

TUDÁS

I MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

XI. évfolyam 1. szám

2010. április

Tartalom

| | |
|--|-----|
| MARÓTI ANDOR | |
| Elmélet és gyakorlat viszonya a közművelődésben..... | 3 |
| KRISZTIÁN BÉLA | |
| A tanácsadói kompetencia körül | 10 |
| KOLTAY TIBOR | |
| Dívatok és lehetőségek az információs társadalomban..... | 18 |
| VÁMOSI TAMÁS | |
| A térségi integrált szakképző központok szerepe és funkciója a magyar középfokú iskolarendszerű szakképzésben | 24 |
| ÁSVÁNYI ZSÓFIA | |
| A munkajogi acquis communautaire | 29 |
| HORVÁTH ANDRÁS | |
| Bűnmegelőzési Szabadegyetem a PTE-n | 34 |
| PINTÉR ISTVÁN | |
| Tudásmenedzselés és gondolatolvasás | 43 |
| HUSZÁR ZOLTÁN | |
| A Dunagőzhajózási Társaság elemi iskolái a pécsi bányavidéken (1868–1938/1944)..... | 49 |
| KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA | |
| Tanuló apáknak tanuló fiai | 64 |
| ANGYAL ÁRPÁD | |
| Az Egri Térségi Integrált Szakképző Központ Kht. fejlesztési projekt disszeminációjának eredményei | 71 |
| TAKÁCS ESZTER | |
| A rész munkaidős foglalkoztatás és a távmunkavégzés alkalmazásának előnyei és hátrányai..... | 83 |
| ÓBER PÉTER | |
| Ifjúság, hiphop, kultúráközvetítés..... | 93 |
| KÖNYVRECENZÍÓ | |
| A Collegium Pontes új kötete: „Periféria Európa közepén”..... | 102 |
| ABSTRACT | 106 |



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEK címzetes egyetemi tanár; felelős szerkesztő: Bodó László (bodo@feek.pte.hu). Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egyetemi docens, Nemeskéri Zsolt hab. egyetemi docens, 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.

MARÓTI ANDOR

Elmélet és gyakorlat viszonya a közművelődésben

Egy kiadvány került nemrég a kezembe: a közművelődési oktatók és kutatók XXIV. tanácskozásának előadásait tartalmazta. A tanácskozást Kaposvárott tartották 1978 augusztusában. Az előadások közt megtaláltam a magamét is, amelyről azóta el is feledkeztem. Újra olvasása közben döböntem rá, hogy amit akkor elmondtam, az ma is időszerű. Nyersebben fogalmazva: az ott fölvetett problémák többségét máig sem oldottuk meg. Sőt, az a látszat, hogy nem is nagyon akarjuk. Ezért talán nem indokolatlan a szövegét ismét nyilvánosságra hozni, hátha most többen fognak elgondolkodni rajta. Ime a több mint három évtizede elhangzott és leírt előadás rövidített változata.

„Évekkel ezelőtt egy megyei központban tartottam előadást a kultúra új fogalmáról. Részletesen ismertettem a kultúra kutatásának legújabb eredményeit, elmondtam, hogy a művelődéstudomány hogyan bírálja a szellemi javakra szűkített kultúra-felfogást, és mi az, amit a helyébe állít. Hallgatóim pedagógusok és népművelők voltak. Az előadás után hosszan vitatkoztak, s a hozzászólások reményt nyújtottak arra, hogy a szavaimon elgondolkodtak, s legalább néhányan megpróbálták annak tanulságait a munkájukra alkalmazni. Hideg zuhanyként ért azonban a tanácskozás elnökének vitázó megállapítása: »Elméletben mindez szép és meggyőző, de ez csak elmélet. Nekünk, gyakorlati szakembereknek azonban továbbra is meg kell maradnunk a megszokott felfogásunknál.« Az illető a megyei tanács művelődésügyi osztályának vezetője volt. Akkor megértettem, hogy ebben a megyében jó időre elvetették a közművelődés elméleti megalapozásának problémáját. Legalább is hivatalosan, a szakirányítás álláspontja alapján. Ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy erről gondolkodni, ennek megfelelően a gyakorlatot megújítani – nem kívánatos dolog. A művelődéstudomány eredményeit elhárító álláspont attól fél, hogy az elmélet összevarja a valóságról kialakított képet, megrendíti a stabilitását, és arra kényszeríti az embereket, hogy újrafogalmazzák nézeteiket, s átrendezzék megszokásba merevedett gyakorlati eljárásaikat. És egyszerre megértettem, hogy írhatok, beszélhetek bármilyen elvont színvonalon, kimondhatok új tudományos felismeréseket, ez senkit sem fog ellentmondásra készíteni. Ha azonban megpróbálok az elméletből gyakorlati következtetéseket levonni, és az netán kritikailag érinti a meglévőt, rögtön szembe találom magam egyfajta felzúdulással, amely szerint »mindez elméletieskedés«, »írásztal mellett kitalált spekuláció«”.

Ehhez hasonló tapasztalatok készítettek arra, hogy csaknem öt évvel ezelőtt cikket írjak a Népművelés c. lapba az elmélet és gyakorlat viszonyáról. Abban azt írtam, hogy a közművelődés eredményessége és jövőbeli fejlődése függ attól, hogy sikerül-e a gyakorlatát elméletileg megalapozni. Javasoltam, indítsunk vitát a közművelődés megoldásra váró kérdéseiről, s nézzük meg, mit tud mondani ezekről az elmélet, és az hogyan ítélt meg a gyakorlati tapasztalatok fényében. Közös vizs-

gálódásra kértem az érdeklődőket; az eredmény egyetlen hozzászólás volt. A téma láthatólag senki mást sem izgatott. Ám ma is állítom, hogy ez a *közművelődés fejlődésének kulcskérdése*. Ha nem leszünk képesek megteremteni az elmélet is gyakorlat egységét, akkor a közművelődés fejlődéséről is csak beszélni fogunk, de az elképzeléseinket megvalósítani nem leszünk képesek. Ez a hiány kérdéssé teszi a közművelődési szakemberek képzését is, legalább is bizonyos fokig. Ha ugyanis a tanult elmélet csak arra lesz jó, hogy azt a vizsgákon elmondják, de a gyakorlati alkalmazása már szükségtelen, akkor senki sem tudja megmondani, miért nem lehet továbbra is olyanokat alkalmazni ezen a területen, akiknek nincs ilyen szakképzettsége.

Ahhoz azonban, hogy ez az egység megvalósulhasson, néhány problémát tisztáznunk kell még. Sokan úgy képzelik például az elmélet és gyakorlat egységét, hogy az elmélet írja le, értelmezze, ami a gyakorlatban található, de ne adjon olyan feladatokat, amelyek az elméletből következnek, ám a gyakorlatban még sehol sem található. Egyrészt azért, mert az ilyen javaslatoknak nincs fedezetük a valóságban, másrészt meg azért, mert az elmélet a *van* és nem a *legyen* birodalma.

Ha az elmélet elfogadná ezt az álláspontot, akkor sohasem léphetne túl a felméréseken. Megállapíthatna tényeket, statisztikai adatokkal rögzíthetné az egyes programok látogatottságát, ezeket még értékelhetné is, de nem mondhatná meg, hol vannak a kultúráközvetítő gyakorlat hibái, s merre kellene keresni azok kijavításának lehetőségeit. Mindazok, akik erre a szerepre akarják korlátozni az elméleti vizsgálatokat, alighanem vissza is rettennek attól, hogy a gyakorlat lényegi változtatásáról és így a fejlesztéséről gondolkodjanak. Problémát csupán az anyagi feltételek elégtelenségében látnak, esetleg az embereknek a kultúra iránti közönyében.

Elismerhető, hogy azok sem képesek eltérni az elméletileg megalapozatlan gyakorlattól, akikben lenne igény a gyakorlat mélyebb elemzésére. Az akadály az időhiány. A közművelődésnek ma oly rossz a személyi ellátottsága, hogy a helyzetek alaposabb vizsgálatára és az ebből adódó tanulságok levonására nem marad idő. Ráadásul a munka irányítói sem nézik jó szemmel az ilyen feleslegesnek vélt elfoglaltságot. Ők gyakran még ma is az 50-es évek elejének gyakorlatát kérik számon, a látványos nagy rendezvényeket, a tömeges részvételt igénylik, mert ebben látják biztosítottak, hogy a kultúra közkinccsé válik.

A közművelődés felsőszintű irányítása támogatja a kutatómunkát. Egyes állásfoglalásai előtt kéri a kutatók véleményét. Ennek ellenére nincs rendszeres együttműködés a problémák feltárásában, a szakirányítás nem ad feladatokat az elméletnek, s az nem jelzi azokat a neuralgikus pontokat, amelyek változtatást kívánnak, és nem dolgozza ki a lehetséges megoldásokat sem hozzá. Ennek következtében az irányítás többnyire megelégszik a területek felületes áttekintésével, általánosságban történő értékelésével. A kutatásnak ma bázisa a Népművelési Intézet. Itt azonban csaknem kizárólag művelődésszociológiai és kis mértékben művelődésszociológiai vizsgálatok folynak. Ezek fontosak az elméleti alapozás tekintetében, hiszen a segítségükkel érthető meg, mi az a társadalmi és személyes valóság, amire a tervek építhetők. Ugyanilyen fontos lenne viszont a közművelődés gyakorlatában az egyes mozzanatok vizsgálata, ami szervezés- és neveléstudományi megközelítést igényelne. Ilyen vizsgálatokat ma senki sem végez. Nem végeznek azok az oktatási intézmények sem, ahol közművelődési szakembereket képeznek. Ha van kutatómunka, akkor az az oktatók tananyagához vagy disszertációjához kapcsolódik. Ezért az oktatásban is elválik egymástól az elmélet és a gyakorlat, s az utóbbit sokszor olyanok

vezetik külső intézményekben, akik nem ismerik azokat az elméleti alapokat, amelyeket a hozzájuk küldött egyetemi, főiskolai hallgatóknak előzőleg el kell sajátítaniuk.

Az elmélet és gyakorlat párhuzamossága abból is adódik, hogy a gyakorlat elméleti vizsgálata *állandó terepmunkát* feltételezne, s ez roppant időigényes. Adott helyen és időben kell *megfigyeléseket* végezni, emellett *interjúkat* készíteni, hogy feltáruljon, mi is történik a művelődés folyamataiban. Az ilyen munkáról a közművelődés dokumentumai semmit sem árulnak el. Mert azt megtalálhatjuk a különböző jelentésekben, hogy milyen programok voltak, azokon hányan vettek részt, de arról már semmit sem mondanak, hogy a foglalkozásokon milyen problémák merültek fel, a résztvevők mit kérdeztek, mit nem értettek meg, min vitakoztak. A közművelődés írásbeli anyagai e folyamat eseményeit nem rögzítik, csak olyan adatokról számolnak be, amelyekből egyedül a szervezés eredményességére lehet következtetni. Ha valaki ezen túl a művelődés lényegéig is el akar jutni, úttörő munkát kell végeznie, amelyben a közművelődés dolgozói nem is tudnak segíteni, mert őket nem foglalkoztatja, mi a hatása munkájuknak.

És itt jutunk el *a közművelődés és a művelődéstudomány összefüggéséhez*. Mai gyakorlatunkat olyan kultúrafelfogás határozza meg, amely a kultúrát az irodalmi, művészeti, tudományos eredmények összességének tekinti. Ebből következik, hogy ezeket az eredményeket kell közvetíteni minél szélesebb körben. A gyakorlat eszerint így alakul: kiválasztjuk a kultúra értékeit, ezekből művelődési alkalmakat, rendezvényeket szervezünk, és megpróbáljuk részvételre bírni az embereket. A közfelfogás szerint egy ilyen rendezvény akkor szolgálja jól a közművelődést, ha olyanok is látogatják, akik különben maguk nem mennének el oda. Ebben a gondolkodásban a kultúra *szellemi javak halmaza*, a művelődés pedig ezek *fogyasztása*. Föl sem mérül, hogy a kultúrának közvetlen kapcsolata is van az emberek életmódjával, élettevékenységével. Márpedig a kultúra tudományos elmélete ezt tekinti a művelődés alapjának, és csak erre épülve szól arról, hogy az úgynevezett 'szellemi kultúrának' mi a szerepe az emberek életében. Ha ezt elszakítjuk attól az alaptól, amelyben a kultúra az *emberi tevékenység sajátos módját és eredményét* jelenti, akkor a kultúra sem lesz általános létszükséglet, csak a szabadidő kitöltésére, az unalom elűzésére kínálhat lehetőséget. Ha viszont abból indulunk ki, hogy miként segítheti az élet jobbá tételét, az életkörülmények és hozzá a személyes készségek, képességek fejlesztését, akkor alapvető kérdésként fogalmazhatjuk meg: hogyan érhető el, hogy a felhalmozott kulturális eredmények elsajátításával az ember ne csak *alkalmazkodni* tudjon környezetéhez, de azt *alkotó módon* képes legyen alakítani is. Ebben a kérdésfeltevésben az alkotás nemcsak az irodalomban, a művészetben és a tudományban lehetséges, hanem az élet minden területén is, és ezt a képességet nemcsak a zseniális alkotók tudják gyakorolni, hanem minden szellemileg egészséges ember, ha a hozzá szükséges készséget, tudást elsajátítja. Az alkotás ugyanis nem más, mint a látszólag össze nem tartozó tapasztalatokból, ismeretekből *új egység kialakítása* és annak a gyakorlatban való felhasználása. Ez tanulható és tanítható, ahogy *Erika Landau* könyve, *A kreativitás pszichológiája* bizonyítja. Csakhogy ez feltételezi, hogy a közművelődés alkalmi rendezvények helyett *összefüggő folyamatokat* adjon, amelyekben az egyes részek egymást erősítik, kiegészítik. Így a folyamatban a kulturális eredmények *eszközzé* válnak, a *cél* pedig a személyi fejlődés lesz.

Érdemes erről felidézni *Lóránd Ferenc* megállapítását a Kultúra és Közösség c. folyóiratban, 1975-ben megjelent cikkéből. Kétféle viszonyulást mutat be itt az ember és kultúra kapcsolatában. Az egyik – a legelterjedtebb – *szolgai viszony*, amelyben a művelődés nem más, mint a kultúra termékeinek átvétele és megismerése. Itt az egyén csupán *alkalmazkodik* ahhoz, amit neki adnak. A másik viszony ellenben *uralkodó* jellegű: *alkotó* elsajátítással, gyakorlati alkalmazással, átformálással lehet a kultúra fölött hatalmat szerezni. Ha a közművelődés gyakorlata ennek kifejlesztését tekintené fő feladatának, figyelemmel kellene kísérni a személyi fejlődés alábbi problémáit is:

1. Minthogy a művelődés egyik legnagyobb akadálya az az ellenállás, ami a mindennapi gondolkodásban mutatkozik meg az elvonatkoztatással szemben, a közművelődés alkalmait arra kellene felhasználni, hogy megtanítsuk az embereket *tapasztalataik összefüggéseinek a felismerésére*, bennük az ellentmondások érzékelésére és értelmezésére, a valóság változásainak megértésére, a dolgoknak és eseményeknek folyamatban való szemlélésére, és végül a tapasztalatokon túl levő és csak elvonatkoztatással felfogható lényegi sajátosságok megfogalmazására és gyakorlati alkalmazására. Enélkül sem a művészet, sem a tudomány, sem az eszmék rendszere meg nem érthető, de a kultúra szélesebb köre sem birtokolható. Az a gyakorlat, amely lemond erről a feladatról, s megelégszik a közművelődésben ötletszerűen kiválasztott kulturális értékek népszerűsítésével, valamilyen praktikus tudás átadásával és a szórakoztatással, nem képes a személyi fejlődést szolgálni.

2. Az így alakuló közművelődésnek – bármennyire is az elvont gondolkodás képességének kialakítása az egyik célja – az emberek meglévő, sokszor *a mindennapi jelenségek szintjén megrekedt kultúrájából kell kiindulnia*. Tehát a tapasztalataikból, a meglévő ismereteikből és készségeikből, és ezeket kell tudatosítani, hogy alkalmasabbak legyenek a társadalmi szerepek jobb ellátására. (A családban, a munkahelyen, a lakóhelyen) Ezzel együtt nem lehet megfeledkezni a személyes szükségletekről sem: az egészségről, a higiéniáról, a nyelvi kifejezőkészségről, a társas kapcsolatokról, a viselkedésről, az önismeretről. Mindez kifejezheti, hogy kinek milyen kultúrára van szüksége, azaz a felkínált kultúra nem lehet mindenkinek ugyanaz. A közművelődés persze nem differenciálhatja annyira a szolgáltatásait, hogy azok teljesen egyénié legyenek. *Célcsoportokat* kell keresnie, amelyekben a hasonló szükségletek hozhatják össze az érdekelteket, ezeken belül azonban mégis csak lehetséges az egyéni problémák tisztázása.

Annak érdekében, hogy e konkrétság ne zárja be az érdekelteket szűkebb tájékozódási körbe, a közművelődési programokon résztvevőket egyúttal *nyitottá* is kell tenni, hogy ne csak az érdekelje őket, ami a létfenntartásukhoz és a közvetlen környezetükhöz tartozik. A nyitottság többféleképp vehető: a/ Nyitottság a *szélesebb környezet* iránt, ami úgy érhető el, ha a magunk szűkebb életterét nagyobb egészben helyezzük el. b/ Nyitottság a *tágabb környezet problémáira*, ami az összefüggésekben való gondolkodással megteremthető képességgé válhat bennünk. Ez a közvetlenül adott munkakörön túl a munkahely és a szakterület problémáit, a családon és a lakóhelyen túl a társadalom és az egész emberiség problémáit jelenti. c/ Nyitottság *más emberek* iránt, ami nemcsak az ő gondjaik, tapasztalataik, tudásuk iránti érdeklődést jelenti, hanem az együttműködést is a közös problémák megoldására. Ez felvetheti az információcsere szükségességét is, ami arra jó, hogy az egyének tudása kiegészítheti egymást. Így azután a művelődés is kiléphet abból a korlátozottságból, hogy

elsajátítás legyen; az információcserében mindenki *átadója* is a kultúrának. d/ Nyitottság *sajátmagunk állandó fejlesztésére*, ami a tanuláson túl egész életmódunk, életformánk alakítását is jelenti. Csak az önmagát változtató ember lehet egyben művelődő is, enélkül a művelődésnek csak a látszatáról lehet szó.

3. Az így értelmezett közművelődésnek arra kell tehát irányulnia, hogy az emberek ismereteiket, tapasztalataikat *szerves egységbe* legyenek képesek rendezni, azaz megalapozott *világképük* legyen. Ez korántsem egyszer s mindenkorra megszerezhető szemlélet, mert állandóan újjá kell alakítani az újabb felismerések segítségével. Minthogy a körülöttünk lévő valóság is állandóan változik, az elénk kerülő helyzetek, problémák és feladatok is mások lesznek. Aki ezeket a problémákat megszokott módon, vagy készen kapott sablonokkal akarja megoldani, az kénytelen tapasztalni, hogy kudarcot vall. És ezért – hogy mentesüljön a bizonytalanságtól – önmagát és a világát is egyre szűkebb területre fogja korlátozni. Ha viszont valaki képes alkotó módon viszonyulni a változásokhoz, akkor képes lesz az új helyzetek megértésére, a közrejátszó tényezők reális számításba vételére, és mindezek alapján olyan eljárások kidolgozására, amelyekkel eredményesen válaszolhat az őt ért kihívásokra.

Aránylag könnyen felismerhetjük, hogy *a személyi fejlődésben gondolkodó* közművelődési szakembernek feltétlenül ismernie és alkalmaznia kell a művelődés elméletét. Meg sem tud mozdulni nélküle, míg a hagyományos népművelésnek erre nem volt, és nem is lesz szüksége. Önkényesen kiválasztott tartalmú, formájú rendezvényeket szervezni lehet mindenféle elméleti alap nélkül. De *megfelelő* programokat csinálni, amelyek az imént felsorolt célokat szolgálják, már lehetetlen. Vegyük csak számításba a személyi fejlődést célzó közművelődés gyakorlati tennivalóit:

a/ Mielőtt a tervezéshez kezdünk, *diagnosztizálni* kell az adott helyzetet. Kikre akarunk hatni, mi a foglalkozásuk, társadalmi helyzetük, érdeklődésük, tudásuk, képességük, s milyen hatások érik őket? Miféle motiváció vezeti őket a felkínált művelődési alkalmakhoz? Ez az igény mennyire erős, fejlődőképes? Milyen a befogadói kapacitásuk? Milyen a reagálásuk bizonyos művelődési hatásokra? Milyen szerepet tudnak vállalni egy művelődési közösségben?

Sokan azt hiszik, hogy az ilyen tényezők felderítésének egyetlen módja van: a kérdőív. Egy ilyen felmérés elkészítésére, kitöltetésére és az adatok feldolgozására azonban gyakran nincs elég idő, arról nem is szólva, hogy az értékelés elhúzódása közben a feltárt helyzet változhat, s a következtetések már nem felelnek meg annak. Alkalmasabb lehet a felmérésre a beszélgetés (a mélyinterjú), bár igaz, hogy ez kevesebb embert érinthet, mint egy kérdőíves vizsgálat. De az utóbbinak megvan az a veszélye, hogy a válaszok a kérdések félreértésével születnek meg, hogy felületek lesznek, s hogy sokan nem is küldik vissza az íveket, ezért a feldolgozott válaszok nem lesznek jellemzőek a megkérdezettek egészére.

A kapott információk feldolgozásánál nagy szerepe van az elméleti felkészültségnek. Mégpedig olyan felkészültségre, amely nemcsak adatsorok, táblázatok összeállítására képes, hanem arra is, hogy következtetéseket vonjon le ilyen kérdésekre: Mire építhetünk a művelődési folyamat megkezdésekor? Hogyan fog változni ez várhatóan a folyamat során? Mit kell figyelembe vennünk, amikor a művelődés tartalmát és módját meghatározzuk?

b/ A diagnózis alaposságától és lényegre vonatkoztatottságától függ a *tervezés* megalapozottsága. Sokan a tervezést fölösleges kötelezettségnek tartják, vagy formálisan – néhány általánosságban megfogalmazott feladat felsorolásával, a határ-

idők és felelősök megemlítésével – próbálják elintézni. Az így készült terv csak arra jó, hogy elfedje azt a meggyőződést, hogy „a gyakorlat megy a maga útján”, a korábbi beidegzettségekkel és megszokásokkal, és a tervben leírt általánosságokat („erősíteniünk kell a fiatalok hazaszeretét”, „hatékonyabbá kell tennünk a munkások művelődését”) – nem kell komolyan venni. A helyzetelemzésre épülő tervben viszont minden részletnek *konkrétan* és *megalapozottnak* kell lennie. Választ kell például adni arra, hogy ha ez az adott helyzet, s annak ilyen tényezői vannak, akkor a fejlesztés érdekében ezt és ezt kell tennünk. Bizonyos persze, hogy a legreálisabb terv is csak hipotetikus értékű lehet. Még ha feltételeztük is, hogy eredményes lesz a megvalósítása, akkor is számításba kell vennünk, hogy mindent nem számíthatunk ki előre. Ezért a tervnek *kerettervnek* kell lennie, tehát a kiinduló helyzetet, az elérendő állapotot, a hozzávezető utat, és az induló szakasz első programjait kell tartalmaznia. A további lépéseket pedig a folyamat közben kell meghatározni a tapasztalatoknak megfelelően.

c/ Rendkívül fontos, hogy a terv megvalósítása rugalmas legyen. Ezért a művelődés folyamatát állandó megfigyeléssel, a szerzett tapasztalatok értékelésével és az így levonható következtetéseknek a gyakorlatba építésével kell összekötni. Ez csak akkor lehetséges, ha az elméleti felkészültség és a gyakorlati készség együtt van a művelődés szervezőjében.

d/ A folyamat értékeléséhez és módosításához *visszajelzés* szükséges, hogy a hatásról értesülhessünk. Az intenzív keretek ezt minden külön felmérés nélkül megtehermenthetik, hiszen a résztvevők állandóan elmondják a véleményüket, és abból megítélhető, hogy hol tartanak, hogyan reagálnak az őket ért hatásokra.

Az így kialakított rendszerrel persze elmondható, hogy alkalmazása a közművelődésnek csak egyes részeiben lehetséges: a tanfolyamokon, a szakköröknél, tehát ahol rendszeres a részvétel, s ezért a művelődőknek nyújtott segítség is szisztematikussá tehető. A közművelődés nagy részében ma viszont *alkalmi a kapcsolat* a szervezők és a résztvevők között, s ráadásul a résztvevők nagy száma nem is engedi meg az egyének művelődési problémáinak megismerését. Ez igaz ugyan, de két példával bizonyítható, hogy *az extenzív kultúraközvetítés is átalakítható intenzív nevelő munkává.*

Az egyik példa egy könyvtárból való. Egy olvasó Krúdy-könyveket kért a könyvtárostól. Amikor elment, megkérdeztem a könyvtárost, ki ez az ember? Nem tudta, de az olvasólapjáról hamar kiderítette: 45 éves, kazánfűtő, 8 osztályos általános iskolai végzettséggel. Kérdeztem: vajon miért kért éppen Krúdy-könyvet? Már az is feltűnő volt, hogy határozott kéréssel jött, noha Krúdy nem tartozik a szórakoztató írók közé. A könyvtáros vállat vont. – Biztosan azért kérte, mert Krúdy-évforduló van, és most ajánljuk a szocialista brigádoknak.

Meglepett a könyvtáros közönye. Láthatólag nem izgatta, hogy egy általános iskolai végzettségű munkás Krúdynál tart már az olvasásban, és valószínűleg az sem jutott eszébe, hogy ha tényleg az évfordulóhoz kapcsolódó ajánlás hatására kérte az illető a könyveket, képes lesz-e azokat érteni, élvezni. Ennek a könyvtárosnak az olvasóval kialakított kapcsolata leszűkült a visszahozott és elvitt könyvek adminisztrálására. Az olvasónak adható személyes tanácsadás lehetősége és a fejlődését kísérő figyelem szükségessége föl sem merült benne. Úgy gondolom, ez a példa jól illusztrálja *a kultúra terjesztésében gondolkodó és a személyiség fejlődését ápoló* magatartás különbségét. És azt is, hogy a kihasználatlanul maradó segítség mennyi további

lépést kínált volna egy megtervezett művelődési folyamat kialakítására, amelyben az átlagnál jobban érdeklődők közös programokon találkozhatnak.

Összegezve elmondhatjuk: a kultúra közvetítése állandóan kínálja az elmélyültebb és folyamatokat alkotó közművelődés lehetőségét, de erre az útra csak az térhet rá, aki elméleti felkészültséggel és az elmélet alkalmazásának igényével dolgozik. Ahol ez nincs meg, ott szükségszerű, hogy az intézményesen szervezett közművelődés megmaradjon az önkényes tervezésnél, az alkalmasságúknál, és sohasem jusson el a nevelési folyamatok szerveztségéig.

A szemléletváltás szükségességét bizonyítva is vissza kell azonban térnünk még egyszer az *időhiányra*, mint akadályra. Kétségtelen, hogy az ilyen igényesség nem várható ott, ahol egy közművelődési intézményben csak néhány főfoglalkozású ember dolgozik. El kell jönnie azonban annak az időnek, amikor felismerjük, hogy ha a közművelődést bizonyos értelemben szervezett nevelő munkának tartjuk, akkor legalább olyan személyi ellátottság kell az intézményeiben, mint ma egy iskolában. A státuszok számának növekedésével annak a felismerésnek is be kell következnie, hogy olyan *munkamegosztás* kell, amelyben létrejön a művelődési helyzeteket és folyamatokat elemzők munkaköre. Ahogy az iparban is vannak tervező mérnökök, akik előkészítik a gyártási folyamatokat. A gyakorlattal közvetlenül összekapcsolódó elméleti munkának lehet azután még egy biztosítója. Ez pedig a *társadalmi részvétel* fokozása. Véleményem szerint mennél több embert tudunk bevonni a közművelődési programok tervezésébe és szervezésébe, annál inkább kerülhet a szakképzett és főfoglalkozásban dolgozó közművelődési szakember olyan helyzetbe, hogy irányítsa, szabályozza, koordinálja e társadalmi aktivitást, és ez legyen a munkája lényege. Kimondhatjuk tehát, hogy mennél jobban fokozódik a közművelődés társadalmi mozgalmi jellege, annál inkább lehet elméletileg megalapozott, és teremtheti meg az elmélet és gyakorlat szerves egységét.”

Utólagos megjegyzéseim: Eddig tart tehát a több mint három évtized távolságából felidézett gondolatok rövidített változata. Lehet, hogy lesznek olyan olvasói, akik túlzottan utópistának tartják az itt leírtakat, én azonban úgy gondolom, ha nem is a ma közművelődésként említett – és a művelődési házak programjaival azonosított - gyakorlat igazolja a fejlődés ilyen irányulását, de az, amit ma *andragógia* néven említünk, legalább a lehetőségeiben efelé mutat. Érdemes talán a „Felnőttképzés” c. folyóirat 2005. 1. számában megjelent cikkemet („Kell-e önálló elmélet a felnőttek képzéséhez?”) és a Magyar Művelődési Intézet „Szín” c. folyóiratának valamelyik 2010-es számában megjelenő írásomat („Közművelődés és/vagy közösségi művelődés?”) összevetni az itt most felelevenített régi gondolataimmal, és kiderülhet, van összefüggés az akkor és a mostanában megfogalmazottak között. A téma és a benne rejlő probléma ismételt felvetése jelzi, hogy e probléma megoldatlan, feltehetően nagyon nehezen alakulnak ki a feltételei, és még nehezebben lehet elérni a vele összefüggő gondolkodás átalakulását. Ezért nem mellékes, hogy hallgatunk-e róla, vagy újból és újból kísérletet teszünk a figyelem felkeltésére és a megvalósulás szükségességét bizonyító gondolatoknak a szakmai nyilvánosság elé tárására.

KRISZTIÁN BÉLA

A tanácsadói kompetencia körül

A gazdasági hatékonyság érdekében tett erőfeszítések egyik oktatási következménye a kulturális és humanista célok fokozatos háttérbe szorulása, az ember, mint erőforrás hatékonyság növelése, a képzésben megjelent vállalati és kereskedelmi világra jellemző versenyelvűség. Ez a Bologna-folyamattal felerősödött, akárcsak az elmúlt két évtized alighanem legdivatosabb fogalma, a kompetencia, amelyet a legkülönbözőbb metaforákkal írunk le és elemzünk. Az értelmező szótár szerint a kompetencia: hatáskör, illetékesség; hozzáértés; alkalmasság, képesség. Ezért a kompetencia leggyakoribb előfordulási köre az emberi erőforrás területe, ahol a pszichológiai meg-alapozottságból indultak ki. (Klein)¹ Ezt a kompetencia-szükségletet a tanácsadásban is érvényesítik. Ma a tanácsadás jelentős foglalkozási ág, a tudásintenzív szolgáltatások (Dobrai, Farkas).² része, innovációs tényező, (Poór, 2005)³ szakma, amely természetéből eredően értékeit hangsúlyozottan képviseli, ismereteit, tapasztalatait rendszerezi, érdekképviseletét sokféleképp jeleníti meg. A tanácsadás szakmai tartalma folyamatos érdeklődés tárgya, eredményessége a tanulhatóság oldaláról is vizsgálendő.

