékekben gazdag megnyilatkozásai ezt szemléltetően mutatják be. Az egyes megszólalások nemcsak történeti emlékeket, hanem aktuális

tényeket is magukba foglalnak, ezek olyan tanulságok, amelyeket jelen és jövő felnőttoktatásunkban felhasználhatunk. A felnőttoktatás emberi erőforrás-fejlesztő szerepe évtizedek óta a rendszer sajátja – vallják, és munkájukkal bizonyították a kötet szereplői.

A kötet a felnőttoktatást sokoldalúan, az elmélet és gyakorlat oldaláról, a személyes érdeklődésen túl, mint hivatásként vállalt feladatot, az általuk választott célorientált munkát mutatja be. Az integrált felnőttoktatással szándékolt és elért, megküzdött eredmények önmagukért beszélnek – ezek alapozták meg a mai továbblépés lehetőségeit és a mai andragógusok lehetőségeit. A felnőttoktatási tudás birtokában kész ismeretekkel vagy azokhoz felnőve a folyamatos újrakezdés, a személyes megőrződés tükröződik a megnyilatkozók munkáiban.

A pótló és továbbképző feladatokon túl mára a felnőttoktatás annak az életformának a meghatározója, mely a munka és művelődés egységében az ember folyamatos gazdagítását, ezzel tartós gazdasági/társadalmi eredményességét teszi lehetővé. A piacgazdaságban a felnőttoktatás a krízisek kezelésének és reménybeli megelőzésének is egyik eszköze, ezért a tanulmányok olvastán bízhatunk abban, hogy a múlt tapasztalatai a jövőben is hasznosítható megoldásokkal segítik a felnőttoktatásban résztvevőket. A tanulmányok jellemző korrajzok is, melyekben *Csoma Gyula*: Egy megíratlan emlékirat töredékei, *Francz Vilmos*: Egy a sok közül. Andragógussá érlelő iskoláim, *Harangi László*: Felnőttnevelési módszertani központ, *Horváth Margit*: Az andragógusképzés előzményei a szombathelyi Berzsényi Dániel Főiskolán, *Illés Lajosné*: Az európai integráció oktatási perspektívái, *Kálmán Ferenc*: Az életen át tartó tanulás lehetőségei 1962-2000 között egy alföldi faluban, *Koltai Dénes*: A felnőttképzés és emberierőforrás-szemlélet a változások útján, *Kovács Ilma*: Kaland vagy fejlesztés volt a távoktatás kutatása?, *Kraiciné Szokoly Mária*: Interjú Ádám György akadémikussal, *Ligetiné Verebély Anna*: Felsőszintű oktatási vezetők képzése (1976-1981), *Magyar Edit*: Fél évszázad a magyar felnőttoktatás történetéből, *Maróti Andor*: Emlékeim a felnőttek tanításáról, *Nagy Andor József*: Andragógiával egy életen át, *Őszi Ferenc*: Pedagógus az építőiparban, *Rudolf Ottó*: Húsz év a felnőttoktatás első vonalában, *Sándor György*: Egy „közművelő” számvetése, *Szeitz János*: Osztrák-magyar együttműködés a rendszerváltást megelőző és követő években, *Trencsényi Imre*: Útkeresések, *Zachar László*: Az idő megszépíti a felnőttképzést (is)?!, és *Zsarnai Szilárd*: A magyar vezetőképzés „belülről” nézve a 70-es, 80-as években, avagy adalékok a vezetőképzés elmúlt világához - ezt a sokszínű világot mutatják be.

A globális helytállás fokozottan igényli a tudományterületek – így a felnőttoktatás – hasznosítható eredményeit és meghatározott célokra szervezett kutatását, alkalmazását. A kötetben a szerkesztőknek is köszönhetően – akik maguk is az aktív andragógusok AHA klubjának alapítói – a felnőttoktatásban megvalósult, dinamikus összhangban végzett munka félévszázadának kiragadott eseményei sorakoznak. Mint *Trencsényi László*, a Magyar Pedagógiai Társaság ügyvezető elnöke a Bevezetésben írja, „több felkért „tanú” nem vállalkozott az írásra.” Pedig sokan és a szerzőkhöz hasonlóan gyakran változatos pályákon szervezték, vezették a felnőttoktatás ügyeit. Egyszemélyes intézményként vagy bizottságok sokaságában dolgoztak, lazább vagy szorosabb kapcsolatban egymással minden ágazatban, szervezetben. A mű megjelenéséhez a Magyar Pedagógiai Társaság és a Nemzeti Kulturális Alap nyújtott támogatását, az ELTE-EÖTVÖS Kiadó pedig az ízléses kivitelről gondoskodott. A kötet

felhívja a figyelmet az aktuális múlt, meg a felnőttoktatás jelen értékeire, és arra, hogy a terület szakmai, pedagógiaitörténeti feltárása sürgető feladat.

Ma a felnőttképzést törvény szabályozza, hogy „...az Alkotmányban biztosított tanuláshoz való jog az állampolgár egész életpályáján érvényesüljön, a felnőttkori tanuláshoz és képzéshez való hozzáférés szabályozott lehetőségei a társadalom minden tagja számára bővüljenek, hogy az állampolgárok meg tudjanak felelni a gazdasági, kulturális és technológiai fejlődés kihívásainak, hogy eredményesen tudjanak bekapcsolódni a munka világába és sikeresek legyenek életük során, valamint annak érdekében, hogy a felnőttkori tanulás és képzés révén az életvitel minősége javuljon az Országgyűlés a következő törvényt alkotja: *hazánk számára is egyre növekvő jelentőségűvé válik a tőke személyi feltételeinek fejlesztése. Egy-egy ország lakossága a tőke nézőpontjából mint humán erőforrás jelenik meg, és a képzés egyre inkább úgy fogható fel, mint a befektetés, az emberi erőforrásba történő beruházás egy formája. Ennek a felismerésnek a valóra válását szolgálja az életen át ívelő képzés gondolata, amelyet a fejlett európai országok is hosszú távú versenyképességük zálogaként kezelnek. A gazdaság követelménye az egyén számára a változásokhoz való alkalmazkodás kényszereként jelenik meg: korunkban a munkavállalókkal szembeni egyre fontosabb elvárás a tanulási képesség és a készség a tanulásra, az új és gyorsulóan megújuló technika elsajátításának, valamint az életvezetés változtatásának képessége.... A felnőttképzés lehetőséget biztosít arra, hogy a közoktatási rendszer, az iskolai rendszerű szakképzés és a felsőoktatás eredményeire alapozva a felnőttek - amikor változó élethelyzetük azt szükségessé teszi vagy érdeklődésük miatt tanulni van kedvük - azt megtehessék. A törvény rendszerezi és anyagilag támogatja egy olyan egységes felnőttképzési ágazat kialakulását, amelyben lehetővé válik az egész életen át tartó tanulás megvalósulása: a fiatal korban kialakult készségekre, motivációkra építve a felnőtt megtalálhassa az igényének, érdeklődésének megfelelő tanulási formát, módszert, a képzésbe rugalmasan bekapcsolódhasson, tanulásra vonatkozó döntéséhez tanácsot, információt kapjon. A törvény a felnőttképzés szociológiai, szakmapolitikai definíciós keretei között, az Európai Unióban kialakult állásfoglalások figyelembe vételével jelöli ki a törvény által szabályozni kívánt személyi, illetve tárgyi kört a képzés-oktatás ágazati intézményrendszeréből.*”⁹

Kötetünkben Koltai Dénes, a FEEK dékánja lakonikusan mutatja be a karrá alakulás útját. Bizony a távolba vesznek az 1989/90-es évektől folytatott küzdelmek a főhatóságok, a JPTE majd PTE különböző szintjein, a fenntartásokkal kezelt felnőttoktatás, képzés, az andragógia-szak megteremtése érdekében. Az „omega”, a megszüntetés állapotából való kitörés és felívelés, a tartós szükséglet a képzés iránt, a nemzetközi kapcsolatok és a tudományos tevékenység alakulása együttesen vezettek oda, hogy ma az andragógia nemcsak tudományként, de sokak választott szakmájaként szerepel a felsőoktatási képzésben. Tanulságos lesz Tacitussal szólva „sine ira et studio” a kar történetét részletesen feldolgozni, láttatva azt a lokális szemléletet, amely felesleges utakat járattott be és hasonlóan felesleges erőket igyekezett elvonni a főfeladat felnőttoktatástól – részben sikertelenül.

A recenzens, visszatekintve a felnőttoktatásban is eltöltött évtizedeire, csak egyetérthet Csoma Gyulával: „Pályám summája talán a plebejus indulat, amellyel a társadalom 'lentebbi' rétegei számára is kedvező iskolarendszert és esélyegyenlősítő

⁹ A 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről.

nevelési kultúrát igényeltem, igényelek. S lehet, hogy a plebejus indulat az igazi anakronizmus, a társadalom 'fentebbi' rétegeit előnyben részesítő iskolarendszer és nevelési kultúra kritikájával együtt. Most már tulajdonképpen mindegy. Aki a XX. századot megélte, s ott megette kenyerét javát, annak jogában áll, hogy a XXI. században már kissé idegennek érezze magát.”¹⁰

VÉGVÁRI BORISZ

Tanulás egy életen át*

Európai viszonylatban sok értékes hozzájárulással tartják számon Magyarországot a különböző tanulási folyamatok fenntartásában. Ilyen a Tanulás egy életen át (TÉT) immár mozgalomból ténnyé vált tevékenysége. A XXI. században az életen át való tanulásnak filozófiai elve a „felelős vagy magadért” szükségszerű követése. Nem véletlen, hogy a TÉT hangsúlyozott ismertetése, tudatosítására és eszközrendszerének minél szélesebb körű elterjesztésére annyi energiát fordítunk. Az úgynevezett jóléti államgyakorlat kollektív biztonsági hálórendszere sok, nehezen kezelhető kockázat terhét levette/leveszi a polgár válláról. De saját életének „befektetéseiért” legyen az képzés, egészségügy, ház, munkaalkalom, család gyermek vagy éppen részvény – az övé a felelősség.

Ez a felelősség akkor tudatosul, ha ehhez megfelelő szintű és minőségi ismeret, tudás áll rendelkezésre. Intézményesen ezt a család, iskola és munkahely sajátos egysége biztosítja, de ehhez a folyamatos tudástranszfer szervezésére van szükség. Ennek egyik felismerése ez a kötet, amelynek Előszavában *Ádám György* agyélettani és lélektani oldalról orientálja az olvasót a TÉT jelentőségéről és a szellemi tevékenység mindig innovatív voltáról.

A kilenc tanulmány valóban ebben a szellemben, de a megközelítésekben rendkívül változatosan tárja fel a TÉT aktualitásokon túlmutató állandó szükségességét. A Tempus kiadásában megjelent elegánsan konzervatív külső mozgalmas szellemi teret nyit az olvasónak. A kötet alaphangját a MTA elnöke által életre hívott szakbizottság jelentése adja meg, amelyben a pozitív jelenségek mellett a tudományos közéleti alacsony reprezentáció, az információs-orientációs csatornák hiánya is szerepel. A bizottsági javaslatok átfogóak – szinte valamennyi tudományt és szakterületet érintik –, ezzel a TÉT integráns szerepét hangsúlyozva.

A kötet szerzői a helyzetképen túl stratégiai és koncepcionális tényeket dolgoznak fel, ami a tematikák rendszerében tudatosítja a változtatások következményeit, a TÉT tartalmi és formai összefüggéseinek jövőbeni eredményességének feltételeit. Több tanulmány közvetlen módszertani megközelítéssel foglalkozik a TÉT-tel, a társadalmi, gazdasági és technológiai meghatározottságból adódó következmények tárgyalásával.

¹⁰ Csoma Gyula : Pályámról.

* Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Lektorálta Maróti Andor. Tempus Közalapítvány. Budapest. 2008. 256 oldal.

A kötetben a következő tanulmányok szerepelnek: *Benedek András*: A TÉT és a technológiai fejlődés összefüggései, *Csoma Gyula*: Szempontok az egész életen át tartó tanuláshoz kapcsolódó oktatáspolitikai programok értékeléséhez, *Kálmán Anikó*: A felnőttkori tanulás sajátosságai, *Koltai Dénes*: A felnőttoktatás mint a hátrányokat kiegyenlítő társadalmi és oktatási mozgalom, *Lada László*: A tanulás életen át gondolat magyarországi megvalósulásának legújabb kori történetéből, *Piróth Eszter*: Ismeretterjesztés a TÉT keretében, *Szigeti Tóth János*: A készségek fejlesztése az életminőség garanciája és a gazdaság infrastruktúrájának kulcseleme, *Vedovatti Anildo*: A TÉT Bizottság és a szakmai közvélemény problémája.

A kötet gazdag bibliográfiája az 1997-2008. években megjelent művekből ad válogatott képet a hazai TÉT ismeretköréből.

A TÉT szükségszerűen kapcsolódik a piacgazdasági tudásszükséglethez. Ennek kategóriái: a tények ismerete (know-what), az okok ismerete (know-why), az út ismerete (know-how) és a megfelelő személyek ismerete (know-who), amelyekre a tanulmányokban közvetve és közvetlenül rátalálunk. A tanulmányokban – a rendelkezésre álló terjedelmen belül – aktivizáló tényező az ismeretalapú (explicit) és a gyakorlati, problémamegoldó (tacit) tudás tudatos kezelése, mint a TÉT fenntartója.

A közép-európai felnőttképzés

Történelem és gyakorlat Pécssett

Tizedik alkalommal rendezte meg Pécssett, de immár 1986-óta folyik az európai felnőttképzés történetével foglalkozók konferencia sorozata. Az oxfordi (1986-os) első Felnőttképzés történet nemzetközi konferencia szembesítette az érdeklődő és résztvevő szakembereket azzal, hogy a rendkívül sokágu, immár két évszázados felnőttképzés európai történetének feldolgozása szükségszerűen tágabb együttműködést igényel. A brodi (1994.) találkozón a maribori egyetem professzora, *dr. Jurij Jug* kezdeményezte a „Felnőttképzés története Közép-Európában” címmel rendszeres tudományos találkozók megtartását, amelyre *dr. Jana Bezensek*, *dr. Joze Lipnik* (Maribor), *dr. Elke Gruber* (Graz és Klagenfurt), *dr. Wilhelm Filla*, az Osztrák Népfőiskolai Szövetség főtitkára alapításával munkabizottság alakult.

A három-négy napos rendezvények 1995 és 2002 között az érdeklődők egyre nagyobb táborát vonzották. A rendezvényeken rendszeresen 8-12 ország kutatói, tudósai, aktív felnőtt képzői vettek és vesznek részt. Intézményi támogatók és szakemberek sora bővítette a kört: a Német Népfőiskolai Szövetség, *dr. Maróti Andor*, *dr. Heribert Hinzen*, *dr. Franz Pöggeler*, *dr. Martha Friedenthal Haase*, *dr. Volker Otto*, *dr. Frantisek Mezihorák*, *dr. Zenon Jasinski*. A brodi majd a Strob, Rogaska Slatina, Debrecen majd ismét Rogaska Slatina, Pécs-Pécsvárad, Retzhof/Graz, Opole/Radom helyszínei után Klagenfurt (2006) majd 2008-ban Pécs adott helyet a szimpóziumnak.

A folyamatos együttműködés nemcsak az eszmecserék, hanem a kiadványok tekintetében is jelentős hatékonyságot mutat fel. Az eddigi kötetek: *A felnőttképzés felvilágosodás korában*, *A felnőttképzés 1848 és 1900 között*, *A felnőttképzés a két világháború között*, *a korszakfordulótól a korszakváltásig (1939-1989)* német és angol nyelven jelentek meg. Magyar nyelvű *A felnőttképzés története Közép-*

Európában a felvilágosodástól a II. világháborúig kötet. Klagenfurtban *A tudás, mint előny (Wissen als Chance)* kötet (2006) foglalja össze a konferencia anyagát.

A jubileum jegyében összeülő X. konferenciának a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara adott otthont, a Kar oktatói kezdettől résztvevői voltak a szimpóziumok munkájának. A házigazda Magyarország mellett Ausztria, Csehország, Horvátország, Lengyelország, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia felnőttképzési tudományos életéből 42 résztvevő érkezett, akik 32 változatos témájú előadásban foglalkoztak a felnőttképzés történeti és aktuális valamint kapcsolódó témáival. A házigazda FEEK oktatói tizenkét előadással reprezentálták tudományos teljesítményeiket.

A szervezést a PTE FEEK Kultúratudományi Intézete dr. Sári Mihály intézetigazgató irányításával végezte. A támogatók köre: a Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Kapcsolatok Intézete (DDV, Bonn), a DDV Varsói Projektirodája, az Alpok-Adria Egyetem, a PTE FEEK, a PTE Tudományos Bizottsága, a Dél-Pannon Múzeum, s kiemelten a Közhasznú Egyesület (Pécs), a Sopianae Örökség KHT (Pécs).

A szimpózium a FEEK Konferenciatermében (2008. október 2-5. között) sok új eredményt is bemutatott, amelyek, ahogy dr. Koltai Dénes dékán megnyitójában majd a kiadvány előszavában is hangsúlyozott, annak a tudáshálónak a részei, amelyet a felnőttképzés képvisel a múlt, a jelen és a jövő Európájában.

A X. szimpóziumra megjelent német nyelvű kötetben¹¹ a felnőttképzés és andragógia általános kérdései, a jövő perspektívái, az új kutatási eredmények, a felnőttképzés történeti megközelítése, a határterületek és a kitekintés fogalmai köré csoportosítva B. Rákóczi Zsuzsa, Ban Anna, Beksta Arunas, Brünner Anita, Farkas Éva, Filla Wilhelm, Gasparac Nina, Gruber Elke, Huss Susanne, Husz Mária, Huszár Zoltán, Juhász Erika, Kardeliené Laimutė, Klapan Anita, Kleisz Teréz, Kocsis Judit Nóra, Koltai Dénes, Kondrotaitė Elena, Kosi Polonka, Kovaliczky Gergely, Kusic Sinisa, Lendvai Tamás, Lipnik Joze, Lukosunienė Vilija, Maróti Andor, Maruzsa Zoltán, Mazzag Éva, Mezihorák Frantisek, Mijoc Nena, Nelesovská Alena, Németh Balázs, Pethő László, Pordány Sarolta, Reisz Terézia, Sári Mihály, Sári Szilvia, Simándi Szilvia, Tamás Zoltán, Tamasova Viola, Teresevicienė Margarita, Várnagy Péter, Vidmantas Tütlys, Vrcelj Sofija, Zádori Iván, Zalay Szabolcs, Zlokovics Jasminka, Zuzeviciūtė Vaiva előadásai és tanulmányai gazdagították a felnőttképzés ismeretkörét.

A mai FEEK és elődei oktatóinak rendkívül érdekes, többfrontos küzdelme a felnőttoktatás elismeréséért a történeti távolság ellenére sok máig ható tapasztalat forrása. A szimpózium elhatározta a Közép-európai felnőttképzés-történet további feltárását. Az eddigiek megerősítették azt, hogy a felnőttképzés (andragógia) integráló szerepe, ahogy eddig is, a jövőben is az európai tudásrendszer fenntartásának és fejlődésének meghatározó része.

K.B.

¹¹ X. Symposium Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. Regionalisierung – Internationalisierung. Fünfkirchen, 02-05. oktober 2008. Chefredakteur: Sári Mihály, redakteure: Huszár Zoltán, Várnagy Péter, Zalay Szabolcs. Pécs/Fünfkirchen, 2008.367 oldal.

XXIX. Országos Tudományos Diákköri Konferencia

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara adott otthont a XXIX. Országos Tudományos Diákköri Konferencia Pedagógiai, Pszichológiai, Közművelődési és Könyvtartudományi Szekciójának április 6–8. között.

Az OTDK-n számos FEEK-es hallgató is részt vett és ért el sikert. A díjazottak:

HÁBER HAJNALKA MÁRIA: Andragógusokról andragógusoknak – A FEEK-en végzett diplomások munkaerőpiaci életútja, a tanult képességek hasznosításának tükrében. 1. helyezés az Andragógia 2. Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Reisz Terézia.

EGERVÁRI DÓRA: Információs kompetenciáink – avagy hogyan szerzik, értékelik és használják az információkat az egyetemisták? 2. helyezés a Könyvtartudományi Bizottságban, és az OFI különdíja Konzulens tanár: dr. Sipos Anna Magdolna.

NÉMETH KORNÉL: Cigány mágia a 21. században. 2. helyezés a Művelődéstörténet és Művelődésszociológia Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Husz Mária.

TÓTH ERIKA: A demográfiai és gazdasági folyamatok hatása az oktatás hatékonyságára. 2. helyezés az Andragógia 1. Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Farkas Éva.

PRÁCSER TAMÁS: A képzők képzésének európai aspektusai. 2. helyezés az Andragógia 2. Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Farkas Éva.

Németh Éva Boglárka: Nők az egyetemen, család és/vagy karrier. 2. helyezés az Andragógia 3. Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Kleisz Teréz, dr. Kocsis Mihály.

SAUER KATALIN: A felsőoktatásba belépő hallgatók akadémiai képességeinek vizsgálata. 3. helyezés az Alkalmazott Pedagógia Bizottságban és a Magyar Posta Zrt különdíja. Konzulens tanár: dr. Kocsis Mihály.

DOMINEK DALMA LILLA: A Szépművészeti Múzeum és a British Múzeum andragógiai és múzeumpedagógiai összehasonlító elemzése. 3. helyezés az Interdiszciplináris Bizottságban. Konzulens tanár: dr. Sári Mihály.