A Leuveni Nyilatkozattal megkezdődött egy újabb, ezúttal hároméves munkaciklus a bolognai folyamatban, melynek különlegessége, hogy 2010 tavaszán egy rendkívüli miniszteri értekezlet osztja ketté, melynek Budapest és Bécs ad majd otthont. A Nemzetközi Bologna Csoport (Bologna Follow-up Group, BFUG) elkészítette és a Nemzetközi Bologna Titkárság (Bologna Secretariat) honlapján megjelentette a 2009–2012 időszakra szóló munkaprogramját. Ebben számos teendő szükség-szerűen a tanácsadói rendszerhez kapcsolódik, ez pedig szükségessé teszi a szakértői elvárások, kompetenciák megfogalmazását.

A kompetencia – következmény, megelőző fejlődési folyamatok egyfajta summázata a munkaerő piaci helytállási képességnek. Az e körben fellelhető gazdag hazai kutatás és irodalom feltárt értelmezéseire néhány illusztráció. A BME-n 1995. február 14-én alakult Gazdasági Vezetők Kerekasztala szerint hiányzanak a piaccgazdaságban nélkülözhetetlen szakemberek, közte a humánpolitikai tanácsadók, szerve-zetfejlesztők. (BM. 1995.5.)⁴ A kérdés ma az andragógia BA (munkavállalási tanács-adó) és MA szak (emberi erőforrás tanácsadó) tekintetében újrafogalmazódik. (Poór József, 2009.)⁵

¹ Klein Balázs, Klein Sándor (2006) A szervezet lelke. EDGE. Budapest. 2006.77–78.

² Dobrai Katalin, Farkas Ferenc (2009) Tudásintenzív üzleti szolgáltatások. Vezetéstudomány. 2009.7-8. 55-66.

³ Poór József (2005) A menedzsment tanácsadás fejlődési tendenciái. Akadémiai. Budapest. 9.

⁴ B.M. (1995).Gazdasági kerekasztal. Népszabadság, 1995. február 16.5.

⁵ Poór József (2000) /és szerzői kollektívája/ Menedzsment tanácsadási kézikönyv. KJK. Budapest, ugyanó (2005) A menedzsment tanácsadás fejlődési tendenciái. Akadémiai. Budapest (727 tétel idézett szakirodalommal), ugyanó (2009). Nemzetközi emberi erőforrás menedzsment. Complex. Budapest (1121 tétel idézett szakirodalommal), Krisztián Béla (2008) Az emberi erőforrás és az

Mindez a képzés oldaláról a „mit tanítsunk, hogy jó tanácsadót” kapjunk kérdését veti fel. A tartalmi kérdéseket számos munkában oly sok változatban találjuk meg, hogy a rendszerezés nem könnyű feladat. Eligazításul szolgálhat pl. A gazdasági tevékenységek egységes ágazati osztályozási rendszere és a tevékenységek tartalmi meghatározása, (TEÁOR '93.KSH)⁶ a tudás oldaláról elvárt követelmények⁷, a képző intézmények tantervi anyagai.

A tanácsadó tudása

A foglalkozások, szakmák ellátására vállalkozók számára előírt ismeretek, tudások, tapasztalatok komplexumát általában a kompetencia fogalma alá soroljuk. A kompetencia azonban véleményünk szerint következmény, mely az ismeretek, képességek és tapasztalatok kapcsolatain épül. A kompetenciával kapcsolatban alkalmazhatóság egyaránt számos kérdést vet fel (Csoma).⁸ Olyan kérdésben, mint a tanácsadás minőségét befolyásoló „tanácsadási kompetencia”, a megközelítések sokféleségével találkozunk (Murányi)⁹ A tudomány és professzió, az alkalmazásorientált technológia és az emberi erőforrással kapcsolatos elemek sajátos szövevénye alkot egyfajta, a tanácsadásra és tanácsadóra vonatkozó elvárás rendszert¹⁰, amelyet a kompetencia helyett felkészültségnek nevezünk. A tanácsadás interdiszciplináris tudomány, amelyben a szakmai tartalmak mellett pszichológiai tényezők is szerepelnek, ezeket a pszichoterápia eszközeivel szükséges kezelni.¹¹

A tanácsadás differenciálódása a szakterületek sokaságát jeleníti meg, ennek megfelelően az elvárások sokféleképp fogalmazódhatnak meg.¹² A tanácsadó alkalmasság-meghatározása többféleképp lehetséges: a feladat oldaláról (mi a tanácsadás célja),¹³ a személyiség oldaláról (alkalmasság, képesség), a működési közeg oldaláról (szervezet, belső és külső környezet) – hogy csak ezeket említsük. Ezek vissza-

andragógia. új kérdések/megoldások. Tanácsadás. NYME Közgazdaságtudományi Kar. Tudományos Napok. 2008. november. 4. Sopron. Kézirat. 67 oldal.

⁶ A gazdasági tevékenységek egységes ágazati osztályozási rendszere és a tevékenységek tartalmi meghatározása TEÁOR '03.(Szerk. Rónakiné György Márta). KSH. Budapest.

⁷ Pl. Gaál Zoltán, Szabó Lajos, Obermayer Kovács Nóra (2009) Tudásmenedzsment profilitérségi modell. Vezetéstudomány. 2009.6. 2-15.

⁸ Csoma Gyula, Lada László (2009) Nincsen minden rendben a kompetenciákkal és a kompetencia alapú képzéssel sem. Felnőttképzés. 2009.3. 5-16.

⁹ Murányi Irén Anna (2006) A tanácsadás pszichológiája. In: Alkalmazott pszichológia. (2006) Szerk. Bagdy Emőke, Klein Sándor. EDGE. 2006.Teljes cikk 225-250.

¹⁰ Pl. Akkreditációs Kézikönyv a Magyar Vállalkozásfejlesztési Alapítvány szervezésében kis- és középvállalkozások számára tanácsadási szolgáltatásokat nyújtó tanácsadók akkreditálásához. Budapest. 2005., Szilágyi Klára (2007) Munka-pályaválasztási tanácsadás, mint professzió. Kollégium Kft. Budapest. 2007.

¹¹ Munka és pályaválasztási tanácsadó. Szakmaismerető információs mappa (2005). Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium- Állami Foglalkoztatási Szolgálat. Budapest. 2005. E szöveg: C1.fejezet.

¹² Krisztián Béla (2008) Ötven tanácsadó szervezet (30 külföldi, 20 hazai és/vagy vegyes tulajdonu) követelményei és elvárásai a tanácsadói állománnyal szemben. Képzés és kimeneti követelmények (kompetenciák). Pécs. 2008. Kézirat.

¹³ „Pl. a Leonardo-program keretében készült el a „Szaktanácsadók kompetenciáinak kézikönyve a kölcsönös megfeleltetés jegyében. Mezőgazdasági szaktanácsadók szakmai kompetenciái és bizonyítványai a szolgáltatóipar versenyképes piacának világában” (AAC- Agriculture Advisors Competencies). CZ/05/BF/PP-168026. A követelmények jegyzékét úgy állították össze, hogy megfeleljenek a 19 egyéni SMR szabványnak, valamint a GAEC+PP feltételeknek. .A közölt elvárások itt csak szakmai jellegűek.

hatnak a képzésre, a tantárgystruktúrák, a szakok és tantárgyaik felvilágosítanak az ismeretekről és felhasználhatóságukról. A dolog természetéből adódik, hogy a követelmények rövid meghatározásokban jelennek meg.

A tanácsadás régtől használt eljárás, lényegében interaktív folyamat. A tanácsadó a személyekkel, csoportokkal, szervezetekkel foglalkozó olyan szakember, aki olyan területeken dolgozik, ahol szituációs és fejlődési problémák merülnek fel. (Poór, 2005) A tanácsadás, mint lelki majd üzleti vállalkozás Nyugat-Európában és az Egyesült Államokban már a múlt század húszas-harmincas évektől önálló foglalkozás. Hazánkban az iskolai pályaválasztás¹⁴ majd a vezetés, irányítás körében jelent meg a tanácsadással foglalkozó szaktudás, szakember. Számos előzmény után 1990 után az elsőként pályaválasztási tanácsadás pszichológiai alapú ága erősödött meg, (Szilágyi)¹⁵ a felsőoktatásban 1992-től történik önálló tanácsadóképzés, ma az andragógia egyik szakága. A hazai személyügyi/emberi erőforrással foglalkozó munkák az 1990-es évektől gyorsan bekapcsolták a tanácsadási feladatokat (Személyzeti/emberi erőforrás 1999)¹⁶ az emberi erőforrásra, a gazdasági folyamatokra és működésükre vonatkozó tanácsadás rendszere pedig dinamikusan fejlődik (Poór, 2005) egyre speciálisabb. (Poór, 2000) A gazdasághoz kapcsolódó tanácsadás sokféle változata lényegében „egyes tevékenységek jobban végzésére” irányuló törekvés.

A tanácsadási/tanácsadói tudásszükségleteit több oldalról közelíthetjük. Egyik irány, ha a foglalkozásokhoz¹⁷, szakmákhoz kötjük az elvárásokat¹⁸, szakmai feladat köré csoportosítunk (Noszkay)¹⁹, a személyi adottságokhoz mérten foglalkozunk vele (egyénilag, csoportban, szervezetben) (Klein, 2006) a beosztások figyelembevételére (szervezeti szintek, hálózatok). törekszünk. Ebben számos hazai munka is segítségünkre van.²⁰ A tanácsadás szakmai elvárásai sokrétűek, vannak sajátos és a társtudományoktól „kölcsonzött” módszerei. A túlságos elkülönítés elősegítheti ugyan az egyes területek jobb megértését, de ellentmondásokra is vezethet. Általá-

¹⁴ Pl. Sipeki Irén (2005) A pályaválasztási tanácsadók tevékenységének és történetének áttekintése. Neveléstörténet. 2005.1-2.

¹⁵ Szilágyi Klára (1994) A tanácsadás módszerei I-II. A Munkavállalási Tanácsadó Szak hallgatói számára. GATE Tanárképző Intézet. Gödöllő. 1994.

¹⁶ Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv (1999) Főszerk. Poór József, dr. Karoliny Mártonné. KJK. Budapest.

¹⁷ Pl. a Budapesti Kommunikációs és Üzleti Főiskola, OD – szervezetfejlesztési szakértő, szakirányú továbbképzési szak ismeretei: Pszichológiai tudástartalom (Pszichológia, Szociálpszichológia, Szervezet- és gazdaságpszichológia), Szervezetekről szóló tudástartalom (Szervezetelméletek, Szervezetek és alrendszereik, Szervezés, irányítás és kontroll, Stratégiai menedzsment), Általános Tanácsadói tudástartalom (Projektmenedzsment, Tanácsadói etika), Tanácsadói kompetenciák fejlesztése (OD-tudástartalom: OD-módszertan, OD-folyamatok), Beavatkozási felületek, (szervezeti, csoport és egyéni szinten).

¹⁸ Pl. Az NSZFI szerint (2008) az OKJ-ben szereplő szakmák műveléséhez szükséges kompetenciák meghatározása: A szakképesítés munkaterületének rövid, jellemző leírása. A szakmai követelménymodulok, Szakmai kompetenciák (ismeretek, készségek), Személyes kompetenciák (pl. pontosság, önállóság, döntésképeség, türelem, megbízható, kitartó), Társas kompetenciák (pl. határozottság, irányítási készség, kommunikációs készség), Módszerkompetenciák (pl. gyakorlatias feladatértelmezés, figyelemösszpontosítás, áttekintő képesség, helyzetfelismerés).

¹⁹ Dr. Noszkay Erzsébet – *Tanácsadó szakmai alapismeretek* (Professional Basics of Consulting). MA levelező. Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar. Gödöllő, 2009. augusztus 10. *Vezetés és szervezés (MSc) mesterszak*.

²⁰ A kompetencia alapú megközelítés szerepe. Készült az EU Oktatás és Képzés 2010 munkaprogramjának nemzeti megvalósítását értékelő projekt keretében. Budapest, 2009.

nos szükségszerűség, hogy a tanácsadó, foglalkozzék bár gazdasági, szervezeti jelenségekkel, kommunikációval, attitűdökkel, személyi törekvésekkel, karrierrel, társas megismeréssel vagy alku- és döntési folyamatokkal, pszichológiai ismeretekkel szükséges rendelkeznie. A pszichológia máig érvényes nagy elméletei valamilyen gyakorlati kérdés megoldására végzett kutatás nyomán születtek, alkalmazhatóságuk sokszorosan bizonyított.

A tanácsadási rendszerek éltetése

A tanácsadás a modern gazdasági-társadalmi rendszerek velejárója. (Poór, 2005) Az üzleti versenynap, mint nap újabb kihívásokat teremt, melyek megismerésére, elemzésére és megoldására egyrészt felkészültek, másrészt kevésbé felkészültek a vállalkozások. Az operatív (rövidtávú) problémák, a stratégiai (hosszú távú) változások a vállalkozás menedzsmentjéből gyors és hatékony reagálást és megoldásokat kényszerít ki. Az üzleti tanácsadók ezt a szükségletet elégítik ki. A szolgáltatásokat igénybe vevők alapvető feladata, hogy megnevezzék, azonosítsák és értékeljék a tanácsadás eredményeit és annak hatásait. Értékeljék ki a tanácsadási projekteket. A vállalkozások az értékelés mércéit a feladataikkal és üzleti céljaikkal összehangolva alakítják ki és egyeztetik a megbízás során a tanácsadókkal.

A 1782/2003 számú EU-tanácsi rendelet előírta, hogy minden tagállam rendelkezzen saját tanácsadási rendszerrel. Ezzel a nemzeti tanácsadási rendszerek egységesítő folyamatba kerültek, bonyolult vagy egyszerűbb rendszereik elsősorban a pályairányítás, munkaügy, a karrier oldalait célozzák meg. (Borbély-Pecze Tibor Bors, 2008)²¹

Nagy-Britanniában 2002-ben a munkáspárti kormányzat első kormányzati időszakában vált elfogadott politikával a tanácsadás, mint a társadalmi esélyegyenlőséget, de inkább a méltányosságot (equity) segítő eszköz. A kormányzat szerint a 13-19 éves korosztály számára egységes támogató hálózatot szükséges felépíteni. Ezt a megközelítésmódot alkalmazzák ma a skót, észak-ír és walesi rendszerek is. 2002-től a régi karrier tanácsadó kompetencia rendszert az új QCG – Qualification in Careers Guidance (DfEE 2000)²² váltotta fel, amely alapján ma 15 brit egyetemen érhető el az önálló tanácsadó képzés. A 2006 februárjában átalakított QCG a brit Karrier Tanácsadó Intézet öt modulra bontja a karrier tanácsadó kompetenciáit. A Nagy-Britannián belül egyre önállóbb skót állam nemcsak politikai rendszerében, de törekvései megvalósításában is eltér az angoltól. A Careers Scotland megalapítása után, 2007-ben a királyság tanácsadói kompetencia jegyzékétől eltérő saját nomenklatúrával jelentkeztek. (Borbély-Pecze, 2008)²³ Hasonló többek között az 2003-tól szervezett IAVEG –ICQS, az International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners, a Leonardo-projekt keretében, olasz konzorciumi vezetéssel megszületett European Accreditation Scheme in Career Guidance (EAS) azaz az Európai EAS projekt (2006-2008)- Európai Karrier Tanácsadók Akkreditáci-

²¹ Átfogó rendszerezést nyújt pl. Borbély-Pecze Tibor Bors (2008) Az európai munka-, pálya-, és karrier tanácsadók kompetenciarendszereinek áttekintése. Kézirat. c. munkája. borbelytibor@lab.hu 2009. dec.9.

²² <http://www.icg-uk.org/qcg.html>, DfEE 2000, 2009. dec.9.

²³ vö. Borbély (2008),10. Az önálló skót rendszer – a tanácsadói kompetenciák benchmarking jegyzéke (2007)

ós Keretrendszere.²⁴ Elsőként Írországban alakult meg a nemzeti LLG Tanács (2004–2007), amely 2007-ben önálló kötetet szentelt a tanácsadó szakemberek kompetenciáinak. (A Competency, Dublin, 2007)²⁵ A CEDEFOP – európai tanácsadó kompetencia rendszere 2009-re született meg.

Melyek a tanácsadótól elvárt általános tudások?

Néhány általános szempont, pl.: 1. Megnyerő – érdeklődő. 2. Életigenlő (optimista, pozitív életszemléletű) – serkentő. 3. Együttműködő – kötődő. 4. Lojális – elkötelezett. 5. Magabiztos – diplomatikus. 6. Független – önálló. 7. Pragmatikus (gyakorlatias) – realista. 8. Kitartó – szervező. (Baráth, 2008)²⁶

Hazánkban tanácsadással számos helyen foglalkoznak. A Nemzeti Pályaorientációs Tanács foglalkozik a tanácsadási hatékonyság és a ráfordítások arányával, a tanácsadói kompetenciákkal a hazai képzési és felhasználási gyakorlattal tekintettel az EU-OECD elvárásaira, a NICEC 2009-es kutatására, áttekintik és javaslatot tesznek egy nemzeti szintű szabályzó és finanszírozási rendszer, hazai pályaorientációs szabályzók kialakítására. A sokat idézett Boyatzis által kidolgozottakat (Mohácsi Gabriella, 1994,²⁷) sokféle hasonló feldolgozás kíséri, országonként, szervezetekként azonos céllal, de változatos megközelítéssel. (Cetham Cheetham Graham and Chivers, Geoff, 1996,²⁸) A „hívószavak” az összetett tartalmak miatt egyszerűek, a felhasználónak azonban tudni szükséges, milyen mögöttes ismeretsoportokat vegyen igénybe. (Véry, 2006,²⁹)

A tanácsadói követelmények: szellemi felkészültség, képzelőerő, kreativitás, szellemi teljesítmény, amely összefügg az egyén intellektusával (Kitchener, p. 19)³⁰; magas szintű szakértelem, magas szintű jártasság, magas szintű módszertan ismerete és alkalmazása, speciális ismeretek, speciális jártasság, speciális módszertan ismerete és alkalmazása, ismeri a piac, az ágazat szereplőinek üzleteit (business), ismeri a versenytársak üzleteit, ismeri a piaci/ágazati tendenciákat, széleskörű szakmai-üzleti kapcsolatokkal rendelkezik, kezdeményező képesség, felismerő képesség, toleranciaképesség, konfliktuskezelő-képesség, gyorsaság, rugalmasság, folyamatos (állandó) fejlődés (Krisztián Béla, 2008)³¹ Mindezek a tanácsadó személy intelligencia-strukturamodelljében követhető (alapszint, reprodukció, manipuláció, transzponálás, regimentáció (programozás) és döntés). A tanácsadásban a strukturálás középpontjában nem az egyén által elsajátított ismertetek mennyisége áll, hanem az egyén szel-

²⁴ Guide on the Accreditation of Careers Guidance Practitioners: putting the EAS into practice 2008²⁴) http://www.corep.it/eas/output/HB_cop_piu_interno_final.pdf 2009. dec.9.

²⁵ A Competency Framework for Guidance Practitioners. NGFR. Dublin. 2007.

²⁶ Vö. Baráth Tibor (2008) barath@kovi.u-szeged.hu

²⁷ Boyatzis, R. E. (1982) The Competence Manager: A Model for Effective Performance. John Wiley. New-York. A közgazdászok ezen az alapon vették át a kompetencia-elméletet, vö. pl. Mohácsi Gabriella (1994) Személyzeti/emberi erőforrás menedzsment kézikönyv. Fősz. Poór József, dr. Karoliny Mártonné. IV. kiadás. KJK. Budapest. 1999.461-490.

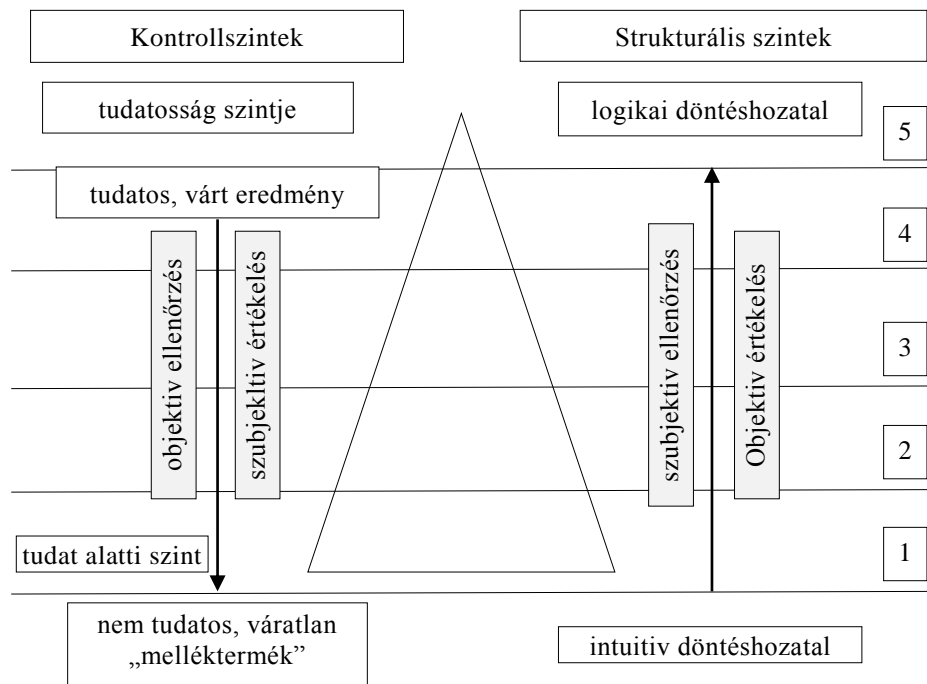
²⁸ Pl. Cheetham Graham and Chivers, Geoff (1996) Towards holistic model of professional competence. Journal of European Industrial Training. 20-30., IPMA (2002) International Competence Baseline. International Project Management Association. www.ipma.ch/certification.html.

²⁹ Véry Zoltán (2006) A tanácsadási szolgáltatás hatásainak mérése és értékelése. Kézirat.

³⁰ Kitchener, R.F. (1986) Piaget's Theory of Knowledge: Genetic Epistemology and Scientific Reason. Yale University Press, New Haven.

³¹ Krisztián Béla (2008) (vö.12.)

lemi képessége. minőségi jellemzése. A tanácsadóban – szerencsés esetben – az intuitív és a strukturális gondolkodás egységben jelenik meg, ezt diszkurzív gondolkodásnak nevezzük (Ponomarjev, 1976)³². A strukturális hierarchia alsó szintjén az intuitív, az ötödiken a logikai szervezetségi szint található (1. ábra).



1. ábra: A diszkurzív gondolkodás strukturális szerkezete (Ponomarjev, 1976)

A tanácsadási szolgáltatások típusai

A tanácsadó cégek és egyéni tanácsadók széles köre, sokszínű szolgáltatással van jelen a magyar piacon. A kínálattal többnyire szakmai csoportosításban találkozunk. A tanácsadási szolgáltatások értékelése azt kívánja, hogy a szakmai kategóriákkal dolgozzunk. Így: a Feltáró tanácsadási szolgáltatások (Feltárás, felkutatás és diagnosztizálás), a Problémamegoldó tanácsadási szolgáltatások (Elhárítás, javítás, korrigálás, kezelés), a Változáskezelő tanácsadási szolgáltatások (Tudás- és módszerátadás, Rendszerfejlesztés, -bevezetés, -adaptálás, Szervezetfejlesztés), a Folyamatkísérő tanácsadási szolgáltatás (Üzleti folyamatok felújítása (CPI), az Üzleti folyamatok újjászervezése (BPR), a Vállalati projektek vezetése – irányítása).

A tanácsadó szerepei

A tanácsadó(k) az egyénhez, szervezethez kapcsolatosan szereplők, inentől adott módon viszonyulnak a közös célhoz való hozzájárulás, a szervezethez való viszony

³² Ponomarjev, J.A. (1976) K voproszi ob iszledovanniji pszhologicseskogo mehanizma „prinjatija resennyija” v uszlovijah tvorcsestzkijzadacs. In: Problema prinjatnaja resennyija. Szerk. Anohin, P.K. Insztitu Pszhologii AN CCCR. Nauka. Moszkva. 98.

tekintetében. A szerepekhez a sikeres menedzsment gyakorlatból számos példa adódik, ezek bizonyíthatóan eredményesek és hatékonyak. (Steven ten Have, Wouter ten Have, Frans Stevens, Marcel van der Elst, Fiona Pol-Coyne, 2009)³³

A tanácsadás szellemi tevékenységhez kötött szerep, a sikerességhez a résztvevőknek (szolgáltató- és vevő) több (kilenc), egymást kiegészítő szerepben szükséges együttműködniük. (Legsikeresebb vezetési, 2009, p. 12–22)³⁴ Ezek a szerepek az alakító, megvalósító, befejező, elnök/koordinátor, team munkás, erőforrás-kutató, ötletgazda/szakértő, figyelő-értékelő, specialista. Mindegyik résztvevőt felmérjük, alkalmasak-e valamely szerep megbízható betöltésére? A résztvevők képességei ismeretében kitűnik, hogy bizonyos szerepek túl- vagy alul vannak-e reprezentálva, ezért szükség esetén átalakításra kerül sor. Az 1. ábrán látható, hogy pl. négy alkalmas tanácsadó személy együttesen lefedi a sikeres munkához szükséges kilenc szerep túlnyomó részét³⁵, ezért támasztunk személyében is magas követelményeket a tanácsadóval szemben.

A tanácsadás, a vele szemben támasztott elvárások mára nemzetközileg elfogadott tényezőkön alapulnak. A szervezetek többsége 10-11 kompetenciát használ, de ismerünk ezeknél többet is használókat, pl. az European e-Competence Framework 1.0, A common European framework for ICT Professionals in all industry sectors (CEN. For further information, 2008)³⁶ 32 kompetenciát sorol fel. A tanácsadási kör folyamatosan bővül. (Poór, 2005) A tanácsadás emberi oldala a végtelen lehetőségek területe. A technikai és pénzügyi extrémítások rendszerint emberi eredetűek, ezért a személyiség kockázattartalma a tanácsadásban sem elhanyagolható

Az ismert mérési eljárások, pl. az SHL Munkastílus Kérdőíve (WSQ) (A szervezet lelke, 2006)³⁷ a tanácsadó tulajdonságaira adnak felvilágosítást, a komplex felmérések viszont felderítik azokat a körülményeket, amelyekkel, és amelyekben a tanácsadás/tanácsadó sikeres lehet. (Vincze László, 2003)³⁸ A magyar Nemzeti Pályaorientációs Tanács (NPT) az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) nemzeti szintű szervezeteként működik. A Tanácsot az Oktatási és Kulturális Minisztérium valamint a Szociális és Munkaügyi Minisztérium minisztériumi és háttérintézményeihez tartozó delegáltjai, valamint az OÉT munkaadói és munkavállalói oldal delegáltjai, továbbá civil szakmai szervezetek alkotják. A Tanács feladata az uniós elvekkel harmonizált nemzeti szintű tanácsadási rendszer gondozása.

³³ Steven ten Have, Wouter ten Have, Frans Stevens, Marcel van der Elst, Fiona Pol-Coyne (2009) Legsikeresebb vezetési modellek. Manager. Budapest. 2009.

³⁴ Legsikeresebb vezetési (2009) Belbin team szerepei. 19-22. irod:204. Belbin, R. M. (1985) Management Teams: Why They Succeed or Fail. London, Heinemann.

³⁵ Legsikeresebb vezetési (2009) 58-60, 202. A négy alapkarakterre Ofman, D.D. (1992, 2001) Inspiration and Quality in Organisations. 12. kiadás. Utrecht, Antwerpen. Kosmos ZuK.

³⁶ CEN. For further information:European Commission Enterprise Directorate-General Directorate: Innovation Policy. Unit D4: ICT for Competitiveness & Innovation. Brüsszel. 2008. november.

³⁷ Klein Balázs, Klein Sándor (2006) A szervezet lelke. SHL-Edge. Budapest.159.

³⁸ Pl. Vincze László (2003) „ Roger Dawson nyerő tárgyalási módszere: miért híd a nyerek-veszítés, és a nyerek-nyersz tárgyalási módszerek között?" *Humán Politikai Hírek, 1.3. ugyanő* Az elkövető és a nyerő tárgyalási módszerek összehasonlítása erős oldalai alapján.2003.CEO 2. 7.továbbá - Kulcskompetenciák meghatározása és kiválasztása (The Definition and Selection of Key Competencies, DeSeCo) Executive Summary. in: OECD-tanulmányok magyarul (ford.Mihály Ildikó) . Oktatókutató Intézet (OKI) Budapest.

A hazai tanácsadásban az NPT 2009-2010-es feladat- és munkaterve³⁹ az ELGPN két munkacsoportjában a WP3, a szakpolitikai koordináció fejlesztése az EU, országos régiós és helyi szinteken, továbbá a WP4, a pálya, karrier tanácsadás értékelése, monitoringának kialakításában történő részvételt pontosítja. E folyamatban történik a magyar középfokú és Bologna típusú tanácsadó képzések kataszterének kialakítása az EU-OECD-IAVEG–UNESCO-CEDEFOP kompetencia modelljei alapján.

A leuveni dokumentum a szociális dimenzióban 2020-ig, az egész életen át tartó tanulás dimenziójában 2010-ig jelölte meg a szükséges intézkedések megtételét.⁴⁰ A foglalkoztathatóság tekintetében értelmezési feladat is van, mert az angol: employability, amit a vonatkozó magyar szakirodalom foglalkoztathatóságként használ, többet mond. Magyarul ez jóval körülményesebben akár munkaerő piaci helyállási képességnek is fordítható. Itt a személyek azon képességekről történő felruházásáról van szó, melyek segítségével képes megszerezni első munkahelyét, illetve aztán megtartani és szükség szerint megváltoztatni azt. Kívánatos ehhez az oktatási és a gazdasági szféra közeledése, csakúgy, mint a pályaorientációs és karrier-tanácsadói hálózatok megléte, ill. kiépítése.

Ehhez csatlakozik a hallgató-központú tanulás és a felsőoktatási intézmények képzési funkciója, továbbá az oktatás, kutatás és innováció kapcsolata.

A nemzetközi nyitottság, a mobilitás (2020-ig a hallgatók 20%-a rendelkezzen nemzetközi tapasztalatokkal), az adatgyűjtés (2012-ig elvárt az az adatgyűjtő szervezetek munkájának koordinálásával egy integrált riport elkészítése. Új a többdimenziós átláthatósági rendszerek létrehozása, amely az intézményi sokféleség megőrzése mellett, az összehasonlíthatóság és az intézményi profilok kitisztítása érdekében az intézmények profil/küldetés szerinti tipizálásának (klasszifikáció) és rangsorolásának (rankings) lehetőségeit vizsgálja.

Mindezek a feladatok az általános és speciális finanszírozhatóságot vetik fel, amely a források diverzifikálását teszi szükségessé.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a kompetencia kettős jelentésének köszönhetően (illetékesség és hozzáértés) lehetővé teszi, hogy a viselkedés két alappozanatát (a döntésre és kivitelezésre való alkalmasságot) együtt tekintsük és elvárható követelményként állítsuk a tanácsadókkal szemben. Ezáltal a személyiség olyan pszichikus nagyrendszereit ragadjuk meg, amelyek egy-egy meghatározott tartalmú funkció működését teszik lehetővé. Ezért a kompetencia fogalma felkészültséget és döntésképeséget takar, melynek összetevői több rendszerből szerveződnek (sajátos motívum-, érzelem-, képesség-, ismeret- és készségrendszerek), mert ezek nélkül nem tudnánk dönteni, nem lennénk képesek elhatározásainkat megvalósítani. A tanácsadó feladata, hogy fenti tulajdonságok ismeretében az emberi erőforrás általános és speciális gazdálkodásának kérdéseiben felelős, tudatos és lehetőleg minél eredményesebb munkát végezzen.

³⁹ http://internet.afsz.hu/engine.aspx?page=full_kulfoldi_palyaor_eu_magyar_llg_tanacs

⁴⁰ A bolognai folyamat, pontosabban az Európai Felsőoktatási Térség háromszintes képesítési keretrendszere (QF EHEA) nem keverendő össze az Európai Unió által szorgalmazott (nyolcszintes) képesítési keretrendszerrel (EQF, magyarul EKRR). Az OKM honlapján részletes információk olvashatók az EFT keretrendszeréről, a két keretrendszer viszonyáról, valamint az ekkr-ről.

KOLTAY TIBOR

Divatok és lehetőségek az információs társadalomban

A következőkben nem általában beszélünk divatokról. A pillanatkép, amelyeket felvillantunk, az információs társadalom – nevéhez illően információs – divatjait mutatja be. Elsődleges célja az, hogy a divatokban visszatükröződő jelenségek kínálta lehetőségek, fenyegetések és kihívások némelyikét feltárja. Egy sajátos SWOT-elemzést tárunk tehát az olvasó elé, amely a teljesség igénye nélkül, elsősorban a divatok kritikájára koncentrálna. A különböző jelenségeket eltérő terjedelemben tárgyaljuk, tehát válogatásunk némiképpen szubjektív.

A SWOT elemzés közismerten arra való, hogy segítségével feltérképezzük, hogy egy-egy szervezetben belül mi jelent biztos alapot, azaz erősségeket (*Strengths*), mik szorulnak javításra, tehát gyengeségek (*Weaknesses*), a szervezetben kívül pedig melyek a biztató jelek, a lehetőségek (*Opportunities*), és melyek azok a kihívások (*Threats*), amelyekkel szembe kell néznünk (Mikulás 1999).

Az elemzés összetevői közül a divatok jelenthetnek lehetőségeket is. Többnyire azonban – minden látszat ellenére – gyengeségnek és kihívásnak kell tekintenünk őket. A (valódi) lehetőségek viszont nemcsak nevüknek felelnek meg, hanem erősségek is válhatnak. Korunk információs divatszavai és divatjelenségei közül a következőket vizsgáljuk:

1. Az információs „patológiák”
2. Az információs műveltség
3. Az információépítéset
4. A tudásmenedzsment
5. A Web 2.0

1. Az információs „patológiák”

Ki ne hallott volna az *információs túlterhelésről*, vagy a *túl sok információ* (TMI, *Too Much Information*) betegségéről. Ha Bawden és Robinson (2009) gondolatmenetét követve, közelebbről is megismerkedünk az információs „patológiákkal”, láthatjuk, hogy természetük igen sajátos. Legfőbb jellemzőjük, hogy – az általános vélekedéssel szemben – nem újak, és nem csupán az Internet hatására alakultak ki. Régi keletű és örökérvényű problémákról van szó, bár új „színezetet” kaptak a technológia újabb vívmányainak megjelenésével. A talán legismertebb patológikus jelenségnek, az információs túlterhelésnek azonban nincsen általánosan elfogadott meghatározása. Többnyire azt a helyzetet értjük alatta, amikor az információ hatékony felhasználását egy-egy egyén számára megnehezíti a rendelkezésre álló, potenciálisan hasznos, releváns információ mennyisége. Ez a fogalom annyira nem új, hogy egészen az Ótestamentumig visszavezethető. Általános ismertsége az 1950-es évek végére datálódik, amikor is a (főként természettudományos és műszaki) publikációk számának exponenciális növekedésével kapcsolatban használták ezt a kifejezést. A 1990-es

évektől aztán már jelentős problémaként kezelték, majd az új technológiák, főként az e-mail és az Internet megjelenése nyomán még inkább érzékelhetővé vált.

Számolnunk kell azzal is, hogy ezen a területen is vannak divatok. Ráadásul megvan annak a veszélye is, hogy a problémákat – részben legalábbis – túlbuzgó információs szakemberek kreálják abból a célból, hogy legyenek, amit megoldhatnak. Ennek egyik példája a *digitális szakadék*, amely alatt azt értjük, hogy az emberek egy része, életkora, anyagi helyzete, lakhelye stb. folytán meg van fosztva attól, hogy megfelelően hozzáférhessen digitális információforrásokhoz. Ez sok esetben igaz lehet, azonban kimutatták, hogy bizonyos tekintetben az *információszegény* elnevezéssel illetett fogalom újjáéledése. Ezt a fogalmat viszont a szakirodalom több éve tárgyalta már (Bawden & Robinson 2009).

Talán nem annyira lehetőségnek, hanem kihívásnak kell tekintenünk, hogy az információs patológiák mögött valós problémát találunk.

2. Az információs műveltség

Az információs műveltséggel kapcsolatos gondolkodásunk érettségét mutatja, hogy szakirodalma nem csupán az érintett területeket meghatározására és oktatásának módszereire szorítkozik, hanem speciális és összetett kérdések is terítékre kerülnek. A fejlődés ellenére az információs műveltség sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem tudott polgárjogot nyerni az oktatás területén (Shenton 2009). Az információs műveltség és különösen annak hiánya tehát inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom (Bawden & Robinson 2009).

Az információs műveltség idehaza sem keltett megfelelő visszhangot a könyvtárak falain túl. Annak ellenére van ez így, hogy számos írás jelent meg természetéről a könyvtári szakirodalmon kívül is (Koltay 2007, 2008, Sipos 2008).

Úgy tűnik, valamivel többen ismerik a *digitális írástudás* elnevezést. Ez olyan tág fogalmat takar, amely összeköti a különböző, a *műveltség* vagy az *írástudás* szókapcsolattal jelölt fogalmakat és magába foglalja az információs műveltséget, valamint az információs és kommunikációs technika (IKT) hatékony használatát (Bawden 2001).

Idehaza a digitális írástudás gyakran azt a leszűkítő értelmezést kapja, amely csak az IKT használatáról kíván tudomást venni. Valójában azonban több típusú műveltséget fog át, a funkcionális írástudás keretébe illesztve az írást, az olvasást és a számolást. Magába foglalja az értő olvasást és a megszerzett információk kritikus kezelését. Részét képezik a könyvtárak használatának, a keresési stratégiák alkalmazásának készségei, az információforrások és a talált információ értékelése, kritikus kezelése, ideértve a tömegkommunikációs eszközök közvetítette információk kezelését is. Természetesen fontos alkotóeleme az IKT – már említett – hatékony használata, nem korlátozódik azonban erre (Molnár et al. 2006).

A tág és komplex értelemben vett digitális írástudás megismertetése sem egyszerű feladat, még kevésbé könnyű átültetése a közoktatás, a felsőoktatás és a felnőttképzés gyakorlatába. Ilyen módon elsősorban kihívásnak kell tekintenünk, amely azonban lehetőséget kínál az oktatás egy fontos szeletének megújítására.

3. Az információépítészet

Ahogy az a hasonló esetekben történi szokott, az angol *information architecture* kifejezésnek több fordítása is van. Lehet *információépítészet*, *információ-architektúra* és *információs architektúra* is. 1994 óta használják (White 2004).

Ahogy arra Francke (2009) rámutat, az információépítészet hatóköre elsősorban az információk környezetek tervezésére és a tervezés menedzselésére terjed ki. Az információépítészet legfőbb feladata, hogy ebben projektmenedzserként működjön közre, úgy, hogy átfogó képpel rendelkezzen a tervezés alatt álló (többnyire nagyméretű) webhely architektúrájáról. Az architektúra ebben az összefüggésben a hierarchia magasabb szintjén áll, mint a struktúra, mivel az architektúra több struktúra egymásra épülése és egymás mellett létezése útján jön létre.

Az információépítészet feladata gyakran az „eligazítás” a tájékozódás segítése, amely ahhoz hasonló, mint amikor nagy, a felhasználók számára gyakran ismeretlen épületekben, például repülőtereken kell a tájékozódást elősegíteni. Ehhez az információs rendszerekben szervezési, elnevezési és navigációs sémákat kell kezelni, ami az olyan tudásszervezési eszközökkel mutat hasonlóságot, mint a tárgymutatók, a tezaszauruszok, az osztályozási rendszerek (Francke 2009).

Az információépítészetnek az is feladata, hogy segítsen a felhasználók és a rendszerek különböző részei, valamint a webhelyek és környezetük más elemei (például webes keresők) közötti interakciók megtervezésében (Surla 2007).

Az információépítészet és a tudásmenedzsment oktatására épül a Kenti Állami Egyetem Könyvtár- és Információtudományi Tanszéke vezetésével működő *Information Architecture and Knowledge Management* mesterszak (IAKM, <http://iakm.kent.edu/>), amelyben közreműködik az egyetem több tanszéke és szakja, így érintve van benne a kommunikáció, a vizuális kommunikáció, a számítástechnika, a menedzsment, az újságírás és a tömegkommunikáció. A program tehát inter- és intradiszciplináris.

Az információépítészet kapcsán nehezebb dolgunk van, mint az eddig ismertett fogalmakkal volt. Egyelőre nem beszélhetünk széles körben elterjedt divatról. Nem tudjuk, mulandó-e, és kritika sem igazán érte, ahogyan az esetleg kínálkozó lehetőségeket sem látjuk egyelőre.

4. A tudásmenedzsment

A tudásmenedzsment gondolata arra az implicit alapfeltevésre épül, hogy az adatokból információ, az információból pedig tudás hozható létre. A meghatározások közös vonása, hogy elsősorban bizonyos jellemzők hiányával operálnak, feltételezve, hogy az adatoknak nincsen jelentése (értelme) vagy értéke, mivel nincs kontextusuk, és nem rendelkeznek interpretációkkal. Az információ megkülönböztető jegyei között éppen ezért gyakran ott van az értelem, a relevancia, továbbá a jelentés, amelyet kontextusok útján nyernek el az adatok.

A tudás belső lényegét illetően többértelmű és bizonytalan terminus, jellemzői között azonban az találjuk, hogy adatok és információk kombinációja, amelynek része a megértés, tapasztalat és hozzáértést, valamint és a képességek alkalmazása, a döntéshozatal (Rowley 2007).

A tudás tehát magában foglalja a megértés és a tanulás mentális folyamatait, amelyek csak is és kizárólag az agyban folynak le, bár sok közülük a külvilággal és embertársainkkal való interakcióban valósul meg. Ezért állítják sokan, hogy a tudásmenedzsment pusztán divatszó. A mögötte álló tartalom lényegében azonos az *információmenedzsmenttel*.

Minden, ami az agyon kívül van és manipulálható valamilyen módon, az adat, ha egyszerű tényekből áll, vagy információ, ha az adatok beágyazódnak a befogadó számára releváns kontextusba. Az adatok és információk, valamint az információfor-

rások tehát menedzselhetők. A tudás, vagyis az, amit tudunk, nem menedzselhető, kivéve, ha maga a tudás birtokosa teszi azt (Koltay 2003).

A tudásmenedzsment elvi lehetőségessége kapcsán folyó vitáktól függetlenül sokan felismerték, hogy valamely szoftver megvásárlásával önmagában nem oldható meg egy-egy szervezet tudásának kezelése.

Ha viszont a tudásmenedzsment alatt azon feltételek megteremtésének és kezelésének folyamatát értjük, amelyek a tudás átvitelét és használatát meghatározzák (Brophy 2001), akkor a mérleg nyelve a lehetőségek felé billen.

5. A Web 2.0

A *Web 2.0* elnevezést bizonytalanság terheli, mivel különböző dolgokat jelölnek vele, amelyek ráadásul nem kompatibilisek egymással. Nehéz megmondani, hogy mit is soroljunk körébe, mivel egyszerre szól elgondolásokról, viselkedésmódokról, technológiákról és ideálokról. Számos internetes fejlesztés, alkalmazás, tevékenység tekinthető a *Web 2.0* példájának, önmagukban azonban nem képezik annak alkotórészét (Allen 2008).

Ettől függetlenül van némi közmegegyezés a *Web 2.0*-val kapcsolatban: körébe sorolhatjuk a közösségi hálózatokat, a blogokat, a fájlmegosztó (kép- és videómegosztó) portálokat, valamint a közösségi könyvjelzők elhelyezését lehetővé tevő oldalakat.

Technikai vagy felhasználói szempontból mindennek, amit a *Web 2.0* kínál, volt előzménye, tehát szerves folytatása a *Web 1.0*-nak, így ilyen értelemben nem is új. Nem beszélhetünk újdonságról abban az értelemben sem, hogy az Internet és *Web* mindig is a felhasználók közötti megosztásról és közös használatról szólt (Kleiner & Wyrick 2007).

Éppen ezért, a „verziószám” kapcsán felmerül annak a kérdése is, hogy nem arról van-e szó, hogy mindez annak újra kimondása, amit korábban egyszerűen a *Web* néven emlegettünk, és csak új elrendezésben kapjuk, avagy egyesek új fényben tűntetik fel, hiszen a *Web 1.0* elnevezést korábban soha senki nem használta. Gyanakodnunk kell tehát, hogy semmi másról nincs szó, mint, hogy folyamatosan arra sarkallnak bennünket, hogy vásároljunk, mivel a tavalyi, a tegnapi már divatjamúlt, ezért új termékekre van szükségünk (Allen 2008).

Mindenütt azt olvashatjuk, hogy a *Web 2.0* demokratizálja a tartalom előállítását. Valójában azonban a részvétel eszközei és tulajdonlás központosítva vannak. A *Web 2.0* olyan üzleti modellt valósít meg, amelyben a közösség (különösen a közösségi hálózatok résztvevői) által létrehozott tartalomtól magáncégek gazdagodnak. Igaz, ezt úgy teszik, hogy a résztvevők nincsenek ennek tudatában, így nem is érinti őket rosszul, nem foglalkoznak azzal, hogy a közösen létrehozott tartalmat ki ellenőrzi és profitál belőle (Kleiner & Wyrick 2007, Scholz 2008).

Ezzel igazából egy újfajta digitális megosztottság jött létre. Az egyik oldalon állnak azok, akik a felhasználók adatait birtokolják, a másikon a tartalmak pusztá előállítói, vagyis a *Web 2.0*-t használó tömegek (Everitt & Mills 2009). A *Web 2.0* ideológiájának hatásosságát illusztrálja, hogy a magánélet titkosságához fűződő értékek változóban vannak, a közösségi hálózatok használói között legalábbis. Ők ugyanis készek a legszemélyesebb információkat elhelyezni ott, ahol bárki láthatja őket. A józanész azt diktálná, hogy csak mértékkel tegyék ezt, mihelyt tudomást szereznek ennek lehetséges következményeiről. A helyzet azonban az, hogy kevesen és keves-szer próbálják ezeket az információkat elrejteni. Inkább a lehető legtöbb információt

teszik nyilvánossá, így kívánván megfelelni annak az elvárásnak, hogy ott legyen, ahol mások is vannak, és azt tegye, amit mások is tesznek (Beer & Burrows 2007, Scholz 2008).

A Web 2.0 tehát nyilvánossá és árucikké teszi a magánéletet, méghozzá nem a hírességek, hanem az „átlagfelhasználó” hétköznapi életének részleteit. A Web 2.0 kulcsszereplője az új típusú médiafogyasztó, aki elkötelezett, aktív és részt vesz a „tartalom” létrehozásában, fenntartásában és kiterjesztésében, miközben nem veszi észre, sőt nem is akarja észrevenni, hogy a részvétel és a tartalom önálló létrehozása lényegében csak illúzió (Everitt & Mills 2009).

A Web 2.0 ingyenes és csábító szolgáltatásokat kínál, vágyat kelt, örömet szerez könnyen használható alkalmazásaival (Petersen 2008). Mindez lehetővé teszi, hogy a hirdetések pontosan célzott marketing kommunikációval ériék el azokat a felhasználókat, akik várhatóan leginkább elfogadják ezt a marketinget (Allen 2008).

A Web 2.0-ás eszközök természetesen azt is elősegíti, hogy a sekélyes újdonságra épülő információs környezet alakuljon ki. Mivel valóban eredeti anyagokat nehéz, sőt szinte lehetetlen találni vagy előállítani, az újdonság iránti igényeket a meglévő anyagok újrafelhasználásával, linkek kiépítésével, újracsomagolással, vagy efemer és sekélyes anyagok létrehozásával lehet kielégíteni. Az eszközök természete is elősegíti ezt. Gondoljunk például az RSS hírsatornákra vagy a podcastingra, amelyek alkalmasak arra, hogy kontextusuktól megfosztott információ-darabkákat közvetítsenek. Természetesen ezeket könnyebb létrehozni és befogadni, mint az elmélyült és gondos kutatásra épülő anyagokat (Bawden & Robinson 2009).

A Web 2.0 megjelenését nem a technológia fejlődése váltotta ki. A szükséges technológiák régebb óta megvoltak, az információ terjesztését, megosztását, a nyílt vitát lehetővé tevő alkalmazások sora régóta rendelkezésre áll. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a Web 2.0 könnyen használható. A kívánt tartalmak létrehozásához nem kell szoftvereket vásárolnunk, és alig van szükségünk technológia készségekre (Everitt & Mills 2009). Ebben viszont erősséget láthatunk, feltéve, hogy a Web 2.0-s eszközök segítségével valóban „közhasznú”, az információ tényleges megosztása, hasznos információkhoz való könnyű hozzáférés valósul meg. Ennek természetesen megvan az esélye.

Irodalom

- Allen, Matthew (2008) Web 2.0: An argument against convergence. *First Monday*, 13, 3
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2139/1946>
- Bawden, David & Robinson, Lyn (2009) The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35, 2, 180–191.
- Beer, David & Burrows, Roger (2007) Sociology and, of and in Web 2.0: Some Initial Considerations. *Sociological Research Online*, 12, 5 <http://www.socresonline.org.uk/12/5/17.html>
- Brophy, Peter (2001) *The library in the twenty-first century. New services for the information age.* London, Library Association Publishing.
- Everitt, Dave and Mills, Simon (2009) Cultural anxiety 2.0 *Media, Culture & Society*, 31, 5, 749–768.
- Francke, Helena (2009) Towards an Architectural Document Analysis. *Journal of Information Architecture*, 1, 1 <http://journalofia.org/volume1/issue1/03-francke/jofia-0101-03-francke.pdf>
- Kleiner, Dmytri. and Wyrick, Brian (2007) InfoEnclosure 2.0, *Mute* 2.
<http://www.metamute.org/en/html2pdf/view/9202>
- Koltay Tibor (2003) Vitairatok a tudásmenedzsment lehetetlenségéről. *Könyvtári Figyelő*, 49, 3, 589-592.

- Koltay Tibor (2007) Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. *Iskolakultúra*, 17, 11-12, 119-129.
- Koltay Tibor (2008) Közoktatás, felsőoktatás, információs műveltség. *Vasi Szemle*, 62, 4, 488-494.
- Mikulás Gábor (1999) Menedzsment: bevezetés 7 vezetői teszttel, 222 információs és könyvtári példával. Nyíregyháza: Szabolcs-Szatmár-Bereg M. Könyvtárak Egyesülés.
- Molnár Szilárd et al. (2005) A hozzáférési pontok humán-infrastruktúrájának fejlesztése, az IT-mentori szakma kialakítása. www.szmm.gov.hu/download.php?ctag=download&docID=811
- Petersen, Søren Mørk (2008) Loser Generated Content: From Participation to Exploitation. *First Monday*, 13, 3
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2141/1948>
- Rowley, Jennifer (2007) The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science*, 33, 2, 163-180.
- Scholz, Trebor (2008) Market Ideology and the Myths of Web 2.0. *First Monday*, 13, 3
<http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2138/1945>
- Shenton, Andrew K. (2009) Information Literacy and Scholarly Investigation: a British perspective. *IFLA Journal*, 2009, 35, 3, 226-231.
- Sipos Anna Magdolna (2008) Információs kompetencia –realitás vagy frázis? *Tudásmenedzsment*, 9, 2, 8-20.
- Surla, Stacy Merrill (2007) An Information Architecture Approach to Building a Much Better Digital Library. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, 33, 5, 2007, 41–43. <http://www.asis.org/Bulletin/Jun-07/Surla.pdf>
- White, Martin (2004) Information architecture. *Electronic Library*, 22, 3, 218–219.

VÁMOSI TAMÁS

A térségi integrált szakképző központok szerepe és funkciója a magyar középfokú iskolarendszerű szakképzésben

1. Bevezetés

A hazai szakképzés nem csak mennyiségi, hanem minőségi problémákkal is küzd. A tananyagok tartalmi átdolgozásában jelentős lépést jelentett az Országos Képzési Jegyzék átalakítása és a modulrendszerű képzés bevezetése, azonban a finanszírozási és pedagógiai/módszertani problémák mellett előtérbe került az intézményi koncentráció kérdése is. Nem véletlenül, hiszen csökkenő születésszám mellett a szakiskolai hálózatban résztvevő tanulók részaránya markáns csökkenést mutat a 90-es évek eleje óta (1991-ben a középfokon tanulók 32%-a jár szakiskolába, 2005-ben már csak 15,5%-a, és ez a részarány stabilizálódni látszik). A szakképzési rendszert érintő problémakör nagyon bonyolult, társadalmi-gazdasági és képzési rendszert érintő tényezők egyaránt befolyásolják a rendszer működését. Jelen publikáció az intézményi koncentráció folyamatát, a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK-ek) létrehozásának folyamatát tekinti át, kiemelve néhány aktuálisan felmerült problémát.

2. Intézményrendszeri jellemzők

A középfokú szakképzési rendszer intézményrendszerét elemezve megemlíthetjük, hogy az *intézmények száma* a rendszerváltás óta folyamatosan növekszik (a szakiskolák, speciális szakiskolák és szakközépiskolák száma 1991-ben összesen 978 volt az országban, 2001-ben ez a szám már 1348, jelenleg nagyjából 1391). Ennek legnagyobb hátránya az erőforrások szétforgácsolódása. Az expanzió másik dimenzióját jelenthetné ugyanakkor a szakképzési szerkezet átalakulása: a lokális vagy térségi gazdasági viszonyokhoz jobban alkalmazkodó, egyáltalán rugalmas képzési formák terjedése. Ennek egyelőre statisztikailag megragadható jelenlétét nem tapasztalhatjuk, holott a területi versenyképesség alapját szolgáltatja a szak- és felnőttképzési intézményrendszer.

A *regionális szakmastruktúrák* jellemzőinek tekintetében azt kell megállapítanunk, hogy alig van kimutatható eltérés az igen különböző adottságú régiók között. Ebből az egyik levonható következtetés az, hogy a szakképzés rendszerének mindmáig nem sikerült kialakítania olyan magatartást, hogy alkalmazkodni tudjon a változó gazdasági környezetekhez. A másik lehetséges következtetés pedig az lehet, hogy amíg nem látszanak, vagy nem léteznek a lokális vagy regionális gazdasági szerkezet szükségletei, addig nem lehet adaptív viselkedést várni a gazdaság és a társadalom egyetlen szereplőjétől, így a szakképzéstől sem.

Területi elosztást tekintve összességében elmondható, hogy az iskolafenntartók számára különösen kedvezőtlenül alakultak a szakképzésben végbement folyamatok. Az intézményrendszer belső átalakulási folyamata ebben a képzési formában koordinálatlan, ellenőrizetlen módon zajlik, miközben a költségek itt különösen maga-

sak. A megyei fejlesztési tervek és a fenntartók kevésbé befolyásolják e folyamatokat, az átalakulás itt alapvetően spontán, illetve az intézményvezetők által irányított. A döntően térségi-körzeti feladatokat is ellátó intézmények finanszírozási rendszere differenciálatlan, fenntartásukban a települési önkormányzatok ma is jelentős szerepet vállalnak. Ezek azonban nem vagy csak formálisan működnek együtt az intézményi funkciók középtávú hatásainak vizsgálatában és a kapacitások összehangolásában, nem érdekeltek a változtatásban. A megyei jogú városok kivételével egyre több településen válik finanszírozhatatlanná az intézmények működése, amelyeket emiatt átadnak a megyei önkormányzatoknak. Az iskola bezárásának lehetősége – a népességmegtartó és szociális funkciója miatt – fel sem merül. Tovább nehezíti a helyzetet, hogy a szakképzés finanszírozásában a költségvetés továbbra is meghatározó szerepet játszik, megmarad a párhuzamos finanszírozás, ugyanakkor a gazdálkodó szféra felelősségvállalása korlátozott maradt.

3. Koncentráció az iskolarendszerű középfokú szakképzési rendszerben

A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) keretén belül közel 23 milliárd forinttal finanszírozták a szakképzést, ebből közel 17 milliárd volt fordítható a TISZK-ek létrehozására. Emellett a tananyagfejlesztést pedig több mint 5 milliárd tette lehetővé. Az NFT II. TÁMOP és TIOP programjaiból a 2007–2013 közötti időszakban ezek az összegek megnégyszereződhetnek.

A szakképzési rendszer ilyen mértékű *térszerkezeti változása és intézményi átalakítása* megkülönböztetett figyelmet érdemel (Szép Zs.-Vámosi T. 2007). A rendkívül *szétaprózott* intézményrendszerben egyrészt sok a szakképzést folytató iskolarendszerű képzőhely, másrészt átláthatatlan a felnőttképzést folytató cégek tevékenysége. Nincs közöttük együttműködés, mindenki a saját érdekét nézi, ami a piaci elveken működő cégek esetében teljesen érthető, de a finanszírozási rendszer vizsátságai miatt (elsősorban fejkvóta-rendszer) ugyanez a fenntartási stratégia vezeti az állami (önkormányzati) kézben lévő intézményeket is. Az intézményi érdekek alapvetően nem hordozzák magukban a munkaerőpiachoz való igazodást, a jogszabályi és a finanszírozási rendszer nem ösztönöz kellőképpen a korszerűsítésre, a társadalmi, gazdasági kohézió elősegítésére. Ezen érdekek érvényesítése jelentős mértékben elősegíti a párhuzamos képzések kialakulását, ami elsősorban a munkaerő-piaci szempontból keresettnek tartott szakmák esetében figyelhető meg. Az újonnan alakult iskolák (legyen szó állami vagy magán fenntartóról) rögtön a „piacképes” szakokat célozzák meg, de teljesen érthető módon a többi intézmény esetében is megfigyelhető a szakmaválaszték súlyponti elmozdulása a keresett, több diákot vonzó szakmák irányába.

Az NFT HEFOP 3.2 A szakképzés tartalmi, módszertani és szerkezeti fejlesztése intézkedés 2. komponense és a 4.1 Az oktatási és képzési infrastruktúra fejlesztése intézkedés 1. komponense a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) létrehozását és infrastrukturális feltételeinek javítását pályázati programmal valósította meg. E komponensek célja a szakképzés hatékonyságának növelése a szakképzési kínálat megfelelő koordinációjának biztosításával volt, valamint a csúcstechnológia összehangolt alkalmazása a szakképzésben részt vevő fiatalok naprakész, korszerű gyakorlati ismereteinek bővítésére. A komponensek egyben a képzés és munkaerőpiac közötti összhang megteremtését kívánta előmozdítani a gazdaság szereplőinek közreműködésével és együttműködésével. A célok elérése érdekében, illetve a csúcstechnológiát felvonultató berendezések közös használatára jött létre az új szervezeti

forma. A moduláris rendszerű képzés bevezetése mellett alkalmassá válik a szervezet arra, hogy gyakorlatorientált szakképzési bázisként működjön.

A pályázati úton összesen 16 TISZK állt fel „első körben” (régióként 2-2, illetve Budapesten 2) a 17,3 milliárdos összköltségű program keretében. A tervezés során megjelent a *területiség* is; a TISZK-nek biztosítania kell, hogy a tanulók képzéshez való hozzáférése napi utaztatással valósuljon meg (tömegközlekedési eszközökkel 1,5 óra alatt megközelíthető legyen).

4. Felmerülő problémák

A TISZK-ek megalakításával az intézményrendszer jelentős átalakuláson ment keresztül, és természetesen ezt a változást egy sor probléma vagy éppen megválaszolatlan kérdés kísérte. Az alapelgondolásnak része volt, hogy a TISZK bekapcsolódik a felnőttképzési folyamatokba (egyfajta konkurenciája lett volna a képző központoknak), azonban a felnőttképzés piacán minimális a szerepük. A gazdasági szereplők korlátozott számú megrendelést támasztanak a TISZK-ek irányába, a munkaügyi központok pedig egyáltalán nem tekintenek rájuk úgy mint potenciális képzőkre. A problémát – ahogy ez lenni szokott – jogszabályi anomáliák is nehezítik, vagyis a felnőttképzési tevékenység mint pótlólagos források biztosítása, nem számottevő az intézmények életében.

Az intézményrendszer koncentrációjának céljai egyértelműek: integrált intézményrendszer létrehozása és működtetése, a térség (nem szükségszerűen régió!) munkaerőpiaci igényeihez való rugalmasabb alkalmazkodás, csúcstechnológiával felszerelt központi gyakorlati központ létrehozása, párhuzamos kapacitások jobb kihasználása oktatásszervezési eszközökkel, partnerintézmények közötti versenyhelyzet kezelése, marketingtevékenység összehangolása, jobb humán erőforrás kihasználás. A jelenlegi állapot az intézmények többségénél előrelépést és egyértelmű „fejlődést” mutat. A gond elsősorban ott van, hogy a TISZK – szabályozási hiányosságok miatt – nem része az oktatási rendszernek, a folyamatosan változó jogszabályok felülírják az eredeti koncepciót (lásd szakképzési társulások megjelenése), plusz a finanszírozás terén is olyan lépések történtek, amik elsősorban az intézményeket hozzák hátrányos helyzetbe (pl. szakképzési hozzájárulás „lenyúlása” a fenntartó által). Az időközben „újonnan alakult” Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottságok (RFKB-k) is egy újabb szabályozási vonalat jelentenek, még formálódó szerep- és jogkörrel, reméljük növekvő hatékonysággal.