HALÁSZ JUDIT: Klíma-kultúra-társadalom (Nemzeti Éghajlatváltozási Stratégia és a közművelődés feladatai). A Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium Különdíja. Konzulens tanár: dr. Sári Mihály.

PAJOR NIKOLETT: A konstruktivista tanuláselmélet osztrák és magyar alkalmazási gyakorlatának összehasonlítása a felsőoktatásban. A Magyar Országgyűlés Előnének különdíja. Konzulens tanár: dr. Farkas Éva.

GUNCZ SZILVIA: A felnőttkor határán álló autizmussal élő fiatalok felnőttiségre és munkára oktatása. Az Alexandra Könyvkiadó különdíja. Konzulens tanár: Cserné dr. Adermann Gizella.

ERDŐ LENKE: A Székely Nemzeti Múzeum mint a székelység kollektív emlékezetének egyik őrzője. Az Alexandra Könyvkiadó különdíja. Konzulens tanár: dr. Huszár Zoltán.

BALÁZS VIKTÓRIA KLÁRA—BARÁT KORNÉLIA: A tánc pedagógiája. Az Európa Kulturális Fővárosa Iroda különdíja. Konzulens tanár: dr. Kocsis Mihály.

BALASSA MÓNKA: A nagykanizsai felsőfokú, középfokú és emelt szintű szakképzésben résztvevő felnőttek motivációinak összehasonlítása. A Magyar Posta ZRT különdíja. Konzulens tanár: *Cserné dr. Adermann Gizella, dr. Kocsis Mihály.*

Mind a hallgatóknak, mind a felkészítő, konzulens tanároknak gratulál a TudásMenedzsment szerkesztősege.

A tizedik évfolyamába lépett TudásMenedzsment azzal ünnepelheti magát leginkább, hogy teret ad a tudomány köszöbére lépett hallgatók írásainak. A következőkben megkezdjük a legsikeresebb OTDK-dolgozatok ismertetését a szerzők összefoglalásában.



HÁBER HAJNALKA MÁRIA

Andragógusokról andragógusoknak

A FEEK-en végzett diplomások munkaerőpiaci életútja a tanult képességek hasznosításának tükrében

A felsőoktatásban résztvevő és sikeresen diplomát szerzők életében fontos állomás, amikor az addig megszerzett ismereteiket, képességeiket az élet különféle területein alkalmazhatják. A diploma átvétele után az élet forgatagában kipróbálhatják, a tanulmányaik során megszerzett képességeiket valamint megmérettetnek a gazdaságban, a társadalom különféle színterein és nem utolsósorban, a magánéletükben.

Az emberi erőforrásba történő felsőfokon zajló beruházás megtérülését jelen problémafelvetésben úgy kell értelmeznünk, hogy az PTE FEEK egykori hallgatói a rendelkezésükre álló tudástökhöz milyen hatékonysággal képesek alkalmazni. Kérdésünk az, hogy melyek azok a szociológiai és andragógiai faktorok, amelyeket magas karrierpotenciállal honorál a munkaerőpiac és egyben növeli a képző intézmény megbecsültségét, pozitív megítélését is.

Ezek a módszerek modellként szolgálhatnak a felsőoktatás egyes képzési területeinek hatékonysági vizsgálatában. A képzésben szerzett tudás szerkezetének, valamint a tudástartalmaknak a munkaerőpiaci szempontjából hasznosítható területeinek feltárását az andragógiai diszciplínák között is elterjedő kompetencia alapú elemzéssel végeztem el. E témakörben a kompetenciák típusainak felvázolása során új értelmezési keretet vázoltam fel, amely az akadémiai képességeken túl a munka világát és a mindennapi élet kompetenciaterületeit is rendszerbe foglalja.

Az alkalmazott módszerek új szempontokat illeszthetnek az intézményi monitoring és tervezés eddigi gyakorlatába is.

Az andragógusok képzésének problematikus területe a tanulmányaikat sikeresen elvégző diplomások munkaerőpiaci útjának ismerete, és hasonlóan fontos az elsajátított tudás alkalmazhatóságának kérdése. Meglátásunk az, hogy amennyiben hangsúlyt helyezünk a képzés eredményeinek munkaerőpiaci fogadtatásának megismerésére, akkor olyan információkhoz is eljuthatunk, amelyek irányt mutathatnak a képzés egészére, így többek között a felsőfokú képzés tartalmi felépítésére, valamint a módszertani eszközök megválasztására. Mindez támpontot adhat egy erős, a fejlődést magában hordozó, versenyképes felsőoktatási program megformálásához.

Dolgozatomban egyrészt új és újszerű metodikai eljárásokat, illetve ezek alkalmazásával szerzett eredményeket mutatok be. Hipotézisem az, hogy az andragógiai képzés fejlesztése, hatékonyságának növelése szempontjából meghatározó a karon végzett hallgatók munkaerőpiaci életútja, és ezzel összefüggésben a megszerzett kompetenciaterületek hasznosíthatóságának részletes ismerete. A végzettek körében a foglalkoztatottsági szerkezet ágazati, szakmai és regionális sajátosságainak megismerésén túl fontos a tartós inaktivitás, illetve a strukturális munkanélküliség jelenlétének vizsgálata. Feltételezésem szerint lényeges elem a jellegzetes mobilitási utak karriertényezői körében a tudásbővítés módzatai és technikái. Elemzésemről azt várom, hogy a volt hallgatók körében mindezek mellett feltárjam és megismertessem

a munkadeficitok kezelési stratégiáit valamint ezek jellegzetes életkori sajátosságait, a nemi meghatározottságot, a szociokulturális jegyeket. Az egyes kompetenciaterületek megjelenését vagy hiányát értékelem az anyagi jólét és a munka-presztízis kontextusában is.

Várakozásunk szerint az egykori hallgatók körében kapott kutatás következtetései számos tanulságot eredményezhetnek, a képző intézményről, a hallgató/munkaerő munkaerőpiaci helyzetéről, valamint az elsajátított kompetenciák és a munkaerőpiac közötti kapcsolat sajátosságairól.

Számos szempont indokolja, hogy rákényszerülünk a változásra. Aki nem tud, vagy nem akar akklimatizálódni a változásokhoz, annak korlátozott mozgási stratégiákkal kell számolnia. A „megmenekülésre” a kulcs a folyamatos képzésben, az önképzésben rejlik. Minderre az andragógusokat képző felnőttképzési intézményeknek új, adaptív stratégiákkal kell felkészülniük. A jövő andragógusa, csak akkor képes az összefüggések feltárására, ha kellő szakmai önreflexióval, konkrét adatokkal, ismeretekkel rendelkezik a jelen társadalmi és gazdasági helyzetéről, valamint az elmúlt évtizedekben képzett szakemberek tudásának konvertálhatóságáról.

Tapasztalataink új tervezési és fejlesztési folyamatokat indíthatnak el és tevélegesen javíthatják az andragógusképzés hatékonyságát. Mindezekhez azonban az is szükséges, hogy a felnőttképzéssel foglalkozó felsőoktatási fakultások felismerjék az empirikus kutatások jelentőségét, valamint, hogy megismerjék a több évtizede munkatapasztalattal rendelkező hallgatók visszajelzéseit az oktatás, a munkaerőpiac valamint egzisztenciális világról. Vizsgálatomban empirikus és leíró módszerekkel megvizsgálom a PTE FEEK és elődintézményeiben végzett diplomás korosztályainak munkaerőpiaci mobilitását és annak tipikus életútjait. Feltevésem szerint az egykori hallgatóink egy részének munkaerőpiaci pozíciója előnyösen, más részüknek hátrányosan alakult. Megvizsgálom azt is, hogy a kialakult gazdasági és társadalmi státuszuk miként függ össze a munkaerőpiaci aktivitásukkal. Hipotézisem szerint e tekintetben, meghatározó szerepe van az egyetemi képzésük különféle szakjain megszerzett szakmai kompetenciáknak és a munkatapasztalataiknak. A felnőttek kompetenciáinak mérésére új módszertani eljárást dolgoztam ki. A szempontrendszer felhasználásával jól elkülöníthető a használható és kevésbé alkalmazható tudás-és kompetenciaterületek köre.

Feltevésem szerint a vizsgált populáció esetében a végzettség és a speciális ismeretek befolyásolják a munkaerőpiaci mobilitásukat, versenyképességüket és az egzisztenciális életútjuk alakulását is. További feltételezésem, hogy az iskolai végzettség és a szerzett kompetenciák befolyásolják a versenyképességük alakulását. Az összefüggések feltárásához szükségesnek vélem mind az életutak, mind pedig a képességek szerkezetének megismerését és elemzését.

A vizsgálat hozadéka feltehetően az is, hogy részletes adatokat találunk egyes diplomás rétegcsoporthoz sajátos életútjára vonatkozóan, így a pályakezdő nők versenyhelyzetének, illetve fiatal anyák körében feltárt sajátos életpálya-modellek szociológiai meghatározóinak rögzítésére.

Munkavégzési potenciál, karrierindex

A szakmai karrierépítést a feltevésünk szerint számos tényező befolyásolja. Ezekre természetesen a kérdőíven belül részletesen rákérdeztünk.

Fontos faktornak tekintettük e vonatkozásban, hogy tagja-e bármilyen szakmai szervezetnek, hogy miként ítéli mag saját foglalkozásának presztízst, ebben meny-

nyire meghatározó a személyes teljesítménye, mekkora az autonómia foka a munkájában, tervezi-e jelenlegi pályájának elhagyását továbbá, hogy milyen tudományos fokozattal rendelkezik, beszél-e idegen nyelvet és nem utolsósorban, hogy sikerült-e a szakjának megfelelően elhelyezkednie.

A könnyebb értelmezhetőség érdekében, a fenti változók alapján egy új összevont indexet készítettünk, amely a meghatározó tényezők összevont változóját mutatja. Hipotézisünk, hogy ezek a változók – tervezi-e a pálya elhagyását, rendelkezik-e tudományos fokozattal, stb. - hatásukban összeadódnak és együttesen befolyásolják a szakmai karrierépítést a megtanult szakmán belül.¹

A volt hallgatóink több mint felének (59,7%) karrierpotenciálja az alacsony kategóriába sorolandó. A nők esetében ez az arány 62%. A férfiak 54,2%-a rendelkezik alacsony karrierpotenciállal.

Az életkori sajátosságokat figyelembe véve, az alacsony karrierpotenciállal rendelkező nem pályakezdők aránya a legjelentősebb, 46,7%. 33% ugyancsak a nem pályakezdők közé tartozik, de esetükben magas karrierpotenciálról számolhatunk be. Legkisebb azoknak a pályakezdő diplomásoknak az aránya (7,3%), akik pozitívan értékelik saját munkaerőpiaci helyzetüket.

A lakóhely urbanizáltságával összefüggésben, leszögezhető, hogy alapvetően nagyobb arányban vannak jelen a munkaerőpiacon azok, akik urbanizált településen élnek, alacsonyban értékelik saját pozíciójukat, tekintélyüket, karrierpotenciáljukat. Ezzel szemben a válaszadók 40,3%-a vélekedett úgy, hogy magas karrierpotenciállal rendelkezik. A 40,3% 8,5%-a alacsony 31,8%-a magas településstátuszú területen él.

Azt feltételezhetnénk, hogy abban az esetben, ha a munkavállaló jobb anyagi körülmények között él, akkor önmagával szembeni megítélése, munkaerőpiacon betöltött pozíciója előnyösebb, de a rendelkezésünkre álló adatok nem ezt támasztják alá. A nehéz körülmények között élők közülük a legtöbben alacsony karrierpotenciállal (42%) rendelkeznek. Természetesen az anyagi feltételek szervesen befolyásolják, hogy az ember karrierje, pályája miként alakul és ennek megfelelően miként értékelendő, de meglepő, hogy még a jó anyagi helyzetben élők többsége is alul értékeli karrierpotenciálját (17,9% a jó anyagi helyzetben lévők összesen 34,7%-hoz képest.).

A karrier alapvetően egy pozitív életutat kellene, hogy fémjelezzon, magasabb bérezéssel, előnyösebb pozícióval, jobb életkörülményekkel, de volt hallgatóink által szolgáltatott adatok ezt megcáfolják. Mindezek bizonyítására szolgálnak azok az adatok, amelyek a végzett *hallgatók pénzigényeit* tükrözik. Azoknál a családoknál is, ahol a pénzhány a legalacsonyabb, mindössze 40,8% tartozott a magas karrierpotenciállal rendelkezők táborába. Ez az arány a válaszadók 10,3%-át jelenti. Végzett hallgatóink vagyoni helyzete sem jelent mérföldkövet a karrierjük szempontjából. Az alacsony karrierpotenciál a legjellemzőbb végzett hallgatóink munkaerőpiaci életútjára, függetlenül nemtől, kortól, vagyoni helyzettől, a szülők és házastárs iskolai végzettségétől, illetve a kulturális tőke és tudástőke szinttől.

¹ A megadott alapváltozókat bináris kódokká alakítottuk át úgy, hogy az egyes változók átlagait és szórását megállapítottuk, a második lépés ezt követően az volt, hogy két változót átkódoltunk, ennek értelmében megszületett két új kód: a pályaelhagyás esetében 1. elhagyók; 2. maradók, illetve a szakmai tagságra vonatkozóan: 1. nem tag, 2. tag. Harmadik lépés: a 70%-tól való eltérés alapján alacsony szintet (1) kapott az az értéktartomány, amely 70% alatti, majd e feletti értéktartományokat magas szintű értékkel nevesítettük (2). Majd utolsó lépésként az öt változó értékét összeadtuk, ez 16 és ennek a 70%-a 12.

Összességében a válaszadók 59,7%-a az alacsony munkavégzési potenciállal „büszkélkedhet”.

A kutatás során választ kaptunk arra a kérdésünkre, hogy karunk egykori hallgatói milyen hatékonysággal képesek alkalmazni a rendelkezésükre álló tudástökéket. Az újszerű modellértékű kutatás hozadéaként kapott eredmények valóban alapját képezhetik az andragógia képzési területeinek fejlesztésének. A kompetenciaközpontú elemzés hatékonysága abban nyilvánul meg, hogy feltárja az olvasó előtt a képzés által biztosított kompetenciák szerkezetét és a munkaerőpiacon hasznosítható képességek sorát.

Megvilágításba kerülnek azok a kompetenciaterületek, melyek hasznosíthatók a munkaerőpiacon, illetve azok, amelyekre nincs szükség. Mindezek összegzéseként jelenik meg a hallgatók javaslata a képzés tartalmi változtatására vonatkozóan. Elemzéseimen keresztül arra igyekeztem felhívni a figyelmet, hogy meghatározó a karon végzett hallgatók munkaerőpiaci életútja, és ezzel összefüggésben a megszerzett kompetenciaterületek hasznosíthatóságának részletes ismerete, az andragógiai képzés fejlesztése, hatékonyságának növelése szempontjából. Kirajzolódik, hogy milyen kompetenciákkal vannak ellátva és ezeket mekkora hatékonysággal tudják beépíteni a munkájukba életpályájuk során.

Mindezek összegzéseként elmondható, hogy végzett hallgatóink az andragógia fejlesztésének hatékonyságát abban látják, hogy a képzés fordítson minél több hangsúlyt a személyes és a tanulással kapcsolatos kompetenciaterületek fejlesztésére, illetve a szakmai ismereteiket is bővítsék a gyakorlólhelyek kidolgozásával. A konkrét szakmai és általános műveltségi területek a legnagyobb gyakorisággal hasznosíthatók a munkaerőpiacon. A munkavégzéssel kapcsolatos képességekre a munkáltatók nem tartanak igényt. Volt hallgatóink véleménye reményeim szerint befogadásra talál és további kutatások kezdeményezését eredményezi a témával kapcsolatban.

Végzett hallgatóink munkaerőpiaci életútjának több szempontú vizsgálata során *igazolást nyert* azon hipotézisem miszerint volt hallgatóink egy részének *munkaerőpiaci pozíciója előnyös*, másik részüknek *hátrányos*. A két munkaerőpiaci mobilitást *befolyásoló faktort* főként az életkori, nemi, szociokulturális tényezők, az anyagi helyzetet ábrázoló mutatók határozzák meg. A munkahelyen elfoglalt pozíció, a munka presztízse és az autonómitás foka, illetve az eddigi életút során bekövetkező munkahely váltások száma, a jövőre vonatkozó pályaelhagyási tervek is kimagasló szerepet töltenek be a munkaerőpiaci pozíció behatárolásának vizsgálatakor. *Kevésbé meghatározó tényező faktor* a munkaerőpiac előnyös, illetve hátrányos pozícióinak elérésében, hogy a szülői háttér és a partner milyen iskolai végzettséggel rendelkezik.

Elemzéseimen keresztül arra igyekeztem felhívni a figyelmet, hogy melyek azok a szempontok, amelyek az andragógiai képzés fejlesztése, hatékonyságának növelése szempontjából meghatározóak és egyben befolyásolják a karon végzett hallgatók munkaerőpiaci életútjának alakulását. *Legfontosabb eredményeim e vonatkozásban:* fontos szempont mindig szem előtt tartani a munkaerőpiac által életre hívott elvárásokat, figyelemmel kell kísérnie a képző intézményeknek, hogy mely szakterületeken, milyen ágazatban van hiány és annak a kielégítésére kell törekedni. Érdemes folyamatosan meghallgatni a leginkább érintett réteget, magukat a hallgatókat.

A kutatás eredményeként rögzíthető, hogy a végzett hallgatók több mint egyharmada jó karrierpotenciállal rendelkezik. A karrierpotenciált növelő szempontként értelmezendő, hogyha sikerült a munkavállalónak elhelyezkednie a szakmájának

megfelelően, ha pozitívan ítéli meg saját munkájában elfoglalt helyét, munkája presztízsét, személyes teljesítményét, rendelkezik tudományos fokozattal, beszél idegen nyelvet és nem utolsó sorban nem tervezi a munkaerő a pályája elhagyását. A feltüntetett tényezők „negatív előjelű változatai” –nem tudott a szakjának megfelelően elhelyezkedni, alacsony a teljesítménye, stb. - a karrier utak építését hátrányosan befolyásoló tényezőkként értelmezendők. Természetesen a feltüntetett szempontok nem minden esetben kizárólag negatív, vagy pozitív megítélésűek, de ezek összegzése szolgál a karrierpotenciál pontos meghatározására.

Mindezen információkra alapozva az *andragógiai képzés hatékonyságának növelés érdekében* kezdetét vehetik további fejlesztések. Volt hallgatóink véleménye reményeim szerint befogadásra találhat, és további kutatásokat kezdeményezhet a témával kapcsolatosan.

Irodalom

- Bajusz Klára: A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban, In.: Tudásmenedzsment, 2006. december, VII. évfolyam 3. szám 31-36. p.
- Bajusz Klára: Iskolarendszerű felnőttoktatás az ezredfordulón, PTE FEEK, Pécs, 2005.
- Balázs Krisztina: Itt a vége, fuss el véle? –avagy néha munkahely is váltunk, In.: HVG Karrier Plusz 2008, Budapest 2008.
- Bánfalvy Csaba: A munkanélküliség szociálpszichológiájáról, Akadémia Kiadó, Budapest, 2003.
- Durkó Mátyás (1999): Andragógia. IIZ-DVV Budapest
- Earl Babbie: A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassa Kiadó, Budapest, 2000.
- Kraiciné Szokoly Mária: Pedagógus –andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón ELTE Eötvös Kiadó, 2006.
- Farkas Éva: A felnőttképzés felértékelődése az emberi erőforrás-fejlesztés folyamatában, PTE FEEK, Pécs, 2006.
- Gáspár László: Bevezetés az emberi erőforrások elméletébe, PTE FEEK, Pécs, 2000.
- Helykereső: fiatal diplomások állásajánló kiadványa gazdasági végzettségűeknek, 2008.
- Heribert Hinzen-Koltai Dénes: Felnőttoktatás az ezredfordulón. IIZ-DVV-PTE FEEFI, Pécs. 2000.
- Illésné Kincsei Valéria: Igények és szükségletek – szakképzés és munkaerőpiac , In.: Tudásmenedzsment, 2006. április, VII. évfolyam 1. szám 49-55. p.
- Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézet: Oktatási adatok 2006/2007, Budapest, 2006.
- Lantos Csaba: Másoddiploma: előny vagy hátrány In.: Hvg Karrier Plusz 2008, Budapest. 2008.
- László Gyula: Munkaerő-piaci politikák, PTE KTK, 2005.
- Let's Work, Állaskalauz 08/09: Veszélyeztetett csoportok
- Mit ér a diploma a munkaerőpiacon? In.: Hvg Karrier Plusz 2008, Budapest, 2008.
- Navigátor: Budapesti Corvinus Egyetem, 2008/2009. Karrieriroda, Az élethosszig tartó tanulásról, Budapest, 2008.
- Pályakövetés vizsgálat – Felsőoktatás, munkaerőpiac In.: ÁllásStartt 2008, Diplomás álláskereső Kézikönyve, Start Kiadó Kft., 2008.
- Prisi Károlya: Pályára állhatnak a pályakezdők In.: Hvg Karrier Plusz 2008, Budapest, 2008.
- Szabó István: Emlékkönyv, szerkesztette: Rácz István, Debrecen, 1998.
- Szapannos András: Vállalati tréningek - fiatalok- modern tökeformák In.: Hvg Karrier Plusz 2008, Budapest, 2008.
- Szekeres Tamás: A felsőoktatás és a korszerű pedagógiai módszertan In.: Tudásmenedzsment, 2008. április, IX. évfolyam 1. szám 7-13. p.
- Szép Zsófia – Vámosi Tamás: Felnőttképzés és szakképzés, makro-folyamatok, tervezés, PTE FEEK, Pécs, 2007.
- Tanítani és tanulni (fehér könyv az oktatásról és a képzésről) In.: Dr. Koltai Dénes: A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. PTE TTK FEEFI, 2001.
- Trizna Júlia: Munkaerőpiaci trendek - Hogyan készülünk fel a várható változásokra? In.: Hvg Karrier Plusz 2008, Budapest, 2008.