Az uniós pályázatokkal kapcsolatban nem került kellő mértékben átgondolásra a hatékonyság kérdése, a párhuzamos fejlesztések megvalósításának következményei. Nem történt meg a szakminisztérium ellenőrzése, illetve szakmai koordinációja sem. Így fordulhatott elő például, hogy 16 TISZK párhuzamosan 16 nyilvántartási rendszert fejlesztett. A pályázat elfogadása után végre kellett hajtani a tervet, mert ez volt a támogatás lehívásának feltétele. A már akkor érzékelhető problémák nem voltak korrigálhatóak, kényszerpályára került a rendszer. Ennek is köszönhető, hogy az oktatási rendszerben elfoglalt helye nem pontosan behatárolható, máig is keresi a helyét, irányítási és finanszírozási lehetőségeit. Ugyanakkor a „második körös” TISZK-ek fejlesztése az érdemi problémák vizsgálata és orvoslása, tapasztalatok összegzése nélkül történt, újabb szervezeti modellek kialakításával. Kis túlzással nincs két egyforma TISZK az országban, amelyik ugyanazon szervezeti jellemzőkkel bírna.

Jelenleg 78 darab TISZK van az országban, ami 661 intézmény szoros együttműködését jelenti. Vagyis a középfokú szakképzési rendszer intézményeinek 66%-a

már valamelyik TISZK része, és ez 320 ezer tanulót jelent, a teljes tanulói mennyiség 87%-át (aktuális OKM statisztikák alapján).

A TISZK-típusok nagyon vegyes képet mutatnak, 38%-a nonprofit társulásként működik, 22% önkormányzati társulásként, 24% pedig évfolyam-szétválasztó rendszer, ami talán a jövő útja lehet. A maradék 16% pedig vegyesen tagintézményes formában, kiemelkedően közhasznú társaságként, illetve önkormányzati társulás és más iskolafenntartó megállapodása alapján vagy önkormányzati társulás és nonprofit társaság megállapodásával képzelel a boldogulást.

A létszám-koncentrációt mutatja, hogy mindössze a TISZK-ek 13%-a tud felmutatni 1500 és 2000 közötti tanulói létszámot, 11%-uk már 8000 felett, harmaduk 3000 körüli, negyedük pedig 4000-8000 közötti létszámmal rendelkezik.

A fenntartói kört az önkormányzatok és azok társulásai uralják (46%), alapítványok és egyesületek 35, gazdasági társaságok 9, egyházak 5, felsőoktatási intézmények 3 és a minisztériumok 2 százalékkal részesednek.

A TISZK-ek regionális eloszlása viszonylag egyenletesnek mondható, természetes módon kiemelkedik a Közép-Magyarországi régió 24%-kal, utolsó helyen áll a Dél-dunántúli régió 8%-kal, a többi régió hozza a maga 11-18%-át.

Ha a tanulói létszám felől közelítjük a szakmacsoportok megoszlását, elmondható, hogy a vendéglátás-idegenforgalom, illetve a kereskedelem-marketing területek a legnépszerűbbek, nagyjából 4200 tanulóval szakmacsoportonként. Kiemelkedik még a gépészet (érthető módon, hiszen anno ez lett az egyik kiemelt szakterület), közgazdaság és informatika, vagyis a „klasszikus” középfokú fizikai szakmák (közöttük sok hiányszakmával) csak a középmezőnyben szerepelnek, vagy annak is az alsó részén.

2009-ben a legnépszerűbb szakképzés a szakács volt, közel 6000 tanulóval, dobogós helyen végzett még az élelmiszer- és vegyiáru-eladó (több mint 5000 tanuló) és a pincér (4105 tanuló).

5. Hogyan tovább?

A „hivatalos verzió” szerint az Új Magyarország Fejlesztési Terv oktatásfejlesztési programja 2007-2013 között célkitűzésként említi az oktatás és képzés gazdasággal való kapcsolatának erősítését további 30-35 TISZK létrehozásával. A TISZK-ek potenciális bázisai lehetnek a független, egységes értékelési rendszert biztosító autonóm térségi vizsgaközpontoknak. Az NFT I. keretében létrejött 16 TISZK 128 intézményt foglal magába, ha sikerülne a 2007-2013-as időszakban megvalósítani az intézményi bővülést, az további 180-280 szakképző intézményt érintene. A program teljes költségigénye előreláthatólag 131 milliárd forint.

Említettük már a mennyiségi aspektust, ha rátekintünk a TISZK-ek regisztrációs oldalára (https://www.nive.hu/index_sec.php, Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet), láthatjuk, hogy már 78 intézmény vette magát nyilvántartásba (2009. augusztusi állapot), ami 661 szakképző intézményt jelent. Az egyik szakképzési konferencián a Dél-dunántúli régió egyik meghatározó munkáltatója (gépészet, szerzőkészítés) a szám hallatán csak annyit kérdezett: „*biztos, hogy kell ennyi?*”. Gyakorlatilag az intézmények száma közel sem lett kevesebb, ellenben mindenki betömörült valamilyen TISZK-be vagy szakképzési társulásba, és minden megy tovább a maga útján... Az RFKB-k pedig hiába próbálnak rendet vágni, megfelelő hatáskör nélkül ez nem fog menni, illetve marad a felállás: a piaci elveken működő

nem önkormányzati iskolák ugyanúgy nem fognak a térség reális munkaerőpiaci elvárásaihoz igazodni mint eddig...

A szakképzési rendszer története reformok sorozata... Ha csak a rendszerváltás után időszakot nézzük: Világbanki program, NAT, kerettantervek, szakképzési hozzájárulás, NFT HEFOP, Szakiskolai Fejlesztési Program I-II., modulrendszerű képzés, átalakított OKJ, TISZK, társulások és még sorolhatnánk... Csak az egésznek a rendszer jellege veszik el, bárhol nyúlunk bele a rendszerbe az változásokat fog generálni, illetve egy korrekció nem orvosol minden problémát. Reformok sorozata helyett folytonosság, tapasztalatokon nyugvó átgondolt fejlesztés lenne szükséges.

Irodalom

1. Cséfalvay Á. (szerk.) (2008): A Dél-dunántúli régió szakképzési stratégiája 2009-13, Pécs, 2008, 126 p.
2. Pernekker K. (2009): A Térségi Integrált Szakképző Központok szerepe a dél-dunántúli régió szakképzésében. Szakdolgozat, Kaposvár, 2009, 71 p.
3. Reichmesz Á. (2009): Baranya Paktum – regionális szakképzési fórum Pécssett. Szakoktatás, 2009/1. pp. 26-28.
4. Szép Zs. – Vámosi T. (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK, 2007, 247 p.
5. Vámosi T. (2004): A szakképzési rendszer területi problémái. Humánpolitikai Szemle, 2005/1. pp. 49-60.
6. Vámosi T. (2005): Intézményi átalakulás a szakképzési rendszerben, a Térségi Integrált Szakképző Központok létrejötte. Tudásmenedzsment, 2005/1. pp. 53-61.

ÁSVÁNYI ZSÓFIA

A munkajogi *acquis communautaire***A fogalom**

Az európai munkajog tárgya jellemzően tágabb a tagállami munkajogénál. Az európai munkajog nem korlátozódik az individuális és kollektív munkajogra és a munkavédelmi előírásokra, hiszen ide tartoznak többek között a munkavállalók szabad mozgására vonatkozó előírások is.

Csakúgy, mint az *acquis communautaire* minden egyéb területére, a munkajogi területre is igaz, hogy a csatlakozó államok nemzeti munkajogukat ehhez közelíteni kötelesek.

Az európai integráció fél évszázada alatt fokozatosan alakultak ki a közösségi szociálpolitikát alkotó szakpolitikák, melyek az alábbi területekre terjednek ki: szociális biztonsági rendszerek koordinációja; egyenlő bánásmód és esélyegyenlőség megteremtése; az ún. nyitott koordinációs mechanizmus alkalmazása a szociális védelem területén; a társadalmi kihívások kezelése (úgy mint az öregedő társadalom okozta kihívások, a szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelem); a vállalatok társadalmi felelősségvállalása; az európai szociális párbeszéd; személyek szabad mozgása; a közösségi munkajog, valamint a munkahelyi egészség- és biztonságvédelem kérdése.

Az európai munkajognak hivatalos, általánosan elfogadott, egységes fogalma nem létezik. Az európai munkajog rendszere az uralkodó felfogás szerint tágabb és szűkebb értelemben ismeretes. A *tágabb fogalom* magában foglalja az Európai Tanács megfelelő nemzetközi munkajogát és az Európai Szociális Charta rendelkezéseit. Ide sorolhatók továbbá az alapító szerződések munkajogi rendelkezései, valamint a Közösség másodlagos jogforrásai.

Jellemzően manapság az európai munkajog fogalmának *szűkebb értelmezése* terjedt el,¹ amely az Európai Unió 1. pillérének, vagyis a szupranacionális pillér elsődleges és másodlagos jogát, valamint az Európai Bíróság jogilag releváns gyakorlatát foglalja magába. Ennek az értelmezésnek megfelelően az alábbiak együtt képezik a munkajogi *acquis communautaire* fogalmát:

- alapító szerződések (ESZAK Szerződés², Római Szerződések³, Maastrichti Szerződés⁴); az alapító szerződések módosításai (Fúziós Szerződés⁵, Egységes Európai Okmány⁶, Amszterdami Szerződés⁷, Nizzai Szerződés⁸); vonatkozó

¹ Kiss, György (szerk.): Az Európai Unió munkajoga, Osiris Kiadó, Bp., 2003. (p.19-20.)

² 1951. április 18. (aláírás): Európai Szén- és Acélközösség

³ 1957. március 25. (aláírás): Európai Gazdasági Közösség (EGK), Európai Atomenergia Közösség (Euratom)

⁴ 1992. február 7. (aláírás): Szerződés az Európai Unióról (EUSZ)

⁵ 1965. április 8. (aláírás)

⁶ 1986. február 17. (aláírás)

⁷ 1997. október 2. (aláírás)

másodlagos jogforrások (jellemzően irányelvek); valamint az Európai Bíróság munkajogilag releváns gyakorlata.

A szociális alapjogok, mint a szupranacionális munkajog részei

A szociális terület az 1958-as kezdetekkor még nem tartozott az Európai Gazdasági Közösség (EGK) célkitűzései közé. Annak ellenére, hogy közös szociálpolitikáról már az 1957-es, az EGK-t alapító Római Szerződés is külön fejezetben rendelkezett, a szociális kérdéseket csupán a gazdasági együttműködés előrehaladásával összefüggésben kívánták rendezni. Elsőként, az európai integráció kezdeti időszakában (1957 és 1972 között), a munkaerő szabad áramlásának megteremtését segítő szabályozások születtek meg. Ezek közül a két legjelentősebb a szabad mozgást garantáló *1612/68/EGK rendelet*, valamint a migránsok szociális biztonsági koordinációját szabályozó *1408/71/EGK rendelet* volt.

A szociális jogharmonizáció kezdete az 1972-1986 közötti időszakra tehető. A tagállamok állam- és kormányfőinek 1972-es párizsi csúcson meghozott - a szociális terület megerősítését célzó - megállapodása eredményeként született meg az *1974-es Szociális Akcióprogram (Social Action Programme – SAP)*.⁹ Az akcióprogram három fő célja a foglalkoztatási helyzet; az élet- és munkakörülmények javítása, valamint a közösségi döntéshozatal során egy szélesebb körű párbeszéd kialakítása volt. Az akcióprogramban megfogalmazott célok megvalósítását szolgáló legjelentősebb uniós jogszabályok közé tartozott az egyenlő munkáért egyenlő bér elvéről szóló *75/117/EGK irányelv* és az egyenlő bánásmódról szóló *76/207/EGK irányelv*.

Az 1980-as évek és az *Egységes Európai Okmány* egy új megközelítést vetettek fel. Az újdonság abban rejlett, hogy a szociálpolitikát gazdasági kohéziót erősítő eszköznek nyilvánították, és ezzel egyenrangúvá vált a gazdasági és monetáris politikával. Az Okmány egyrészt a spontán harmonizáció szerepét hangsúlyozta, másrészt Jacques Delors gondolatát, egy európai szintű szociális párbeszéd kiemelt szerepét, harmadrészt pedig egy gazdasági és szociális kohézió kialakítását. A reformok ellenére az Egységes Európai Okmány is megoldatlanul hagyta a szociálpolitika kérdéseit.¹⁰

1989 decemberében Strasbourgban az Európai Közösség 11 tagállama elfogadta a *Közösségi Charta a Munkavállalók Alapvető Szociális Jogairól* („Community Charter of the Fundamental Social Rights of Workers”) című dokumentumot, amely az olyan alapvető szociális jogokat, mint a szabad mozgás, szociális védelem, nemek közötti megkülönböztetés tilalma, gyülekezési szabadság; és az alapvető célokat, mint az élet- és munkafeltételek, a szakmai továbbképzés, a sérültek és idősek támogatásának fejlesztését tartalmazza.¹¹ A dokumentumnak jogi kötőereje nincs, ugyanakkor olyan szociálpolitikai alapjogi nyilatkozatként minősíthető, amelyre a munkavállalók és szervezeteik hivatkozhatnak és az Európai Bíróság bevonhatja a közösségi jog értelmezésébe.

1991-ben került sor az Európai Unióról szóló Szerződés (Maastrichti Szerződés) elfogadására, melyben – a brit elutasítás miatt – a 14. számú *Szociálpolitikai Jegyzőkönyv* és a *Szociálpolitikai Megállapodás* külön dokumentumként rendelkezik a

⁸ 2001. február 26. (aláírás)

⁹ www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/socialactionprogramme.htm

¹⁰ www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/singleeuropeanact.htm

¹¹ www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/communitycharterofthefundamentalsocialrightsofworkers.htm

szociális jogról. A két dokumentumban különös figyelmet fordítottak az egyenlő esélyekre, a munkajogra vagy a munkavédelemre. Megerősítették a közösségi szociálpolitika főbb elveit, úgy mint a személyek szabad áramlása, a nők és férfiak közötti esélyegyenlőség, az európai szociális párbeszéd. Később az Egyesült Királyság is csatlakozott a Jegyzőkönyvhöz és a Megállapodáshoz, így azok rendelkezéseit 1997-ben már be lehetett építeni az Amszterdami Szerződésbe.

1993-ban az Európai Unió Bizottsága foglalkoztatásról szóló *Fehér Könyvet* („*Növekedés, Versenyképesség, Foglalkoztatás*”) adott ki, melynek feladata az volt, hogy megtalálja a munkanélküliség kezelésének közösségi szintű eszközeit. A cél egy olyan közös gazdaság megteremtése volt, amely egészséges, nyitott, decentralizált és versenyképes. Ugyanebben az évben a Bizottság kidolgozta *Szociálpolitikáról szóló Zöld Könyvét*, melynek célja az volt, hogy széles körű szakmai vitát indítson el az EU szociálpolitikájának jövőjéről.

Az 1997 júniusában aláírt *Amsterdami Szerződés* módosította mind a Római Szerződést, mind az Európai Unióról szóló Szerződést. Az Amsterdami Szerződés a Római Szerződés szociálpolitikájáról szóló fejezetébe legnagyobb részben azt ültette át, amit a 11 tagállam Maastrichtban „Szociálpolitikai Megállapodás” címmel fogadott el. De megállapodás született újabb területekről is.¹² Az Amsterdamtól elindult foglalkoztatáspolitikai folyamat legfontosabb lépcsőfokát az éves foglalkoztatási irányvonalak, és az azokhoz kapcsolódó Európai Tanácsi ülések jelentették.¹³

A közösségi szociálpolitika történetében a 2000. március 23-24-én tartott *Lisszaboni Csúcs* jelentett fordulópontot. A lisszaboni folyamat egyenrangúvá tette a szociálpolitikát más politikákkal, és megtette az első lépést a koordináció nyitott módszerének bevezetése felé. A csúcs legfőbb célkitűzése az volt, hogy az aktív és dinamikus jóléti állam építése, a tudás-alapú gazdaság kialakulása ne járjon együtt olyan szociális problémák terjedésével, mint a munkanélküliség, a társadalmi kirekesztés és a szegénység. Ehhez szükség van a szociális védelmi rendszerek korszerűsítésére.

Az előrelépések eredményeképpen 2000 decemberében a *Nizzai Csúcs* döntött a *Szociálpolitikai Menetrend (2000-2005)* elfogadásáról. Ez a Szociálpolitikai Menetrend sem törekszik a szociálpolitikák harmonizációjára, megelégszik közös európai célok kialakításával és a tagállamok szociálpolitikájának koordinációjával. Az első Szociálpolitikai Menetrend a szociális párbeszéd megteremtésére, az esélyegyenlőség biztosítására, a szegénység és társadalmi kirekesztődés elleni küzdelemre koncentrált; míg a *Második Szociálpolitikai Menetrend (2006-2010)* középpontjában a lisszaboni célkitűzések megvalósítása és azok végrehajtása áll. A dokumentum két fő prioritást nevez meg. Az egyik a foglalkoztatás, s ezen belül a menetrend elsősorban a munka minőségének és termelékenységének növelésére, a változásokra való felkészülésre, illetve azok kezelésére, valamint a mindenki számára biztosított munkalehetőségekre összpontosít. A másik prioritását a szegénység elleni küzdelem, valamint az esélyegyenlőség és az igazságos társadalom megteremtése jelenti. A menetrend céljai közé tartozik továbbá a szakmai mobilitás elősegítése, például lehetővé

¹² Úgy mint: a társadalmi kirekesztés elleni harc, a szegénység elleni küzdelem, valamint a fogyasztóknak jogainak biztosítása

¹³ 1997. Luxemburgi Csúcs, 1998. Cardiffi Csúcs, 1999. Bécsi Csúcs, 1999. Berlini Csúcs, 1999. Kölni Csúcs

téve a munkavállalók számára, hogy nyugdíj- és társadalombiztosítási jogosultságait ne veszítsék el, ha az EU egy másik tagállamában telepednek le, illetve vállalnak munkát. A munkajogot mindeközben úgy igyekszik kiigazítani, hogy az új munkamodellekre is megfelelően alkalmazható legyen. Kitüntetett figyelmet fordít a szegénység visszaszorítására, külön hangsúlyt helyezve a gyermekeket sújtó szegénységre.

Szintén a nizzai csúcson eredményeként került elfogadásra 2000-ben az *Európai Unió Alapvető Jogok Chartája*.¹⁴ Az alapszerződéseket kialakító, illetve azok módosításait szövegező kormányközi konferenciák ez idáig adósak maradtak azzal, hogy a nizzai konferencián kibocsátott Alapvető Chartát beemeljék a Szerződésbe, így e dokumentum szintén jogi kötőerő nélküli politikai nyilatkozatnak tekinthető. Jelentőségét azonban korántsem szabad alábecsülni, az Elsőfokú Bíróság és az Európai Bíróság ugyanis szükség esetén a közösségi jog értelmezésekor e dokumentumra is hivatkozik.

A Charta gerincét a strasbourgi Európa Tanács keretében született Európai Emberi Jogi Egyezmény adja, de tartalma jóval átfogóbb ennél. A Preambulum összefoglalja a jogokat és alapelveket, amelyekre a Charta kiterjed. Hitet tesz a közös értékek mellett, amelyek: emberi méltóság, a szabadság, az egyenlőség és a szolidaritás. Ugyanakkor deklarálja, hogy az értékek egyezősége mellett meg kell őrizni a kulturális sokszínűséget. A charta 7 fejezete az alábbi témákat szabályozza: méltóság (abszolút jogok, nem korlátozhatók, mindenkit megilletnek), szabadságjogok (harmadik személyekkel vagy csoportokkal szemben nyújtanak védelmet), egyenlőségi jogok, szolidaritás, polgári jogok, igazságszolgáltatással kapcsolatos jogok, valamint általános rendelkezések.

A Charta munkajogilag releváns rendelkezések a következők:¹⁵ munkavállalók koalíciós szabadsága (12. cikk); a Közösség munkavállalóinak munkavállaláshoz való joga és a szabad mozgáshoz való joga (15. cikk); vállalkozás szabadsága (16. cikk); férfiak és nők közötti egyenlő bánásmód a munka és a díjazás körében (23. cikk).

A dokumentum IV. fejezetében (27-33. cikk) a szolidaritás témakörében rögzített alapjogok jelennek meg, az általam vizsgált témákhoz kapcsolódóan is: a munkavállalók tájékoztatáshoz és konzultációhoz való joga a vállalkozások tekintetében (27. cikk) vagy a kollektív tárgyalásokhoz és a kollektív fellépéshez való jog (28. cikk).

A Lisszaboni Szerződés

A *Lisszaboni Szerződés*¹⁶ számottevő előrelépést hoz az alapvető jogok védelme tekintetében (is). A Szerződés garantálja az Európai Unió Alapvető Chartájában rögzített szabadságokat és jogokat, és a Charta rendelkezéseit kötelező jogi erővel ruházza fel. A 6. cikk (1) bekezdése szerint: „Az Unió elismeri az Európai Unió Alapvető Chartájának 2000. december 7-i, Strasbourgban 2007. december 12-én kiigazított szövegében foglalt jogokat, szabadságokat és elveket; e Charta ugyanolyan jogi kötőerővel bír, mint a Szerződések. ...” A Chartában megfogalmazott rendelkezések megfelelő alkalmazásának ellenőrzésében növekszik a Bíróság szerepe.

A Lisszaboni Szerződés rögzíti az Unió számára, melyek azok a polgári, politikai, gazdasági és szociális jogok, melyek jogilag kötelező erővel bírnak majd nem-

¹⁴ 2007/C 303/01

¹⁵ Kiss, György (szerk.): Az Európai Unió munkajoga, Osiris Kiadó, Bp., 2003. (p.43)

¹⁶ Az Európai Unióról szóló szerződés

csak az EU és az uniós intézmények, hanem – az uniós jogszabályok végrehajtása során – a tagállamok számára is. A dokumentum olyan jogokat is kinyilvánít, melyeket nem tartalmaz az emberi jogokról szóló európai egyezmény. Ezek között említhető az adatok védelmének joga, a megfelelő ügyintézéshez való jog, de idetartoznak bizonyos bioetikával kapcsolatos jogok is. A Charta megerősíti továbbá a nemi és faji hovatartozáson, illetve bőrszínen alapuló diszkrimináció felszámolásának fontosságát. Említést tesz továbbá a vállalatoknál dolgozó munkavállalók szociális jogairól, így például a tájékoztatáshoz, a tárgyaláshoz és a sztrájkot is magában foglaló kollektív fellépéshez való jogról.

Kollektív munkajog a munkajogi *acquis communautaire*-ben

A közösségi munkajog fejlődését egészen az ezredfordulóig az a tendencia jellemzi, hogy a kollektív munkajogi jogterületre tartozó kérdések – szemben egyébként az individuális munkajog komoly eredményeivel – háttérbe szorultak. Az érdekképviselet helyzet, a kollektív szerződések problematikája, a munkavállalói részvételt szabályozó joganyag vagy akár a sztrájkjog olyan területek, ahol a szabályozás túlnyomórészt a tagállamok jogalkotás tárgya maradt. A kollektív munkajognak ezeken a területein a tagállamok illetve a szociális partnerek nézetkülönbségei oly erősek voltak, hogy lehetetlennek tűnt az európai szabályozáshoz szükséges konszenzus kialakítása.

Ebben a körben két kivételnek mondható, többé-kevésbé sikeres irányelv született:

- a 94/45/EK irányelv (Az Európai Üzemi Tanács létrehozásáról vagy a közösségi szintű vállalkozások és vállalkozáscsoportok munkavállalóinak tájékoztatását és a velük folytatott konzultációt szolgáló eljárás kialakításáról – ún. EÜT irányelv), valamint,
- a 2002/14/EK irányelv (Az Európai Közösség munkavállalóinak tájékoztatása és a velük folytatott konzultáció általános keretének létrehozásáról – ún. tájékoztatási irányelv).

2009. május 6. óta a 94/45/EK irányelv helyett e témáról ma már a 2009/38/EK irányelv rendelkezik.

Irodalom

Arató Krisztina: Szociális párbeszéd az Európai Unióban (Rejtjel Politológiai Könyvek X. kötet, Rejtjel Kiadó, Budapest, 2001.)

Detrich Zsuzsanna, Soós Edit, Szegő Andrea: Az Európai Unió és a szociálpolitika lehetőségei (Municipium Magyarország Alapítvány, Budapest, 2002.)

Gyulavári Tamás: Az Európai Unió szociális dimenziója (Budapest, SzCsM, 2000.)

Hanti Erzsébet (szerk.): Az Európai Unió munkügyi irányelvek és érvényesítésük a hazai kollektív tárgyalásos gyakorlatban (MSZOSZ, Budapest, 2003.)

Farkas Orsolya: Az Európai Unió szociális joga és szociálpolitikája (Grimm, JATE Press, Szeged, 1998.)

Kiss György (szerk.): Az Európai Unió munkajoga (Osiris, Budapest, 2003.)

Dr. Várnay Ernő – Dr. Papp Mónika: Az Európai Unió joga (JKK Kerszöv, Budapest, 2005.)

HORVÁTH ANDRÁS

Bűnmegelőzési Szabadegyetem a PTE-n

A bűnözői lét és a bűnözővé válás már igen korán beárnyékolhatja a gondtalan gyermekkort. Sok minden befolyásolhatja, hogy kinek miként alakul az élete. A család, a barátok, az érdeklődési kör stb. mind-mind hathat egyaránt pozitívan és negatívan is.

A feldolgozott témák az éppen öt éves fennállását ünneplő Bűnmegelőzési Szabadegyetem előadássorozata kapcsán kerültek előtérbe, ahol azt próbáltuk feltárni, hogy mik vezetnek vagy vezethetnek a bűnözővé vagy éppen az áldozattá váláshoz. Mely körülmények, események befolyásolhatják egy fiatal döntését, hogy a törvény ellen cselekedjen. Arra is választ kaphattunk, hogy milyen módon lehet törvényisz-telő felnőtt nemzedéket nevelni.

Milyen régi és új módszerei vannak a bűnmegelőzésnek. Kik és melyen technikákkal dolgoznak a probléma megoldásán? Fontos kérdés, hogy ezek hatására ténylegesen csökken vagy csak a látens bűnözés hódít teret. A rehabilitáció tényleges eredménnyel szolgál, vagy aki már fiatalon hibázik, annak felnőtt korában nagyobb esélye van a bűnözői életforma fenntartására.

A bűnözés megelőzése

A bűnözés ellen harcolnunk kell, még ha a bűnözés nélküli társadalmat utópiának tartanánk is.

A technikai civilizáció és a társadalmi fejlődés fokozott következményei mind a hasznosság, mind a szocializáltság megítélésében egyre szigorúbb szelektív normákat diktálnak, így a biológiai, pszichológiai, társadalmi adottságokban hátránnyal indulnak egyre kevesebb az esélyük arra, hogy a normáknak mindenben megfelelő életet éljenek. A társadalom ugyanakkor joggal rekeszti ki magából a többség céljainak megvalósítását hátráltatókat, jóllehet reszocializálni is igyekszik őket.

Ma már senki sem hiheti, hogy pusztán neveléssel a bűnözés megszüntethető lenne. Hinnünk kell azonban, hogy van olyan gyermek- és fiatalkorú bűnözési forma, amely megelőzhető.¹

A magyarországi bűnmegelőzési erőfeszítések még a rendszerváltás megelőző időszakra nyúlnak vissza. Elemeiben megjelennek az 1960-70-es évek dokumentumaiban, de elsősorban az 1980-as évek növekvő bűnözési szintje tette határozottabbá ezeket az erőfeszítéseket. 2002-ben jutott el a hazai bűnmegelőzés oda, hogy már a választási ígéretekben, és ezt követően a kormányprogramban is megfogalmazódjon egy bűnmegelőzési törvény megalkotása.

¹ dr. Münnich István és dr. Szakács Ferenc: Bűnöző fiatalok Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest 1977 (15-16. oldal)

A bűnmegelőzés fogalma a hazai tudományos közéletben, szakmai dokumentumokban, de a rendőrségi akcióprogramokban is átvette a nemzetközi fogalomhasználatot, mindenekelőtt a vonatkozó ENSZ-dokumentumokban.

A helyi közösségekkel kapcsolatos bűnmegelőzési erőfeszítések kapcsán az elmúlt évek során felerősödött az a nézet, hogy nem elég a bűnt megelőzni, hanem ugyanilyen fontos a bűnözéstől való félelmet csökkenteni, illetve a lakosság biztonságérzetét növelni.²

A bűnmegelőzés három szintje:³

A bűnmegelőzés első szintje: E tekintetben nagyon meghatározó a társadalmi integráció szerepe. Ez az általános társadalmi, gazdasági és közérdekű politikán keresztül juthat érvényre. Magyarországon számos olyan tényező van, amely az integráció lehetőségét megnehezíti, ezért ezeken is változtatni kell, ha a megelőzést hatékonyra kívánjuk tenni. Negatív tünet, hogy csökken a családban élők száma. Ez többek között a válások gyakoriságára is visszavezethető. A csonka családok több társadalmi törődést igényelnek! Ugyancsak feszültségnövelő tényező a munkanélküliség, a szociális védőhálón kívülre kerülés. Az anyagi helyzet romlásával csökken a családi béke esélye, nő a feszültség, mindennapossá válnak a konfliktusok

A bűnmegelőzés második szintje: Ez olyan intézkedések bázisát jelenti, amelyekkel a bűnözésnek jobban kitett személyekre és helyzetekre koncentrálnunk. Tehát a megelőzés a „magasabb rizikójú” társadalmi csoportokat célozza. Célcsoportot képezhetnek az alkoholisták, kábítószer-élvezők, a mentális problémákkal küzdők, a bűncselekményt elkövetett személyek, szubkultúrák tagjai, de ide sorolhatjuk a különböző deviáns magatartásformát tanúsító személyeket is. Másodlagos megelőzés lehet itt a reszocializálás, a felzárkóztató programok és projektek köre, meghatározott intézkedések során. Ha egy városban intenzív bűnmegelőzési programot indítanak azoknak a családoknak a körében, ahol a gyermekek potenciálisan elkövetővé válhatnak, akkor ezt is másodlagos eszköznek tekinthetjük.

A bűnmegelőzés harmadik szintje: A bűnmegelőzés e szintjének az a célja, hogy a már korábban bűncselekményt elkövetett személyeket felelősen visszatartsuk újabb bűncselekmények elkövetésétől. Nyugat-európai példákat alapul véve két részre bontják a bűncselekmények elkövetőit:

- súlyos, illetve a
- kisebb súlyú bűncselekményt elkövetőkre.

A közbiztonság javításával, ezen belül a bűnmegelőzéssel számos állami, önkormányzati és társadalmi szerv foglalkozik. Ezek a tevékenységüket többnyire egy adott közigazgatási területen, általában egy településen fejtik ki. A hatékony munka feltétele minden esetben a résztvevők aktivitásának összehangolása. Az ágazat országos szintű koordinációjára a Kormány a Belügyminisztériumon belül létrehozta az Országos Bűnmegelőzési Központot (OBmK), amelynek Koordinációs Főosztálya végzi ezt a tevékenységet. Helyi szinten eddig nem alakítottak ki ehhez hasonló szervezetet, bár a koordinációra itt talán még nagyobb szükség van, mint felsőbb szinten.

A koordináció megvalósítása sokféle lehet. Ez függhet:

² Dr. Barabás Tünde, Prof. Dr. Irk Ferenc, Dr. Kovács Róbert: Félelem, bűnözés és bűnmegelőzés Európa öt nagyvárosában OKRI Budapest 2005 (22-23 oldal)

³ Jármí Tibor: Közösség, bűnözés, megelőzés Sátoraljaújhely-Budapest 2003

- az érintett szervezetek jellemzőitől, számától;
- a köztük fennálló viszonytól;
- az elérendő céloktól, a végrehajtandó feladatoktól;
- a szervezetekben munkájukat végző emberek között fennálló interperszonális kapcsolatoktól⁴.

A fiatalkori bűnözés két társadalmi tény hatására vált önálló kutatási területté a kriminológiában. Egyrészt, a XIX. században egy szemléletváltás következett be, miszerint a gyermekekre már nem úgy gondoltak, mint „mini felnőttek”-re, hanem, mint akik önálló társadalmi csoportot alkotnak. Végül ide tartozik, hogy e korosztálynál különösen jelentős a kortárs csoportok befolyásoló szerepe. Bőven felmutathatók a fiatalkorúakra jellemző tipikus pszichológiai, lélektani jegyek is.

Amióta a bűnmegelőzés kérdésköre előtérbe került érezhető, s a több évtized alatt sem csökkent a fiatalkori bűnözés prevenciójának prioritása, így napjainkban is kiemelt megelőzési célterület.

A fiatalkori bűnmegelőzés prioritását több szempont indokolja, hiszen egyfelől nagyon tág értelmezésben nem alaptalan elfogadnunk azt a mások által már megfogalmazott kijelentést, miszerint a fiatal korban tanúsított magatartás, jelen esetben a büntetőjogi normasértés jelzi a várható felnőttkori viselkedését, jelen esetben a bűnismétlés lehetőségét.

A fiatalkori bűnözéshez vezető utat nem lehet homogén útként kezelni, vagyis nem lehet egyetlen okra visszavezetni. Ennek megfelelően a különböző ok kutatások fényében bizonyos csoportok különböztethetők meg.

A bűnelkövetők között akad egy olyan markáns csoport, akik esetében előre, nagy bizonyossággal megjósolható a fiatal bűnelkövetővé válás. Ők azok, akikkel kapcsolatban Gönczöl Katalin szavai is helytállóak, miszerint létezik a bűnözés „társadalmi újratermelése”.

Vagyis olyan esetekben, amikor a családok, azok tagjai több generációra viszszaemlékezve bűnözői karrierrel rendelkeznek és a gyerekek esetében e mintának átadásra kerül sor. Ez a fiatalkori bűnözés viszonylag kisebb nagyságrendjét tölti ki, ami bizonyos helyzetben szerencsés dolog, mivel e körrel szemben bűnmegelőzés talán a legnehezebb feladat elé állítja a társadalmat.

A nagyobb csoportját adják azok az elkövetők, akik esetében olyan okok játszanak közre, amik nagyobb valószínűséggel orvosolhatóak és megfelelő módszerekkel megelőzhetőek. Ide tartoznak olyan esetek, amikor a bűnelkövetés okait a fiatalkorú baráti és egyéb nem családi kapcsolataiban kell keresnünk, tudva, hogy a fiatalkorúak életében speciális tulajdonságaikból adódóan a baráti környezetnek kiemelkedő szerepe van.

Végül a nagyobb bűnelkövetői kört bővítik azok a fiatalkorú elkövetők, akiknek elkövetése mögött valamilyen szocializációs hiba mutatható ki. Talán itt van a legnagyobb tábor, hiszen a szocializációs hiba lehetőségek sora végelláthatatlan. Az, hogy egyes fiatalok nem tanulták meg a társadalmi szokásokat, normákat, törvényeket, visszavezethető akár a fiatalkorú sajátos pszichikális és biológiai adottságaira. Esetleg a családi élet bármely rendezetlenségére vagy a szülők, pedagógusok szocializációs hibáira, s lehetne tovább folytatni a példák sorát.

⁴ BMK-füzetek 12. A Biztonságos Magyarorszáért Közalapítvány kiadványa Budapest 2005. október (53. oldal)

Egyes kriminológia kutatások szerint körvonalazható egy olyan fiatalokú bűnelkövetői csoport, ahol az okok szintjén nem lehet kimutatni semmi különösebb jellemző kriminogén tényezőt, vagyis független olyan adottságoktól, mint adott fiatalokú szocializációja, neveltetése, családi, szociális, társadalmi helyzete. E függetlenség tipikus példája nyilvánul meg a fiatalokúak által elkövetett csekély súlyú, bagatel bűncselekményeknél.⁵

Alternatív módszer a bűnmegelőzésben

Vannak viszonylag új módszerek, amelyek részben megoldást jelenthetnek a bűnmegelőzésben. Ilyen például az élménypedagógia, amely hazánkban még gyerekcipőben jár, de számos országban már nagy sikerrel használják.

Az *élménypedagógia* (Experiential Education, Erlebnispädagogik) egy olyan alternatív módszer, melynek segítségével nagyobb eredményeket érhetünk el a nevelésben, viselkedésformálásban, változásösztönzésben. Az élménypedagógia módszerét Kurt Hahn alkalmazta először azért, hogy a személyiségfejlődést és az éretté válást a cselekvésen keresztül segítse elő a fiatalok körében. A módszer, sikere miatt elterjedt, és azóta is széles körben alkalmazzák. Kanadában és az Amerikai Egyesült Államokban a mentális egészség helyreállítására használják drog és alkoholbetegek körében. Szingapúrban, Hongkongban és Japánban a peremre szorult fiatalok segítésének lett ez az egyik eszköze; Új-Zélandon, ehhez hasonlóan a deviáns viselkedésük miatt marginalizálódott fiatalok beilleszkedését elősegítő programnak stratégiai része. Németországban a fiatalokú bűnelkövetők számára lehetőség nyílt arra, hogy börtön helyett egy élménypedagógiai programban vegyenek részt. A kutatások eredményei alapján a kezdeményezés nagy sikereket könyvelhetett el, hiszen az érintett fiatalok körében elenyésző volt a visszaesők száma, és nem indult meg a börtönszocializáció sem.⁶

1. sz. melléklet

Interjú Ambrus Zoltánnal a Baranya Megyei Rendőr-főkapitányság Bűnmegelőzési Osztály vezetőjével, a Bűnmegelőzési Szabadegyetem egyik főszervezőjével abból az alkalomból, hogy a program ebben a szemeszterben ünnepli öt éves fennállását és tízedik alkalommal kerül lebonyolításra.

– *Mióta dolgozik a rendőrségnél? Mióta foglalkozik a fiatalokú bűnözéssel és bűnmegelőzéssel?*

– 1991 óta vagyok a rendőrség kötelékében. Tíz évet a közlekedési rendészetnél voltam. Azonban ott is a baleset megelőzéssel és főleg a fiatalokúak baleset megelőzésének lehetőségeit próbáltam megoldani.

– *Jellemezze általánosságban az osztály munkáját!*

– Öt főből áll az osztály. Főbb tevékenységünk a drogreprevenció, családon belüli erőszak megelőzése, áldozatvédelem, ifjúságvédelem, megelőző vagyonvédelem, kisebbségekkel kapcsolatos ügyek intézése.

– *Vannak-e, és ha vannak kik az együttműködő partnerek a fiatalokú bűnözéshez kapcsolódó programjaihoz?*

⁵ Rosta Andrea: A bűnmegelőzés elmélete Budapest – Piliscsaba 2006, Kiadó: LOISIR Kft

⁶ www.3sz.hu/bm/Halo/korabbi/XII.+évfolyam+2006./julius/2006_07_Halo_LEADVA.pdf 2009.03.15.

Együttműködő partnereink: Baranya Ifjúságáért Nonprofit Kft., Drogambulancia, Esztergál Lajos Családsegítő Szolgálat, Pécs-Baranya Közbiztonsági Alapítvány, Rácz Aladár Közösségi Művelődési Ház, és természetesen a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési Kara

– *Milyen módszereket ismer, és melyeket alkalmazzák a bűnmegelőzésben?*

– Figyelemfelhívás, tájékoztatás, ellenőrzés, rendőri jelenlét. Néha az elrettentés is hatásos lehet, de ma már egyre gyakrabban használják az egyéni vagy a csoportos fejlesztő módszereket. Utóbbiak egyrészt drágák és hatékonyságukat is nehéz mérni.

– *A bűnmegelőzési módszerek közül kiemelkedik a szabadegyetemi előadássorozatuk. Mióta szervezik és milyen előadások voltak eddig?*

– 2005. október 19. és december 14-e között első alkalommal került sor a Bűnmegelőzési Akadémia támogatásával és a PTE FEEK közreműködésével szabadegyetemi képzés megtartására. A hallgatók érdeklődésének és a kiváló együttműködésnek köszönhetően ráadásul szép jubileumot ünnepelhetünk, hiszen idén ötödik éve, hogy a Felnőttképzési Karral közösen bonyolítjuk le rendezvényünket.

– *Ki és mi alapján döntenek el, hogy milyen témákból tartsanak előadásokat?*

– Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium Rendészeti és Bűnmegelőzési Intézet Bűnmegelőzési Akadémiája dönt a témákkal kapcsolatban. A fő koncepció az, hogy 7 oktatási régió központ van az országban és mindegyik helyen ugyanazzal a címmel indítanak előadássorozatot. Így talán még nagyobb a figyelemfelhívás.

– *Milyen visszajelzések vannak ezzel kapcsolatban?*

– Jó a fogadtatás, a visszajelzések pozitívak. Sokakat inspirál egy-egy előadás a későbbi szakdolgozatuk megírásához. Az is előfordult, hogy egy kistérségi művelődési ház vezetője kért fel minket, hogy számukra is találjunk ki programokat.

– *Külföldön igen elterjedt az ilyen típusú szabadegyetemek látogatása a lakosság körében. Mik a tapasztalatai mi jellemző Magyarországra, főként inkább diákok látogatják az előadásokat vagy korosztálytól és foglalkozástól függetlenül jönnek az emberek?*

– Az előadásokat főleg diákok látogatják. A legelején még volt arra kísérlet, hogy a lakosságot is belevonjuk, pl. társasházaknál, lakóházaknál ki lett ragasztva a program. De ennek ellenére nem volt érdeklődő. Rá kellett jönnünk, hogy az idősök berögződött szokásait nehéz megváltoztatni.

– *Ezek csak elméleti oktatások vagy van lehetőség a gyakorlatban terepmunkára is?*

– Ezek elméleti oktatások, de tavaly indítottak a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész Tudományi Karán az egyetem hallgatóinak egy hasonló jellegű kurzust. Ez elméleti és gyakorlati dolgokat is magába foglal. Bűnmegelőzési alapismeretek címmel indult el. Itt 8-9 elméleti előadás mellett van gyakorlati tevékenység is. Színesítve van a program pl.: Fiatalkorúak Börtönébe való látogatással is. Szakmai feladatuk pedig egy bűnmegelőzési nap megszervezése, levezénylése és végrehajtása. De sok hallgató tölti a gyakorlatát a rendőrségnél és ott is lehetőség van a terepmunka kipróbálására.

– *Melyek a legkedveltebb részei a munkájának?*

– Apróbb sikerélmények vannak. Ilyen például, amikor egy rendszeresen elcsavargó gyereket megismerünk az utcán és sikerül haza vinni.

– *Őn szerint milyen irányba fog változni a fiatalkori bűnözés?*

– Egyre agresszívebb lesz, egyre több fiatal fog bűncselekményt elkövetni. Ezek főleg vagyon elleni bűncselekmények lesznek. Ennek a jelenleg uralkodó gazdasági válság sem tesz jót (az emberek nagymértékben elszegényednek). Lesznek vagyonsabbak, akik megvehetnek bizonyos dolgokat. Egyes fiatalok is meg szeretnék szerezni, de mivel nincs rá pénze bűncselekmény árán is elveszi.

Az iskolai erőszak is egyre gyakrabban előfordul.

– *Van-e jelentősége a bűnmegelőzési kampányoknak?*

– Bizonyára van, de ezt sajnos nem lehet mérni, hogy mennyire hatásosak.

A fiatalok bűnözés és maga a bűnözés is kiemelten kezelendő terület hazánkban és szerte a világban. Ennek megoldására vagy legalább enyhítésére sok kísérlet volt és valószínűleg lesz is a jövőben.

2. sz. melléklet

A Bűnmegelőzési Szabadegyetem előadássorozatai

A Bűnmegelőzési Szabadegyetem az Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium Oktatási Főigazgatóság, a Baranya Megyei Rendőr-főkapitányság és a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (PTE FEEK) Szak – és Továbbképző Intézet szervezésében valósul meg. A program célja, hogy a hallgatók újfajta megközelítésben ismerkedjenek meg a bűnmegelőzés különféle területeivel, tisztában legyenek a bűnelkövetővé, illetve az áldozattá válás folyamatával, körülményeivel, az elkerülés lehetőségeivel. A képzések nyitottak, az érdeklődők térítésmentesen végezhetik el szabadegyetemi képzést, melynek végén tanúsítványt kapnak. Az előadások a PTE FEEK előadójában kerülnek megrendezésre.

I. 2005. október 19. – december 14.

Tematika:

I. Önkormányzat – rendőrség – bűnmegelőzés

- A biztonsági láncolat előállítói, az önkormányzatok feladata.
- Baranya megye kistérségi közbiztonsági és bűnmegelőzési stratégiája.
- Társadalmi összefogás a bűnmegelőzésben (pedagógusok, szociális munkások, lakosság stb.).
- Településeink vagyonvédelméért (SZEM, graffiti, lopások stb.).

II. Gyermekkor devianciák, fiatalok bűnözés

Hatályos büntető jogi szabályozás

- Jó hecc – csínytevés – deviancia – bűncselekmény.
- A fiatalok által elkövetett bűncselekmények jellemzői.
- A rendőrség bűnmegelőzési projektjei a gyermekkor bűncselekmények megelőzése érdekében.

III. Kábítószerrel kapcsolatos bűncselekmények megelőzése

- A drogokról általában, a dohányzás.
- Az alkohol és az ittas vezetés.
- A kábítószer és hatásai.
- A kábítószer és a büntetőjog.

IV. Családon belüli erőszak

- A családon belüli erőszak meghatározása, jellemző bűncselekmények.
- A családon belüli erőszak jellemzői, a látencia kérdései.
- A családon belüli erőszak kezelése, áldozatvédelem, kárenyhítés.

- A családon belüli erőszak megelőzésének lehetőségei.

2. 2006. március 7. – május 9.

Tematika:

I. Gyermekkori devianciák, fiatalkori bűnözés

- A fiatalok által elkövetett bűncselekmények jellemzői.
- A rendőrség bűnmegelőzési projektjei a gyermekkori bűncselekmények megelőzése érdekében.
- Kisebbségekkel kapcsolatos projektek.

II. Kábítószerrel kapcsolatos bűncselekmények megelőzése

- A drogokról általában, a dohányzás.
- Az alkohol és az ittas vezetés.
- A kábítószer és hatásai.

III. Családon belüli erőszak

- A családon belüli erőszak jellemzői, a látencia kérdései.
- A családon belüli erőszak kezelése, áldozatvédelem, kárenyhítés.
- A családon belüli erőszak megelőzésének lehetőségei.

3. 2006. október 3 – október 31.

Tematika:

I. Településeink biztonsága

- A városlakók nyugalmát zavaró jelenségek (bűncselekmény vagy társadalmi ellehetetlenülés).
- Baranya megye városainak biztonságáért.
- Pécs város közbiztonságának növelése érdekében tett rendőri lépések.
- A kisebbségek mint potenciálisan veszélyeztetet rétegek.

II. Média és rendőrség

- A média hatása a fiatalkori bűnözésre.
- A rendőrség és a média kapcsolata.
- A rendőrség munkája a média szemszögéből.
- Gondolatok a térfigyelő kamerák körül.

III. Áldozat, áldozatvédelem

- Áldozat segítség rendőri feladatai.
- A megyei igazságügyi hivatal áldozatvédelmi tevékenysége.
- A speciális mentők munkájában.
- A rendőrség bűnmegelőzési programjai.

4. 2007. május 3. – június 7.

Tematika:

- Gyermekre leselkedő otthoni veszélyek.
- A Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálatok működése.
- A drogok hatása a gyermekekre.
- A gyermekbűnözés sajátosságai.
- A média hatása a gyermekekre.
- A biztonságos iskolaprogram című előadásokat.

5. 2007. október 4. - november 29.

Tematika:

- A gyermek- és a fiatalkori bűnözés jellemzői.
- A rendőrség szerepe a gyermekvédelmi jelzőrendszer működtetésében.
- A gyermek- és fiatalkorúak bűnmegelőzési programjai Baranya megyében.
- A gyermekvédelem szereplőinek feladatai.

6. 2008. április 1. – május 6.

Tematika:

- Erőszak a médiában és hatása a fiatalkori bűnözésre.
- Mindennapi agresszió a közlekedésben.
- Vandalizmus, atrocitás, erőszak a sportban.
- Prostitúcióra kényszerítés és emberkereskedelem.

7. 2008. november 4. - november 25.

Tematika:

- Baranya megye bűnügyi helyzete.
- Az áldozatvédelem rendőri feladatai, a különösen veszélyeztetett csoportok.
- Az Igazságügyi Hivatalok feladata az áldozatvédelemben.
- „Drogveszély?!”

8. 2009. április 15. – május 6.

Tematika:

- A leggyakoribb közterületen elkövetett vagyon elleni bűncselekmények jellemzői Pécsen, a megelőzés lehetőségei.
- Vagyon elleni bűncselekmények a közintézményekben, a megelőzés lehetőségei.
- Európa Kulturális Fővárosa Pécs 2010 projekt keretében megvalósuló térfigyelő rendszerek kialakítása és várható hatása a bűncselekmények megelőzésében.
- A grafiti! Jó hecc, bosszúság, vagy bűncselekmény?

9. 2009. november 3. – november 24.

Tematika:

- Miért válik valaki szenvedélybeteggé? Van-e kiút? Melyek a figyelemfelhívó jelek?
- Az elkövetőknek milyen személyiség jegyei vannak? Mi motiválja őket, hogy különböző bűncselekményeket kövessenek el?
- Jelentős szerepük a prevenció területén a civil szervezeteknek is, mely egyik prominens képviselője Baranyában a Pécsváradi Változóház.
- Igen fontos feladat hárul még a különböző csoportképző tréningekre és tanfolyamokra, így pl. a élménypedagógiára, mely egyfajta szenvedély alternatívát kínál a fiatalok számára. A fejlesztő módszerrel kapcsolatosan Horváth Andrásról a PTE FEEK oktatójától hallhatunk bővebben.

10. 2010. április 6. – április 20.

Tematika:

- Milyen ifjúkori devianciákkal találkozhatunk, melyek az új és egyben veszélyesnek nevezhető divatok, kik az emok?

- Melyek a gyerekek veszélyeztettségének fokozatai, mikor kell „rendőrt hívni”?
- Milyen gyermekvédelmi intézmények vannak, milyen szabályok szerint élnek a problémás gyerekek a „zártabb” intézeti nevelés között? Mit tehet az egyház és mit a családsegítő szolgálatok, válaszol:

Irodalomjegyzék:

Dr. Münnich István és dr. Szakács Ferenc: Bűnöző fiatalok Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó Budapest 1977 (15-16. oldal)

Dr. Barabás Tünde, Prof. Dr. Irk Ferenc, Dr. Kovács Róbert: Félelem, bűnözés és bűnmegelőzés Európa öt nagyvárosában OKRI Budapest 2005 (22-23 oldal)

Jármí Tibor: Közösség, bűnözés, megelőzés Sátoraljaújhely- Budapest 2003

BMK-füzetek 12. A Biztonságos Magyarországért Közalapítvány kiadványa Budapest 2005. október (53. oldal)

Rosta Andrea: A bűnmegelőzés elmélete Budapest – Piliscsaba 2006, Kiadó: LOISIR Kft

www.3sz.hu/bm/Halo/korabbi/XII.+évfolyam+2006./julius/2006_07_Halo_LEADVA.pdf 2009.03. 15

PINTÉR ISTVÁN

Tudásmenedzselés és gondolatolvasás

A kommunikáció fejlődés dinamizmusa várhatóan a jövőben sem csökken. A fejlődés elsősorban az IT technikának köszönhető, és leginkább ott zajlott, ahol az üzleti érdekek megkövetelték. Mindehhez új típusú ismeretekre volt szükség, amely kitermelte és jövőben is megteremti a maga hasznát. A közvetlen emberi, a szemtől szembeni kommunikáció területén is folyamatos az új irányok feltárása, így a gondolatolvasás, a személyes, emberi kommunikáció kiterjesztése egy mindezidáig ellentmondásosan megítélt területre. Munkahipotézisként kihangsúlyozom, hogy a kommunikáció: megértés, és megértetés, működése az oda-visszacsatolás emberi kompetenciáira épül. mint ilyen, elemeiben mérhető, és fejleszthető a tudásmenedzsmentben felhasználható.¹

A gondolatolvasás helye a köztudatban

A gondolatolvasás ma is úgy jelenik meg, mint cirkuszi mutatvány. Nem véletlen, hogy mentalisták uralják az erről szóló híreket. A NET is hihetetlenül gazdag a gondolatolvasás módszereinek területén. Erről szólnak a kártyatrükkök, a „gondoltam egy számot” típusú logikai játékok, és az itt a piros, hol a piros nevű átverések is. Vannak emberek, akik kihasználják, hogy bizonyos képességeik fejlettebbek, mint az átlagemberé, és megélnék belőle. Miként megélnék a szélhámosok, a csalók, a csábítók, de tegyük hozzá, hogy az eredményes üzletkötők is.

A közvetlen emberi tapasztalatok azt jelzik, hogy az emberek nem szeretnék, ha olvsnának a gondolataikból. Félnék tőle. A jelenséget az ezoterika világába sorolják, némelyek okkult tudománynak, Olyan mutatványnak, tartják, aminek a porondon a helye, és nem az emberi kapcsolatokban. Teszik ezt annak ellenére, hogy „lázasan” figyelik főnöküket, barátnőjüket, ivócimborájukat, hogy „beleássanak” a fejükbe nehogy rosszat szóljanak vagy, hogy miként teremtsenek előnyt jókedvükből. De ezt teszi az üzletkötő is az „utolsó” ajánlattal.

A gondolatolvasás és az emberi érintkezés

A gondolatolvasás része a mindennapos kapcsolatoknak. Reggel, a munkahelyen azt találgatjuk, hogy problémánkkal megszólíthatjuk-e főnökünket. Különös gonddal készülünk udvarolni, szépeket mondani, hogy az „célba” érjen, és ezen keresztül természetesen mi is. Közben figyeljük partnerünket, hogy érdemes-e energiákat fordítani rá. A tanárnak elég körbenézni a számonkérés előtt, és nagy biztonsággal azt szólítja fel azt, aki nem készült. Mint ahogy azt is jól látja, hogy ki az, aki tudja az anyagot. Kérdés nélkül is választ kapunk arra, hogy számunkra elfogadható szórakozóhelyre mentünk-e be. A környezet, az emberi tekintetek jelzik, hogy maradhatunk-e, vagy mennünk kell. Amikor a „vásott” kölyök bűneit gyónja szüleinek, pon-

¹ A hivatkozásokat terjedelmi okokból nem közöljük, azok a szerzőnél rendelkezésre állnak.

tosan tudja, meddig terjed őszinteségének a határa, és hol nyílik ki a pofonos láda. Sok-sok hibát követnénk el, ha nem ismernénk fel mások szándékait.

A gondolatolvasás olyan emberi képesség, kompetencia, amely – anélkül hogy megkérdéznénk – bizonyos társas szituációkban eligazít. Emberi képesség, amit fejleszteni lehet, és fejleszteni is kell. A gondolatolvasáson keresztül értjük meg a ki nem mondott, vagy a kimondhatatlan dolgokat. A gondolatolvasás biztosítja azt, hogy különbséget tegyünk az igaz, vagy hamis, az őszinte és őszintétlen között, hogy kellően óvatosak legyünk, ha másokkal kapcsolatba kerülünk. A gondolatolvasás a szociális kapcsolatok meghatározó eleme. Ez tesz minket képessé csevegésre, udvarlásra, mások rejtett szándékainak „letapogatására” tárgyalásra, vitára, versengésre, szembenállásra, vagy együttműködésre. Biztosítja, hogy szavakkal ne vezethessenek félre, vagy, hogy elhárítsuk mások manipulációit.

A gondolatolvasás csak részleges betekintést biztosít a gondolkodási folyamatokba. Sokszor magunkkal sem vagyunk tisztában. Miért lennénk arra képesek, hogy ezt megtegyük másokkal. De miért is lenne rá szükség? Nem arról szól, hogy szavakat, mondatokat olvasunk ki mások fejéből. Inkább szándékot, óhajt, vágyat, vagy az ellenállás, a kibúvás valamilyen fokozatát. De jelzi a pillanatnyi kapcsolat szintjének változását, a közeledést, vagy távolodást. Ez elég ahhoz, hogy beleélhessük magunkat mások helyzetébe, hogy választ kapjunk, amiért igen, és a miért nem típusú kérdéseinkre. Az „okos” gondolatolvasáshoz a jó kérdezéstechnika is hozzátartozik. Ha ezt tudjuk, akkor hatékonyabb életvezetésre leszünk képesek.

A megállított fejlődés

Az újszülött születésétől fogva képes a gondolatolvasásra. Mosolyával, sírásával, mozgásával, magára irányítja a figyelmet, ezzel érzelmeket vált ki, és ezen keresztül „felszólít”: foglakozz velem. Ugyanis az élete függ a gondoskodástól. Arcra, szemre figyel, és néhány hét múlva képes utánozni az arckifejezéseket. Két hónapos korában észleli, és meg is válaszolja édesanyja érzéseit. Egy éves kora körül már figyeli a felnőttek reakcióit, és felhasználja azokat magatartása szabályozásában. Két évesen következtet mások kívánságára. Közben megtanul beszélni, és néven is nevez bizonyos érzelmeket. Különbséget tud tenni saját maga, és mások akarata között. A mit szabad, és mit nem kérdésében feszegeti lehetősége határait. Érzi a különbséget a verbális tiltás, és az érzelmi engedékenység között. Bátran átlép bizonyos határokat, melyeket szóban fogalmazódnak meg, (szófogadatlan) és betartja azokat, melyeket más kommunikációs csatornákon vesz (huncut). Az érzelmi tiltás, vagy engedékenység mélyebb hatást képes gyakorolni rá, mint a verbális. Amit sokszor hiányos szókincse is megmagyaráz. A szülők ilyenkor sokszor meglepődnek, hogy gyerek mit talált ki, a részinformációkból mit tudott összerakni.

A gyermeki gondolatolvasás fejlődésének két útja van. Egyrészt a felnőttek között „sasolva” megtanulják a viselkedési, a magatartási szabályokat, másrészt a gyerekek között játszva gyakorolják azokat. Képességeik természetes módon fejlődnek. Szocializációs folyamataik részeként. És itt siklik ki először a vonat. A szülők kényelmük érdekében leültetik gyerekeiket a tv elé, jó részükből rövid idő alatt „sorozat, reklám” függő „jó baba lesz”. Látszólag mindenki nyer. A szülő nyugalmat, a kicsi elfoglaltságot. A valóságban a gyerek veszít, mert nem alakul ki az a játékos szituáció, amelybe megfigyelhet, kipróbálhat kommunikációs sémákat, felölthet magatartásmintákat, és játszhat szerepjátékot. A következő kisiklás akkor következik be, amikor csodajátékokat kap, ami természetesen „okos játék”. Képességfejleszt-

tó, ám ezek nagy része nem az interperszonalitás irányába vezeti a gyereket. Ezzel megint csak a személyes kapcsolatok kialakulásának a feltételeit rongják. Ide csatlakozik az a vakvágány, amikor a szülő a játszótéren beavatkozik a gyerekek játékába, hogy ezzel kedvezzen csemetéjének. Így aztán nem tudatosul a kicsiben, hogy társai mit tolerálnak, esetleg mit büntetnének, mi a tetsző, és mi a nem kívánatos magatartás a gyerekcsoportban. És az hogyan jelenik meg.

Fontos kihangsúlyozni, hogy ebben a korban a gyerekek szókinccse még eléggé fejletlen. Ezért különösen fontosak a gesztusok. Így, az érzelmekre hangolódva gyakorolják a testbeszédet. Ahhoz nem kell beszélniük, hogy megértsék a közös örömteli játék lehetőségeit, vagy a fizikai fenyegetettséget. Ezzel megtanulja az önfegyelmet és az önkorlátozást is. Mert tart a másik gyerektől.

A harmadik kisiklás a környezeti szocializációs ártalmakra vezethető vissza. Verszekedés, erőszak, hangoskodás, italozás, ingerszegény környezet, fenyegetettség torzítja a gyerek észlelését, ítéletalkotását, és lehetséges magatartását. Lesznek érzelmek, melyeket nem ismernek meg, nem élnek át, másokat eltúloznak. Több káros szociális példát gyűjtenek össze, és magatartásukban megjelenik az emelt hang, a lekiabálás, az erőszak különböző formációi, az együttműködésre képtelenség, és hajlam az agresszivitásra.

A kisiklás mégis az iskolarendszerben történik, mert a tanító nének kegyeiből kiesett gyermek virtuálisan mindig a sarokban lesz, és kiesik a személyes foglalkozás, az egyéni képességfejlesztés lehetőségeiből. A kiskamasz kortól fogva megjelenő ÉN ezután olyan beállítódásokat alakít ki, amely „menetből” elutasítja mások megértését.

Mire észrevesszük, a verbalizáció kiteljesedésével megszűnik a nonverbális, és a metaérintkezés szükségessége és a már megszerzett *gondolatolvasási kompetenciák* lassan elveszítik főszerepüket. Ami természetesen nem teljesen igaz, mert a miként arról szó volt, a háttérben mindig jelen vannak, és alkalmazzuk őket, amikor másokra figyelünk, és igyekszünk megérteni őket. Mert, hogy a „szavakat” kevésnek tartjuk. Hogy ez milyen hangsúlyt kap, az a személyiség részeként funkcionál, mindig a verbalizációnak alárendelt módon

A tudomány és a gondolatolvasás

A módszeres gondolatolvasás igénye a pszichoanalitikusok körében jelent meg először. Az álomfejtés mechanizmusa magában rejti a gondolatolvasás szükségét. Nem véletlen, hogy a pszichológia szinte minden ága tett hozzá egy kicsit. Áttörést a kognitív pszichológia kialakulása és fejlődése jelentett. A kommunikáció tudománya a meta- és a nonverbális területek elemzésével a gondolatolvasás meglévő határait feszegette. Megjelentek a gondolatolvasás első kísérletei Magyarországon Buda Béla Empátia című munkájára vezethetők vissza. De gyakran „használtak” Allan Pease testbeszédről szóló könyvei, és sok variációban Edward T. Hall „Rejtett dimenziók” című műve.