EGERVÁRI DÓRA

A XXI. század társadalmi jelenségei az információtudomány tükrében

Az információs társadalom, az információs műveltség és az információs kompetenciák összefüggései

Az információs társadalom

A szakirodalomban többféle meghatározást olvashatunk arról, hogy az egyes szerzők hogyan értelmezték és értelmezik ma is az *információs társadalom*¹ kifejezést. Az „információs társadalom” szó szerkezetet először az 1960-as évek elején, egy társadalomtudományi diskurzus során japán tudósok nevesítették. Úgy tartják, hogy a kifejezést először 1961-ben egy beszélgetés során használták, mely *Kisho Kurokawa* építész és *Tadao Umesao* történész-antropológus között zajlott.

Írásomban a kifejezés definiálása után három oldalról közelítem meg az információs társadalom jelenségét – gazdasági, informatikai és kommunikációs oldalról – valamint bemutatom azt a három pillért (a technológia, az e-tartalom és az ember maga, vagyis az emberi tényező), amelyek posztmodern korunk társadalmának alapját képezik. Ezek után az információs társadalom egyes rokonfogalmait definiálom: ezek az információs műveltség és az információs kompetencia, amelyek mára igen divatos kifejezésekké váltak, jóllehet e fogalmak pontos meghatározásaiban még bizonytalanságok vannak, ezért használatuk során több szempontból is igen körültekintően kell eljárni.

Az információs társadalom definíciói

Az információs társadalom sok definíciója közül az alábbiakban itt csupán néhányat, a témában a leggyakrabban idézetteket közlöm.

*Fritz Machlup*² közgazdásznak meghatározó szerepe volt az információs társadalom terminológia bevezetésében. 1962-ben írta meg első jelentős tanulmányát *A tudás termelése és elosztása az Egyesült Államokban*³ címmel. A vizsgált területünkön jelentős áttörést hozó könyvében vezette be a tudásipar fogalmát, amelynek öt összetevőjét különböztette meg a tudás szektorán belül: az oktatás, kutatás és fejlesztés, a tömegmédia, az információ technológiák és az információ-szolgáltatások. Machlup szerint a tudás termelése gazdasági tevékenység, így az ipari szektor elemzéséhez használt fogalmakkal leírható.

¹ Pintér Róbert (szerk.): *Információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig*. Bp., Új Mandátum, 2007.

² Machlup, Fritz: 1902 (Osztrák-Magyar Monarchia)-1983 (New Jersey). Ausztriai származású amerikai közgazdász. Az információs társadalom kifejezés atyja.

³ Machlup, Fritz: *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton, Princeton University Press, 1962.

Jean-François Lyotard⁴ mellett érvelt, hogy a termelés fő erejévé a tudás vált, illetve a tudás árucikké válhat, mely az elmúlt pár évtized során figyelhető meg leginkább. Lyotard szerint a posztindusztriális társadalom hozzáférhetővé teszi a tudást mindenki számára, így a tudás és az információ technológiák elterjedhetnek a társadalomban, ezért posztmodern viszonyrendszerként vagy posztmodern társadalomként jellemzi ezeket a megváltozott körülményeket.⁵

Nico Stehr⁶ szerint a tudás alapú társadalomban a munkahelyek nagy része már tudással és információval való tevékenységet foglal magában, napjaink társadalmát pedig tudás-alapú társadalomként is definiálhatjuk. Az élet minden területére és intézményére kiterjedt tudományos és technológiai tudás által Stehr számára a tudás a társas cselekvés kifejező képessége. A tudomány – szerinte – közvetlen termelő erővé válik, így a gazdaságot elsődlegesen már nem gépek, hanem a tudás fogja irányítani.

Manuel Castells⁷ lép túl először a hagyományos megközelítéseken, és több rétegű gazdaságelméleti, politikaelméleti, valamint kultúraelméleti alapvetést kínál. Az információs kor új társadalmi jelenségeinek és a hálózatiságnak egységes fogalmi keretet hoz létre.⁸

Amint az a fenti meghatározásokból is kitűnik: az információs társadalom fogalmának definícióját több szempontból (közgazdasági, szociológiai, technológiai, kulturális, tudományos, filozófiai) is meg lehet közelíteni. A legtöbb teoretikus egyetért azzal, hogy egy átalakulási folyamatot láthatunk, amely valamikor az 1970-es években kezdődött, és ami megváltoztatja a társadalmak alapvető működését és a világról korábban alkotott nézeteinket. Valamennyi megközelítés közös eleme, hogy napjaink, valamint a 21. század embere számára a legnagyobb kihívást és a legnagyobb lehetőséget jelentő társadalmi környezetét adja az információ és a tudás ilyen mértékű felértékelődése, azonban jelenleg sincs még általánosan elfogadott elmélet arra, hogy pontosan mi nevezhető információs társadalomnak és mi nem.

A gazdasági, az információ- és a kommunikációelméleti megközelítések

Az „információs társadalom” fogalma elsősorban azokat a XX. század során bekövetkezett változásokat jelenti, amely szerint a termelésben, a gazdaságban és általában a társadalomban a legjelentősebb szerepet az információ játssza. Az információ előállítása, elosztása, terjesztése, használata és kezelése ezért jelentős gazdasági, politikai és kulturális tevékenységet jelent. Az információs társadalom kialakulása tehát mindenekelőtt gazdasági jellegű változást jelent, amely szerint a világ fejlettebb régióiban, napjainkban, a tágran értelmezett információs iparból származik a nemzeti jövedelmek és GDP legnagyobb része.

⁴ Lyotard, Jean-François: 1924 (Franciaország)-1998 (Franciaország). Posztmodernista filozófus. Leghíresebb műve az 1979-ben megjelent, *The Postmodern Condition: A Report of Knowledge*.

⁵ Habermas, Jürgen, Lyotard, Jean-François, Rorty, Richard (szerk.): *A posztmodern állapot*. Bp., Századvég, 1993.

⁶ Stehr, Nico: 1942. Szociológus, a Zeppelin Egyetem professzora. Legkiemelkedőbb munkái közé tartozik az 1994-es *Knowledge Societies*.

⁷ Castells, Manuel: 1942 (Spanyolország). Spanyol szociológus, fő kutatási területe az információs társadalom, a hálózatiság és a kommunikáció. Kiemelkedő, három kötetes alkotása a *The Information Age* vagyis az *Információ kora* címet viseli.

⁸ Castells, Manuel: *Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása*. Bp., Gondolat-Infonia, 2005.

A számítástechnika fejlődése és az internet elterjedése az utóbbi években gyökeres társadalmi változásokat indukált. Kialakulóban van egy új korszak, amelyet meghatározóan az informatika ural, és amelyben az információk, az adatok, az ismeretek, valamint a dokumentumok sosem látott bősége és korlátlan, világméretű terjedése figyelhető meg. Az internet mára egy olyan virtuális térré alakult, ahol a felhasználók a számukra fontos információk sokféleségéhez juthatnak hozzá s emellett maguk is részt vehetnek a digitális információs tartalmak bővítésében: például web 2.0, könyvtár 2.0. A hozzáférés korlátaival azonban feltehetően még hosszú ideig számolnunk kell, amely – többek között – abból is adódik, hogy a használók számára fontos információk elkerülnek figyelmüket, csupán azért, mert nem érhetők el a világhálón. Ezzel szemben megszámlálhatatlanul sok felesleges, helytelen és hibás információ található még a legnépszerűbb oldalakon is, amelyeknek mennyisége az internetes közlés popularizálódása révén – feltehetőleg – tovább szaporodik majd.

Az információs társadalom kialakulása során a gazdasági és az informatikai változások mellett ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk az új kommunikációs technológiák kialakulásáról, fejlődéséről és azoknak elterjedéséről sem. A mobil életformát kiszolgálni kívánó mobilkommunikációs eszközök oly mértékben meghatározó szerepet játszanak a mindennapi életünk során, hogy például a mobiltelefon használat terén 2008-ban Magyarországon 100 emberre 119 előfizetés jutott⁹. A média különböző területein is óriási változások mentek végbe. A műholdas és kábeles műsorszórásnak köszönhetően lényegesen csökkentek az elektronikus kommunikáció határai. A XXI. századi média kapcsán fontos megemlítenünk a médiakonvergenciát is, mely a technológiák közeledését, illetve a nyilvános és perszonális kommunikációs lehetőségeinek bővülését jelenti. A fogalom alatt elsősorban a tömegkommunikációs médiumokat, a telekommunikációt, az informatikát, a médiakommunikációt (telemédia), a telematikát (táv-adatátvitel) és a médiainformatikát (a média gyártás és feldolgozás digitális változata), illetve ezek kapcsolódási lehetőségeit kell érteni.¹⁰

Az információs társadalmat alátámasztó pillérek: a technológia, az e-tartalom és az emberi tényező

Egy modern megközelítés szerint az információs társadalom három lábon áll. A pillérek között nem állítható fel pontos prioritási sorrend, ugyanis szervesen függnek egymástól, csak együtt, egymást kiegészítve és segítve tudnak fejlődni. Természetesen a fejlődés mozgatórugója és az innováció középpontja mindig maga az ember, ezért ebben a konstellációban is meghatározó szerepet tölt be.

Az információs társadalom első pillére a *technológia*, mely immár több évszázada, de különösen a XX-XXI. században óriási gazdasági, társadalmi változásokat indukált. A távközlés, a rádió, a televízió, a számítógép, az internet megjelenése és ezek elterjedése megváltoztatta világunkat, és ez a változás még korántsem ért véget, ugyanis a technika folyamatosan és egyre dinamikusabban fejlődik. A XX. és XXI. század legkiemelkedőbb újításai, találmányai, fejlesztései és innovációi az informá-

⁹ Digitális Mobil Gyorsjelentés. 2008. november. <http://www.nhh.hu/dokumentum.php?cid=17828> (2009.01.03.)

¹⁰ Forgó Sándor: A korszerű – a gyors technológia változások és tudástranszfer lehetőségét támogató – oktatási módszerek és az IT technológiák alkalmazásának lehetőségei és gyakorlata a szakképzésben. http://www.ektf.hu/~forgos/hivatkoz/technovaltas_tudastranszfer.pdf (2009. 01. 03.)

ciós és kommunikációs technológia (IKT) terén jelentkeztek, és ezek a jelenségek átalakították mind a tudományos kutatást és közéletet, mind pedig a fejlesztési lehetőségeket. Ugyanakkor a technika új vívmányai és az IKT-eszközök a mindennapi életben is segítenek minket, például a tájékozódásban, az információk megszerzésében, annak érdekében, hogy minél hamarabb hozzáférhessünk a legfrissebb, legrelevánsabb információkhoz, az *e-tartalmak*hoz.

A harmadik – és talán a legfontosabb – pillér az *ember*, ugyanis ő az, aki fejleszti a technológiát, ő termeli az emberiség tudásanyagát, melyből a jövő generációi táplálkoznak majd, és ő viszi sikerre az újabb fejlesztéseket, változásokat. Az emberi tényező az, amely elő tudja segíteni az információs társadalom kiteljesedését, hogy mindenki hozzá tudjon jutni azokhoz az információkhoz, amelyekre szüksége van, hogy mindenki ismerje azokat a lehetőségeket, amelyek segíthetik munkáját, tanulmányait. Ezért fontos, hogy a korszerű ismeretszerzés képessége, az egész életen át tartó tanulás fontossága mindenki számára tudatosodjon, társadalmi szinten felértékelődjön, napjaink egyik meghatározó tényezőjévé és a mindennapok gyakorlatává váljon.

Az információs műveltség és az információs kompetenciák

Az *információs műveltség* kifejezés az angol *information literacy* magyar megfelelője. A literacy pontos magyar jelentése: „1. műveltség, olvasottság, 2. írni-olvasni tudás. A kifejezés megalapítójának talán az *Amerikai Iskolai Könyvtárosok Egyesületét* (American Association of School Librarians, AASL) tekinthetjük, az ő definíciójuk szerint: „az információs műveltség – az információ megtalálásának és felhasználásának képessége – az egész életen át tartó tanulás alapköve”.¹¹ Az információs műveltség elemei közé a következők tartoznak: a hatékony és eredményes információkeresés, a kritikus értékelés, a pontos és etikus felhasználás. Az egyénnek rendelkeznie kell megfelelő információkeresési stratégiákkal, taktikákkal és kritikai gondolkodással, hogy az élet problémáit újszerűen oldhassa meg a válogatott, a szintetizált és az értékelt információk segítségével.

Az *Amerikai Könyvtárosok Egyesületének* (American Library Association, ALA) leggyakrabban használt definíciója: „Az információs műveltség azt jelenti, hogy az egyén felismeri, mikor van szüksége információra, és képes megtalálni, értékelní, valamint hasznosítani azt.”¹²

Az információs műveltség követelményrendszerének három alapeleme a hozzáférés, az értékelés és a hasznosítás, melyek az IFLA 2006-os javaslatában szerepelnek, melynek segítségével minden ország létrehozhatja saját információs műveltség programját.

Hozzáférés: a használó hatékonyan és eredményesen jut hozzá az információhoz.

1. Az információs igény meghatározása.

- Felismeri és meghatározza az információszükségletet.
- Ki tudja fejezni az információs igényt.
- Elkezdí a keresési folyamatot.

¹¹ Byerly, Greg, Brodie, Carolyn S.: Information literacy skills models: defining the choices. In: Stripling, Barbara K. (ed.): Learning and libraries in an information age: principles and practice. Englewood, Littleton: Libraries Unlimited, 1999. 54-82. p.

¹² American Library Association Presidential Committee on Information Literacy. Final Report. Chicago, American Library Association, 1989.

2. Az információ megtalálása

- Azonosítja és értékeli a potenciális információforrásokat.
- Keresési stratégiákat alakít ki.
- Eljut a kiválasztott információforrásokhoz.
- Kiválogatja a megtalált információkat.

Értékelés: Kritikusan és kompetensen értékeli az információt.

1. Az információ *értékelése*

- Elemzi, vizsgálja és kivonatolja az információt.
- Általánosítja és értelmezi az információt.
- Szelektál és szintetizál.
- Értékeli a megtalált információ pontosságát és relevanciáját.

2. Az információ *szervezése*

- Elrendezi és kategorizálja az információkat.
- Csoportosítja és rendszerezi a megtalált információt.
- Meghatározza, hogy melyik a legjobb és leghasznosabb információ.

Használat: Pontosan és kreatívan hasznosítja az információt.

1. Az információ *felhasználása*

- Képes újszerű módon kommunikálni, bemutatni és használni az információkat.
- A megtalált információt alkalmazni tudja.
- Saját tudásába integrálja az információkat.
- Prezentálni tudja az információs terméket.

2. Az információ kommunikálása és etikus *felhasználása*

- Tisztában van vele, hogy mit jelent az információ etikus felhasználása.
- Tiszteletben tartja az információ használatának legális szabályait.
- A szerzői jogi szabályok figyelembe vételével hasznosítja az információs termékeket.
- Betartja a megfelelő stílusbeli követelményeket.

Az információs műveltséget nyolc elemre oszthatjuk. Az információs kompetenciák összességéből, a használók oktatásából és folyamatos képzéséből, az információ szabad felhasználásából és hasznosításából, könyvtári és bibliográfiai tájékozódás képességéből, illetve egyéb készségekből áll az a komplex készség és képességcsomag, melyet információs műveltségnek nevezünk.¹³

Az *információs kompetencia* az angol *information competency*, illetve a német *Informationskompetenz* magyar megfelelője. A német nyelvterületen meghonosodott Informationskompetenz kifejezést azonban az angol „information literacy” szinonimájaként jegyzik.¹⁴

Az információs kompetencia az angol-amerikai szakirodalom szerint „komplex fogalom, amely az alábbi négy fő képességből tevődik össze: az információsükséglet felismerésének képessége; a releváns információ megtalálásának képessége; az

¹³ Varga Katalin (szerk.) id. m.

¹⁴ Varga Katalin: Az információs műveltség fogalma az európai és Európán kívüli kultúrákban. In. Varga Katalin (szerk.) id. m. (2008. 12. 26.)

információ feldolgozásának képessége; az információ használatának, hasznosításának, ismeretté konvertálásának képessége”¹⁵. A német szakirodalom is hasonló ismerveket használ a kifejezés leírásánál, azonban náluk lényeges szerepet játszik még az információkeresés specializációja, valamint a megtalált információ válogatása és értékelése. A definíciók sokban hasonlítanak az előzőekben közölt „információs műveltség” kifejezés definíciójára.

A disztinkció azért fontos, mert az angol-amerikai területeken meghonosodott „műveltség”, illetve „írástudás” kifejezések német-osztrák nyelvterületeken kompetenciát jelentenek. A fogalmi meghatározások így még bonyolultabbak, ugyanis néhány nyelvben nincs megkülönböztetve az információs műveltség és az információs kompetencia szókapcsolat.

Az információs műveltség és az információs kompetencia kifejezések igen friss fogalmak, így pontos fogalmi tisztázásuk és az egymáshoz fűződő kapcsolatuk feltárása még várat magára. Az első feladat, hogy minden nemzet saját nyelvén fogalmazza meg az információs társadalom kapcsán felmerülő új kifejezések terminológiáját, szemantikáját és háttérét. Ugyanakkor érzékenyen és aktívan kell reagálni a nemzetközi eseményekre, definíciókra, mivel nem szerencsés – jóllehet erre számos példa akad –, ha az azonos tartalmat fedő szak- és tudományos kifejezések nemzeti és a nemzetközi meghatározása más alapokon szerveződnek, illetve mást jelentenek.

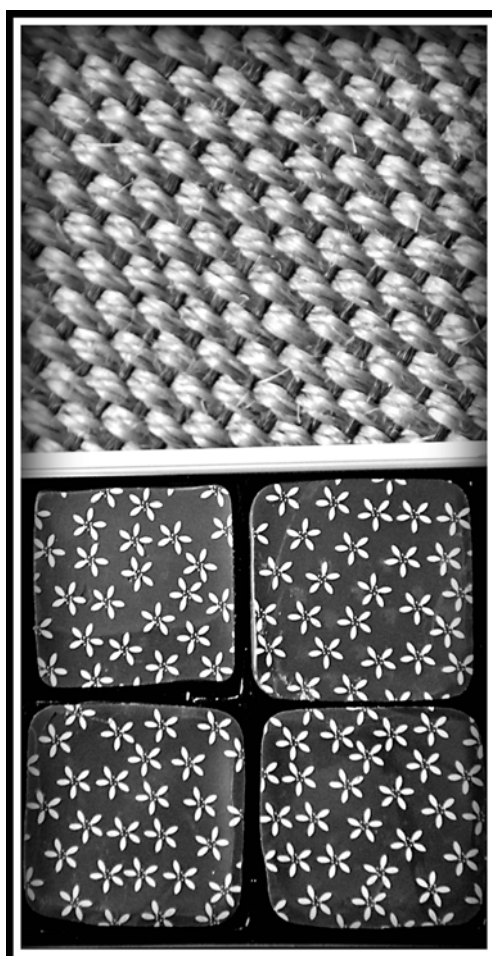
Magyarországon a kompetencia alapú oktatás meghonosodásának napjainkban vagyunk tanúi. A mai világban nem az a kérdés, hogy miként jut az ember információhoz, hiszen számos helyről érkeznek különböző ingerek, valójában a bőség zava-
ra okozza a legfőbb problémát, pontosabban szólva az, hogy a megnövekedett mennyiségű impulzust nem tudja a használó összerendezni, értelmezni. A kompetencia alapú oktatás egyik fontos kérdése, hogy miként lehet az információhasználatot erre megtanítani. Éppen ezért a kompetencia alapú oktatás lényege az önálló tanulás képességének elsajátítása. Ez azt jelenti, hogy a mérhetetlen mennyiségű információk között az egyén önállóan tudjon fontossági sorrendet felállítani meg tudja különböztetni a lényegest és a kevésbé lényegest. El tudja dönteni, hogy a lényegesek közül mit kell neki megtanulni, és miről kell csupán azt tudnia, hogy hol találja meg a könyvben, az interneten, hol tudja azt visszakeresni, és utána hogyan tudja ezeket az információkat összerendezni. Ezeknek az ismereteknek a birtoklása nélkülözhetetlen a korszerű műveltség tartalom, a korszerű tudás kialakításában. Feltehetőleg ezek az indokok motiválták a kulcskompetenciák definiálását, amikor azok közé sorolták a kommunikációt, a digitális kompetenciákat, a hatékony és az önálló tanulást.

A közoktatási intézmények azonban csupán arra vállalkozhatnak, hogy megte-
remtsék az információs kompetenciák alapjait, a felsőoktatási intézményeknek, a szakképzésnek, valamint más intézményes és intézményen kívüli oktatási rendszereknek maguknak kell gondoskodniuk az információs műveltség szak specifikus továbbfejlesztéséről.

¹⁵ Sipos Anna Magdolna: Információs kompetencia – realitás vagy frázis? Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében. In: Herdon Miklós, Pethő Attila (szerk.): Informatika a felsőoktatásban 2008. Debrecen, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, 2008.