A gondolatolvasás a *kommunikáció tudományára* épül. Ennek módszereit szélesítjük az észlelés határainak kiterjesztésével. Ebben a folyamatba kell beemelni az *érzelmeket*, melyek minden emberi kommunikációkísérő jelenségei. Érzékeny jelzőrendszerként tükrözik az egyének hangulatát, de megjelennek bennük azok a hatások, melyek a verbális kommunikációhoz, az észleléshez kapcsolódva pillanatnyi érzelmi reakciókat mutatnak, mintegy megerősítve, vagy tagadva a verbális állításo-

kat. Szükséges, de nem elégséges feltétel az *empátia*, amely összetett módon közelebb visz, vihet a másik megértéséhez.

A *szociálpszichológia* sem maradhat ki a felsorolásból, mert a gondolatolvasás jól behatárolható térben és időben emberek között zajlik, és az egyéni észlelést társas hatások is befolyásolják. Háttérrel ad hozzá a *testbeszéd*, amely átfogó eligazítást ad az érintett értelmi, érzelmi alapállásáról. Szükség van jó szemre, és analízáló képességre, hogy a sokféle, és nem mindig koherens kommunikációs jelekből kihámozhassuk a lényegét.

A gondolatolvasás a pillanat művészete. A kommunikáció metajelei – a pulzus, a légzés, a test fiziológiai elváltozásai, mérhetők. Tegyük hozzá, hogy éles szemmel nézve, láthatók és észlelhetők is. Ezt alkalmazzuk majd a gondolatolvasás közben. Az orvostudomány sok adalékot szolgáltat az agyban zajló folyamatok megértéséhez. Immár megjelentek azok az orvosi eszközök, melyek az agy hullámait felhasználva sérült emberek számára nyújtanak teljesebb életet. Ezek egyelőre drága eszközök, de mindenképpen gazdagítják a kognícióról szóló ismereteinket.

Problémát jelenthet, hogy a gondolatolvasáshoz több metajelelet kell figyelemmel kísérenünk, feldogoznunk, mint amennyire általában (7 ± 2) az emberek képesek. Ez másképpen nem megy, csak ha sok gyakorlással készségi szintre emeljük észlelési és ítéletalkotási kompetenciákat. A problémavizsgálat szorosan beépült a leadership tudományba, amit saját gyakorlatomban húsz éves tapasztalattal eredményesnek tekinthetek.

A gondolatolvasást biztosító tudományterületek

A gondolatolvasás szocializációs folyamatok eredményeként alakul ki. Nagy szerepet kap benne az iskolázottság, a műveltség, a szociális érzékenység, a motiváltság, az emberi kapcsolatok gazdagsága.

Logikai vázlata a következő:

| | | |
|--|--|---|
| pszichológia, empátia, érzelmek, gondolkodás | társadalmi- nemzeti kultúra, hagyományok | környezet, személy és környezetészlelés |
| műveltség | kommunikáció | motiváltság |
| önismeret önelfogadás | szocializáltság | szociálpszichológia társas kapcsolatok |

Az egyes területek határain bonyolult egymásrahatások alakulnak ki. Kölcsönös a meghatározottság, ugyanazon probléma más paradigmátikus megközelítés eredményeként sokoldalúan elemezhető.

A gondolatolvasás dinamikája

A gondolatolvasás elve, hogy szélesebben és módszeresebben használjuk a kommunikációs csatornákat, mint mások. Kiindulási alap a beszéd, figyelni kell hangsúlyaira, a szavak összhangjára, hangulati elemeire, logikai egységére, a ki nem mondott, de mégis körülírt mondanivalóra, a rejtett üzenetekre. Ezt kell összevetni a testbeszéddel, az érzelmi reakciókkal, és meglátni, megfigyelni azokat a metakommunikációs jeleket, melyek önálló jelentéssel bírnak. Bele kell tudni élni magunkat a másik fél helyébe, az általuk észlelt és érzékelt szituációba, és az ő szemén keresztül kell

látni a világot. Ezek együtt biztosítják, hogy olyat is megértsünk, ami csak a gondolatainkban szerepel.

A metajelzések megértéséhez ismerni kell a kommunikáció rendszerét. Ebben van egy szándékolt, direkt és van egy akaratlan, indirekt kommunikáció. A szándékolt kommunikáció több csatornán keresztül zajlik (szóban, írásban, valamilyen jelrendszerben). Az indirekt kommunikáció ráépül a nonverbális csatornákra. Az indirekt kommunikáció sokféle jelből áll, tartalmuk logikai elemzéssel határozható meg. A felhasznált jelek a közlés tartalmát minősítik, árnyalják, módosítják.

A metakommunikációban a közlő kifejezheti:

- 1.) a kommunikáció *tartalmához* való viszonyt (igaz, nem igaz fontos, nem fontos);
- 2.) a másik félhez való *érzelmi viszonyt* (szimpatikus-nem szimpatikus);
- 3.) a kommunikációs *helyzethez* való viszonyt (egyenrangú-hierarchikus nyilvános-intím);
- 4.) a kommunikáció *jellegéhez* való viszonyt (komoly vagy tréfás);
- 5.) a kommunikáció *kódjaihoz* való viszonyt (játszhat velük, kikacsinthat a szituációból stb.);
- 6.) a kommunikáció *nyelvéhez* való viszonyát;
- 7.) a kommunikáció lehetséges *csatornáihoz* való viszonyát (például a száj elé tett hallgatásra intő ujj letöltja hangos beszélt nyelv csatornájának a használatát);
- 8.) a kommunikáció *környezetéhez* való viszonyát (például jelezve, hogy „ne előttünk beszéljék meg a dolgot).

A verbális kommunikáció a metakommunikáció szélesebb kerete. A szóbeli közlésre történő felkészülésnek már vannak látható jelei, mint ahogy annak is, ha valakibe belefojtják a szót, de a megszólalást követően van egy lecsengési periódus, amikor esetenként újraéljük a beszélgetést. Kultúránkban nem illik egymás szavába vágni, ugyanakkor jelezni szoktuk, hogy van mondanivalónk. Ehhez nem mindig kell felemelni a kezünket, mert az információcsere folyamatában természetes módon kerül tovább a szó. Amíg az ember összerakja mondanivalóját, keresi a megfelelő szavakat, kommunikál. Mint ahogy azzal is, ha nem teszi. A keresést ugyanis meta jelek kísérik.

Létezik egy kommunikációs minimum, amit teljesíteni kell, amit elvár a közeg. A hallgatásnak is van kommunikációs értéke. Gondoljunk egy lehetséges elszámoltatásra, arra, amikor kérdőre vonnak minket, és hallgatnunk kell, mert... és a hallgatásnak ezer oka lehet. A mondanivalóban van áthallás, van rejtett üzenet, a szórend, a hangsúly a szavak hangulati hatása mind hordoz valamilyen információt azok számára, akik értik. Akik megértik. A metaterület ugyanis erősen kultúrafüggő. A titkos társaságok, a szekták, a rejtett kapcsolatokat, miként a munkahelyen a szerelmesek, egy-egy jellel hozzák egymás tudomására összetartozásukat.

A metajelek száma, rejtettsége, mondanivalója annál gazdagabb, minél hosszabb az együtt töltött idő, a közös múlt. A metakommunikációnak a verbális és nem verbális csatornákkal együtt van és lehet gazdag jelentése. Az emberi „lényeg” megértése ezen az úton lehetséges. Ez lehet megerősítő, mert összhangban van minden kommunikációs csatorna, és lehet kérdőjeles, mert valami ellentmondás található a csatornák között. A jó kommunikátorok legfontosabb jellemzője a kongruencia, az

összhang, amikor a beszélő szavaival, mozdulataival, minden rezdülésével egyértelműséget sugároz.

A metakommunikáció sajátossága, hogy bár nincs egységes jelrendszere, kísérletet teszünk arra, hogy sokoldalúan éljünk vele, alkalmazzuk, hogy uraljuk a helyzetet. Létezik egy keskeny sáv, ahol sikerülhet is. De sok szabályozandó dologra kell ügyelni, pl. egy kellemes baráti csevegés esetén játszhatunk a szavakkal, a hangsúlyokkal, szünetekkel, „beélesíthetjük” mimikai rendszerünket és hatásosabbá tehetjük mondanivalónkat. Más esetben begyakorolhatjuk a szöveget és szónoki, esetleg színészi technikákkal színesíthetjük előadásunkat. Ám amikor átváltunk a normál kommunikációra, már nehezebb dolgunk. Mivel előtérbe kerül a tartalom, az ahhoz szükséges figyelem, már nem tudunk mindenre figyelni. A gyakorlott kommunikátorok több variációban gyakorolják „tét”-mondanivalójukat, ezen keresztül metaüzeneteket is küldenek hallgatóik egy részének.

A gondolatolvasás akadályai

A legnagyobb akadály személyiségünkől fakad. Ha nem elég hajlékony, és befogadó a gondolkodásunk, akkor értékeink, hitünk, szükségleteink megakadályozzák, hogy beleéljük magunkat mások helyzetébe. Nem véletlen, hogy ismerősök között hatékonyabban működik a gondolatolvasás, mint idegenek között. Ugyanis a környezet határozottan befolyásolja az emberek magatartását. De akadály lehet bármilyen előítélet, megkülönböztetés. Akár pozitív, akár negatív irányú. Éppen ezért a gondolatolvasás fejlesztésének másik iránya a személyiségre, a kognitív akadályok lebontására irányul.

Kapcsolatok

John D. Mayer elsőként vizsgálta az érzelmi intelligenciát, 1990 és 1993 között több cikket jelentetett meg munkatársaival. Az által alkotott érzelmi intelligencia-fogalomban benne foglalják az érzelmek jelentésének és kapcsolatainak felismerése, az érzelmek által hordozott információknak a problémamegoldás folyamatában történő tudatos használata. Összehasonlítva a témakörben született meghatározásokat, az érzelmi intelligencia (ÉI) öt elemét emelte ki. Az érzelmek felismerését, az érzelmek kezelését, önmagunk motiválását, mások érzelmeinek felismerését, és a kapcsolatok kezelését.

A tudásmenedzsment és gondolatolvasás

A tudásmenedzsment az összetett kompetencia rendszer alapján működik. Folyamataiban központi szerepű a kommunikáció, elsősorban, mint megértési funkció. A gondolatolvasás társas intelligenciára gyakorolt hatásrendszerén keresztül lehetőség nyílik a szervezetben rejtőző tudásmezők feltárására, organizálására, hasznosítására. Mivel a menedzsment funkciók mindegyike kommunikációs és teyük, hozzá emberi aktivitáson keresztül érvényesül, akár belátással is tudatosítható, hogy hatékony eszköz lehet a tudásmenedzsment gyakorlati érvényesítésében.

HUSZÁR ZOLTÁN

A Dunagőzhajózási Társaság elemi iskolái a pécsi bányavidéken (1868–1938/1944)•

(Vázlatos történeti áttekintés)

1852-ben, amikor az Első Cs. Kir. Szab. Dunagőzhajózási Társaság (DGT) /Erste k. k. priv. Donau–Dampfschiffahrts–Gesellschaft (DDSG)/ megvetette a lábát a pécsi szénmedencében, az itt élő munkások – köztük a bányászok – gyermekei a katolikus egyház által fenntartott falusi iskolákat látogatták. A nagyvállalat megjelenését követően azonban egyre több bányamunkára érkezett család telepedett le a Társaság bányatelepein, amelyek a környező településektől elég távol estek ahhoz, hogy a gyermekek a meglévő iskolákba járhassanak. Mivel az iskoláskorú gyerekek nem maradhattak oktatás nélkül, a DGT iskolákat nyitott kolóniáin. *„A bányaművelés fejlődése és nagyobbodása folytán indíttatva volt a társulat iskolákat is alapítani és azok fenntartását elvállalni, hogy munkásai gyermekeinek a szükséges iskolai nevelést megadhassa.”*¹

A kiegészítést követően a liberális politikai berendezkedés részeként az Eötvös József-féle népiskolai törvénynek meghatározó szerepe volt Magyarország műveltségi viszonyainak javításában, az analfabetizmus felszámolásában. A törvény, amely a 6–12. ill. az ismétlőiskolásoknak 15. életévig kötelező iskolalátogatást írt elő a korabeli Európában is élenjáró korszerű szellemiségével és intézkedéseivel.² Az 1868. évi XXXVIII. tc. az állam, a községek, a hitfelekezetek, a társulatok és a magánszemélyek számára tette lehetővé az iskolaalapítást. A DGT a társulati iskolaalapító, ill. fenntartó kategóriába tartozott. A társulati elemi népiskolából elenyésző számú volt a Monarchia és a két világháború közötti időszak Magyarországon. A DGT iskoláinak felszereltsége, a tanítók javadalmazása általában jobb volt, mint a többi elemi népiskolatípus esetében. Az oktató személyzet járandósága a fizetésből és a természetbeni juttatásokból állt; pl. szolgálati lakás, tüzelőanyag, élelem és iparcikk vásárlási lehetőség a Társaság élelemtáraiban, az ún. victualmazásokban. E megállapítás különösen akkor igaz, ha tudjuk, hogy az iskola mögött olyan tőkeerős, prosperáló nagyvállalat állt, mint a DGT.

Korabeli becslések és felmérések alapján a népiskolai törvény megjelenésének idején Magyarországon a tanköteles gyerekek kb. 48%-a járt iskolába. A törvényi kötelezettségnek és a szankcionálásnak köszönhetően – és talán a műveltség megszerzésének előnyei miatt is – ez az arány 1872-re 55%-ra nőtt. 1896-ban 79%, 1913-ban 93% volt

• A tanulmány a Pécs Történe Alapítvány „Előadások Pécs Történetéből – 2008” című konferenciáján hangzott el előadás formájában. (Pécs, 2008. szeptember 25.)

¹ DGT 1894 46. o.

² Pl. Angliában 1870-ben, Olaszországban 1871-ben fogadtak el törvényt az általános tankötelezettségről. Vö. Mészáros–Németh–Pukánszky 2003 307–308. o.

az elemi iskolát látogató gyermekek számaránya. Ugyanez a fejlődés mérhető le az alfabetizációs folyamat pozitív változásán az alábbi táblázat alapján.³

1. táblázat. A hét éven felüli lakosságból⁴

| Év | Olvasni, írni tud (%) | Analfabéta (%) |
|------|-----------------------|----------------|
| 1890 | 62 | 38 |
| 1910 | 69 | 31 |
| 1920 | 87 | 13 |
| 1930 | 91 | 9 |
| 1941 | 94 | 6 |

(1890-ben Baranyában 60–70%, Pécsen 70–80% között volt az olvasni és írni tudók aránya a hét éven felüli lakosság körében.)

A népiskolák eltérő pedagógus–szakmai és infrastrukturális különbségei az osztatlan falusi és az osztálytanítók által irányított városi népiskolák között mutatkoztak meg leginkább. A népiskolai hálózat döntő többségét az egyházi fenntartású iskolák tették ki, amelyek szakmai felügyeletét az Eötvös–féle népiskolai törvény alapján, a többi iskolatulajdonoshoz és iskolafenntartóhoz hasonlóan az állami, az ún. m. kir. tanfelügyelőségeken keresztül ellenőrizte. Az egységes tananyag, tantervek, tankönyvek elkészítése is fontos részét képezte az azonos szellemi bázisra épülő alapműveltség lerakásának. A törvény kimondta, hogy egy tanító 80 gyermeknél nem taníthat többet. Ez az osztálylétszám mai mértékkel mérve – hallatlanul magasnak tűnik, de legalább volt felső korlát (!), amelynek nem minden iskolafenntartó tudott egykönnyen megfelelni. A törvény nem mondta ki a népiskolai oktatás ingyenességét, de az igazoltan szegény szülők gyermekei „*tandíjat nem fizetnek.*”⁵ Az 1868-as törvény kimondta továbbá, hogy az oktatás nyelve a tanulók anyanyelve, amennyiben az „*a községben divatozó [tehát általánosan használt] nyelvek egyike.*” Ez a szabályozás az 1920-as évekig érvényben volt.⁶ Ezenkívül 1879-ben valamennyi népoktatási intézményben a magyar nyelvet kötelező tárgyként vezették be.

Figyelemreméltó azonban, hogy a DGT már 12 évvel a népiskolai törvény életbelépése előtt megalapította első elemi iskoláját 1856-ban Pécsbányatelepen, Szabolcson két iskola volt. Az egyiket a Társaság és a pécsi székesegyházi uradalom között

³ Mészáros–Németh–Pukánszky 2003, 309. o.

⁴ Mészáros–Németh–Pukánszky 2003, 309. o.

⁵ A DGT iskoláiban senkinek sem kellett tandíjat fizetni. A népiskolai oktatás ingyenességét az Apponyi Albert kultuszminisztersége idején hozott 1908. évi XLVI. tc. mondta ki. A DGT-nél az 1920-as években vezettek be beiratkozási díjat, diákként 1 pengőt a nem társulati szülők gyermekei számára.) 1908. évi XLVI. tc. „*az elemi népiskolai oktatás ingyenességéről*” (www.1000ev.hu)

⁶ Mészáros–Németh–Pukánszky 2003 309. o. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) 1923. augusztus 24-én kelt 110.478/1923. VKM sz. rendelete alapján indították meg a nemzetiségű tanulókat (is) oktató iskolák típusba sorolását. Az „A” típus a kisebbségi (anyanyelvi) tanítás szempontjából ideális megoldásnak nevezhető, amelyben minden tárgyat a kisebbség anyanyelvén tanították, a magyar nyelv pedig kötelező tantárgyként került oktatásra. A „B” típus vegyes, azaz kisebbségi és magyar tanítási nyelvű iskola volt, a „C” típus magyar tanítási nyelvű iskola volt, ahol a kisebbségi nyelv, (anyanyelv) oktatása a rendes tantárgyak közé sorolt kötelező tantárgy volt. A többi tárgyat magyarul oktatták. A hittan tanítását nem érintette a rendelkezés, az továbbra is a vonatkozó jogszabály – 1797/1914. VKM eln. sz. rendelet (1914. április 24.) – alapján mindenütt anyanyelven folyt. Vö. Szita 1986 613. o.

1870-ben létrejött bányabérleti szerződésnek megfelelően alapították és itt 1872-ben kezdődött meg a tanítás. A másik iskola György-akna átvételekor, 1874-ben már működött és ezt vitte tovább a DGT. Az 1893-ban megnyitott vasasi társulati iskolában két tanterem fogadta a tanulókat. A bányatelepek iskoláiban – a szabolcsi kivételével, ahol az iskola katolikus jellege miatt kezdettől fogva magyar nyelvű oktatásban részesültek a gyerekek – 1892-ig németül folyt a tanítás. Ezt egyébként a bányatelepek nemzetiségi összetétele indokolta. Ekkor azonban Wiesner Raymár pécsi bányai igazgató javaslatára – aki talán megértette vagy megérezte az 1890-es évek magyarországi kormányzati politika magyarosítási törekvéseit⁷ – Erényi Ulmann Lajos lovag (Ludwig Ulmann Ritter von Erény) vezérigazgató elrendelte, hogy a társulati elemi iskolák oktatási nyelve a magyar legyen.⁸ Az iskolák magyar tanítási nyelvét társulati kiadvány először 1896-ban említette. A vasasi DGT iskola már ezt követően, 1893-ban nyitotta meg kapuit a településen lakó bányászgyerekek előtt. Öt év múlva, az 1898–99-es tanévben a somogyi Uradalmi Római Katolikus Népiskolában a már meglévő falusi iskola bővítésével történt a társulati iskola megnyitása.⁹

Klebensberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter már 1926-ban a nyolcosztályos népiskola bevezetése mellett agitált. Argumentációjában a közeli országok – Ausztria, Németország – nyolcosztályos elemi iskolai rendszerére hivatkozott, amelynek nemcsak kultúrpolitikai, hanem közgazdasági vonatkozásai is vannak, hiszen a képzetebb munkaerő kelendőbb a munkaerőpiacon, jobb minőségű termékeket tud előállítani. Minden próbálkozása ellenére a nyolcosztályos elemi iskolai rendszert neki nem sikerült bevezetni. Témánk szempontjából az 1926. évi VII. tc. „a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” szóló törvény az, amely a vidéki népiskolák építése, fejlesztése szempontjából meghatározó volt. A törvény 4. §-a, – „Az iskola érdekeltisége és az iskola létesítése költségeinek megoszlása” – szerint a „társulati adó kivetése alapjául szolgáló jövedelem arányában” vállalta a DGT több pécsi nem társulati iskola építésének jelentős hányadát, bár további iskolákat már nem alapított. 1928-ban tehermentesen átengedte Pécs szab. kir. városnak azt az 1.000 m²-es telket, amelyen az Ulmann-telepi új állami népiskola épült, így bizonyítva azt az „áldozatkészséget, amelyet kulturális téren” a Társaság részéről addig is tapasztalni lehetett. A DGT aktivitását és anyagi szerepvállalását Nendtvich Andor pécsi polgármester és Fischer Béla baranyai főispán is elismerően nyugtázta.¹⁰

Egy korábbi, 1920-as kimutatás szerint az adott tanévben 27 000 korona hozzájárulással támogatta az ötosztályos, ugyancsak állami Pécs–Gyárvárosi Iskolát, amelyben összesen 90 gyermek révén volt érdekelt, akiknek szülője, gondviselője a DGT-nél dolgozott. (Az iskola teljes költségvetésében 53 700 korona szerepelt az 1920–21-es tanévre vonatkozóan.)¹¹

⁷ Hanák 1978 149-160. o.

⁸ Babics 1952 144. o.

⁹ Hámoriné–Vókó 2006 152. o.

¹⁰ OL Z 1481 61. cs. 71. t. Fischer Béla főispán 322/1928. számú, Bányai igazgatóságához címzett levele. OL Z 1481 63. cs. 77. t. Nendtvich Andor polgármester 17310/1928. számú, Bányai igazgatóságához címzett köszönőlevele.

¹¹ OL Z 1481 63. cs. 78. t. Kimutatás az érdekeltiségek bevonásával megindított pécs–gyárvárosi ötosztályú állami elemi iskola fenntartási költségének az egyes érdekeltekre eső arányos részletéről.

A társulati iskolaépületekhez – a tantermeken túl – külön tornászó hely és udvar is tartozott. A tanítókat – a létszámuktól függően – vagy az iskolaépületben kialakított lakásban (ld. szabolcsi, székesegyházi uradalomtól bérelt épület), vagy a Társulat által rendelkezésre bocsátott lakásokban helyezték el. A taneszközök és tantermi felszerelések beszerzése egységesen, a bányagazgatóság által előírt helyekről történt. Minden tanító szén, ill. tűzifailetményben részesült.¹²

A társulati elemi iskolák – tehát a pécsbányatelepi, a mecsekszabolcsi, a vasasi és a somogyi – azonos rend és szabályzat szerint működtek, eltekintve a szabolcsi iskola már korábban említett magyar nyelvűségétől. Az első társulati iskolába – a pécsbányába – a kezdeti években kizárólag a bányamunkások gyermekei jártak, míg nem a vallás- és közoktatásügyi miniszter egyik 1869-es rendelete értelmében – a bányatelep nem vállalati lakóira való tekintettel – közös iskolának nyilvánították. A fenntartói jogok és kötelezettségek azonban továbbra is a DGT-t hárultak. Pécs városa egy általa fizetett tanítóval vett részt a bányavidék elemi iskolai oktatásában. A társulati tanítók javadalmazása megegyezett az állami oktatásban működő pedagógusok illetményével, ám nyugdíjazásukról a nem állami tanerők számára létesített és államilag segélyezett nyugdíjintézet gondoskodott.¹³ A kezdetben öt, később hatosztályos elemi iskolát ún. ismétlő- vagy vasárnapi iskola egészítette ki, ez azonban jóval kisebb látogatottságnak örvendett, mint az ún. „rendes” iskola.

A tanulók nemzetiségi és vallási összetétele hűen tükrözte az adott kolónia népességének sokszínűségét. Míg kezdetben alig volt magyar anyanyelvű diákja a bányatelepi iskoláknak, az 1920-as években megváltozott a helyzet. Az alábbi – Babics által összeállított, 2. táblázatban jól nyomon követhető az asszimilációs folyamat, amely a kor országos trendjének megfelelően a bányatelepek társadalmát is jellemezte.

2. táblázat. A vállalat által fenntartott elemi iskolák tanulói nemzetiségük szerint.¹⁴

P = Pécsbányatelep; Sz = Szabolcsbányatelep; V = Vasas

| Év | Iskola | Magyar | Német | Cseh | Morva | Krajnai | Szlovák | Horvát | Egyéb | Összes |
|------|--------|--------|-------|------|-------|---------|---------|--------|-------|--------|
| 1875 | P. | 40 | 250 | 60 | 28 | 22 | 82 | 3 | 1 | 486 |
| | Sz. | 13 | 52 | 26 | 9 | – | 2 | – | – | 102 |
| | V. | 5 | 13 | – | – | – | 8 | – | – | 26 |
| 1880 | P. | 29 | 244 | 80 | 28 | 20 | 47 | 2 | – | 450 |
| | Sz. | 19 | 78 | 18 | 29 | 14 | 1 | – | 2 | 161 |
| | V. | 12 | 35 | 9 | 6 | 1 | 3 | – | 1 | 67 |
| 1885 | P. | 45 | 245 | 80 | 53 | 22 | 22 | – | 1 | 468 |
| | Sz. | 27 | 154 | 32 | 18 | 24 | 5 | – | 1 | 188 |
| | V. | 5 | 60 | 22 | – | 2 | – | – | – | 89 |
| 1890 | P. | 34 | 228 | 33 | 63 | 32 | 13 | – | – | 403 |
| | Sz. | 42 | 161 | 27 | 19 | 52 | 1 | – | 4 | 306 |
| | V. | 24 | 69 | 12 | 2 | 8 | 5 | – | – | 120 |
| 1895 | P. | 106 | 356 | 66 | 47 | 12 | 12 | 1 | 8 | 600 |
| | Sz. | 46 | 166 | 21 | 4 | 31 | 1 | 1 | 2 | 272 |
| | V. | 47 | 92 | 15 | 7 | 3 | – | 3 | – | 167 |
| | | | | | | | | | | |

¹² DGT 1894 46. o.

¹³ Babics 1952 143. o.

¹⁴ Babics 1952 143. o., 145. o.

A Dunagőzhajózási Társaság elemi iskolái a pécsi bányavidéken

| | | | | | | | | | | |
|------|-----|-----|-----|----|----|----|---|---|---|-----|
| 1900 | P. | 112 | 389 | 33 | 45 | 18 | 6 | 1 | – | 604 |
| | Sz. | 63 | 164 | 12 | 10 | 25 | 3 | 1 | – | 278 |
| | V. | 65 | 87 | 10 | 2 | 1 | – | 2 | – | 167 |
| 1905 | P. | 119 | 422 | 44 | 21 | 8 | – | – | – | 614 |
| | Sz. | 103 | 147 | 9 | 5 | 14 | – | 1 | 1 | 280 |
| | V. | 35 | 71 | – | – | – | – | – | – | 106 |
| 1910 | P. | 132 | 358 | 29 | 14 | 2 | – | – | – | 535 |
| | Sz. | 117 | 194 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | – | 321 |
| | V. | 51 | 54 | 5 | 4 | – | – | – | – | 114 |
| 1915 | P. | 124 | 312 | 19 | 2 | – | – | – | 2 | 452 |
| | Sz. | 154 | 202 | – | 3 | 2 | – | 1 | – | 362 |
| | V. | 95 | 94 | 3 | 8 | – | – | 3 | – | 203 |
| 1920 | P. | 156 | 324 | 5 | 1 | – | – | – | 2 | 488 |
| | Sz. | 279 | 115 | – | – | – | – | – | – | 394 |
| | V. | 165 | 57 | 5 | 1 | – | – | – | – | 228 |
| 1925 | P. | 185 | 210 | 2 | – | – | – | – | 2 | 399 |
| | Sz. | 292 | 65 | – | – | – | – | – | – | 357 |
| | V. | 211 | 21 | 2 | – | – | – | – | – | 234 |
| 1930 | P. | 281 | 79 | – | – | – | – | 1 | – | 361 |
| | Sz. | 398 | 14 | – | – | – | – | – | – | 412 |
| | V. | 276 | 14 | – | – | – | – | – | – | 290 |
| 1935 | P. | 357 | 71 | – | – | – | – | – | – | 428 |
| | Sz. | 422 | 2 | – | – | – | – | – | – | 424 |
| | V. | 320 | 3 | – | – | – | – | – | – | 323 |
| 1940 | P. | 438 | 33 | – | – | – | – | 1 | – | 472 |
| | Sz. | 400 | 1 | – | – | – | – | – | – | 401 |
| | V. | 291 | 5 | – | – | – | – | – | – | 296 |
| 1945 | P. | 484 | 8 | – | – | – | – | – | – | 492 |
| | Sz. | 454 | 1 | – | – | – | – | – | – | 455 |
| | V. | 295 | 7 | – | – | – | – | – | – | 302 |

1920-ban volt először 50%-nál több a magyar gyerekek aránya a társulati iskolákban. A nem magyar anyanyelvű, de magyarul tudó tanulókról is készítettek az 1930-as években kimutatást. A német anyanyelvű diákok közül szinte mindenki beszélte a magyart, alkalmazkodva a kor magyarosító törekvéseihez, nemzetiségpolitikai elvárásaihoz.

Az iskolákban a tanév elején és a tanév végén is készült német, ill. teljesen azonos tartalmú magyar nyelvű statisztikai kimutatás vagy „átnézet”, ahogy azt a korai években nevezték. Ezekben a következő rovatok szerepeltek: a tanulók száma osztályonkénti, társulati/nem társulati, nemzetiségi, nemi, vallási, születési évekre való lebontásban. Szerepeltették a tanév folyamán eltávozott tanulók számát, mellette a távozás okát (költözés, elhalálozás); az intézményt bizonyítvánnyal elhagyók, a maradók, ill. a tanévismétlésre utasítottak számát. Külön feltüntették a rendes oktatásban résztvevők, ill. az ismétlő vagy vasárnapi iskolások számát. Az „Előmenetel” rovatba az egyes tantárgyakban tanúsított minősítés került. (Nem minden kimutatás tartalmazta az összes tanított tárgyat, de a magyar és a német olvasás, a helyesírás és a számtan minden statisztikai jelentésben szerepelt.) A tanulókat az elért eredmény szerint négyféle kategóriába – kitűnő rendű, jeles rendű, elsőrendű és másodrendű – sorolták (a német nyelvű jelentésekben „Rangstufe”-t állítottak fel róluk). A statisztika

titikák – osztályokra és igazolt/igazolatlan tanulóra lebontva – tartalmazták a hiányzási átlagokat is.¹⁵ Az iskolákba való beíratás és az év végi vizsgák rendje ugyancsak megegyezett az összes intézményben. Ezekről felhívások formájában tájékoztatták a szülőket, ill. a tanfelügyelőséget. A beíratások eredményéről az iskolák igazgatói értesítették a tanfelügyelőséget, és mint tulajdonost és fenntartót, a Bányai Igazgatóságot.¹⁶

Mindegyik iskola saját könyvtárral rendelkezett. A legnagyobb könyvállománya a pécsbányatelepeknek volt, amelynek a száma 1894-ben 2502 kötetből állt. Ebben az évben 100 személy látogatta, akik összesen 2.004 kötetet olvastak el, de lehet, hogy csak kölcsönöztek. A könyvtárak gyarapítására, ill. a megvásárolandó könyvekre legtöbbször a tanfelügyelőség tett javaslatot, de az új könyvek beszerzéséről minden esetben a DGT gondoskodott. Gyakran előfordult, hogy a könyvtárba a bécsi DGT Vezérigazgatóság (!), vagy a Pécsi Bányai Igazgatóság javaslatára, utasítására került új kötet. Pl. a társulati iskolák tanítói könyvtárának mindegyike 3–3 példányban megkapta Karinthy Frigyes,¹⁷ 5–5 példányban Prohászka Ottokár¹⁸ műveit. 1929-ben a pécsbányai iskola tanítói könyvtárába került „Az Olasz–Magyar Barátsági Szerződés”¹⁹ c. könyv, majd Baráthosi Balogh Benedek: Turáni Regék és Mondák. A szabolcsbányatelepi tanítói könyvtár pedig a „Vázlatok Török Testvéreink Történetéből”²⁰ c. művel gyarapodott. A tanítói könyvtárakból nem hiányozhatott Bethlen István: A Magyar Országgyűlés története (1868–1927), vagy a Békeszerződések revíziója c. kötet. A könyvek beszerzéséről Bálványi Endre adminisztratív igazgatóhelyettes rendelkezett.²¹ A trianoni igazságtalanság és a revízió ébrentartását szolgálta a „Vérző határok” c. mű mindhárom iskola tanítói könyvtára számára 2–2 példányban történő megvásárlása,²² hasonlóan az „Erdély sötét korszaka” c. mű beszerzéséhez.²³ A Társaság nemcsak könyvtár gyarapítási céllal vásárolt könyveket, hanem a jól tanuló, kiemelkedő teljesítményt nyújtó diákok jutalmazására könyvjutalmat szántak. Így kapta a társulati iskolák 50 diákja a „Magyar viharban” c. könyvet az 1922–23-as tanév végén,²⁴ vagy a „Magyar vigasztalás” c. könyvet az 1930–31-es tanév befejezésekor.²⁵ A könyvválasztás szinte mindig a kor hivatalos politikai elvárásainak, hangulatának megfelelően történt és arról mindig személyesen a Bányai Igazgatóság adminisztratív igazgatóhelyettese gondoskodott.

¹⁵ OL Z 1481. 60. cs. 70. t. Kimutatás kelt 1938. július 7-én

¹⁶ OL Z 1481 59. cs. 70. t. 6600 sz. Értesítés az évvizsgák időpontjáról. 1919. május 12., OL Z 1481 59. cs. 70. t. 4875 sz. Felhívás a vasasi iskolába való beiratkozásra az 1919–20-as tanévre. 1919. augusztus 8. (Német nyelvű dokumentum.)

¹⁷ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1927. december 30-án Bálványi Endre adminisztratív igazgatóhelyettes tájékoztatta a pécsbányai, a szabolcsi és a vasasi iskolát Karinthy Frigyes műveinek megvásárlásáról.

¹⁸ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1928. október 23-án Bálványi Endre adminisztratív igazgatóhelyettes tájékoztatta a pécsbányai, a szabolcsi és a vasasi iskolát Prohászka Ottokár műveinek beszerzéséről. „A könyvek leltárba veendőik.”

¹⁹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1929. január 26.

²⁰ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1929. április 19.

²¹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1928. április 30.

²² OL Z 1481. 60. cs. 70. t. 1932. szeptember 10.

²³ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1932. június 22.

²⁴ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1923. március 13.

²⁵ OL Z 1482 60. cs. 70. t. 1931. május 6.

Az iskolákban folyó oktatói–pedagógiai munkát rendszeresen értékelte a m. kir. tanfelügyelőség. A látogatást végző tanfelügyelő levélben értesítette a Bányai igazgatóságot a tervezett látogatások időpontjáról, amelyekhez „fogat és éjjeli szállás rendelkezésre bocsátását” kérte.²⁶ A Bányai igazgatóság ezt rendre túlteljesítette, hiszen általában utasította az igazgató–tanítókat, hogy egy–egy ebéd vagy vacsora erejéig a lakásukba is hívják meg a tanfelügyelőt. A DGT mindig fontosnak tartotta, hogy az országos és a helyi hatóságokkal és azok vezetőivel jó szakmai, ill. személyes kapcsolatban legyen. A tanfelügyelői látogatás általános udvariassági körülményeinek megszervezésén túl ezt bizonyítja az a tény is, hogy a Dr. Berze Nagy János tanfelügyelő úr neve is szerepel azon a listán, amely „az 1924. évben ingyenesen és kedvezményes-áron kiszolgáltatót szénmennyiségekről” szól. Számára 1924 szeptemberében és decemberében 15-15 q „Ingyenszén házhoz szállítva” történt. A tanfelügyelő az 1925-ös listán ugyancsak 30 q, az 1926-os és 1928-as kimutatáson 45–45 q, az 1927-ben összeállított anyag alapján 15 q ingyenszénen kapott.²⁷ A tanfelügyelő ingyen szén adományozásával természetesen nem azt akarom sugallni, hogy ez határozta volna meg a tanfelügyelői jelentések szakmai minőségét, de a „befolyásolás” mozzanata nem is zárható ki.

A tanfelügyelő jegyzőkönyvekben számolt be a látogatások általában pozitív eredményéről. Az ún. átfogó látogatások szinte mindenre kiterjedtek. A tanfelügyelő átnézte az iskola dokumentumait, és megtekintette az egyes osztályok óráit. Ilyen módon nemcsak a tanítók felkészültségéről és alkalmasságáról kapott árnyalt képet, hanem az egyes osztályokban tanuló gyermekek tudásszintjéről is. A jegyzőkönyvekben foglaltak szerint a tanfelügyelői látogatás mindig össztanítói értekezlettel zárult, amelyen a tanfelügyelő elnökölt, ill. tartott előadást azokról az aktuális pedagógia–módszertani elvekről, amelyeknek a kor elvárása szerint érvényesülniük kellett a tanítási órákon. Ezután a látott órák értékelése következett. A rendszerint két-napos látogatás során az iskola mindegyik osztályba eljutott, majd a látottak alapján, az egyes tantárgyakra lebontva, megjegyzéseket tett a tanítói–tanulói munkáról, és szükség esetén módszertani ötleteket, javaslatokat is megfogalmazott. A tanfelügyelői látogatásokról készült jegyzőkönyvek arról tanúskodnak, hogy a DGT iskoláiban a kor pedagógiai elveinek megfelelő, alapos, jó tanítói felkészültséget bizonyító oktató–nevelő munka folyt.²⁸

Nemcsak az iskolák tanítói, hanem a fenntartó bányavállalat vezetői és a szakmai felügyelet is fontosnak tartották a nemzeti ünnepek megünneplését. A méltó megemlékezések megtartására szinte mindenki felhívta az igazgatók figyelmét, aki nek az iskolához köze lehetett. Ezek között szerepeltek a március 15-i, a karácsonyi

²⁶ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Dr. Berze Nagy János vezető kir. tanfelügyelő 817/1932. sz. levele a Bányai igazgatósághoz.

²⁷ OL Z 1481 38. t. Vö. Huszár 1995 262. o.

²⁸ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Tanfelügyelői látogatások dokumentumai: 505/1930. számú Pécsbányatelepi társ. el. Isk. látogatási jegyzőkönyve 1930. március 4. Dr. Berze Nagy János. OL Z 1481 60. cs. 70. t. Bálványi Endre és Dr. Berze Nagy János levélváltása. 1931. június 8., ill. 11. OL Z 1481 60. cs. 70. t. Dr. Berze Nagy és Bálványi levélváltása a Szabolcsbányatelepi népis-kolánál tett tanfelügyelői látogatással kapcsolatban. 1930. május 13., ill. 15. Jekl Antal igazgató tanító jelentése. 1930. május 23.

ajándékozó ünnepélyek, a pünkösdi dalos ünnepek vagy azok a gyászünnepélyek, amelyeket a trianoni békeszerződést követően mindenütt megtartottak.²⁹

Az iskolai tanítókat – így azokat is, akiket a DGT alkalmazott – a városi és a vármegyei hatóságok gyakran olyan feladatokkal is megbízták, amelyek a tanítói tevékenységüktől elég távol álltak. Az első világháború utolsó évében például az Országos Közélelmezési Hivatal vezető m. kir. miniszter 150.000/917. sz. rendelete alapján a város területén lévő termény- és örleményfelesleg rekvirálásában kellett részt venniük. Pécsbányatelepről többek között Haffner Vilmost, Varajti Károlyt és Jekl Antalt bízták meg ezzel, és ez időre „a tanítási feladatok alól is felmentettek.” A feladat nem lehetett túl népszerű, amit a tanítóknak el kellett végezni. „Az Országos Közélelmezési Hivatal vezető m. kir. miniszter 150.000/917. sz. rendelete értelmében a város területén levő termény- és örleményfeleslegeket házról-házra és háztartásról-háztartásra való járás útján 1918. évi január hó 2. napjától kezdődőleg rekviráltatnom kell.” A tevékenység „...előreláthatólag 10-14 napot vesz igénybe” – tudatta Nendtvich polgármester.³⁰

Választások idején a választók névjegyzékének az elkészítésébe vonták be a tanítókat, vagy szavazat összeíró biztosnak nevezték ki őket. Ilyen alkalmakkor gyakran előfordult, hogy az iskolák tantermeit jelölték ki szavazó helyiség céljára.³¹ Ahhoz, hogy Kiesz Ferenc, Ambruszt Antal, Székely Károly és Németh Vince a képviselőválasztások lebonyolításánál a nekik felajánlott tisztséget elfogadják, a Bányai igazgatóság hozzájárulása kellett.³²

1937 júliusában a társulati iskolák életében eddig nem tapasztalt tandíjszedési kötelezettségre vonatkozó körlevelet kaptak a Bányaművek vezetőjétől az igazgató-tanítók. Szabolcs Rezső bányai igazgató, „tekintettel arra, hogy a társulati iskolák minden szükségletét a bányai igazgatóság fedezi”, elrendelte, hogy „a pécsbányatelepi iskolát kivéve, a társulati iskolákba nem társasági alkalmazottak gyermekei az 1937/38. tanévre havi 2,- P tandíj előzetes befizetése ellenében vehetők fel. A felvétel iránti kérelmekben a szülők, illetve gyámok ennek megfizetésére kötelezettséget tartoznak vállalni.”³³

1938–39-ben az ismételőiskolákba járókkal együtt összesen 1305 tanuló látogatta a társulati iskolákat. Az 1938–39. tanévre a kir. tanfelügyelőség által összeállított „Határidő mutató”-ban a következő, fontosabb dolgokat kellett teljesítenie minden elemi iskolának:

- szept. 1-5-ig: pótbeíratások,
- okt. 6. aradi vértanúk emléknapja,
- okt. 15-ig: beírt tanulók kimutatása,

²⁹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1137–1932. tanf. sz., Bányai igazgatóságnak címzett levél a trianoni gyászünnepély megtartása tárgyában.

³⁰ OL Z 1359 12. cs. 25. t. 33025/1917. sz. 1917. december 31. Tárgy: Varajti Károly tanító átengedése a terményrekvirálás céljaira. OL Z 1359 12. cs. 25. t. 33025/1917. sz. 1918. január 2. Tárgy: Tanerők átengedése a terményrekvirálás foganatosítása céljaira.; OL Z 1359 12. cs. 25. t. 16/1918. sz. 1918. március 9. Tárgy: A tanítószemélyzet átengedése az újabb gabona és liszt rekvirálás foganatosításánál való közreműködés céljaira.

³¹ OL Z 1359 13. cs. 26. t. 16597/1921. szám

³² OL Z 1359 13. cs. 26. t. (192)2. május 8. A hozzájárulást a Bányai igazgatóság részéről Bálványi Endre adminisztratív igazgatóhelyettes írta alá.

³³ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Szabolcs bányai igazgató 1937. július 15. 10681/é sz. „Körözüvény”-e iskolai tandíjak, előlegek ügyében.

| | |
|---------------|--|
| nov. 15-ig: | osztálybeosztások kimutatása, nem állami tanszemélyzet nyugdíjintézeti bejelentése, |
| dec. 6. | Magyarország kormányzójának névünnepe (Miklós nap), |
| márc. 15. | nemzeti ünnep, |
| máj. 15-ig: | tevékenységi kimutatás, |
| máj. 30. | madarak és fák napja, |
| jún. 4. | trianoni gyásznap, |
| jún. 20-ig: | tankönyvjegyzék kiállítás és továbbítás a tanfelügyelőséghez, |
| júl. 1-5: | beíratások az elemi iskolába, |
| aug. 1-15-ig: | iskolai költségvetés, |
| aug. 20: | gondnokságok, iskolaszékek újjáalakítása. |

Minden hónap 1-én és 15-én el kellett készíteni az igazolatlan mulasztók kimutatását (kivéve a nyári hónapokat), ill. 1-5 között a tantestületi tagok előző havi mulasztásáról a jelentést. A tanévre esedékes három szülői értekezletet december, január és február utolsó tanítási napjára írta elő a határidő mutató. A számtalan teendő között szerepelt még a tavaszi fásításhoz szükséges csemeték, husángok beszerzése (október), a félláru vasúti menetjegy váltására jogosító igazolványok kiadása, ill. meghosszabbítása (november), alkohollelenezés nap (február).³⁴

A társulati iskolák feladatait megsokszorozta, hogy vezetőik nemcsak a tanfelügyelőség részére tartoztak elszámolással, hanem a fenntartó Bányai igazgatóság számára is rendszeres, gyakran kétnyelvű – magyar és német – jelentést kellett küldeniük. A háborús évek ebből a szempontból fokozott igénybevételt jelentettek a tanítók számára, hiszen azon túl, hogy nagyobb figyelmet kellett fordítaniuk a hazafias nevelésre, a katonai szolgálatra behívott tanerőket a rendeletek szerint hat hétig helyben megoldva, „házilag” kellett helyettesíteni. 1940. augusztus 5-én, a társulati igazgatótanítói értekezlet jegyzőkönyve szerint, amelyen a három iskolaigazgató – Ambrus (Ambruszt) Antal (Pécsbánya), Jéki (Jekl) Antal (Szabolcs), Glatt Győző (Vasas) – és Dr. Sik Jenő bányagondnok, valamint Borsy Jenő felügyelő, iskola-gondnok vett részt, mindhárom társulati iskolánál 2 katonai szolgálatra behívott tanító helyettesítését kellett elrendelni, ami csak váltakozó tanítási rend mellett volt megoldható.³⁵ Augusztus 26-án ismét összeült az igazgatók értekezlete, hogy felhívja a bányagondnokság figyelmét a tanévkezdést is veszélyeztető problémára: Pécsbányáról további 2 tanító vonult be, Szabolcsról további 3, ezen kívül egy tanerő tartós betegség miatt volt távol, és hasonló volt a helyzet Vasason is. A három iskolából 10, tehát egy teljes tantestületnyi tanító hiányzott háborús okok vagy betegség miatt. A rendkívüli viszonyok közepette 3 kiegészítő tanító alkalmazásáról rendelkezett a bányagondnok, és mindenütt váltakozó rendszerű tanítást javasolt.³⁶

1940. évi XX. tc. „az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról”³⁷ rendelkezett. Az új jogszabály szerint a népiskolában a tankötelezettség hat éves

³⁴ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Határidő Mutató az elemi fokú tanintézetek számára.

³⁵ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Az 1940. augusztus 5-én tartott társulati igazgatótanítói értekezlet jegyzőkönyve.

³⁶ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Az 1940. augusztus 26-án tartott társulati igazgatótanítói értekezlet jegyzőkönyve.

³⁷ 1940. évi XX. tc. „az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról” (www.1000ev.hu)

korban kezdődik és kilenc évig tart. Előremutató intézkedései ellenére a háborús költségvetés nehéz helyzete miatt nem valósulhatott meg az elképzelés, annak ellenére, hogy a legtöbb településen megszervezték a 7–8. osztályt.³⁸ Ennek szellemében készítették el az igazgatók a tanfelügyeletnek címzett jelentéseiket, kiemelve, hogy az 1940–41. tanévre tervezett hetedik osztályok beindításához „*sem elegendő tanerővel, sem tanteremmel nem rendelkezünk, sőt, a nagyszámú katonai behívás folytán népiskoláinkban a tanítást csak váltakozó tanítási rendszer bevezetésével és ideiglenes kiegészítő tanerők alkalmazásával tudjuk elkezdni.*”³⁹ A társulati iskolák igazgatói a legújabb törvényi rendelkezés alapján, felmenő rendszerben a nyolcosztályos népiskolai tanításra való áttérés előkészítése közben annak nehézségeit foglalták össze. Az 1941–42-es tanévre valamelyest javult a helyzet. A beíratási eredmények összesített kimutatása szerint a 3 legnagyobb iskolában összesen 1.256 tanulóra számítottak, és iskolánként – annak ellenére, hogy ebben a tanévben már mindenütt beindították a VII. osztályt – csak 1–1 tanerő hiányzott.⁴⁰ Minden nehézség ellenére a társulati iskolák eleget tettek a nyolcosztályos népiskolai rendszerre történő folyamatos átállási kötelezettségnek.

A DGT a négy társulati iskola gyermekei számára iskolaorvost is alkalmazott, aki a második világháború első évében, az 1939–40-es tanévben átfogó vizsgálat keretében összesen 1240 – közülük 1069 iskoláskorú, és 171 napközi otthonos – gyermeket vizsgált meg a négy intézményben. Az 1069 elemi iskolás közül 169 (14,9%) volt beteg, nem számítva a 705 (65,9%) gyermek esetében regisztrált fogszuvasodást. Rosszul táplált gyermeket az inséges idők ellenére sem talált az orvos, és „csak” 10 gyermeknél állapított meg tuberkulózist. A vizsgálat eredményét az iskolaorvosi intézmény nagy sikereként könyvelte el.⁴¹

Figyelemreméltó a német nyelv oktatásának helyzete a bányavidéken. A kérdéssel Tilkovszky Loránt átfogó tanulmánya tájékoztat.⁴² A német nyelv oktatásának kérdését a bányatelepi iskolákban a két világháború közötti időszakban, a nemzeti-ségi tanulói létszámokon kívül az aktuálpolitikai helyzet erősen befolyásolta. 1938-ban a Bányai igazgatóság, tudomásulvétel végett jelezte a Kir. Tanfelügyelőségnek, hogy a társulati iskolákban „*több szülő óhajára, az általános művelődés előmozdítása és a... középiskolába kerülő népiskolai tanulók tanulmányainak megkönnyítése céljából pécsbányatelepi, pécsszabolcstelepi és vasasbányatelepi társulati elemi iskoláinkban az előírt tanterven kívül, önként jelentkezők részére az 1938/39. tanévtől kezdve, külön tanfolyam tartásával a német írás, olvasás és nyelv tanítását vezetjük be teljesen ingyenesen.*”⁴³ A Bányai igazgatóság erről körözlésben értesítette munkásait, amelyben közölte a tanfolyamok pontos időpontját az egyes iskolákban.

³⁸ Mészáros– Németh–Pukánszky 2003 329. o.

³⁹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 16667/é. jelentés a VII. osztály megnyitásának akadályáról.

⁴⁰ OL Z 1481 61. cs. 71. t. Összesített kimutatás a társulati elemi népiskolák 1941/42. tanévi beíratási eredményéről.

⁴¹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. A DGT iskolaorvosának a jelentése az 1939/40. iskolaévről.

⁴² Tilkovszky 1988 112–146. o.

⁴³ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Szabolcs Rezső bányai igazgató 1938. augusztus 9. 16042/2. sz. levele Dr. Berze Nagy Jánoshoz. (Ne felejtsük el, hogy 1938-ban, az Anschluss után a DGT a Reichswerke Hermann Göring AG. részévé vált! Lásd: Meyer 1999)

A heti két óra a „saját tanerők” elfoglaltságát növelte, a „szükséges tankönyveket és irkát... hosszú lejáratú hitelként” kapták a tanfolyamra jelentkezők.⁴⁴

Az iskolaigazgatók, mivel a tanulók többsége alig, vagy csak nagyon gyengén beszélt németül, értetlenül álltak a tömeges jelentkezés előtt. Pl. Pécsbányatelepen a III–VI. osztályba beiratkozott 269 tanuló közül 203 részt kívánt venni a tanfolyamon. Többségüket azonban – gyenge nyelvtudásukra hivatkozva – törölték.⁴⁵ Sokan az új politikai helyzettel való azonosulás jelének vélték a német nyelv iránti nagy lelkesedést, amely mindenestre visszahozta a korábban eltörölt német nyelvet a bányatelepi iskolákba. A még mindig jelentős számú német anyanyelvű bányász gyermekét az iskolákban nagyrészt német származású, de érzelmileg magyarrá vált, asszimilált tanítók oktatták, akiknek nagy része az 1930-as években névét is magyarosította. Az 1920-as években a DGT Bányai igazgatóságának vezetése a kormány iránti lojalitását bizonyítandó nem élt a VKM által nyújtott nemzetiségi oktatási lehetőséggel. Az A, B, C típusú iskolák közül egyiket sem választotta, hanem oktatási intézményeiben magyarul tanították továbbra is a gyerekeket.

A világháborús magyar politika németorientáltságának jeleként fogható fel a vallás- és közoktatásügyi miniszter 2863/1941. sz. rendelete, amely 1941. december 13-án érkezett meg az iskolákba. A DGT esetében ennek külön hangsúlyt adott a Társaság 1938-ban megváltozott tulajdonosi háttere – Reichswerke Hermann Göring AG.⁴⁶ – amely a német nemzetiszocialista befolyást a bányatelepi iskolai oktatásban is megnövelte.⁴⁷ A körözüvény, amely a „német tagozatú osztályok megnyitásáraól folyó évtől kezdve” címet viselte, tájékoztatott a miniszteri rendeletről. A tájékoztatóban utasították az igazgatókat, hogy ezen osztályok számára akár osztályösszevonások árán is biztosítsanak termet „olyanképpen, hogy azok kizárólag a szóban forgó német tagozatú osztály rendelkezésére álljanak, ezekben a termekben váltakozó magyar-német tanítás ne folyjék... és más előadást, tanfolyamot se tartsanak”. Ezekben az osztályokban, amelyekben „minden népi német szülő (tehát nemcsak Volksbund tag) beírathatja gyermekét... ezen német tagozatokban a magyar nyelv tanítása a törvényes keretek között szerepel”⁴⁸

A német tagozatok tanévnnyitó ünnepélyére tanév közben, 1941. január 24-én került sor, amelyre Baranya vármegye és Pécs város vezetőit is meghívták. A meghívásért Baranya vármegye alispánja ugyan köszönetet mondott Szabolcs Rezső m. kir. bányai főtanácsos bányai igazgatónak, de azon nem vett részt. Az alispán, vélhetően nem akarta személyes jelenlétével a nemzetiszocialista színezetű rendezvény jelentőségét növelni. Az alispán képviselőt sem küldött maga helyett. Távolmaradásának okául nem túl meggyőző érvet hozott fel: „Minthogy rövid üdülési szabadságomról csak most érkeztem haza és hivatalomat a mai napon vettem ismét át, az ünnepélyen, legnagyobb sajnálatomra, nem volt alkalmam megjelenni.”⁴⁹ A pécsi városvezetők megjelenéséről nincs információ.

⁴⁴ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 19004/é. sz. Körözüvény 1938. október 17.

⁴⁵ Tilkovszky 1988. 123. o.

⁴⁶ Meyer 1999

⁴⁷ Rozs 1992 410. o.

⁴⁸ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 26574/Bg. Körözüvény a társulati iskolák igazgatóinak „mihez tartás végett”. 1941. december 13.

⁴⁹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. 1942. január 26-án kelt alispáni levél.

A vizsgált időszak végén, 1941–42-ben a Társaság iskoláiban összesen 25 pedagógus tanított 26 osztályban összesen 1.259 gyermeket. A diákok 23%-a vett részt ekkor az iskolák által szervezett nyelvtanfolyamokon.⁵⁰

Az iskolák világához kapcsolódó fontos adatsor a DGT tanítók helyzetére vonatkozóan az a fizetési összehasonlító kimutatás, amely a társulati tanítók valós bérét hasonlította össze azokkal a tanítói bérekkel és juttatásokkal, amelyeket ugyanezek a pedagógusok állami iskolákban kaptak volna 1942-ben.

Az alábbi táblázatokban a DGT tanítók jövedelemkimutatását – a világitás- és fűtéstámogatás nélkül – hasonlítom össze az azonos bérfokozatba tartozó állami tanítói fizetésekkel.⁵¹

3. táblázat (Azt mutatja, hogy milyen juttatásokban részesültek a tanítók a valóságban, a DGT társulati iskoláiban. Minden tanító természetbeli juttatásként kap lakást, hasonlóan, mint az állami iskolákban.)

| Tanító neve | DGT fizetési fokozat | Havi fizetés (DGT) | Különbözet kiegyenlítés | Steuer- vergü- tung | 30% | Juttatások összege | Különbözet az állami iskolai fizetésekhez képest |
|-------------------|----------------------|--------------------|-------------------------|---------------------------|----------------|--------------------------------|--|
| Ambrus Antal | B2 – 5 | 350,- | 52,- | 21,99 | 127,14 | 550,93 | 106,43 |
| Jéki Antal | B2 – 5 | 350,- | 52,- | 21,14 | 126,95 | 550,09 | 105,59 |
| Lóhr Károly | B2 – 3 | 280,- | 32,- | 11,26 | 96,98 | 420,24 | 35,24 |
| Varajti Károly | c2 – 13 c2 - 14 | 266,- 281,- | 35,- 35,- | 13,29 | 94,29 98,79 | 408,58 428,08 | 3,08 22,58 |
| Németh Vince | c2 – 11 c2 - 12 | 236,- 251,- | 31,- 31,- | 13,28 | 84,09 88,59 | 364,37 383,87 | 83,13 63,63 |
| Sass Ernő | c2 – 11 c2 – 12 | 236,- 251,- | 31,- 31,- | 15,97 | 84,90 89,40 | 367,87 387,37 | 17,13 2,37 |
| Hermann István | c2 – 12 c2 - 13 | 251,- 266,- | 32,- 32,- | 12,94 | 88,79 93,29 | 384,73 414,23 | 0,27 19,23 |
| Schein Károly | c2 – 10 c2 – 11 | 224,- 236,- | 30,- 30,- | 9,67 | 79,11 82,71 | 342,78 358,38 | 82,28 97,88 |
| Köszegi István | c2 – 10 c2 – 11 | 224,- 236,- | 30,- 30,- | 8,31 | 78,70 82,30 | 341,01 356,61 | 89,49 73,89 |
| Weyse Sámuel | c2 – 10 c2 – 11 | 224,- 236,- | 30,- 30,- | 8,20 | 78,66 82,26 | 340,86 356,46 | 39,64 24,04 |
| Hartai Katalin | c2 – 7 c2 – 8 | 188,- 200,- | 23,- 23,- | 3,- | 64,20 67,80 | 278,20 293,80 | 52,20 67,80 |
| Kiss Ferenc | c2 – 8 c2 – 9 | 200,- 212,- | 26,- 26,- | 7,29 | 69,99 73,59 | 303,28 318,88 | 92,72 77,12 |
| Tasch Pál | B 2 - 3 | 180,- | - | 5,39 | 85,62 | 371,01 | 84,99 |

A fentiek egyértelműen bizonyítják a DGT által alkalmazott tanerők jövedelmük alapján – összehasonlítva az állami tanítókkal – egyértelműen jobb egzisztenciális helyzetben voltak.

⁵⁰ OL Z 1481 60. cs. 70. t. Bericht über die Verhältnisse der DDSG-Bergwerksschulen am 25. Sept. 1941.

⁵¹ OL Z 1481 60. cs. 70. t. „Vergleichstabelle ohne Berücksichtigung der Beleuchtung und Heizdeputate.” Az 1942. márc. 6-án kelt, 4584/b. sz. levél melléklete.

A DGT iskolákat érdemes a korabeli baranyai oktatási palettán elhelyezni, hogy még plasztikusabb képet kapjunk a bányavállalat oktatási intézményeiről

A két világháború közötti baranyai népiskolai helyzetéről Laki János kutatásai alapján kaphatunk képet.⁵² Az 1922. és az 1943. évi iskolai felmérések adatait vizsgálva a legfontosabb paramétereket az alábbiakban foglalom össze olyan módon, hogy a DGT érdekeltségi körébe tartozó települések iskoláit külön részletesen is bemutatam.

1922-ben Baranyában 334 népiskola működött, amelyek épületére vonatkozó megállapítások közül 4 „kifogástalan”, 105 „jó karban van”, 115 „megfelelő” minősítést kapott. A maradék 110 iskola mindegyikénél valamilyen hiányosságot fedeztek fel a felmérés készítői, a „nedves, rozoga” (26 iskola) jelzőtől az „életveszélyes” (4) kategóriáig.⁵³

Baranya megyében 1922-ben és 1943-ban a népiskolák helyzetét és a változásokat az alábbi táblázat jól szemlélteti.⁵⁴

4. táblázat

| | Iskolák száma (db) | Tanítók száma (fő) | Beiratkozott tanulók száma (fő) | Egy tanítóra jutó tanulói létszám (fő) | Tantermek száma (db) | Egy tanteremre jutó tanulók száma (fő) |
|------|--------------------|---------------------------|---------------------------------|--|----------------------|--|
| 1922 | 375 | 616 (468 férfi és 148 nő) | 26 775 | kb. 43,5 | 626 | kb. 43 |
| 1943 | 405 | 886 (565 férfi és 331 nő) | 38 837 | kb. 43,8 | 853 | kb. 45,5 |

Az általam legfontosabbnak ítélt hat szempont alapján összeállított táblázat adatairól elmondható, hogy két évtized alatt az iskolák száma kb. 7,4%-kal, a tanítók száma 43,8%-kal, a beírt tanulók száma 45%-kal, a tantermek száma kb. 36,3%-kal nőtt, ami azonban nem javította az egy tanítóra és az egy tanteremre jutó tanulók számát, sőt e vonatkozásban némi romlás következett. Természetesen az átlagszámok mögött nagy szóródás tapasztalható, hiszen előfordult például, hogy egy tanító 10, 50, vagy akár 80 gyereket is tanított osztatlan formában egy tanteremben. Nagy előrelépésnek számít a „beírt”, azaz beiratkozott tanulók számának 45%-kal és a tanítók számának 43,8%-kal történő növekedése. Vélhetően itt ragadható meg a pedagógus pálya elnöiesedésének kezdete, hiszen a vizsgált időszakban, két évtized alatt a tanítónők száma több mint duplájára nőtt.