Irodalom

- Byerly, Greg, Brodie, Carolyn S.: Information literacy skills models: defining the choices.
In: Stripling, Barbara K. (ed.): Learning and libraries in an information age: principles and practice. Englewood, Littleton: Libraries Unlimited, 1999. 54-82. p.
- Castells, Manuel: Az információ kora: Gazdaság, társadalom és kultúra I. kötet: A hálózati társadalom kialakulása. Bp., Gondolat-Infonia, 2005.
- Machlup, Fritz: The production and distribution of knowledge in the United States. Princeton, Princeton University Press, 1962.
- Pintér Róbert (szerk.): Információs társadalom. Az elmélettől a politikai gyakorlatig. Bp., Új Mandátum, 2007.
- Sipos Anna Magdolna: Információs kompetencia – realitás vagy frázis? Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében. In: Herdon Miklós, Pethő Attila (szerk.): Informatika a felsőoktatásban 2008. Debrecen, Debreceni Egyetem, Informatikai Kar, 2008.
- Varga Katalin (szerk.): A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről. Pécs, PTE FEEK Könyvtártudományi Intézet, 2008. <http://mek.oszk.hu/06300/06355/html/index.htm> (2008.12.26.)



NÉMETH BOGLÁRKA

Nők az egyetemeken

Család és/vagy karrier?

Európa első egyetemei már a XII. században megalakultak. Magyarországon a XIV. század óta léteznek egyetemek kisebb nagyobb megszakításokkal, de a nők jelenléte a felsőoktatásban korántsem volt olyan természetes, mint ahogy azt manapság érzékelhetjük. Magyarországon is, hasonlóan az európai országokhoz, az 1950-es években a demokratizálódásnak köszönhetően a korábbinál sokkal nagyobb arányban jelentkezettek a nők a felsőoktatásba, megnyílt számukra az egyetem összes kara. Ennek következtében ugrásszerűen megnőtt a diplomával rendelkező nők száma¹ több mint két és félszeresére, arányuk 2001-ben 59,8% volt. A felsőoktatási trendek elemzése mellett érdeklődésem az oktatásban részt vevő egyetemista lányok értékeire, nézeteire irányul.

Dolgozatom empirikus része egy 30, sokfelé ágazó kérdésből álló kérdőív kiértékelése. A kérdőív a karriertípus és/vagy a családközpontúság témájával foglalkozik, valamint egy felmérést is tartalmaz arra vonatkozóan, hogy a hallgató lányoknak mi a véleményük arról a folyamatról, hogy több nő van arányaiban az egyetemeken, illetve milyen okokkal magyarázzák ezt a tényt. A kérdőívet negyedéves és ötödéves nappali tagozatos hallgatóknak tölttettem ki a Pécsi Tudományegyetem különböző karain: a Bölcsészettudományi, az Általános Orvostudományi, a Közgazdaságtudományi valamint az Általános Jogi tudományi Karon.

Hipotézisem az, hogy a különböző karokon tanuló női hallgatók, a karok képzési profiljához igazodóan a három különböző karriertípus valamelyikét képviselik.

Koncz Katalin a női „munkakarrier” három alaptípusát különbözteti meg. Az első csoport a „családi karrier”, amely a családgondozásra, háztartásra berendezkedett nők munkatapasztalatának sorával jellemezhető.

A második csoport a „munkaerőpiaci karrier” elsődlegességét preferáló típusban a kereső munka kap prioritást az egyéni életpálya során. Az ide tartozó nőket a szakirodalom gyakran „karrierorientáltak” nevezi („career-primary women”).

A harmadik típus a „kettős kötődésű karrier”, amely a család és a munkaerőpiaci karrier összehangolására törekvő nőket jellemzi (career and family women).

Hasonló tipológiát dolgoz ki Catherine Hakim. Empirikus vizsgálatai a nők egyharmadát a családi otthon preferenciáival élőknek mutatják (home-centred). Egy másik egyharmad a munka-karrier orientációt választja (work-centred), s a többség az ún. adaptív modellt követi, azaz a család és a munka valamely kombinációját akarja megvalósítani (adaptive).

A jogásznak illetve közgazdásznak tanuló hallgatóknak feltételezésem szerint a munkára orientált típust testesítik meg, mert leendő szakmájukat, tudásukat a versenyszférában és a közszférában egyaránt kamatoztatni tudják. Hivatásuk sikeréért

¹ Ladányi Andor: Az európai felsőoktatás az 1990-es években.

meg kell dolgozniuk, így a szakma iránt elhivatott nők között nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akik karrierjüket előtérbe helyezik, akár a gyermekvállalás háttérbe szorítása árán is. Míg a bölcsésznek tanuló lányok inkább családorientáltak, elnöisedett tudomány-, és szakmaterületekre készülnek, a hallgatónők egy része a tanári pályát választva gyermekekkel szeretne foglalkozni egész élete folyamán. Egy tanár életpályának karrierútja – kivéve az egyetemi oktató – végig gyermekcentrikus attitűdöt kíván.

Azonban az elhivatott orvostanhallgatók körében arra számítottak, hogy leggyakrabban fogok találkozni a szakmai karrier és a család összeegyeztethetőségének nehézségével, tehát az orvosnak készülő lányok kérdőívei sem fogják egyértelműen a családtervezés közelségét sugallni, de nem fognak egyértelmű képet adni a szakmai karrier iránti teljes elkötelezettségről sem. Várakozásaim szerint döntő lesz a vallási neveltetés megléte, illetve hiánya.

A kérdőív és a minta bemutatása

A kérdőív *központi kérdése* pedig a 21-es kérdés, amelyben egy számegegyenesen kell ábrázolni, hogy a család illetve a szakmai karrier a fontosabb? A -5-ös érték jelenti a család prioritását, az +5-ös érték a karriert, a 0 értelemszerűen a „mind a kettő fontos”-t. A kérdőívet összesen 307 egyetemista hallgató töltötte ki. Karokra lebontva 101 bölcsészettudományi karra, 101 orvosi karra, 54 közgazdász és 51 jogi karra járó hallgató. A jogász és a közgazdász hallgatókat összevontam (indokát lásd később). A karokról arányosan 101-101-105 kitöltött kérdőív anyagát dolgoztam fel az SPSS statisztikai program segítségével.

A kutatási eredmények elemzése

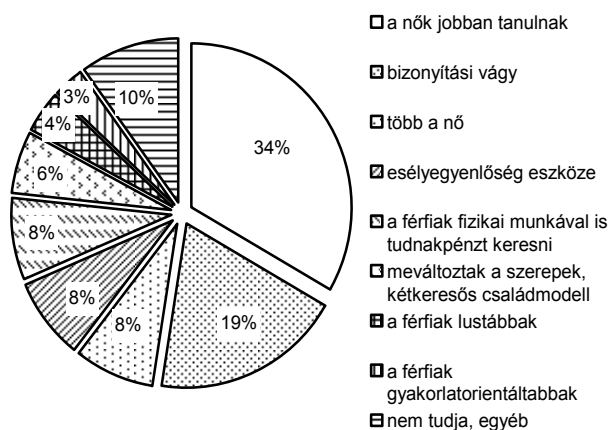
Az első csoport a család-orientációjú viszonyulásúakra vonatkozik. Ide tartozik a 307 lányból az a 32,1%, akik a kérdőív 21-es kérdésére „*Minek tulajdonítasz nagyobb szerepet az életben jelenleg, a családnak vagy a szakmai karriernek?*” a számegegyenesen a negatív számokat jelölték be, azaz nagyobb szerepet tulajdonítanak a családnak, mint a karriernek. Ebből a 32,1%-ból 41 fő a bölcsészettudományi karra jár, tehát a 100 fős minta 41%-a.

A második csoport a „munkaerőpiaci karriert” választók. Ebbe a típusba tartoznak a legtöbben, összesen 36%-a a 307 főnek. A kategóriába kevés bölcsész lány került, csak 34%, míg számomra meglepő módon a közgazdászoknak is csak a 29%-a. Az orvosok 37%-a jelölt a számegegyenesen csak pozitív számokat, azaz a karriert helyezte előtérbe, ellenben a jogász hölgyek esetében 41% ez az arány.

A harmadik típus a „kettős kötődésű karrier”. E kérdés felvetésénél, hogy mi a fontosabb, a család vagy a karrier, a válasz család és karrier. Nem szeretnék választani a kettő között, hanem mind a két színteret az életüknek ugyanolyan fontosnak tartják. A bölcsész lányok 25%-a, a közgazdász lányok 30%-a, a jogász lányok 35%-a, míg az orvosok csaknem 37%-a. Tehát e tekintetben már az orvosnak tanuló lányok képezik a legnagyobb arányt. Tehát a 4 karon belül is érzékelhető a 3-as megosztottság, az arányok tekintetében azonban jelentős eltérést tapasztalhatunk. Ezen a ponton említeném meg, hogy a Közgazdaságtudományi és a Jogtudományi karon is e kérdést illetően ugyanolyan arányban születtek válaszok, 17 illetve 18 válasz. Köszönhető ez annak, hogy a két karhasonló beállítottságú és követelményrendszerű.

A legtöbben e tény okát a női attitűdökben, pozitív tulajdonságokkal magyarázták, miszerint ők szorgalmasabbak, kitartóbbak, jobban tanulnak, így nagyobb esély-

lyel kerülnek be az egyetemekre. Ehhez hasonló megközelítéshez soroltam még azokat a válaszokat, melyek *a nők érettségét, jövőbelátását, felelősségteljes gondolkodásmódjukkal* magyarázzák. Legtöbb válasz tehát e fogalomkörben született meg (34%-a az egésznek). A második leggyakoribb válasz (19%) a nők bizonyítási vágyát, önérvényesítését hangsúlyozza. Ez azzal magyarázható, hogy a nők egy része karrierorientáltabb, ambiciózusabb, megpróbálja felvenni a versenyt a férfiakkal, bennük van a bizonyítási vágy, hogy megmutassák, ők is ugyanúgy meg tudják állni a helyüket a felsőoktatási intézményekben, és a magas iskolai végzettség majd az általa betöltött poszt révén anyagiilag függetlenedni tudnak a férfiaktól. Önállóságra, önérvényesítésre törekednek.



A „Szerinted mi az oka annak, hogy világszerte több nő diplomázik, mint férfi?” kérdésre adott válaszok megoszlása

Záró gondolatok

A kutatás összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a rövid idő távlatában diplomával rendelkező hallgatónők attitűdje a modern polgári értékek fontossága felé tendál. Az egykeresős családdal nem értenek egyet, de a vallásosság, mint a tradicionális értékek képviselője befolyásolja a szemléletmódjukat. A gyermekközpontúság erősen jelen van a megkérdezett hallgatónők körében. Legtöbben most mégis a karrierjüket helyezik előtérbe a családalapítás ellenében. A feltételezett karriertípusokba való besorolás csak a közgazdász lányok esetében dőlt meg, ők inkább a kettős kötődésű karriertípus képviselői. A jogász lányok a leginkább karrierorientáltak, beállítódásuk következetes képet alkot, ugyanúgy, mint a családcentrikusság a bölcsész lányok esetében és a gyermekcentrikusság, az orvostanhallgató lányok körében (mely talán az orvosi szakma emberközpontúságából eredeztethető).

A társadalmi cél véleményem szerint a kettős kötődésű karriercélú nőket támogatni. Támogatást kellene, hogy nyerjenek, szövetségest egyfelől a férfiak, leendő házastársuk felől, másfelől a munkáltatók részéről, akik hozzájárulnak kettős céljaik megvalósításához. Támogatni kell az ilyen típusú nőket, hisz a munkájuk hozzájárul a GDP növeléséhez, valamint a gyermekvállalás ügyén is módosítani tudnak, ha segítséget kapnak különböző intézkedésekkel, az életkörülmények javításával. Hiszen ma már a nők egyáltalán nem egy alárendelt szerepre vágnak a férfiak mellett, hanem ők is, mint a munkaerőpiac ugyanolyan értékű résztvevői, munkájukkal szerezhetnek hozzáadni a gazdaság jobb működéséhez, a társadalom fejlődéséhez.

PRÁCSER TAMÁS

A képzők képzésének európai aspektusai

Az Európai Unió Lifelong Learning Munkaprogramjának egyik legfontosabb célkitűzése az Európai Unión belüli oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának növelése. Ennek gyakorlati megvalósulása jelentős mértékben függ az oktatók, esetünkben a felnőttoktatók felkészültségétől. A felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése elsődleges prioritás az európai uniós oktatáspolitikában.

Ma már nem szorul bizonyításra, hogy a felnőttek oktatása egészen más ismereteket és kompetenciákat igényel az oktatótól, mint a hagyományos értelemben vett oktatás. Európa nemzetei mára felismerték, hogy a tudás alapú társadalomban a legfontosabb dolog a tudáshoz való hozzáférés. Ebben a tanárookra és képzőkre kulcsfontosságú szerep hárul.

Tudományos diákköri dolgozatomban a képzők képzésének témakörét járom körül. Kutatási témám meghatározó abból a szempontból, hogy az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindeddig nem szenteltek elegendő figyelmet a képzők – elsősorban a felnőttképzők – képzésének. Bár vannak bizakodásra okot adó kezdeményezések, fontosnak tartom, hogy a téma iránt érdeklődő átfogó képet kapjon a képzők képzésének főbb európai irányvonalairól is.

A gyakran országonként eltérő, sokféle felnőttképzési praxis igen különböző képzési gyakorlatokat hozott létre: ezért nehéz köztük egységességet, közösen megosztható minőséget, átláthatóságot felismerni. A képzések országon belüli elismertségének problematikus jellegén túl nagymértékben hiányzik a kurzusok és a megszerzett kompetenciák nemzetközi elismertsége. Abban azonban egyetértés mutatkozik – ahogy azt a lisszaboni célkitűzések is rögzítik –, hogy az oktatás és képzés egész spektrumában, az eredmények javításában kulcsfontosságú szerep hárul a tanároknak, tutoroknak, facilitátoroknak, tanácsadók, tanfolyam- és tréningsszervezők képzésének és továbbképzésének megújítására, a tanári szerep- és feladatkör teljes újraértelmezésére, a tanári szerep vonzóbbá tételére. Különösen igaz ez a felnőttképzésre, amelynek minőségi kritériumává egyre inkább a jó felnőttoktató vált és válik.

Dolgozatomban bemutatom ezen terület jelentősebb EU-s kezdeményezéseit, mint az AGADE, ALPINE, vagy a TEACH-projekt, majd foglalkozom a magyar rendszerrel, végül egy konkrét példán keresztül ismertetem a képzők képzésének gyakorlatát. Ez utóbbira koncentrálok az írás is, hiszen tevékenységük, az általuk alkalmazott módszerek megismerésére egyéb más módon kevés lehetőség van.

Best practice – BGAG

A drezdai BG-Akadémia, a BGAG, a német állami balesetbiztosító munka- és egészségvédelmi intézete, melynek feladata a munkahelyi egészség- és balesetvédelem fejlesztése. E feladatokhoz szorosan kapcsolódik a területen dolgozó oktatók és trénerképzése, továbbképzése.

Választásom azért esett erre az intézményre, mert az itt töltött Erasmus szakmai gyakorlatom során sikerült személyesen is megismernem a BGAG tevékenységét,

részt vehettem a különböző munkafolyamatokban, melyek közvetve vagy közvetlenül kapcsolódtak a képzők képzéséhez. Az itt szerzett tapasztalatok, a megismert gyakorlat pedig szorosan kapcsolódik a Magyarországon még csak elterjedőben lévő praxishoz.¹

A BGAG feladata az állami balesetbiztosítás szereplői és azok társszervezetei, így munkavédelmi szakértők, biztosítottak, vezetők, valamint vállalkozók és főiskolai oktatók prevenciós² munkájának támogatása. Feladatát képzések lebonyolításával, konferenciák, rendezvények szervezésével, kutatás-fejlesztéssel, valamint tanácsadással látja el.

Évente 11 ezer résztvevőt oktatnak és képeznek tovább a munka- és egészségvédelem területén. Az évi 300 szeminárium tematikája felöleli a klasszikus értelemben vett technikai munkavédelmet, a megfelelő munkahelyi környezet kialakítását, a munkavédelemmel foglalkozó szakemberek ki- és továbbképzését, egészséggel kapcsolatos témákat.

Szemináriumai gyakorlatorientált tanműhelyekben folynak: a BGAG 25 gyakorlati részlege a komplex munkaszituációk megtapasztalását is lehetővé teszi, ahol az egyes szakterületeknek megfelelően kialakított állomásokon lehetőség nyílik a munkafolyamatok alapos megfigyelésére, értékelésére és javítására. A szemináriumi résztvevők ennek megfelelően aktív, intenzív tanulás útján empirikus ismereteket szereznek, amit a gyakorlatban is sokkal jobban tudnak alkalmazni. Így pl. a „kommunikációs műhelyek” modern rögzítő és lejátszó berendezései optimális feltételeket biztosítanak a tréningekhez és a csoportdinamikai folyamatok megfigyeléséhez. Ezek a feltételek lehetőséget adnak a kurzusok rögzítésére és utólagos véleményezésére. A BGAG többi gyakorlati műhelye is ezt a didaktikai koncepciót követi.

Annak érdekében, hogy a képzések eredményességét és tartósságát biztosítsák, a „Drezdai öt lépcsős” modellnek megfelelően folyik az oktatás. Ez a modell előadásokat, oktató jellegű beszélgetéseket, kiscsoportos esettanulmányokat foglal magába. A korábban tanultak elmélyítésére szolgál továbbá az akadémia gyakorlóüzemében végzett egyéni feladatvégzés, a megfigyelő feladatok, és a résztvevők távoktatáson (online tanulási felületen) keresztüli továbbképzése is.

A Train the Trainer – képzési koncepció

A Train the Trainer képzési programjai azoknak szólnak, akik a prevenció és segítségnyújtás területén oktatóként, képzőként vagy trénerként dolgoznak, illetve a jövőben szeretnék ezt a tevékenységet folytatni. A képzési koncepció egy „tudásszintmérést”, öt alapkvalifikációt, tíz speciális témát és négy workshop-ot foglal magába.

Ahhoz, hogy személyre szabott képzési kínálatot tudjanak biztosítani minden résztvevő számára, figyelembe veszik a szakemberek képzési igényeit, előképzettségét és tevékenységi területeit.

A trénerprofil-analízis jelenti a képzésbe való belépés feltételét. Itt lehet meg tudni, melyek a trénerek erősségei, és melyek azok a területek, amik további fejleszt-

¹ Bildungsangebote 2008: Trainer und Dozenten im Arbeits- und Gesundheitsschutz; BGAG, Dresden, 2007.

² Jelen esetben prevenció alatt a munkahelyi balesetek, munkahelyi megbetegedések, illetve a munkafeltételekkel összefüggő egészségre veszélyes helyzetek megelőzését, valamint az egészséges életmód előmozdítását megcélzó munkahelyi egészségmegőrzést kell érteni.

tésre szorulnak. A trénerek személyes trénerprofiljának kialakítása érdekében a BGAG munkatársai mint megfigyelők, interjúvolók és tanácsadók kísérik végig a képzést, s adnak visszajelzést a következő területeken:

- kommunikációs kompetenciák,
- módszer- és médiakompetencia,
- résztvevő-orientáltság,
- visszajelzések megfelelő módon történő kommunikálása és befogadása,
- szemináriumok felépítése,
- teamteaching,
- továbbképzés területén folytatott tevékenységek.

Mindezek értékelése alapján személyre szabott képzési csomagokat dolgoznak ki, amik alapkvalifikációs és további speciális fejlesztési irányokat tartalmazhatnak. Ezek a következők:

Alapkvalifikációs modulok

- 1.) A felnőttképzés alapjai: a résztvevő megismeri a felnőttképzés didaktikai alapjait. A tréner képes lesz eligazodni a különböző pedagógiai módszerek között, és fel tudja építeni saját tanítási kompetenciáit.
- 2.) Médiaműhely: prezentáció készítése és tudatos alkalmazása. Digitális fotó- és videóképzési technikák.
- 3.) Sikeres előadás és prezentáció: mindezek segítségével a tréner képes lesz személyes fellépése, tematikus előadásmódja és a szemléltető eszközök megfelelő összhangjának kialakítására.
- 4.) Moderációs ismeretek – a résztvevők bevonása, érdeklődésük fenntartása.
- 5.) Hangképzési, hangtechnikai ismeretek

Speciális képesítési irányok (csak néhány érdekesebb kiemelésével)

- 1.) Aktiválás és mozgatás, mint tanulást támogató elemek: szerepjátékok, esettanulmányok, tapasztalatcsere, szimulációs eszközök használatának elsajátítása.
- 2.) Az egészség és prevenció témaköréhez kapcsolódó játékok és gyakorlatok: az itt tanult alkalmazásával izgalmassá és motiválóvá lehet tenni a szemináriumot.
- 3.) Motiváló feedback/visszajelzés – megfelelő bánásmód a résztvevőkkel: a tréner képes lesz használni a konstruktív feedback különböző fajtáit, és ezeket igény szerint tudja szemináriumaiba beépíteni.
- 4.) Teamteaching: a tréner képes lesz optimalizálni a szeminárium résztvevőinek együttműködését, amely hozzájárul egy motivált, változatos és kiegyensúlyozott tanítási-tanulási folyamat megvalósulásához.
- 5.) A kritikus szemináriumi szituációk felismerése és azok leküzdése.
- 6.) Megérteni, értékelni, megítélni és megismerni az embereket: a témánál fontos pszichológiai módszereket, magatartásmintákat, testjeleket ismerhet meg a tréner, mindezekkel képes lesz bővíteni saját tréneri kompetenciáit és erősségeit. Többet fog megtudni magáról és arról, milyen hatással van másokra. Ezáltal erősödik önreflexiós képessége.
- 7.) „Blended Learning” didaktikai alapjai: a jelen idejű oktatás e-learning-gel való kombinálása.
- 8.) Továbbképzés, résztvevő-orientált koncepciók kifejlesztése: a tréner megtanul határozott és tartós továbbképzési koncepciókat készíteni céljai és az oktatás tartalmának megvalósítása érdekében.

A bemutatott képzéseket kísérő intézkedések, hospitálás, co-tréning, coaching, valamint a trénerek közti gyakori tapasztalatcsere követi, melynek célja a tanultak munkahelyi környezetbe történő minél hatékonyabb átültetése.

A képzés lezárásaként a BGAG a trénerek számára kiállított bizonyítványban, az úgynevezett trainerpass-ban igazolja a trénerprofil-analízisen és a szemináriumokon való részvételt.

Befejezés

A bemutatott képzés alapján is egyértelműen látszik, hogy a felnőttek oktatása más ismereteket és kompetenciákat³ igényel az oktatótól, mint a hagyományos értelem-ben vett oktatás. A kompetenciák eltérése a tanított célcsoportok különbözőségében rejlik:

- A felnőtt önkéntesen tanul.
- Ahhoz, hogy a felnőtt tanuljon, erős és folyamatos készítés szükséges, ezért meghatározó a motivációk szerepe.
- A felnőtt adott cél elérésének érdekében tanul. A képzési programok közül cél-tudatosan választ.
- A felnőtt a tanulás során felhasználja korábbi élet- és munkatapasztalatait.
- A felnőttet a rendeskorúaktól eltérő időszervezeti sajátosságok jellemzik.

Ezen jellemzőket, a célcsoport sajátosságait és igényeit is figyelembe véve meghatározhatóak a felnőttképző, az andragógus által elvárt kompetenciák, amiket többek között Brookfield is összegyűjtött:

- megérteni és figyelembe venni a felnőtt tanulók motivációs és részvételi mintáit,
- megérteni a felnőtt tanulók szükségleteit és biztosítani kielégítésük feltételeit,
- jártasság a felnőtt tanulók sajátosságainak elméleti és gyakorlati kérdéseiben,
- a közösségek és szükségleteik megismerése,
- a különböző tanítási technikák és eljárások, valamint alkalmazásuk ismerete (módszertan),
- meghallgatási és közlési képességek biztosítása,
- tanulási anyagok használatának és strukturálásának ismerete,
- készség a felnőttek érdeklődésének elfogadására és támogatására,
- a „continuing education”, folyamatos önképzés támogatása,
- a felnőttképzési programok felmérésére és értékelésére való képesség,
- a tanulási tartalmak területeinek ismerete,
- a szervezeti kultúra ismerete,
- tanítási-tanulási folyamatok és termékek tervezésének, szervezésének, fejlesztésének, irányításának, elemzésének, értékelésének képessége.

Ahhoz, hogy a BGAG képzési koncepcióját könnyebben meg tudjuk vizsgálni a szükséges kompetenciák megléte szempontjából, célszerű az itt sorra vett kompetenciákat valamilyen rendszer szerint csoportosítani. Ezt Bajusz Klára által alkalmazott séma szerint teszem, aki 5 fő kompetenciaterületbe foglalta a felnőttoktatók szükséges kompetenciáit:

³ Pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – szttenderdek. Pedagógusképzés, 1. sz., p. 5-16.

- Szakmai kompetenciák: az oktató tudományterület, professzió (tantárgyak, modulok) oktatását teszik lehetővé. Elsősorban azt a szaktudást takarják, mellyel a tanár az adott (elméleti, gyakorlati) területen megfelelően felkészültnek tekinthető.
- Andragógiai kompetenciák: lehetővé teszik, hogy a tanár tudását felnőtteknek adja át. Ide tartoznak a releváns andragógiai ismeretek, a tananyagtervezési és szervezési ismeretek. A tanuló társadalom megteremtésének elősegítése, valamint a felnőtt tanulók felkészítése az egész életen át tartó tanulásra. A tanulási képességek fejlesztése.
- Szociális kompetenciák: a tanár képes megérteni, átérezni a felnőtt diák tanulással kapcsolatos gondjait és nehézségeit, lehetőség szerint orvosolni ezeket az egyén szintjén (anyagi, családi, időszervezeti, munkaerőpiaci konfliktusok) ugyanúgy, mint adott célcsoportok (kisebbségek, szegregáltak, halmozottan hátrányos helyzetűek) tekintetében.
- Technológiai kompetenciák: a XXI. században elengedhetetlen információs és kommunikációs technológiák ismerete, valamint az oktatás során való felhasználása (szemléltetés, e-learning stb.).
- Kommunikációs kompetenciák: képessé teszik a tanárt arra, hogy párbeszédet folytasson és együttműködjön más oktatókkal, képző intézményekkel, társadalmi és szakmai szervezetekkel, munkáltatókkal, döntéshozókkal. Az interakciók hatására képes változni és változtatni (rugalmasság).

Számunkra az utolsó négy kompetencia fontos, hiszen ezek azok a kompetenciák, melyek az andragógus, felnőttoktató-képzés keretein belül szerezhetők meg. Ennek tükrében elemzem a BGAG képzési módszerét: az öt fő kompetenciaterületet összevetve az alapkvalifikációs modulok, valamint a speciális képesítési irányok tartalmával láthatjuk, hogy a képzők képzésének német gyakorlata minden szükséges kompetenciát lefed. Emellett módszerük erőssége a képzést megelőző tudás, kompetencia-felmérés, hiszen ezen ismeretek birtokában célirányosan, az egyéni igényeknek megfelelően lehet felkészíteni a leendő felnőttképzőt azokra a feladatokra, amiket végre kell hajtania egy képzés, egy tréning alkalmával, illetve azokra a szituációkra, amelyekkel szembesülhet ezek során.

A BGAG képzéseinél követendőnek tartom programjai gyakorlatorientáltságát. Személyes tapasztalat alapján elmondhatom, hogy a még alapvetően elméleti képzések esetében is voltak olyan gyakorlatias elemek, amelyekkel a korábban hallottakat szemléltették. Ezt mindenképpen pozitívumként tudom kiemelni.

S bár a TDK-dolgozatban bemutatott további képzések, az ezeknél rendelkezésre álló gyakorlati feltételek teljes mértékben nem feleltethetők meg egymásnak, mégis úgy gondolom, hogy az oktató kompetenciák szempontjából érdemes volt összehasonlítani őket. Sőt célszerű lenne az adott problémát néhány éven belül újból megvizsgálni, mikorra már a programok huzamosabb ideje működnek, kiforrták magukat.

Közös célunk, hogy felnőttoktatóink munkája hatékonyabb legyen és meg tudjanak felelni tudásalapú társadalmunk állandóan változó igényeinek. A dolgozatban bemutatott jó gyakorlatok így iránymutatásul szolgálhatnak a magyar képzési programok további fejlesztéséhez, tökéletesítéséhez.

Felhasznált irodalom

- Dr. Bajusz Klára: A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban, Tudásmenedzsment, Andragógia különszám, 2006. 12.
- Benedek András - Csoma Gyula - Harangi László (főszerk.): Felnőttoktatási és képzési lexikon. Budapest, Szaktudás Kiadó Ház, 2002. p. 172.
- Bildungsangebote 2008: Trainer und Dozenten im Arbeits- und Gesundheitsschutz; BGAG, Dresden, 2007.
- Brookfield, S.D.: Training Educators of Adults (The Theory and Practice of Graduate Adult Education), Routledge, London and New York, 1988.
- Cserné Adermann Gizella: Új szak a képzési palettán: andragógia, Tudásmenedzsment VII. évfolyam 3. szám - "Andragógia" különszám
- Csoma Gyula: Mesterség és szerep, A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában, 2003. PTE TTE FEEFI 2003.
- Durkó Mátyás: Felnőttkori sajátosságok és a felnőttnevelés, Kossuth Könyvkiadó, Budapest (1988)
- A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról
- Ekkehard Nuißl von Rein (szerk.), European Master in Adult Education – Study Adult Education in an International Context!, Reinheim
- Kálmán Anikó - A kompetencia alapú tanulás és tanítás feltételei
- Prof. Dr. Ewa Przybylska (főszerk.) TEACH – Felnőttoktatók Képzése a Továbbképzésben és a Felsőoktatásban, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Turun, 2006.
- Tina Jääger, John Irons, Varga Katalin (szerk.): AGADE Towards becoming a good adult educator – Recourse book, 2006.
- Zachár László: A felnőttképzés, munkaerőpiaci képzés tervezése, PTE TTK FEEFI, Pécs, 2003

Internetes források

- Az ALPINE projekt honlapja, http://www.qub.ac.uk/alpine/ALPINE/MAIN_PAGE.htm (2008. dec. 30.)
- Andragógia alapszak ismertető, a PTE FEEK honlapja: <http://www.feek.pte.hu/feek/feek/index.php?urlink=118>, (2008. dec.5.)
- A BGAG, Institut Arbeit und Gesundheit der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung honlapja - <http://www.dguv.de/bgag/de/index.jsp#>, (2008. október 27.)
- European Master in Adult Education, The EMAE-projekt, <http://www.die-bonn.de/doks/egetenmeyer0701.pdf>, (2009. január 2.)
- Az Észak-magyarországi Regionális Képző Központ honlapja, HEFOP 3.5.1 program <http://www.erak.hu/hefop/vege.html> (2008. november 2.)
- A felnőttoktató szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményei, a PTE FEEK honlapja: http://feek.pte.hu/feek/feek/download/doks/okj/szv507_felnottoktato.pdf, (2008. dec. 5.)
- Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület honlapja http://www.mellearn.hu/events/t0621/2006_mellearn_felmeres.pdf, (2008. december 18.)
- Loboda Zoltán: Az oktatás és Európa, Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja, <http://www.om.hu/okszi/html/kiadv/kvthcikk4.html>, (2008. dec. 28.)
- A Learning for Sharing projekt minimális kritériumrendszere, http://www.folkhogskolor.fi/nvl/learning4sharing/minimum_criteria.html, (2008. dec. 7.)
- A Magyar Népfőiskolai Társaság honlapja, www.nepfoiskola.hu/eaea/EAEA_hu/downloads/hirlevel/hirlevel4_5es6.doc, (2008. nov. 2.)
- A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet honlapja, a HEFOP 3.5.1 eredményeinek bemutatása, <https://www.nive.hu/hefop351/eredmeny.htm>, (2008. nov. 20.)
- Setényi János: Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet honlapja, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-03-Setenyi-pedagogusi>, (2008. november 15.)
- Dr. Szép Zsófia: A felnőttképzés stratégiai irányai és feladatai, „Szakképzési és Felnőttképzési Kutatások a Jövőért” nemzetközi kutatási konferencia (2004. nov. 18–19.) tanulmánykötet, <http://www.nive.hu/felnottkepzes/index.htm>, (2008. okt.20.)

SAUER KATALIN

A felsőoktatásba belépő hallgatók akadémiai képességeinek mérése

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának Pedagógiai Kutatócsoportja 2005-ben indította el az andragógia szakra belépő hallgatók mérésére irányuló kutatását. A vizsgálatnak több célja is van: egyrészt alapot kíván nyújtani a felsőoktatási törvény által előírt pályaszocializációs vizsgálatoknak, másrészt a hallgatói motivációk és képességek feltárásával segítséget adhat a képzések tervezéséhez, kiegészítő, felzárkóztató programok kidolgozásához, harmadrészt árnyalhatja az oktatás minőségének mutatóit, hiszen azokat nem csak az intézményi és az oktatói oldal határozza meg, hanem a hallgató képességei, felkészültsége is.

2006 óta veszek részt a kutatás adatainak felvételében és azok feldolgozásában. Pályamunkámban a vizsgálat kérdőívét és adatbázisát felhasználva az elsős hallgatók akadémiai képességei közül – a két talán legalapvetőbbet – a szövegértési és a matematikai képességet veszem górcső alá. E két képességcsoport ma már kulcskompetencia, melyek nem csak az eredményes, önálló tanuláshoz elengedhetetlenek, hanem a hétköznapi életben és a munka világában is. Az oktatás szempontjából azonban elsősorban azért fontosak ezek a kompetenciák, mert a tömegesedő felsőoktatásban, illetve az egész életen át tartó tanulás során a hallgatók csak akkor lehetnek sikeresek, ha képesek az önálló tanulásra. A szövegértési és a matematikai képességek nem megfelelő szintje azonban nehezíti ezt a folyamatot, csökkenti a tanuló hatékonyságát, sikerélményeit, a tanulás eredményességét.

A továbbiakban röviden bemutatom a kutatást és a vizsgált képességeket, majd ismertetem legfontosabb, legérdekesebb eredményeimet, melyeket lehetőség szerint összevetek más kutatásokkal.

A kutatás módszere

A kutatás alapja egy három részből álló *kérdőív*. Első része a tanulás, pályaszocializáció szempontjából fontos szociokulturális-háttérváltozókat vizsgálja. A második rész tartalmazza a szövegértési és a matematikai-logikai tesztet. Ezeket egy holland-magyar együttműködés keretein belül dolgozták ki. Hazai oldalról az Országos Közoktatási Intézet és a Pécsi Tudományegyetem vett részt ebben a munkában, holland részről pedig a CITO elnevezésű szervezet. Mindkét ország kutatói arra a következtetésre jutottak, hogy a teszt jól használható, és akár nemzetközi összehasonlításra is alkalmazható. Kérdőívünk harmadik része a Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív, mely a tanulók pszichés jellemzői közül azokat a személyiségjegyeket vizsgálja, amelyek a stresszel, fenyegetésekkel való eredményes megküzdést teszik lehetővé. Ezzel dolgozatomban nem foglalkozom.

Az adatokat SPSS program segítségével dolgoztam fel, munkám során a leíró statisztikák, az átlag-összehasonlítások és a korreláció-vizsgálat eszközeit használtam.

Az *adatfelvétel* a 2005/2006-os tanévtől kezdve folyamatosan zajlik. Minden tanulmányi év első néhány hetében sor kerül a kérdőívek kitöltésére. Ez idő alatt összesen 5853 kérdőív került feldolgozásra. A Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karán kívül tizenöt intézmény működött közre a kutatásban. Kutatásom során az egyes intézmények elemzésével nem foglalkozom. A Kutatócsoport minden évben megküldi az együttműködő iskoláknak az általuk kitöltött kérdőívek analízisét.

A vizsgálatot eredetileg az andragógia szakon tervezték csak lefolytatni, azonban több intézmény és kar is érdeklődést mutatott iránta, így a mintába bekerültek egyéb szakok is. Ezek száma ugyan nem reprezentatív¹, de összehasonlításra, szakcsoportok, képzési szintek között megfigyelhető tendenciák feltárására mindenképpen alkalmas.

A *mintavétel* kérdéseivel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy az a tény, hogy a kérdőívet kitöltők mindegyike bejutott valamely felsőoktatási intézménybe, már egy szűrt jelent. Feltételezi a képességek egy bizonyos szintjét. A mintából hiányoznak a felsőoktatásba fel nem vett, illetve nem is jelentkező fiatalok és felnőttek. Ez arra enged következtetni, hogy a képességszintek kevésbé lesznek differenciáltak, mint az egyéb mérések során.

A mintát alapvetően a nemek, a kor, a szakcsoportok, a tagozat, a képzési szintek mentén elemeztem. A képzés jellemzői és az egyes képességek összefüggései általában elvárásaimnak megfelelően alakulnak így a hely szűke miatt ezeket nem ismertetem. Érdekesebb eredményeket hozott a szövegtípus és adattípus szerinti teljesítmények elemzése. Bizonyos dimenziók tekintetében az eredményeket összehasonlítottam a PISA² és a PIRLS³ vizsgálatok kimutatásaival, míg a matematikai képességek egyes jellemzőit a PISA és a TIMSS⁴ mérésekkel vettem össze.

A vizsgált kérdések

Dolgozatom *fő kérdése*, hogy milyen szövegértési-és matematikai képességekkel rendelkeznek, illetve milyen tendenciák figyelhetők meg azokban? Megvizsgálom továbbá azt is, hogy az általam megfigyelt eredmények milyen kapcsolatban vannak az ebben a témakörben végzett, hasonló mérések eredményeivel.

Alaphipotézisem, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók szövegértési és matematikai-logikai képességeinek átlagteljesítménye legalább 70% körül mozog. E feltételezés hátterében az az elképzelés áll, hogy a felsőoktatásban az eredményes, önálló tanuláshoz szükséges szövegértési teljesítmény legalább 85%-os, ugyanakkor tudjuk, hogy a mintában megjelennek felsőfokú szakképzésben tanuló hallgatók is.

Feltételezem továbbá azt is, hogy a képességeket jellemző trendek a fent említett nemzetközi vizsgálatokban leírtakhoz hasonlóan fognak alakulni.

Röviden a szövegértési képességről

Bár a hetvenes évek végén még vita tárgyát képezhette az olvasás szükségességének kérdése, ma már nem kell magyarázni az olvasás-szövegértés iskolai, társadalmi és

¹ A FELVI által meghatározott 17 szakcsoportból hét került be a mintába.

² Programme for International Student Assessment.

³ Progress in International Reading Literacy Study- A 9-10 éves tanulók olvasásteljesítményének nemzetközi összehasonlító felmérése.

⁴ Trends in International Mathematics and Science Study – A matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító teljesítménymérése.

munkaerő-piaci fontosságát. Az elmúlt néhány évtizedben a világról alkotott tudásunk, a kulturális, a tudományos és a technikai ismereteink robbanásszerű bővülése minden korábbinál fontosabbá tette az értő olvasás képességét. A legújabb elméletek szerint pedig a jövő munkásainak – a tudásmunkások – egyik legfontosabb kulcs-kompetenciája a szövegértés, a szakemberek szerint enélkül elképzelhetetlen az értékes, alkotó munka.⁵

A szakirodalomban több definíciót is használnak a szövegértési képességre vonatkozóan. Ezek lényegét összefoglalva azt mondhatjuk, hogy ez az a kompetencia, amely hozzásegíti az olvasót az írott szövegben rejlő információk *felismerésére, feldolgozására* és az ezekkel való *tevékenységekhez*. Alapvetően az új ismeretek elsajátításához szükséges eszköznek tekintik, vagyis a szövegértés *eszköztudás*.

A szövegértési teljesítmény mérése során meghatározzák a vizsgálandó *gondolkodási műveleteket*. Az értő olvasás során a több, különböző szintű kognitív műveletet végzünk. A szöveg megértésének mélységét az fogja meghatározni, hogy milyen szinten sajátítottuk el az egyes műveleteket. Ezek az egyszerű információ-visszakereséstől, a komplex, fogalmi és kritikai gondolkodást igénylő értelmezésig terjednek. Azonban figyelembe kell venni azt is, hogy nemcsak a gondolkodási műveletek minősége határozza meg teljesítményt. Nagy szerepe van az olvasottak megértésében a *szöveg jellemzőinek* is. Fontos sajátosság *téma ismertsége*, az *írott információk jellemzői*, a *szöveg terjedelme és bonyolultsága*, illetve a *szöveg típusa* is.

Kutatásomban a fentiek közül a szöveg típusával és az írott információk minőségi jellemzőivel kapcsolatosan vizsgálom a teljesítmény alakulását.

A szöveg típusával kapcsolatban az általunk alkalmazott teszt szövegei a PIRLS által meghatározott *olvasási célok* szerint⁶ vizsgálható: az élményszerző/ismeretterjesztő dimenziók mentén.

Az információk minőségi jellemzőivel kapcsolatban a vizsgálható, hogy hogyan befolyásolja az elsős hallgatók szövegértését az, hogy az adatok konkrétak-e, vagy elvontak.

Röviden a matematikai képességekről

A matematikai képesség terminológiája kevésbé egységes, mint a szövegértésé. Ugyanazt a képességcsoportot jelöli a matematikai eszköztudás⁷, a matematikai kompetencia⁸, a matematikai műveltség, illetve a matematikai kultúra⁹, matematikai képességek¹⁰. Látszólag különböző fogalmakról van szó, tartalmilag azonban szinte teljesen megegyeznek. Különbséget talán csak a hangsúlyokban fedezhetünk fel. Éppen ezért e fogalmakat szinonimaként használom, mindamellett, hogy törekszem arra, hogy az egyes kutatásokkal kapcsolatban megtartsam az általuk alkalmazott terminológiát.

A fenti fogalmak lényegét – véleményem szerint – a NAT foglalja össze a legértetetőbben és tömörebben. Eszerint a XXI. században releváns matematikai képessé-

⁵ Harangi L.: A tudásgazdaság munkásainak kompetenciái – elvek és gyakorlat. In.: Humánpolitikai Szemle, 2008. (19. évf.) 11. sz. 3-14. old.

⁶ Balázs Ildikó-Balkányi Péter: PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási Hivatal 2007.

⁷ Monitor '97

⁸ NAT

⁹ PISA-mérések és az Országos Kompetenciamérések

¹⁰ TIMSS

gekkel rendelkezik az, „aki alkalmazni tudja az alapvető matematikai elveket és folyamatokat az ismeretszerzésben és a problémák megoldásában, a mindennapokban, otthon és a munkahelyen”.¹¹ Ez azt jelenti, hogy az egyén a hétköznapi felmerülő problémáinak megoldásakor képes a matematikai ismereteit segítségül hívni: képes a számokkal, arányokkal, alpműveletekkel, matematikai reprezentációkkal és fogalmakkal dolgozni; képes matematikai érveket megfogalmazni és értékelni; képes a jelenségek közötti kapcsolatok, ok-okozati összefüggések felismerésére.

A matematikai képességek mérése során két dimenziót vizsgálnak a kutatók: a *gondolkodási műveleteket* és a *matematikai területeket*. Kutatásomban a matematikai műveletek mélyebb vizsgálatára van lehetőség, így ehelyütt csak ezek ismertetésére térek ki.

A TIMSS kutatás fogalmi kerete teszi lehetővé, hogy eredményeimet összevegyem az általuk feltárt kimutatásokkal, így ezt ismertetem.

A TIMSS három csoportját különítette el a műveleteknek:¹²

1. *Ismeret*: a következő kognitív tevékenységeket integrálja: „felidézés, felismerés, számítás, adatleolvasás, mérés, osztályozás - sorbarendezés”.

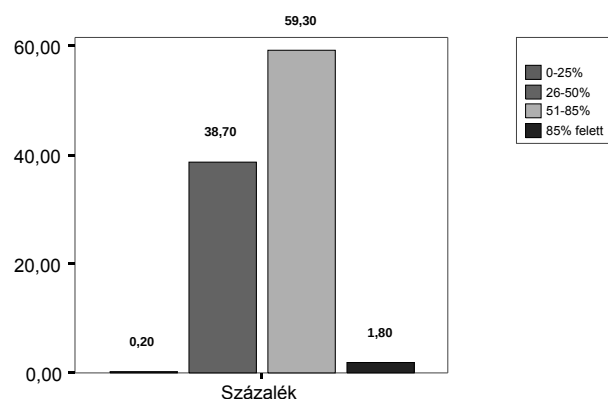
2. *Alkalmazás*: „kiválasztás, ábrázolás, modellezés, végrehajtás, rutinfeladatok megoldása” készségeit foglalja magába.

3. *Értelmezés*: az a készségcsoport lehetővé teszi, hogy a tanuló képes legyen az „elemzésre, általánosításra, összekapcsolásra, bizonyításra és a nem rutinfeladatok megoldására”

A felsőoktatásba belépő hallgatók szövegértési átlagteljesítménye

Ahogy hipotézisemben is említettem a szövegértési tesztet úgy alkották meg, hogy az önálló és eredményes tanulás szempontjából akkor elfogadható a tanuló teljesítménye, ha eléri a 85%-ot.

2. ábra: Szövegértési feladatokon elért teljesítmények százalékos megoszlása



Sajnos, minimális 1,8 százalék azon hallgatók aránya, akik elérték ezt a határt. Mintegy 60%-uk ötven és nyolcvanöt százalék közötti eredményt ért el, míg 38,9%-uk még ennyit sem.¹³ Átlagteljesítményük 57,08%.

¹¹ 243/2003. (XII. 7.) Korm. rendelet. Forrás: http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

¹² Balázs I.: TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományokból. Oktatási Hivatal 2007.

Bár nagyon kevés hallgató érte el az eredményes önálló tanuláshoz szükséges teljesítményt, összességében mégis jónak mondhatóak a szövegértési eredményeik, hiszen 61,1%-uk ötven százalék feletti eredményt produkált.

Nemek és a szövegértés

A PISA és a PIRLS vizsgálat is azt mutatta ki, hogy a lányok szövegértési teljesítménye jobb, mint a fiúké. Ebből kiindulva az volt az elvárásom, hogy az általunk felvett mintában is ez a tendencia fog megjelenni.

Érdekes, hogy hipotézisem nem teljesült. Ahogy az 1. táblázatról is leolvasható, a két nem szövegértési átlagteljesítménye szinte teljesen megegyezik. Elképzelhető, hogy az említett vizsgálatok által kimutatott különbség csökken a közoktatási rendszerben eltöltött idő alatt, ahogy az is, hogy az egyoldalú mintaválasztás miatt nem mutathatóak ki a különbségek.

1. táblázat: A szöveg típusának hatása az elsős hallgatók szövegértési teljesítményére

Szövegértés összes elért pont			
Neme	Átlag	Elemzés	Szórás
Férfi	13,84	1026	3,444
Nő	13,60	3491	3,476
Összesen	13,65	4517	3,470

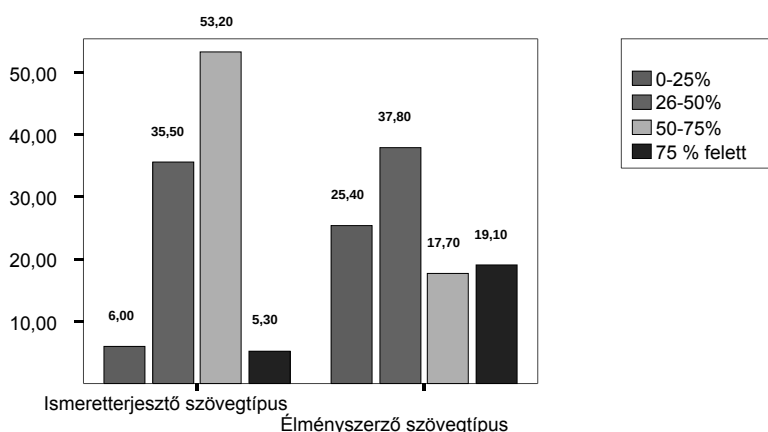
A PIRLS vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a magyar tanulók az *élményszerző szövegtípusokban eredményesebbek, mint az ismeretterjesztőkben*.¹⁴ Ez abból a szempontból jelenthet problémát, hogy már a közoktatásban is, de a továbbtanulás során, a felsőoktatásban is főleg ismeretterjesztő típusú szövegekkel találkoznak a tanulók. Így szövegértési képességeiknek ez a hiányossága alapvetően ronthatja a sikeres, örömteli tanulás lehetőségét. Érdekes kérdés tehát a felsőoktatás szempontjából is, hogy hogyan alakul ez a tendencia a belépő hallgatók esetében.

A fentiek alapján feltételezhető, hogy az általunk felvett kérdőívek eredményei is ezt az irányt fogják mutatni. A vizsgálatok részben igazolják, részben pedig cáfolják ezt a hipotézist. A 4. számú ábráról jól leolvasható, hogy az élményszerző szövegeken majdnem négyszer többen érték el legalább 75 %-os teljesítményt, mint az ismeretterjesztők esetében. Ugyanakkor, ha jobban megnézzük a grafikont, láthatjuk, hogy előbbi esetében mindössze 36,8% haladta meg az 50%-ot, míg az ismeretterjesztő típuson 58,5 %. Ebből a szemszögből vizsgálva a kérdést, inkább tekinthetjük a kérdőívet kitöltő hallgatókat az ismeretterjesztő szövegtípusok esetében eredményesebbnek, mint az élményszerző szövegekben.

A fent említett vizsgálatoktól való eltérés oka több tényező is lehet. Lehetséges, hogy még a középiskola során korrigálódik ez a hiányosság, ahogyan az is, hogy a felvételi eljárással szelektálódnak ki az ismeretterjesztő szövegekben sikeresebb hallgatók. Ezt a kérdést akkor lehetne megválaszolni, ha rendelkeznének a felsőoktatásba be nem került, vagy nem is jelentkező fiatalok eredményeinek ismeretével is.

¹⁴ Balázs I.: im.

3. ábra: Különböző típusú szövegek esetében elért eredmények megoszlása



Az adatok típusa és a szövegértés

Az különböző típusú adatokkal való tevékenységek eredményességének vizsgálata azért lényeges, mert a felsőoktatás során több adattípussal is találkozhat a hallgató. Nem csak könnyen felismerhető és használható konkrét adatokkal, de elvont, fogalmi gondolkodást igénylőekkel is.

Ezzel kapcsolatban fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy a konkrét adatokkal való eredményes tevékenységekre való képességek mellett még a közoktatás során kell kialakulnia az absztrakt fogalmi gondolkodásnak is. Ez alapvető feltétele az elvont adatokkal való munkának.

A kérdőívben azonosítható három olyan kérdés, amelyek segítségével megvizsgálható, hogy hogyan alakul a szövegértés eredményessége, ha konkrét, illetve, ha absztrakt adatokkal találkozhat az olvasó.

Két feladat során konkrét adatokkal találkozhat a hallgató, egyik esetben egyszerű szöveggörnyezetben, másik esetében bonyolult szöveggörnyezetben találkozhat.

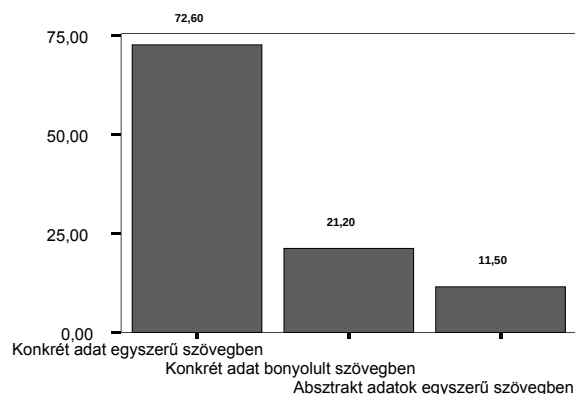
A harmadik feladatban egyszerű szövegben található elvont adattal kell tevékenykednie a megoldónak.

Mivel úgy vélem a konkrét adatokkal való munka még bonyolult szöveg esetében is könnyebb, mint az elvont adatok kezelése, ezzel kapcsolatban azt a hipotézist állítottam fel, hogy *a hallgatók szövegértési teljesítménye az első két feladat esetében hasonló lesz, míg az utolsóban egy kicsit gyengébb.*

Az elvégzett vizsgálatok nem igazolják a hipotézist. Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók csak az egyszerű szövegben található konkrét adatokkal kapcsolatos kérdésekben sikeresek. A bonyolult szövegben található konkrét adatokkal, illetve az absztrakt adatokkal kapcsolatos munka már nagy gondot okoz nekik.

Kimutatásaim alapján úgy gondolom, hogy érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a fogalmi gondolkodás fejlesztésére, illetve a kérdés további, mélyebb vizsgálataira.

4. ábra: A szövegértési teljesítmények az adatok típusának függvényében (jó válaszok)



Összefoglaló gondolatok a szövegértési képességről

A felsőoktatásba belépő hallgatók szövegértési képességével kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy nem az előzetes elvárásainak megfelelően alakul. Az 57,08%-os átlagteljesítmény *alacsonynak* tekinthető, a felsőoktatás során szükséges teljesítményhez képest.

Vizsgálataim rámutattak arra a tovább gondolásra érdemes tendenciára, mely szerint a felsőoktatásba belépő hallgatók fogalmi gondolkodásának szintje nem megfelelő, hiszen az absztrakt adatok elemzése, és a bonyolult szövegek megértése egyaránt gondot okozott nekik.

Ugyanakkor a szövegértés belső szerkezetével kapcsolatban fontos kiemelni azt a *pozitív tendenciát*, hogy az elsős hallgatók, a tanulmányok tekintetében fontos ismeretterjesztő szövegtípuson jobb eredményeket értek el, mint az ebből a szempontból kevésbé lényeges élményszerző szövegekben.

A matematikai átlagteljesítmény

Az általunk használt matematikai kérdőíven a tanulók nagyon gyenge eredményeket értek el. Mindössze 5,5%-uk ért el 50%-nál többet.

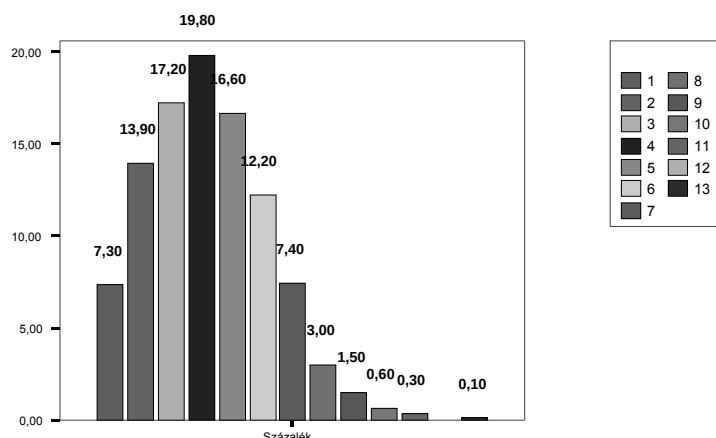
2. táblázat: A logikai teszten elért eredmények megoszlása

	Százalék
0–25%	38,5
26–50%	56,1
51–75%	5,4
75% felett	0,1

Ha megvizsgáljuk a pontszámok eloszlását, azt láthatjuk, hogy a kérdőívet kitöltők közül a legtöbben (19,80%) négy pontot értek el. Ez a 15 pontos skálán 26,66%-os teljesítményt jelent.

A gyenge teljesítményekkel kapcsolatban figyelembe kell venni, hogy mintánkban a reál szakokon tanulók aránya rendkívül alacsony.

5. ábra: A logikai teszten elért pontszámok megoszlása



Nemek

A matematikai képességek szintje és a nemek közötti kapcsolat tekintetében a TIMSS és a PISA mérések különböző tendenciákat figyeltek meg. Előbbi egyik korosztályban sem talált szignifikáns eltéréseket a két nem teljesítményében, utóbbi azonban igen. A PISA azt mutatta ki, hogy 15 éves korban a fiúk szignifikánsan jobb eredményeket érnek el a matematikai képességeket mérő teszteken. Mivel a PISA korcsoportja közelebb áll az általam vizsgálthoz, így ez alapján állítom fel hipotézisem: úgy vélem, *a férfiak jobban fognak teljesíteni a matematikai-logikai teszten, mint a nők.*

Ahogy azt a 3. táblázatból leolvashatjuk, a férfiak és a nők teljesítménye közötti különbség elenyésző, tehát ebben az esetben sem teljesül az egyéb kutatások által leírt tendencia. Ennek okai hasonlóak, mint a szövegértés esetében.

3. táblázat

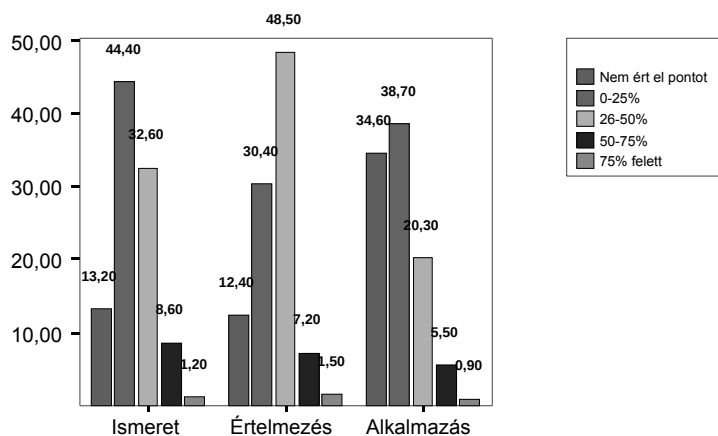
Nem		Logikai teszten elért átlagpontszám
Férfi	Átlag	4,56
	Elemzés	1282
	Szóródás	2,109
Nő	Átlag	4,12
	Elemzés	4381
	Szóródás	1,940
Összesen	Átlag	4,22
	Elemzés	5663
	Szóródás	1,987

Matematikai műveletek

A TIMSS kimutatásai szerint a negyedik osztályosok az alkalmazásban a legjobbak, ezt követik az értelmezéssel, végül az ismerettel kapcsolatos műveletek. A nyolcadikosok szintén az alkalmazásban a legjobbak, míg az ismeret és értelmezés területén ugyanolyan teljesítményt nyújtottak.

Előbbiek alapján úgy gondolom, hogy *a felsőoktatásba belépő hallgatók is az alkalmazásban lesznek a legsikeresebbek, míg a másik két területen hasonló eredményeket érnek el.*

6. ábra: Tendenciák a matematikai műveletekben



Hipotézisem nem teljesült, vizsgálataim szerint az alkalmazásban érték el a legrosszabb teljesítményeket a hallgatók: 34,6%-uk nem ért el pontot, 59%-uk nem érte el az ötven százalékos teljesítményt és mindössze 6,4%-uk haladta azt meg.

Az elsősők az ismeret területén voltak a legsikeresebbek: 9,8%-uk ért el ötven százalék feletti eredményeket, 77% ez alatt ért el valamilyen pontszámot, míg 13,2% nem tudott megoldani egyetlen ilyen jellegű feladatot sem.

Az értelmezést igénylő feladatokban hasonló eredményeket értek el. 8,7% múlta felül az ötven százalékot, 78,9% elért valamilyen egyéb pontszámot, 12,4% nem oldott meg egy feladatot sem.

Esetünkben tehát nem igazolódtak a TIMSS vizsgálat eredményei, az általunk leírt tendencia szerint a hallgatók az ismeretek területén nyújtották a legjobb teljesítményt, ezt követte egy kicsi eltéréssel az értelmezés, míg az alkalmazás a legutolsó helyre szorult. A különbségek okait kérdőívünk alapján nem tudjuk megállapítani.

Összefoglaló gondolatok a matematikai képességekkel kapcsolatban

A matematikai képességekkel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy azok szintje aggasztóan alacsony, még akkor is, ha ebben nagy szerepet játszhat a minta torzult megoszlása, melyben a humán szakos hallgatók vannak túlsúlyban. A 26,66%-os átlagteljesítmény messze elmarad az elvárhatótól. Úgy érzem, a matematikai képességekről túlságosan keveset beszélünk. Pedig ez a műveltség legalább olyan fontos a mai társadalomban, mint a szövegértési képesség.

Manapság mindennél fontosabb lenne, hogy a bennünket körülvevő kaotikus világban koherenciát, összefüggéseket, logikai kapcsolatokat találjunk, ehhez pedig – többek között – elengedhetetlen ez a képesség. Éppúgy, mint hétköznapi tevékenységeink során, vagy munkánkban és természetesen a tanulásban is.

Talán érdemes lenne a matematika tanítás módszertanában nagyobb hangsúlyt fektetni az alkalmazhatóság kérdéseire, a kreatív, önálló feladatmegoldások gyakorlására, hiszen a humán-beállítottságú fiataloknak is szükségük van eme kompetenciára.

Összefoglalás

Az eredmények összefoglalása előtt fontosnak tartom felhívni a figyelmet arra, hogy kutatásom következtetései természetesen akkor lennének teljesek, ha ismernénk a mintából kimaradt rétegek szövegértési és matematikai képességeit is. Érdekes lenne összevetni eredményeimet azokkal a teljesítményekkel, amelyekkel a felsőoktatásba nem jelentkező, vagy a fel nem vett fiatalok rendelkeznek.

A vizsgálatban megfigyelhető tendenciák azonban így is utalnak egyrészt arra, hogy a közoktatás rendszere még mindig nem működik a leghatékonyabban, másrészt arra, hogy ebből fakadóan a felsőoktatás sem lehet az.

A közoktatás alapvető céljának tekinthető az, hogy felkészítse a tanulót a társadalmi-gazdasági beilleszkedésre; kialakítsa és fejlessze az ehhez szükséges alapvető képességeket. Ezek közé tartozik az olvasás-szövegértési és a matematikai kompetencia is. A közoktatás tehát akkor eredményes, ha a tanulók megfelelő szinten elsajátítják ezeket. A vizsgálataim azonban azt mutatják, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók – akik feltételezhetően jobb eredményeket értek el a közoktatásban, mint az egyéb életutat bejáró fiatalok – sem rendelkeznek e képességek magas szintjével.

Kutatásom eredményeit összefoglalva megállapítható, hogy az első évfolyamos hallgatók szövegértési és matematikai-logikai képességeinek szintje elmarad a felsőoktatásban elvárható szinttől. Bár az olvasásmegértés tekintetében jobb átlagteljesítményt hoztak a kérdőívet kitöltők, mint a matematikai kompetenciák területén, még abban is mintegy 25%-kal elmaradnak a felsőfokú tanulmányok során oly nélkülözhetetlen, önálló tanuláshoz szükséges képességszinttől. A matematikai képességek terén hozott alacsony teljesítmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a nem reál-beállítottságú fiatalok számára nagy problémát jelentenek még a csak egyszerű matematikai ismereteket igénylő, alapvetően logikai úton megoldható feladatok is.

A viszonylag alacsony képességszintekkel kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy hogyan képesek a hallgatók a különböző jelenségek, események, történések leírásait, logikai összefüggéseit, ok-okozati kapcsolatait, egymásra következő lépéseit megérteni, értő módon megtanulni. A megfelelő szövegértési és matematikai képességek nélkül legfeljebb bemagolni tudja a hallgató a tananyagot, megérteni, és a későbbiekben alkalmazni már nem. Így nem csoda, ha sok kritika éri a felsőoktatás eredményességét. Ahogyan az sem, ha a munkáltatók azt tapasztalják, hogy a frissen végzett hallgatók nagy része nem képes tudását használni.

A felmérés eredményeiből kiindulva úgy gondolom, hogy érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a képességek mérésére, fejlesztésére, nem csak a közoktatás keretein belül, de a középiskolából kilépő tanulók esetében, a felsőoktatás és a felnőttoktatás során is.

Irodalom:

- Balázs I.: PIRLS 2006-Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről, Oktatási Hivatal, Bp. 2007
- Balázs I.: PISA 2006 Összefoglaló jelentés: A ma oktatása, a jövő társadalma, Oktatási Hivatal, Bp. 2007
- Balázs I.: TIMSS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományokból. Oktatási Hivatal 2007.
- Halász G. - Lannert J.: Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI, Bp. 2003
- Halász G. - Lannert J.: Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI, Bp. 2006
- Harangi L., Durkó M.: Olvasásmegértés, művelődési motiváció, szabadidő-felhasználás: Nagyvárosi tanuló és nem tanuló felnőtteknél. Művelődéskutató Intézet, Bp. 1984.

Imre A.: Jelzések az oktatásról, OKI, Bp. 2003.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=jelzesek>. 2008-11-05

Dr. Tóth L.: Az olvasás pszichológiai alapjai, Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen, 2002.

Vári P.: PISA –vizsgálat 2000, Műszaki Könyvkiadó, Bp. 2003.

243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf, 2008-10-12.

Szakkikkek:

Balázi Ildikó - Balkányi Péter: PIRLS 2006. A negyedikesek szövegértése. Új Pedagógiai Szemle, 2008/01. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2008-01-ta-tobbek-pirls>; 2008-10-11

Balázi Ildikó – Szabó Vilmos – Szalay Balázs: A matematikaoktatás minősége, hatékonysága és az esélyegyenlőség. A PISA 2003 nemzetközi tudásmérés magyar eredményei. Új Pedagógiai Szemle, 2005/11. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2005-11-ta-Tobbek-Matematikaoktatasi>; 2008-12-20

Csikós Csaba: A matematikai tudáskonceptió a 2003-as PISA-vizsgálatban.

http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=uj_vizsga_uj_tudas-lszakmai-csikos; 2008-12-06

Dán Krisztina: Olvasásfejlesztés a kerettantervekben. Könyv és Nevelés, 2001/2.

<http://www.opkm.hu/konyvesnevelas/2001/2/cikk2.html>; 2008-10-30

Felvégi Emese: Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről, Új Pedagógiai Szemle, 2005/01.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-01-vt-felvegi-gyorsjelentes>; 2008-11-20

Harangi L.: A tudásgazdaság munkásainak kompetenciái – elvek és gyakorlat. In.: Humánpolitikai Szemle, 2008. (19. évf.) 11. sz. 3-14. old.

Horváth Zsuzsanna: A szövegértés mint koherenciaképző a tanításban és a tanulásban.

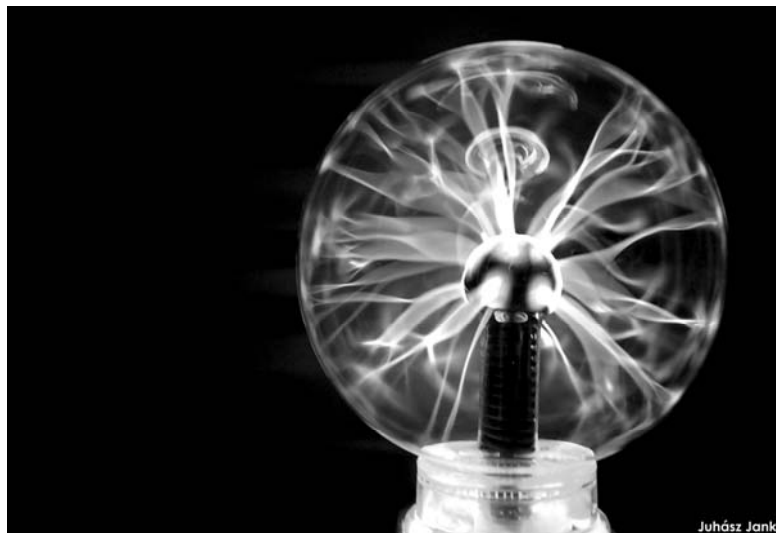
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=testveri-Horvath-szovegertes>; 2008-12-03

Vári Péter – Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Krolopp Judit – Rózsa Csaba – Szalay Balázs: A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle, 2001/12.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-12-ta-tobbek-pisa>; 2008-09-16

Vári Péter – Auxné Bánfi Ilona – Felvégi Emese – Rózsa Csaba – Szalay Balázs: Gyorsjelentés A PISA 2000 vizsgálatról. Új Pedagógiai Szemle 2002/1.

<http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentes>; 2008-09-20.



GUNCZ SZILVIA

A felnőttkor határán álló autizmussal élő fiatalok felnőttiségre és munkára oktatása

Bevezetés

Dolgozatomban a felnőttkor határán álló, autizmussal élő fiatalok felnőttiségre és munkára való oktatásával foglalkozom. Mivel az autizmust csak néhány éve diagnosztizálják, a társadalom számára jelenleg nagy problémát jelent az ezzel élő emberek foglalkoztatása. Andragógia szakos hallgatóként érdeklődésem középpontjában azok az oktatási módszerek állnak, melyek segítségével lehetővé válhat a 18 év körüli autizmussal élő fiatalok fejlődése, ami alapfeltétele esetleges munkába állásuknak és a termelésbe való bekapcsolódásuknak. Véleményem szerint rövid időn belül a felnőttképzés egy önálló célcsoportját fogja képezni az autizmussal élők köre, hiszen – a korábbi elgondolásokkal ellentétben – ma már bizonyított tény, hogy képességeik kibontakoztatásában jelentős mértékben lehet segíteni.

Az autizmus meghatározása

„Az autizmus az egész személyiséget érintő jellegzetes, önálló kategóriát képező károsodás” (Balázs, idézi: Gordosné 2004, 113. o.). Ennél mélyebb és pontosabb meghatározás, hogy a „humán idegrendszer egész életen át fennálló, átható fejlődési zavara, mely a születéstől kezdve alapvetően meghatározza a gyermek fejlődését és viselkedését” (pl. Lord és Rutter, idézi: Kanizsai-Nagy–Kiss–Szaffner–Vigh, 2003, 7. o.).

Az autizmussal élők esetében három területen tapasztalható minőségében eltérő fejlődés: a kommunikációban, a szociális interakciókban és a rugalmas viselkedésszervezésben. Ez a tünetegyüttes képezi tulajdonképpen az autizmussal élők általános jellemzőit, tudni kell ugyanakkor, hogy e szindróma rendkívül sokszínű. Ez elsősorban annak tudható be, hogy e fejlődési zavar súlyossága alapvetően nagy eltéréseket mutathat, széles skálán szóródik. Ezen kívül a különböző helyeken felnevelkedő autizmussal élő személyekre más-más környezeti tényezők hatnak, melyek szintén az adott egyén „autizmusának” egyediségéhez járulnak hozzá. Mégis ma, a XXI. század elején szinte minden, ezzel a témával foglalkozó szakirodalom a felsorolt három területen tapasztalható rendellenességet emeli ki az autizmus legtöbb esetben előforduló jeleiként.

Integrált vagy szegregált oktatás?

Napjainkban rendkívül sokat vitatott kérdés, vajon az integrált vagy a szegregált oktatás a hatékonyabb, eredményesebb a fogyatékossgal élő fiatalok körében. A XXI. században egyrészt folyton arról hallhatunk, olvashatunk, hogy minden embernek meg kell adni az esélyegyenlőséget, a fogyatékossgal, akadályozottsággal élőknek is joguk van a többi emberrel együtt tanulni, dolgozni. Másrésztől azonban el kell gondolkodnunk azon, hogy valóban az integrált oktatás biztosít-e egyenlő esélyeket fogyatékossgal élő embertársaink számára.

Az integráció „általános szociális értelmezése szerint az akadályozott emberek részvételének biztosítását jelenti a társadalmi folyamatokban az óvodától az iskolán át, a szabadidőben, otthon és a munkában.” (Papp, 2004, 15. o.). Az integratív pedagógia lehetővé teszi, hogy akadályozott és nem akadályozott fiatalok heterogén csoportokat alkotva megismerhessék egymás hasonlóságait és különbségeit, és a különböző kooperatív tevékenységek, csoportmunkák révén tanulhassanak egymástól. Az integratív pedagógia legfontosabb célja, hogy az emberek már egész fiatal korban megtanulják elfogadni és tisztelni embertársukat akkor is, ha ő esetleg valamilyen fogyatékossgal, akadályozottsággal él.

A szegregáció elkülönítést jelent, és itt az integrációval ellentétes értelemben használjuk. Akkor beszélünk a fogyatékossgal élők szegregált oktatásáról, amikor homogén csoportot alkotva belőlük, nem fogyatékossgal élő társaiktól elkülönítve oktatjuk őket.

A kérdés tehát, hogy melyik módszer a demokratikusabb, ugyanakkor eredményesebb, hatékonyabb is. Minden, fogyatékossgal élő személynek vannak különböző speciális szükségletei, ilyen például a több vagy kevesebb inger, a nagyobb vagy intímabb tér, az egyszerű elrendezés stb. Az autizmussal élőknek több speciális szükségletük is van. Legfontosabbként azt kell megemlíteni, hogy a naiv tudatelmélet sérülése miatt ezekhez az emberekhez világosan, egyértelműen kell beszélni ahhoz, hogy megértsenek minket. Ha ugyanis ez nem történik meg, az autizmussal élők könnyen agresszívekké, frusztráltakká válhatnak, ami további problémákhoz, konfliktusokhoz vezethet mind az adott egyént, mind társait, mind pedig a tanárt illetően. Az autizmussal élők további fontos szükséglete az állandó, változatlan környezet kialakítása, a pontos idő- és térbeosztás szükségessége.

Azt gondolom tehát, hogy az ebben a fejlődési zavarban szenvedők integrált oktatása nem építő, sőt inkább romboló hatással lenne az autizmussal élő egyén saját fejlődésére és a csoport többi tagjára nézve egyaránt. Az esélyegyenlőséget nem az integrált oktatás biztosításával, hanem a nekik megfelelő körülmények biztosításával lehetne leginkább megadni.

A gyöngyösi Autista Segítő Központ (ASK)

Az autizmussal élő fiatalok felnőttiségre és munkára oktatása témakörben a Gyöngyösön található Autista Segítő Központot kerestem fel megfigyelések végzése, illetve interjúk készítése érdekében. Azért látogattam el ide, mert ehhez a központhoz több intézmény is tartozik, melyekben gyerekek és felnőttek oktatásával illetve foglalkoztatásával egyaránt foglalkoznak.

Az Autista Segítő Központ 1999-ben létesült, megalakulásának célja az autizmussal élők felnőttkorra való felkészítése, nevelése, gondozása és oktatása volt, és ma is ezek a legfontosabb célkitűzései. Az egyházi fenntartású szervezet jelenleg négy önálló részből áll. A kisgyermekek számára tulajdonképpen gyermekotthonként funkcionál a *Kiskorú Fogyatékosok Otthona*, melynek maximális befogadóképessége 30 fő. 2003-ban 43 fővel nyílt meg az *Általános Iskola*, ahová 6-tól 18 éves korig fogadják az autizmussal élő fiatalokat.

Gyöngyös mellett egy Karácsond nevű településen néhány évvel ezelőtt ír mintára jött létre a Boróka Majorság autizmussal élő felnőttek foglalkoztatása céljából. Az Autista Segítő Központ *Átmeneti Otthon* nevű intézményében élők minden reggel utaznak ki a Majorságra, és itt munkával töltik mindennapjaikat. A negyedik intéz-

mény, a *Lakóotthon* Karácsondon található, 10 felnőtt tagja van, akik a farmon élnek és dolgoznak.

A szervezetet a katolikus egyház tartja fenn, továbbá részesül az állami normatívából és az adófizetők 1%-os támogatásából. A finanszírozásban nagy segítséget jelent az Autisták Egyenlő Esélyéért Alapítvány valamint a különböző civil adományok is.

Megfelelő környezet kialakítása- strukturált oktatás

Mivel az autizmussal élők nem kedvelik a hirtelen változásokat, szeretik az állandóságot, ragaszkodnak a megszokott rutinhoz, elengedhetetlen fontossággal bír a biztonságos, jól bejósolható környezet kialakítása számukra. Ennek jelentős szerepe van a tér és az idő strukturálása.

A tér strukturálása

Az egyes tereket jól láthatóan, egyértelműen el kell különíteni egymástól, oly módon, hogy a különböző terek funkciói is világossá váljanak az autizmussal élő tanulóknak számára. Mindez azt jelenti, hogy például egy termen belül a tanár egy szőnyeggel leválasztja annak a tevékenységnek a helyét, ami a későbbiekben zajlani fog, és elhelyezi itt azokat az eszközöket is, amikre szükség lesz. Így válik a tanulók számára nyilvánvalóvá, hogy milyen program következik. További fontos tényező, hogy az egyes tevékenységek helyén csak olyan eszközök legyenek, melyeket használni fognak, illetve amiknek konkrét funkciójuk van. Ezeknek az intézkedéseknek az a legalapvetőbb céljuk, hogy egy – a lehetőségek szerint – ingerszegény és biztonságos környezetet alakítsanak ki a tanulók számára, és lehetőleg ugyanazon tevékenységek mindig ugyanazon helyen történjenek.

Fontos tehát, hogy minden alapvető tevékenység helyét meg kell határozni, például az étkezést mindig az ebédlőben végzik el, a szabadidős programok az udvaron zajlanak, a tanulás, oktatás pedig a már megszokott osztályteremben történik. Az, hogy ez minden egyes nap így megy végbe, a tanuló számára biztonságot jelent, nincs zavartságérzete, így minden gátlás nélkül, felszabadultan tudja feladatait végezni.

Az idő strukturálása

Volt már róla szó, hogy ha az egyes tevékenységek kezdetén a tanár nem szögezi le pontosan, hogy az meddig fog tartani, vagy nem veszi figyelembe az idő lejártát, akkor ezzel az autizmussal élő tanulóknak komoly frusztrációt és zavartságot keltethet, ami által a bejósolható környezet bizonytalanná válhat számukra. A gyöngyösi Autista Segítő Központ Általános Iskolájában ezért rendszeresen használnak napi-rendet a téri és időbeli tájékozódás megkönnyítése érdekében. A napirend a következő kérdésekre ad egyértelmű választ: Mit? Hol? Mikor? és Milyen sorrendben? kell tenni. Ez tulajdonképpen egy vizuális segítő eszköz, melynek lényege, hogy az adott nap előre összeállított tevékenységeit különböző szimbólumok segítségével jelölik.

A szimbólum lehet valós tárgy, kicsinyített tárgy, de lehet egy, az adott tevékenységhez kapcsolódó tárgyról készült fotó, színes kép felirattal, fekete-fehér kép felirattal, piktogram felirattal, szóképek illetve írott napi terv. A lehetőségek tehát sokfélék, azt, hogy melyiket választják a tanárok, a tanulók képességei határozzák meg, vagyis minden esetben egyénre szabott szimbólumrendszerrel beszélhetünk. Minden fiatalnak van egy saját, téglalap alakú táblája, melyet úgy tudnak megkülönböztetni, hogy más-más színűek, így egy idő után minden fiatal megtanulja, hogy melyik színű tábla az övé. Ezekre a táblákra tépőzárral felerősítik a tanárok az egyes

napirendi kártyákat, melyek szegélyeinek a színe megegyezik a tábla színével. Minden tanuló napirendi kártyájából két darab van: egyik a fiatal napirendjén, másik pedig az adott tevékenység helyszínén, világossá téve ezzel, hogy mi hol fog zajlani az adott napon.

A napirend érthetővé teszi az autizmussal élők számára kusza világunkat, ennek hatására fokozódik önállóságuk. Fontos, hogy a napirendet úgy kell összeállítani, hogy a tevékenységek tartalmukban és időtartamukban igazodjanak a tanulók képességeihez, mert csak ilyen módon lehet elérni, hogy igazán jól és felszabadultan érezzék magukat. Ezért van nagy szerepe annak, hogy az egyes csoportokat a tanulók képességei alapján alkossák meg.

A strukturált oktatás tehát rendkívül fontos, hiszen a strukturálatlan helyzet gyakran az érzelmi biztonság elvesztéséhez, illetve viselkedésszorongás kialakulásához vezethet.

A Gyöngyösi alkalmazott legfontosabb oktatási módszerek

A Gyöngyösi Általános Iskola alapvető célkitűzése az ott tanuló autizmussal élő fiatalok önállóságra oktatása abból a célból, hogy a későbbiekben saját lábukra tudjanak állni, és a családalapítás-és fenntartás valamint a munka világában zökkenőmentesen meg tudják állni a helyüket. Ahhoz azonban, hogy a tanulók kellőképpen önállókká váljanak, és gond nélkül be tudjanak illeszkedni környezetükbe – elsősorban munkakörnyezetükbe – több oktatási módszer alkalmazása, és a tanárok részéről sok idő és erőfeszítés szükséges.

Kognitív - és viselkedésterápia

A kognitív- és viselkedésterápia megalkotásának előzménye az a felismerés volt, hogy az autizmussal élők problémás viselkedésének kialakulása és fennmaradása alapvetően az őket körülvevő nem megfelelő környezet következménye. Ebből kifolyólag a viselkedésszorongásokat oly módon lehet orvosolni, hogy tervezetten, direkt módon egy számukra megfelelő, lehetőleg ingerszegény környezetet alakítunk ki. Ehhez hozzátartozik az is, hogy a problémás gyermekek esetében a kíváncsi viselkedéseket (pl. helyes illemhely-használat) megerősítsék, a nem kíváncsiakat, nem oda illőket (pl. köpködés) pedig figyelmen kívül hagyják (büntetni természetesen nem szabad).

A tanárok részéről ez a viselkedés segíti megértetni a fiatal és felnőtt autizmussal élőkkel egyaránt az összefüggéseket, azt, hogy milyen módon viselkedjenek ebben a bonyolult világban annak érdekében, hogy zavartalanul be tudjanak illeszkedni környezetükbe. Ez kezdetben természetesen nem egyszerű, hiszen meg akarjuk változtatni ezeket az embereket, és ez általában nagy nehézséget jelent számukra. Lassan azonban maguk is rájönnek arra, hogy ez a változás feltétlenül szükséges, hiszen megtapasztalják, hogy sokkal könnyebben boldogulnak a különböző interakciókban. Ennek következtében pedig egyre intenzívebben formálódik viselkedésük, és egy idő után már ez lesz a természetes számukra.

A viselkedésterápia hasznos lehet az önbántalmazó viselkedések, az agresszió, a dührohamok mérséklésében, az önellátási-, a munkavégzési és a tanulási készségek fejlesztésében, valamint a beszéd minőségének javításában és mennyiségének növelésében egyaránt (Baron-Cohen –Bolton, 2000).

Picture Exchange Communication System (PECS)

A Picture Exchange Communication System magyarra fordítva Képcserés Kommunikációs Rendszer jelent, melynek kidolgozása 1994-re tehető, és Andrew S. Bondy

valamint munkatársai nevéhez fűződik. A PECS létrehozásának okát jó részben az a felismerés jelentette, hogy a legtöbb autizmussal élő ember egyáltalán nem tud beszélni, vagy ha tud is, a kommunikáció, a beszéd funkcionális használata már rendkívül komoly nehézséget jelent számára.

Az ilyen, autizmussal élő emberek számára találták ki a PECS-t, amit Gyöngyösön is nagy hatékonysággal alkalmaznak a későbbiekben való önállóság kialakulása érdekében. A PECS használatának másik pozitív eredménye, hogy általa a fiatalok folyamatosan kénytelenek részt venni szociális interakciókban, aminek következtében nagymértékben fejlődnek szociális képességeik. A PECS tulajdonképpen egy alternatív kommunikációs eszközrendszer, mely alapvetően különböző képek alkalmazásából áll. Lényege, hogy a tanuló az általa óhajtott dolgot elkéri a tanártól oly módon, hogy annak képi megfelelőjét, szimbólumát átnyújtja neki. A szimbólumok a napirendi kártyákhoz hasonlóan lehetnek tárgyak, saját készítésű rajzok vagy fotók. A Gyöngyösi Általános Iskolában rendszerint a „Boardmaker” nevű számítógépes programból választják ki az alkalmazott képeket.

Milyen szakaszokból épül fel ez a képcserés tanulás? Mivel a PECS legfontosabb feltétele, hogy a tanuló kellőképpen motivált legyen a saját kezdeményezésű, spontán kommunikációra, a PECS azzal kezdődik, hogy a tanárok egy vagy több olyan dolgot találnak, amely iránt az autizmussal élő fiatal érdeklődik, amihez igazán vonzódik. Ez lehet valamilyen tárgy, eszköz, csokoládé, cukor vagy egyéb finomság, édesség. Miután pedig kiderült, mi áll a fiatal érdeklődésének középpontjában, készíteni kell erről egy fotót vagy rajzot, illetve Gyöngyösön – ahogy már említettem – a „Boardmaker”-ből választanak ennek megfelelően egy-egy képet. Ezek után megkezdődhet a fizikai csere tanulása.

A tanulás elején a fiatalok mellé két személy jelenléte szükséges, egyikük a kommunikációs partner, másikuk a segítő. A fiatal érdeklődésének középpontjában álló – korábban kiválasztott – dolog a kommunikációs partnernél található, a tanuló-nál pedig annak képi megfelelője van. A segítő a fiatal háta mögött foglal helyet, és az a szerepe, hogy abban a pillanatban, amikor a fiatal jelét adja annak, hogy szeretné megkapni az adott dolgot, kezébe adja a kommunikációs kártyát, mely a kívánt tárgyat, eszközt, édességet stb. ábrázolja.

A segítő minden esetben csak a legszükségesebb segítséget adja az autizmussal élő fiatalnak, és ezt fokozatosan visszaszorítja, leépíti. Nyelvi instrukciókat kezdetben nem kaphat a tanuló, szociális megerősítést viszont minden egyes sikeres csere után kapnia kell a kommunikációs partnertől. Ezeknek az intézkedéseknek az a célja, hogy a tanuló megértse az összefüggéseket, és ezáltal képessé váljon arra, hogy a későbbiekben a számára fontos dolgot már önállóan el tudja kérni a kommunikációs kártya felmutatásával.

A következő lépés a spontaneitás kiterjesztése más helyzetekre és személyekre. Ez oly módon zajlik, hogy a kommunikációs partner távolabb megy a tanulótól, akinek emiatt kisebb erőfeszítést kell tennie ahhoz, hogy elérje őt, és megszerezze a kívánt dolgot. Ekkor több olyan embert be kell vonni, akik elveszik a képet a fiatal-tól. Ennek a folyamatnak az a célja, hogy a tanuló számára nyilvánvalóvá váljon, hogy bármelyik felnőtthez odamehet, és kezébe adhatja a kommunikációs kártyát.

Ha az autizmussal élő fiatal egy képpel már tökéletesen tud különböző dolgokat elkérni több felnőttől, akkor következő lépésként több olyan képet is bevonhatunk, melyek szintén a tanuló által óhajtott dolgokat ábrázolnak. Ezek a képek egy, a fiatal számára jól látható és elérhető táblára kerülnek például tépőzárral rögzítve, ahonnan

bármikor könnyedén leveheti a vágyott dolgok szimbólumát. Természetesen nagyon fontos, hogy mindig kizárólag olyan dolgok képeit helyezzük fel, melyeket valóban biztosítani tudunk számukra.

A PECS következő lépésként egy „mondatszalogot” is tűz a képekhez, ezáltal egyszerű mondatok megalkotására tanítja az autizmussal élőket.

E képcserés rendszernek rendkívül sok előnye van az autizmussal élők szociális és kommunikációs képességeinek fejlődése szempontjából. A legfontosabb, hogy a tanuló megtapasztalja az interakció értelmét, hiszen csak ez által tudja elérni célját. Másrészt e képcserés kommunikáció mindig sikerrel jár, ennek hatására csökken a kommunikációs kudarcból fakadó frusztráció, és ebből kifolyólag a problémás viselkedések is. Mindezek ahhoz vezetnek, hogy a fiatal a későbbiek során önállóan, bátran használja ezt az alternatív kommunikációt. Bondy szerint a 2-3 éves kortól elkezdett terápia a legtöbb esetben a nem beszélő autizmussal élőknél hatékonyan segíti a beszélt nyelv kialakulását.

A társas készségek tréningje – a babzsákos foglalkozás

A társas készségek tréningjén belül a babzsákos foglalkozást mutatom be, ami az autizmussal élő felnőttek körében a leggyakrabban alkalmazott oktatási módszer, mely egyértelműen a szociális készségek fejlesztését tűzi ki célul, megalapozza a társas helyzetekben való részvételt – ami fontos feltétele a munkakörnyezetbe való problémamentes beilleszkedésnek –, valamint feladatának tekinti a szociális és kommunikációs készségek kialakítását, illetve fejlesztését. A babzsákos fejlesztő program olyan csoportos tréninghelyzetet teremt, melyben lehetővé válik, hogy az autizmussal élők egy változékonyabb, ingergazdagabb környezetben próbáljanak boldogulni. Kikerülve a „nagyvilágba” ugyanis szembe kell nézniük azzal, hogy egyszerre sok ember veszi körül őket, hiszen a munkahelyi és más hétköznapi élethelyzetek legtöbb esetben többszereplősek. Ez a tréning tehát abban segíti őket, hogy megtapasztalják, hogyan kell viselkedni az egyes interakciókban zavartság érzet nélkül, ezáltal felkészíti őket az önálló életre.

A babzsákos fejlesztő programot 5-7 autizmussal élő fiatallal lehet hatékonyan játszani egy játékvezető, egy mintaadó személy és egy segítő közreműködésével. Fontos, hogy a csoport a résztvevők szociális képességeinek szempontjából viszonylag homogén legyen, ellenkező esetben ugyanis a tréning nem lehet mindenki számára megfelelően hatékony.

A résztvevők egymás mellett, félkör alakban, székeken ülve helyezkednek el, a játékvezető pedig szemben ül velük. A mintaadó személy a tanulók között foglal helyet, és az a dolga, hogy a játék kezdetén – amikor még nem nyilvánvaló mindenki számára a feladat – a helyes megoldásokat modellezi, azonban sohasem segíthet direkt módon. Ezt csak a segítő személy teheti, aki a fiatalok háta mögött helyezkedik el, és túl nehéz vagy új feladat esetében minimális segítséget nyújt nekik. A játék lényege, hogy a játékvezető egy babzsákot dob valamelyik résztvevőnek, aki nek ezután előre meghatározott feladatot kell teljesítenie. Ezek a feladatok sokfélék lehetnek függően a játékvezető kreativitásától, és a játékban részt vevő autizmussal élők képességeitől.

Alacsonyabb értelmi képességű nem beszélő fiatalok esetében általában „csak” az a feladat, hogy visszadobják a tanárnak vagy egymásnak a babzsákot, ezt hívják *adogatós játéknak*. Ezt annyiban lehet nehezíteni, hogy mielőtt visszadobnák a babzsákot, utánozzák a játékvezető egy-egy mozdulatát, gesztusát. Nem szabad azonban

azt gondolnunk, hogy ez egy felesleges játék, aminek semmilyen fejlesztő funkciója nincs. Nekünk valóban „kisóvodásnak” tűnhetnek ezek a feladatok, az érintettek számára viszont a babzsákos módszer komoly tréninghelyzetet jelent, szellemileg rendkívül leterhelő, és a fejlesztés szempontjából is nagy hatékonysággal működik, hiszen a fiataloknak azáltal, hogy odadobják egymásnak a babzsákot, figyelniük kell az interakcióban részt vevő többi személyre, saját tevékenységük ütemét és időtartamát társaik tevékenységéhez kell igazítani. Természetesen minden sikeres dobás után jutalomban részesülnek a diákok.

A magasabb értelmi képességű fiatal felnőttek körében a legnagyobb hatékonyságot a *kérdés-felelet* illetve az *üzenetátadás játékkal* lehet elérni. A *kérdés-felelet játék* lényege, hogy a játékvezető az egyik résztvevőnek dobva a babzsákot, feltesz neki egy kérdést, melyre az adott személynek az eszköz visszadobása előtt válaszolnia kell. A kérdés irányulhat a tanuló korábbi tevékenységére, de véleményét is kérdezhetjük egy adott dologról, programról. A játék alapvető célja a beszédértés, beszédhasználat és a személyes emlékezet fejlesztése, valamint a többiekre való odafigyelés megtanulása.

Az *üzenetátadás játékot* babzsák nélkül játsszák, célja az utánzásnak, a testkontaktus elviselésének, a figyelemnek és az emlékezetnek a fejlesztése, valamint a megfelelő kapcsolatfelvétel kialakítása. A játékban a résztvevők becsukják szemüket, a játékvezető körben jár, és akinek a vállára ráteszi a kezét, az kinyitja a szemét, és a tanár által bemutatott mozdulatsort utánozza. Ezután ő is ráteszi valakinek a vállára a kezét, és „átadja” a mozdulatsort (Kanizsai-Nagy –Kiss –Szaflner –Vigh, 2003).

A babzsákos fejlesztést több intézmény is nagy hatékonysággal alkalmazza az autizmussal élő felnőttek körében, rendkívül nagy eredményekkel.

A karácsondi Boróka Majorság

A Boróka Majorság a Gyöngyös melletti Karácsond nevű község déli határán található egy 15-20 hektárnyi területen. A Majorság – az Autista Központtal együtt – legfontosabb céljául egy szeretetteljes életközösség létrehozását, az autizmussal élők számára emberhez méltó élet biztosítását, elfoglaltság teremtését, az autizmussal élők perifériára szorulásának megakadályozását, foglalkoztatásuk esélyeinek növelését, az esélyegyenlőség biztosítását és a társadalmi kohézió erősítését tűzi ki. A majorságon 16 autizmussal élő és 12 megváltozott munkaképességű fiatal és felnőtt dolgozik. A foglalkoztatottak egy része a Lakóotthonban él, mely a majorságon található, másik része a Gyöngyösön működő Átmeneti Otthonban, a többiek pedig bejárósak. A foglalkoztatás két szintén zajlik: a kertészetben és a zöldségfeldolgozó üzemben két kft, a Boróka Biomajor Nonprofit Kft és a Boróka Nonprofit Kft alkalmazásában.

Melyek a Majorság legfontosabb konkrét célkitűzései? Az első és legfontosabb az önellátás, önállóság kialakítása, főként az öltözködés, étkezés, higiéné, testi jóllét és a biztonság területén. Az önellátás képessége ugyanis feltétele annak, hogy az érintettek bizonyos idő elteltével kevésbé korlátozó körülmények közé kerülhessenek, illetve kötetlenebb napirendre térhessenek át. Mivel egy meglehetősen nagy alapterületű otthonban él együtt 10 ember, további fontos feladat a háztartási teendők elvégzése, ami bizonyos elemi készségek kialakítását feltételezi az autizmussal élőkben. Ilyen például az idő illetve az óra ismerete, a pénzügyek megfelelő kezelése, kirándulások tervezése és a telefonálás. A házimunkák közül el kell sajátítaniuk a takarítás, mosás, ételkészítés, bel- és kültéri karbantartás folyamatát, hiszen ezek mindennapi életük legjellemzőbb és legnélkülözhetetlenebb történései.

A szabadabb és önállóbb élet előnyeinek megtapasztalása érdekében a személyzet fontosnak tartja, hogy az autizmussal élő fiatalok megismerjék a helyi községben igénybe vehető szórakozási lehetőségeket nyújtó intézményeket. A lakók ezért folyamatosan látogatnak művészeti kiállításokat, vagy tekintenek meg színházi- és mozielőadásokat, járnak például táncolni, túrázni, sátorozni és természetesen templomba, könyvtárba, hogy csak néhányat említsünk az általuk végzett tevékenységek közül. Nagy hangsúlyt fektetnek az itt lakók szociális képességeinek fejlesztésére a közösségi létesítmények zavartalan igénybe vétele, illetve a közösségi élet kialakulása érdekében. Ennek egyik jelentős szegmense a mozgáskészség, az önálló és aktív tájékozódás fejlesztése.

A majorságon természetesen minden nap zajlik a munka. Az itt dolgozó autizmussal élőknek lehetőségük van kertészkedésre, ezen belül többek között parkrendezésre, zöldségek termesztésére, ültetésre, locsolásra, gyomlálásra, betakarításra. A zöldségfeldolgozó üzemben salátamixeket, savanyúságokat készíthetnek, illetve csomagolhatnak a dolgozók. Vannak olyan autizmussal élők, akik nem állnak egyik kft. alkalmazásában sem, ők a legalacsonyabban funkcionáló lakók. Az ő számukra 2008. november végén indult be az intézményen belüli foglalkoztatás. Ez magában foglalja többek között a varrást, a gyöngyfűzést, a hímzést, kreatív papírmunkákat és ajándéktárgyak készítését.

A Lakóotthon személyzete egy intézményvezetőből, négy gondozónőből és két gyógypedagógus asszisztensből áll, valamint heti 4 órában orvosi rendelés is zajlik itt. A személyzet az itt élő 10 autizmussal élő fiatal oktatásának és foglalkoztatásának hatékonyságát maradéktalanul biztosítani tudja.

A Boróka Majorság legfontosabb célja és érdeme, hogy minden itt dolgozó autizmussal élő fiatal számára egyénre szabott, képességeihez igazodó bánásmódot és foglalkoztatást biztosít, melynek eredményeképpen a fiatalok lehetőséget kapnak egyéni és társas képességeik kifejlesztésére, ami kiteljesedésük alapfeltétele.

Felhasznált szakirodalom

- Baron-Cohen, Simon–Bolton, Patrick (2000): Autizmus, Osiris Kiadó, Budapest
- Giddan, Jane J.–Giddan, N. S. (2004): Európai farmközösségek autizmussal élő emberek számára, Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Budapest
- Gordosné Szabó Anna (2004): Bevezető általános gyógypedagógiai ismeretek, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kanizsai-Nagy Ildikó–Kiss Gyöngyi–Szaffner Éva–Vigh Katalin (2003): Munkahelyi készségek kialakításához szükséges szociális kogníciót fejlesztő csoportos tréningek, Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Sopron
- Kálmán Zsófia–Könczei György (2002): A Taigetosztól az esélyegyenlőségig, Osiris Kiadó, Bp.
- Kolozsváry Judit dr. (2002): „Más” gyerek, „más” szülő, „más” pedagógus, OKKER Kft., Budapest
- Könczei György (2007): Megharcolt jogok a fogyatékosügyben In: Kósáné Kovács Magda: Mérleg: Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok Magyarországon 2007-ben, Napvilág Kiadó–Táncsis Mihály Alapítvány, Budapest
- Papp Gabriella dr. (2004): Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában, Comenius Bt., Pécs
- Tóth Katalin–Vigh Katalin (2003): Autizmussal és értelmi sérüléssel élő felnőttek munkakészségének fejlesztése és munkába állításuk feltételrendszere, Fogyatékosok Esélye Közalapítvány, Sopron
- Williams, Donna (2001): Az autizmus, Egyes szám első személyben, Pannonica Kiadó, Budapest
- 2/2005. /III. 1.) OM rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. [www. autizmus. hu](http://www.autizmus.hu)

Abstract

KATALIN HRABOVSKI: Mobilizing the Invisible - Current issues of Managing the Tacit Component. The study argues that the tacit component of knowledge is undoubtedly one of the strategic resources, a source of competitive advantage of a firm. In order to maintain their unique quality firms should establish a culture ensuring the strategic tacit component remains invisible to their competitors and at the same time mobilizing those other parts of tacit knowledge that are the major barrier to the diffusion and leverage of knowledge. Every firm represents a unique combination of tacit and explicit knowledge influenced by external and internal factors enabling companies to create, adapt, acquire new knowledge and transfer knowledge to varying degrees. The study identifies the external and internal factors influencing the tacit knowledge base of firms and suggests that two knowledge strategies (codification and personalization) as strategic choices complementary to the firm's competitive strategy should be introduced to support the better exploitation of the knowledge base. IT and HR strategies are not central to knowledge management, only functional strategies directed to support the knowledge strategy applied within the firm. 3. p.

ANDOR MARÓTI: Is there still such a thing as public community education/ popular education ? The author explores the term and the sociocultural context it labels and shows how terminology and practices have changed through recent history and finally concludes that somehow the usage of the term has died. 14. p.

KRISZTINA FODOR TÓTH-GÁBOR HARASZTY: Open and Distance Education and e-Learning – Conception and Practice of 21st Century in Hungary. ODE, ODL, e-learning: we may know right definitions about them, but it does not mean we use and practice them properly. Today we talk much more about e-learning and blended learning than about distance education. They are close to each other, but they do not affect the same area, however all of them refer to alternative forms of learning and education. E-Learning relate mainly to technological and methodological issues, blended learning and distance education engage rather methodological and above all didactical and organizational questions, problems and practice. These theoretical and practical differences are highly important for Hungarian education as well. 19. p.

ÁGNES KISS: Environmental Sustainability in the EU Structural Funds - Implementation Experiences of the Hungarian Economic Development Operational Programmes. Thanks to the Treaty of Amsterdam sustainable development appears as a horizontal principle in the regulation of Structural Funds; the programs and projects supported by the funds must be in accordance with the requirements of sustainable development. Also in the Hungarian operational programs, it is a goal to direct support towards projects that harmonize with sustainable development the most. In the planning phase, Strategic Environmental Assessment (SEA) assures that the programs and measures are in accordance with the principle of sustainable development. In the period of implementation and during the evaluation and selection of the projects, the fulfilment of the requirements of environmental sustainability is a basic criterion. However, it is questionable whether the enforcement of environmental sustainability considerations during the implementation phase is sufficient. The aim of this essay is to discuss the management system of the Hungarian operational programmes for economic development by evaluating the achievement of the different aspects of sustainable development in practice. By analyzing the program documents and the data from the monitoring system, the author draws conclusions on the practical fulfilments of environmental sustainability and puts forward proposals on how to make the Economic Development Operational Programme more sustainable. 27. p.

SÁNDOR OROSZI: The Chance of Moving towards Growth. The article tries mapping the options that lead to economic growth. Companies' ability to survive is favourably helped by reduced taxes and other reduced subsidiary monetary payments, however only a small number of firms are capable of increasing their production levels. Tax reform is necessary but not satisfactory enough. The government's potential to expand the markets for our export goods is rather slim, the messy financial situation of local governments prevents them from being a buyer, enterprises in a wrecked economy are incapable of developments. To match up for loosening the burdens of the

economy there is no other option than cutting payments to the population. All policies would need a strategy based on consensual deliberation. Chances are not rosy to reach that but certainly not impossible. 40. p.

VIKTOR JÓZSEF HERCZEG: Reaction to the Crisis around the World. In my article I've written on how different countries are handling the crisis in connection with employment. The demand for the workforce has decreased, investors are rather uncertain, almost all companies seem to be in big trouble. First the past year in the world economy is analyzed, then eleven countries are selected to see what kind of decisions they have made triggered the crisis that influenced the employment policies. 52. p.

PÉTER GERŐ: Life-tailored learning is about adjusting to life's circumstances. It is built on self-directing learning goals that ensure the power to maintain longterm self-motivation. Learners acquire the study content at different speeds and and scopes – according to their differing study goals and to their different life conditions. More simply it can be said that life-tailored learning takes everybody to the level of expectation indeed, as long as they have the proper knowledge and motivation. Education becomes more flexible in adjusting to the circumstances of life both with attendance at courses and having an electronic relationship for learning maintainance in-between those occasions. In addition to indoor classes, maintaining learning via electronic support is carried out on the methodological website (<http://www.l-t-learning.hu> within Moodle-based frames. 59. p.

KRISTÓF FENYVESI: Genealogy – Culture – Science. Hungarian Studies and the Observing of Self-Observation. To what degree is the context of Hungarian Studies prepared to become a space of mediation? „There is no culture or cultural identity without this difference *with itself*. [...] Monogenealogy would always be a mystification in the history of culture.” - said Jacques Derrida. How could Hungarian Studies become the „science of hospitality”? The question of making possible the dialogue between different discourses and cultures is essential to the future of Hungarian Studies. What chances have Hungarian Studies to improve the cultural level of reflectivity in society? The answers given to these questions may define the contribution of Hungarian Studies in forming and articulating the „*Central-European experience*” to the „West” among the other national studies in the area, in the progress of the European integration. 66. p.

ORSOLYA FACSÁDY: István Bibó's Conceptualization of Culture. The essay which was written as a school paper at the University of Pécs, determines Bibó's position in the contemporary culture and gives a short summary of his principles of values, social orientation and opinions about national culture, political culture, and cultural policy. 75. p.

LÁSZLÓ LÓRÁNT KERESZTES: Village Commuters and their destinations – in Baranya. The settlement structure of Baranya county is characterised by a high number of small villages. Many of the village inhabitants need to find labour in other settlements, mostly in towns. The accessibility of the target settlements is determined by the the distance and the geographical location (and of course by the adequate level of the traffic facilities). In this paper I analyse the role of the central settlements of Baranya in receiving the daily commuters from the villages of the county. I also analyse the regional differences of the possibility of working in distant settlements. I use settlement-level data to study the relationship between the geographical location of the villages and the capacity for the regional adjustment. The results shows the importance of the accessibility of the different central settlements, and the role of the major elements of the transport infrastructure.

REVIEWES: Béla Krisztián reviews the book *Narratives on Hungarian Adult Education of the Recent Hhalf century* (Elbeszélések a magyar felnőttoktatás legutóbbi fél évszázadáról); BORISZ VÉGVÁRI gives his account of the book *Learning Through the Whole Life* (Tanulás egy életen át). 81. p.

HAJNALKA HÁBER student: On Adult Educators to Adult Educators. The research paper has been awarded the first prize at the National Conference of Student Researchers in April 2009. The survey followed the labour market career path of graduates of Faculty of Adult Education and HRD at Pécs University and investigated the use of their competences. 93. p.

DÓRA EGERVÁRI student: 21st century social issues in relation to the information society, informational knowledge and information competences. She approaches her theme from different angles: from the economic, from the informational and from communicational aspects. Defines and de-

scribes the three foundation pillars of postmodern society, i.e. technology, e-content and the human factor. 98. p.

BOGLÁRKA NÉMETH student: Young Women at Universities- How does it Affect Family or Career orientations? (submitted to the Student Research Conference). The author explores the social reasons for the recent trends describing the expansion of female students in higher education and consequently their ratio in the population of degree-holders. A survey conducted among university students tries to establish their value preferences and orientations. 105. p.

TAMÁS PRÁCSEER graduate: Training Adult Educators – European Aspects. The paper outlines the different ways of training adult educators both in international scenes and in Hungary with a great emphasis on the activity of the Dresden BGAG Institute. The essay analyzes the curricula of the selected training programmes focusing on the development of competencies seen necessary for the adult educators. 108. p.

KATALIN SAUER student: Assessment of Academic Competencies of the Students enrolled into the Initial Year of Higher Education. As an assistant in the research team of FEEK University of Pécs since 2006 she has given an evidence-based summary on the reading skills and the level of mathematical literacy of first year students as the main components of academic competence. 114.p.

SZILVIA GUNCZ student: This research paper focuses on the Education of a special group of Autistic Youth to enable them to work and to reach succesful adulthood. The author argues that autistic people should be a special target group of adult learners as research proves their capabilities can be developed a great deal. 125. p.



E számunkat Juhász Janka fotóival illusztráltuk.