A VKM, a későbbi 1926. VII. tc.-et előkészítő felmérése, népiskolai ellátottság vonatkozásban Baranyát, a hiányosságok és nehézségek ellenére megfelelőnek minősítette, így e területen jelentősebb állami iskolai beruházást nem tervezett.⁵⁵ A DGT iskolák különösen jó minősítéseket kaptak mind infrastruktúrális, mind szakmai szempontból.

Összegezve megállapítható, hogy a DGT a korabeli magyarországi átlagot meghaladóan teljesítette a vizsgált időszakban iskolafenntartói feladatait, mind szakmai, mind anyagi vonatkozásban. Az elemi iskoláiban nemcsak a társasági alkalmazottak

⁵² Laki 1983 213–254. o.

⁵³ A felmérés adataiból hiányoznak az ideiglenesen szünetelő iskolák. Laki 1983 214. o.

⁵⁴ Laki 1983 219. o. (Laki statisztikája átszerkesztve, saját szempontok szerint csoportosítva. H. Z.)

⁵⁵ Laki 1983 218. o.

gyermekének ezreit tanították tanítói, hanem a bányában nem dolgozó szülők gyermekei is tanulhattak iskoláikban.

A 19. század végének gazdasági realitása és a Társaság racionális gazdálkodása, ill. humán erő utánpótlásának megszervezése a DGT szakoktatás iránti elkötelezettségében öltött testet.

A Monarchia nagyarányú gazdasági fejlődése szükségessé tette a szakképzés korszerű kereteinek kialakítását. Az 1884. XVII. tc., az „Ipartörvény” megteremtette a népiskolai keretből kilépő kötelező tanoncoktatás jogi feltételrendszerét.⁵⁶ Tény azonban, hogy az Ipartörvény következtében az állam a bányavidékeken nem állított fel tanonciskolákat, a bányaiskolák pedig nem tartoztak az állami közoktatási rendszer irányítása alá.⁵⁷

Dióhéjban megemlítendő, hogy a Pécsbányatelepi M. Kir. Szénbányász Iskola 1896 őszén kezdte meg tevékenységét, amelynek bemutatása újabb tanulmány tárgyát képezheti. A DGT által folytatott, nagy tőkebefektetéssel járó fejlesztések következtében a 19. század végén fokozódott a termelés, ami egyre magasabb létszámot és ennek megfelelő szakmai irányítást igényelt. Bár működtek az országban bányaiskolák – pl. Selmecbányán, Felsőbányán – egy idő után nem győzték kielégíteni a növekvő szakemberigényt, és az a korábbi gyakorlat sem volt folytatható, amelyben a bányamunkás szakmai képzés nélkül vajúrrá, munkafelügyelővé vagy egyéb vezetővé válhatott.⁵⁸ Mivel a szénbányász iskolákban végzetek az ércbányászat és kohászat altiszti, felügyeleti személyzetét erősítették, és mivel a pécsi szénmedencében működő DGT szolgálati szabályzata is előírta, hogy a munkás kapjon oktatást felügyeletétől, a DGT is támogatta a bányászoktatás bevezetését, és a bányásziskola felállítása érdekében folyamatos kapcsolatot tartott fenn Pécs városával.⁵⁹ Mindebből következően a DGT iskolarendszere is azt a tendenciát erősítette, amelynek eredményeként bányászgenerációk adták családon belül egymásnak tovább a szakmát, hiszen a Társaság a „bölcstől a sírig” keretet adott a pécsi bányásztársadalomnak.

A fent elmondottaknak azonban alapfeltétele volt, hogy a DGT bányászata a vizsgált korszak egészét nézve, alapvetően gazdaságosan, nyereségesen működött, megállta helyét a versenytársakkal folytatott gazdasági, néha politikai küzdelemben.

Irodalom

Babics András: A pécsvidéki kőszénbányászat története. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Budapest 1952

DGT 1894 Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társasulat Pécs melletti kőszénbányái. A Magyar Orvosok és Természetvizsgálók XXVII. Vándorgyűlése tagjainak felajánlja a Társulat. A Társulat saját kiadása, Pécs 1894

⁵⁶ Vörös K. 1979 1403. o.

⁵⁷ Krisztián–Németh 2006 23. o.

⁵⁸ Krisztián 1987 27. o.; Krisztián 1996 141-142. o.

⁵⁹ Krisztián 1996 142. o. A szolgálati szabályok egységes bevezetését az Osztrák Általános Bányatörvény 1854. IX. fejt. 200.§ írta elő. A DGT pécsi igazgatósága 1895-ben adta ki saját szolgálati szabályzatát magyar és német nyelven, Szolgálati és fegyelmi szabályzat az I. csász. és kir. szab. Dunagőzhajózási Társaság kőszénbányaüzemeinek felügyelő- és munkás személyzete részére címmel.

- DGT 1896 Az I. cs. kir. szab. Dunagőzhajózási Társasulat Pécs melletti köszénbányái. Az 1896. évi Millenniumi Budapesti Országos Kiállítás alkalmából a bányászat barátainak felajánlja a Társulat. A Társulat saját kiadása, Pécs 1896
- Glatz 1990: Konzervatív reform – kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg konzervatív reformeszméi. In: Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó, Budapest 1990 5–26. o.
- Grössing–Funk–Sauer–Binder 1979 Grössing–Funk–Sauer–Binder: Rot–Weis–Rot auf blauen Wellen. 150 Jahre DDSG Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Erste Donau–Dampfschiffahrts–Gesellschaft, Wien 1979
- Hámori Istvánné–Vókó János: Pécs–Somogy története. Pécs, 2006 Pro Pannónia Kiadói Alapítvány 2006
- Hanák Péter: A dualizmus válságának kezdetei a 19. század végén. A századvég nacionalizmusa. In: Magyarország Története 1890–1918. I. k. Hanák Péter (fszerk.) Akadémiai Kiadó, Budapest 1978 149–183. o.
- Huszár Zoltán: Jótékonykodás és befolyásolás. A DGT és Pécs kapcsolatának szociálpolitikai vonatkozásai az 1920–1930-as években. In: Baranya. Ódor Imre (szerk.) 1994–1995 253–266. o.
- Klebelsberg (1925): 1990 Falusi népiskolánk kiépítése (1925) In: Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó, Budapest 1990 255–258. o.
- Klebelsberg (1926): 1990 A nyolcosztályos népiskola (1926) In: Tudomány, kultúra, politika – Gróf Klebelsberg Kunó válogatott beszédei és írásai (1917–1932). Válogatta, az előszót és a jegyzeteket írta Glatz Ferenc. Európa Könyvkiadó, Budapest 1990 264–267. o.
- Krisztián Béla: Szénbányászok Pécsen. In: Honismeret 1987. 5. sz. 27–28. o.
- Krisztián Béla: A Pécsi Magyar Szénbányász Iskola megalapítása és működése. In: Tanulmányok Pécs Történetéből 2-3. Pécs Története Alapítvány, Vonyó József (szerk.) Pécs, 1996. 139–160. o.
- Laki János: A népiskolák fejlődése, illetve stagnálása a két világháború közötti Baranyában. In: Baranyai Helytörténetírás 1982. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve. Szita László (szerk.), Pécs 1983 213–254. o.
- Magyar Országos Levéltár Bányászati Fondok. Repertórium: Sárközi Zoltán, Tóth Róbert (Összeáll.) Levéltári Leltárak 83. Magyar Országos Levéltár, Budapest 1985
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Budapest 2003
- Meyer, August: Hitlers Holding. Die Reichswerke „Hermann Göring“. Europa Verlag, München – Wien 1999
- Ormos Mária: Magyarország a két világháború korában 1914–1945. Csokonai Kiadó, Debrecen 1998
- Rozs András: A népinémet mozgalom erősödése az Anschlusst követően a Dunagőzhajózási Társaság pécsvidéki bányatelepein. In: Baranyai Történetírás. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve, szerk.: Szita László, Pécs 1992 395–410. o.
- Szita László: A nemzetiségi nyelvtanítás a Délkelet-Dunántúlon a két világháború közötti időszak oktatásügyi statisztikájának tükrében. In: Szita László (szerk.) Baranyai Helytörténetírás 1985–1986. A Baranya Megyei Levéltár Évkönyve, Pécs 1986 603–646. o.
- Tilkovszky Loránt: Német nemzetiségi kérdés a mecseki bányavidéken (1919–1945) In: Bányászat a Mecsekben. Mecseki Bányászati Múzeum Múzeumi Füzetek 2. (A konferencia anyagát sajtó alá rendezte, szerk.: Huszár Zoltán), Pécs 1988 112–145. o.
- Vörös Károly: Művelődés. In: Magyarország Története 1848–1890. Kovács Endre (fszerk.) 6/2. k. Akadémiai Kiadó, Budapest 1979 1395–1475. o.

Internetes forrás: www.1000ev.hu

KOCSISNÉ FARKAS CLAUDIA

Tanuló apáknak tanuló fiai

A magyarországi neveléstörténeti irodalom kevés figyelmet szentelt eddig a két világháború közötti Olaszország oktatás- és nevelésügyének. Ennek megismerését sürgeti az az igény, hogy a korszak oktatáspolitikáját illetően összehasonlító vizsgálatokra tudjunk vállalkozni.

A fasizmus hatalomra jutása Olaszországban rávetítette árnyait a zsidó közösségre is. Az 1936 nyarán elkezdődött antiszemita kampány nagyjából steril területre hullott, majd 1938 őszén a faji törvényhozásig vezetett el. Nem kérdés, hogy az afrikai terjeszkedéssel is összefüggött, de nehezen magyarázható a fasizmus eredendően meglévő faji természetével, melyhez a zsidóellenes törvények kibocsátásáig több, mint 10000 zsidó is csatlakozott. A faji politikát nem lehet egyszerűen a németek nyakába varrni, bár a Berlin-Róma tengely létrejötte a rezsimet kétségkívül ebbe az irányba terelte. 1938-tól a kultúra világában mind erősebbé vált a kontroll, a fasiszálás. Ezeknek az intézkedéseknek az volt a céljuk, hogy hozzájáruljanak a rezsim belső megszilárdításához és a „fasiszta ember” megteremtéséhez.

A rendszer vezérért, Mussolinit hosszú-hosszú éveken keresztül nem tekinthetjük antiszemitának. Sokáig távol állt tőle egy állami szintre emelt antiszemitizmus gondolata. Kétségkívül része volt abban, hogy a zsidók politikai jogait hosszú ideig nem korlátozták a fasiszta Olaszországban. Se több, se kevesebb szabadságnak nem örvendtek, mint maguk az olaszok, nem szenvedtek semmilyen hátrányos megkülönböztetést. Bár bizonyos mértékig „bizalmatlan volt” irántuk, de ez a nacionalistákra jellemző tipikus bizalmatlanság volt.

Számára az olaszországi zsidók elsősorban „olaszok” voltak, jó hazafiak, akik hazafias kötelességüket maradéktalanul teljesítették, hadikitüntetések kaptak az első világháborúban tanúsított bátorságukért, sőt sokan közülük jó fasiszták voltak. Maga a fasiszta állam totálissá tétele sem hozta a rasszizmus előtérbe kerülését. Az 1930-as évek második felének ultrafasizmusa viszont már nem utolsósorban az olasz fasiszta fajelmélet antiszemita töltésű átalakításában és az antiszemita törvényhozásban jutott kifejezésre.

Az olasz fasizmus ideológiájának is fontos komponensét alkotta a „faj” fogalma, de értelmezése nemcsak merőben különbözött a hitlerizmus fajelméletétől, hanem annak éppenséggel a fordítottja volt. A Duce 1932-ben arról beszélt, hogy „tisztá fajok” nincsenek. Sőt, úgy vélte, a szerencsés keveredés gyakran egy nemzet erejét és szépségét eredményezi. A mussoliniánus rasszizmus „az olasz fajról” kizárólag történelmi értelemben beszélt, mint az ősi rómaiak leszármazottairól. Az olasz fajt és az olasz népet egyazon fogalomnak fogta fel. Mellőzte a faj biológiai eredetét. Mussolini megközelítésében persze az olasz faj uralkodásra teremt, s ezt történelmi példák sorával támasztotta alá. Ám nemcsak nem beszélt felsőbbrendű fajról, hanem éppen ellenkezőleg, az olasz nép állítólagos elfajulását, elkorcsosulását ostorozta.

Legfőbb vágya a „faj” megnevesítése volt, de ezt nem fajtisztítással, hanem fizikai és spirituális „edzéssel” gondolta elérni.

Az első hivatalos kormány szintű nyilatkozat, amely a zsidók kérdésben állást foglalt, az „Informazione diplomatica” 14. számában látott napvilágot, 1938. február 16-i keltezéssel. A nyilatkozat megjelenése nagy feltűnést keltett. Személyesen Mussolini szerkesztette. Valószínűleg ügyes reagálásnak, „figyelemelterelő hadműveletnek” szánta. A kormány nyilatkozat, utalva a zsidók kérdésben megindult polémia-ára, megállapítja: tévedés volna arra következtetni, hogy a fasiszta kormány antiszemita politikát kíván folytatni. Továbbá abból a tényből, hogy Olaszországban élnek zsidók, nem következik szükségszerűen, hogy létezne kifejezetten olasz zsidókérdés. Próbálja elutasítani a „rágalmakat”, melyek az olasz fasiszta rezsimet antiszemita töltésű politikai irányvonal követésével vádolják. Kijelentette: az olasz kormány soha nem is gondolt és most sem szándékozik a zsidók, mint „olyanok” ellen politikai, gazdasági és erkölcsi jellegű intézkedéseket hozni, kivéve természetesen a rezsimmel szemben ellenséges magatartást tanúsító elemeket. A fasiszta kormány a leghatározottabban szembehelyezkedik mindenféle közvetett vagy közvetlen megszorítással, erőszakos asszimilációval. Látszólag békítő célzatú írásnak is tekinthetnénk, ha a szerző nem élne gyakran az „arányosság” szóval. Kifejezi ugyanis annak az igényét, hogy a zsidók „számarányuknak megfelelően” vegyenek részt az ország gazdasági, szellemi, stb. életében. (Ez egy ezreléket jelentene.) Másrészt az utolsó fejezetből világosan kitűnik, hogy az országba menekült külföldi zsidókkal szemben viszont bizonyos szankciókat kívánnak életbe léptetni. Cianótól tudjuk, hogy Mussolini a nyilatkozatot az „antiszemita propaganda főművének” tekintette.

A zsidóellenes kampány következő mozzanatának a „Manifesto degli scienziati razzisti” címet viselő állásfoglalás tekinthető. 1938. július 14-én jelent meg, először csak az „Il Giornale d'Italia” című lapban, majd másnap az összes többi napilap leköszölte. Megjelenése nagy visszhangot keltett tartalma, s nem utolsósorban címe miatt. A szöveg szinte teljes egészében Mussolinitól származik, de hogy tudományos háttérrel kölcsönözzenek neki, egy orvosokból és biológusokból álló 10 tagú tudóscsoportnak tulajdonították, akik hajlandók voltak kézjegyükkel ellátni. Ciano naplójának tanúsága szerint Mussolini egyedül készítette a dokumentumot. A manifestum lényegében az állami szintre emelt antiszemitizmus tudományos-ideológiai platformjának tekinthető. 10 összegező és felületesen megfogalmazott paragrafusban fejti ki a hivatalos fasiszta felfogást, melyből néhányat emelnék ki:

1. Az állásfoglalás leszögezi, hogy vannak emberi fajok, tehát azok nem az emberi szellem alkotásai. Olaszország lakossága árja eredetű és civilizációja árja civilizáció. Az a kijelentés, hogy emberi fajok léteznek, nem jelenti azt, hogy vannak felsőbbrendűek és alsóbbrendűek, hanem csupán azt, hogy az emberi fajok különbözőek.
2. Vannak nagy fajok és kis fajok.
3. A faj fogalmának értelmezése biológiai eredetű.
6. Létezik „tiszt olasz faj”.
7. Elérkezett az ideje annak, hogy az olaszok magukat nyíltan fajvédőnek nyilvánítsák.
9. A zsidók nem tartoznak az olasz fajhoz. A zsidóság volt az egyetlen faj, amely Olaszországban soha nem asszimilálódott.

10. Nem szabad megengedni, hogy az olaszok tisztán európai jellegű lelki és testi adottságai változást szenvedjenek.

A valóságban a dekrétum a nem zsidókat is meglepte, főleg egy zárójeles félmondat fejtette ki ezt a hatást: „A zsidók nem tartoznak az olasz fajhoz.”

Mozgásba lendült tehát a diszkrimináció örült gépezete. Az 1938. szeptember 5-i minisztertanácsi rendeletet többen „bestiális gonoszságként” jellemezik. A rendelet az olasz zsidókat egyetlen, de igen érzékeny területen sújtotta: az oktatás és a kultúra terén. A döntés értelmében a zsidókat kitiltották – diákokra, oktatókra való megkülönböztetés nélkül – a közoktatási intézményekből, bármilyen rendű és rangú iskoláról van szó, az egyetemeket is beleértve. A javaslat keresztülvitelében az „érdem” a Népművelésügyi Minisztériumé volt, Giuseppe Bottai-é. A zsidókat elbocsátották a tudományos, irodalmi, művészeti társulatoktól, akadémiákról. Pár hónappal később megtiltották zsidó szerzők műveinek a tanítását is.

Az olasz zsidóság mindezeket szörnyű csapásként, az értetlenség és kiábrándultság furcsa elegyével fogadta. „*Olaszország egy olyan ország, ahol semmit nem lehet teljesen komolyan venni. Ebben különbözünk a németektől. Mire a megvalósításra kerülne a sor, mindig enyhül a szigorúság.*”¹ Ez a találó jellemzés esetünkben is igaznak tűnik. Igaz ugyan, hogy a rendelet megjelenésétől zsidók közoktatási intézmények kapuit nem léphették át, azonban léteztek kizárólag zsidóknak fenntartott közép- és elemi iskolák, ahol az állami iskolákból elbocsájtott zsidó tanárok álláshoz jutottak. Az egyetemeken esetében is volt egy enyhítő rendelkezés: a már egyetemi tanulmányaikat folytató zsidó diákok számára lehetővé tették tanulmányaik befejezését.

Felmerülhet a kérdés: az első „ütést” Mussolini miért éppen a kultúra terén mérte a zsidókra? Nem kétséges, döntése meghozatalára ösztönözte őt mind növekvő aggodalma, hogy ebben a rendkívüli jelentőséggel bíró szférában minden kormányellenes elemmel leszámoljon, amivel újabb kaput nyithat az olasz nép még tökéletesebb fasizálódása felé. Ismerhette az ősrégi zsidó viszonyulást a könyvhöz, tudáshoz, kultúrához, s ezt szándékozott darabokra tépni a dekrétummal. Bár javaikban, emberi méltóságukban, munkájukban óriási veszteségek érték a zsidókat, de van egy terület, amely mindennél érzékenyebb: a kulturális aktivitás és a tanulás szférája. Ami az egész zsidó történelem során az egyik legföltettebb kincset és minden jó forrását jelentette, a tanulás lehetősége volt.

Az iskolákról szóló rasszista indíttatású rendelkezés az olasz zsidóság számára nagyon súlyos csapás volt. A tanárokat és a diákokat nagyon feldúlta a dekrétum. Luciano Tas a következőket írja, aki akkortájt gimnáziumi diák volt: „*nehéz volt megértenem fiatal emberként, hogy kivettek abból az iskolából, ahová addig szívesen jártam.*”² Ebe Seidenberg emlékeiben is kitörölhetetlenül benne él a hihetetlennek tűnő, sokkoló hír hatása: „*a testvérem a téren talált rám, a pirosbetűs felirat előtt: »A zsidó fajú tanárokat és diákokat kizárják az Olasz Királyság minden iskolájából.« Hányszor és hányszor olvashattam el ezeket a szavakat? Mióta állhat-*

¹ Luigi Preti: Impero fascista, efricani ed ebrei. Editrice Subalpina, Torino, 1968

² Eucardio Momigliano: Storia tragica e grottesca del razzismo fascista. Mondadori, Milano, 1946. 40.o

*tam ott? Nem tudom.*³ „A szokásos időpontban, dél körül – meséli Memo Bemporad – megjelenik a nagyhangú újságos rikkancs. Olyan dolgokat kiabált, amelyeket ő talán nem is értett, az én füleimnek azonban olyan volt, mintha a pokol hangjait hallanám. A címek sejtették, mi lehet az újság belsejében.”⁴ Cesare Cases úgy emlékezik, hogy egy évvel korábban „*az iskolában semmit nem lehetett érzékelni abból, hogy mi van készülöben és nem visszatérni oda – ti. az iskolába – egyszerűen valami abszurd volt.*”⁵ Furio Finzinek zsidó létére sikerült állami iskolába járnia, úgy, hogy hamis dokumentumokkal háromszor változtatott nevet.⁶ Mirjam Mafai, bár vegyesházasságból származott, nem járhatott iskolába. „*1938-ban – emlékezik – nem tudtuk már folytatni a tanulást az állami iskolákban. Apám nem volt zsidó, de nem volt megkeresztelve, anyám egy litván zsidó nő volt, így aztán zsidónak tekintettek minket.*”⁷

A szülők lelkét félelem kerítette hatalmába. Memo Bemporad beszél erről. „*Hogyan magyarázzam el a gyerekeimnek, hogy többé nem mehetnek iskolába? – kérdezte tőlem valaki, akinek nagyobb gyerekei voltak, mint nekem... Majd így folytatta: Már próbáltam, de a kérdéseikre és az érveikre mit válaszoljak?*”⁸ Enzo Levi a következőket írja a visszaemlékezésében: „*eszembe jut a gyerekeim könnyes arca és elkeseredése az iskolából történő kizárás miatt... Valahányszor amikor az árja gyerekek kiabálását hallottam, akik a közeli iskolából hazafelé tartottak, arra gondoltam, hogy nem mostanában lesz, amikor mi is hazatérhetünk az iskolából és a gyerekeinket, szegyenünkre, nem tartják méltónak arra, hogy a többiekkel együtt tanuljanak az állami iskolában.*”⁹

Talán a dekrétum által kiváltott hatás – nemcsak a zsidó közösségben – kényszerítette arra a fasiszta kormányzatot, hogy néhány korrekciós intézkedést tegyen. Két további dokumentummal – szeptember 23. és november 15-i keltezésűvel – lehetővé tették zsidó elemi- és középiskolák létesítését. A zsidó iskolák létesítésének a lehetősége a közösségtől nagy ügyességet kívánt és kötelezettséget is rótt, de egy éltető fénysugár volt a zsidóellenes intézkedések légkörében. A zsidó iskolák nemcsak garantálták a diákoknak, hogy folytathatják a tanulmányaikat, de biztonságot is adtak és reményt a családjaiknak. Felélesztették a zsidósághoz tartozás érzését azokban, akik érezték magukban és aki úgy érezte, elveszett, erőt meríthetett. A zsidó iskolák létrehozása méltóságteljes ellenállást és erőszakmentes választ jelentett az olasz zsidóság részéről a fasiszmusüldöző törvényeivel szemben. Civil válasz volt a törvények igazságtalanságával és méltánytalanságával szemben.

Ahol csak lehetséges volt, zsidó iskolák nyíltak. Iskolák tarták szélesre kapuikat Rómában, Milánóban, Torinóban, Triesztben, Livornóban, Anconában, Ferrarában

³ Uo. 79.o.

⁴ Memo Bemporad: *Le macine*. Carucci, Roma, 1984. 47.o. (a továbbiakban: Bemporad: *Le macine...*)

⁵ Fausto Coen: *Italiani ed ebrei: come eravamo*. Casa Editrice Marietti, Genova, 1988 32.o. (a továbbiakban: Coen: *Italiani ed ebrei...*)

⁶ Uo. 32.o.

⁷ Uo. 42.o.

⁸ Bemporad: *Le macine...* 54.o.

⁹ Coen: *Italiani ed ebrei...* 32.o.

stb. nagy erőfeszítést kívánva a közösségtől, de a tét is nagy volt, ezért hát nem kímélték pénzt és energiát.

„Nagyon szép volt a zsidó iskola – meséli Lina Corinaldi. – *A zsidó gimnáziumot a Zsidó Hitközség közelében létesítették azokkal a tanárokkal, akiket az utcára küldtek az állami iskolákból és egytől-egyig kitűnő tanárok voltak. Nagyon szép emlékem ez, csodálatos.*”¹⁰ Többen úgy emlékeznek, mintha életük egy új szakaszába lépett volna a zsidó iskolák létesítése, megszervezése után. „*Amikor életbe léptek a faji törvények és az állami iskolákból kizárták a zsidókat – írja Aldo Terracina –, amikor elkezdtem járni a zsidó iskolába, pontosan attól a pillanattól kezdve egy új élet kezdődött el számomra.*”¹¹ Donatella Pavoncello írja: „*Amikor első ízben léptem be a zsidó iskolába, nagy megkönnyebbülést éreztem.*”¹² Livornóban például Prof. Menaschi vezetése alatt hoztak létre iskolát. A diákok maguk között csak „iskolácskának” beczték – meséli Nicola Piperno. „*Ott sikerült tartalommal megtölteni az ürességet, amit éreztünk és a szomorúságot öröme cserélni. Mindnyájan barátok voltunk, nagyon vidámak és szinte lehetetlen, de reményekkel teli.*”¹³ „*Ha a zsidó iskolára gondolok – írja a velencei Paolo Sereni – úgy vélem, ez az egyik legnagyobb feladat volt azokban az években a közösségünk számára.*”¹⁴

Az iskolák mindegyikében magas színvonalú oktatás folyt: részben mert a legjobb oktatásból kizárt zsidó tanárokat tudták foglalkoztatni, részben mert maguk a diákok is kihívásnak érezték, szemben az állami iskolákkal, ahonnan kizárták őket. Végül az iskola légköre miatt is, amit átjárt a felelősség és az önállóság. „*A zsidó iskola kitűnő tapasztalat volt, részben, mert csodálatos tanáraink voltak – meséli Giacomo Limentari –, megértőek voltak velünk, tudták, hogy mindnyájan sok hatása alatt állunk, ezért nemcsak az ismeretátadásra figyeltek, nemcsak az oktatás tartalmi oldalára, hanem a humánusra is. És ez a „nem tananyag központúság” felszabadítólag hatott ránk, így a tanulás igazi élményforrássá vált.*”¹⁵

„*Nagy hasznom volt a zsidó iskolából – írja Cesare Cases. – A tanáraink középiskolákból vagy az egyetemről jöttek, így szakmai kiválóságoktól volt szerencsénk tanulni, mint pl. Eugenio Levitől, a görög és latin nyelv tanárától, vagy Paolo d’Anconától, a híres művészettörténésztől. Rengeteget tanultunk tőlük.*”¹⁶ A római zsidó iskolában tanított pl. Mario Monferini professzor, aki nem csupán nagy tudásáról volt híres, de arról is, hogy kiváló pedagógus volt, a diákságot teljesen elbűvölte. Fabio Della Seta azt idézi fel, milyen volt a professzor első órája. „*Megszólalt a csengő, ám ő úgy tett, mintha meg sem hallotta volna. Folytatta magyarázatát Prótagoraszról és Anaximandroszról, halk, nyugodt hangon, miközben a diákok magukba roskadva hallgatták, bár a tananyag nagyon unalmas volt, de ők mégis érdeklődést erőltettek magukra. Monferini ezt már nem tűrhette szó nélkül és a következőképpen szólt az egész osztályhoz: – Hogy lehet, hogy titeket annyira érdekelnek ezek az ostobaságok, amikről már több mint egy órája beszéltek? És senki nem*

¹⁰ Nicola Caracciolo: *Gli ebrei e l’Italia durante la guerra (1940-1945)*. Bonacci, Roma, 1986 151.o. (a továbbiakban: Caracciolo: *Gli ebrei e l’Italia...*)

¹¹ Coen: *Italiani ed ebrei...*104.o.

¹² Uo.

¹³ Uo.

¹⁴ Venezia ebraica. Carucci, Roma, 1980. 135.o.

¹⁵ Caracciolo: *Gli ebrei e l’Italia...*149-150.o.

¹⁶ Coen: *Italiani ed ebrei...*105.o.

*merete venni a bátorságot, hogy jelezze, már jó ideje kicsengettek? Majd hangszínt váltott, megtörte a zavart csendet és csendesen így szólt: – A zsidótörvények igazságtalansága elvitathatatlan. Szembe kell szállni velük, nem lehet belenyugodni emberként. Ezért nem gyerekként akarok tekinteni rátok, akiknek el kell nézni csínytevéseket, hanem felnőttként, akikben bízni lehet”.*¹⁷

A kisebb városokban – pl. Triesztben, Ferrarában – is színvonalas oktatás folyt a zsidó iskolákban. Anconában pl. Prof. Sergio Arturo Beer küzdött sokat a fasiszta hatóságokkal, akik nehézségeket állítottak a kurzusok indítása elé. A zsidó iskolákban folyó munka minőségét és eredményességét jelezték az érettségi vizsgán elért eredmények. Kevés bukás, sokan végeztek kiváló eredménnyel. Külön teremben, magántanulóként lehetett csak vizsgázniuk. Az *apartheid* a vizsgákon keserű valóság volt akkor is, ha sok tanár próbálta enyhíteni. De nem mindenki. *„Négyen voltak zsidó diákok. – meséli a livornói Nicola Piperno. – Nyolc órákor találkoztunk a livornói Guerazzi Gimnázium előtt, ahol magántanulók egész tömege gyülekezett. Az iskola igazgatója névsorolvasást tartott és amikor négyünkhöz ért (Albeniacar, Belforte, Piperno, Sonnino) hangosan azt mondta: – Maguk erre az oldalra. És miniket az épület előtti kis park egyik szegletében hagyott. A többieket aztán behívta az épületbe, mi csak néztük, de nem értettük mi történik.”*¹⁸

A fasiszta rendelkezések azt is előírták, hogy a községi/városi iskolákban létesítsenek „zsidó részleget”, árja tanítókkal. Ez így történt néhány római iskolában is (pl. a Pestalozziban, a Di Donato-ban, az I. Umberto-ban). De a zsidó diákok délután jártak iskolába, amikor a tantermek már üresek voltak. A tanterv és az órák menete, anyaga megegyezett a nem zsidó diákokéval.

Azok számára, akik 1938-ban már beiratkoztak az egyetemre és azoknak akik a diploma megszerzéséig folytathatták a tanulást, felzárkóztató programokat szerveztek. Rómában például nagyon színvonalas kurzusokat szerveztek, melyek anyaga a mérnöki kar első két évének anyagával egyezett meg. Nagynevű zsidó oktatókkal mint pl. Guido Castelnuovo, Mario Piazza, kiváló nem zsidó oktatók dolgoztak együtt.

A zsidó iskolák sok zsidó fiatal számára segítették felfedezni a judaizmust. *„Egészen addig a pillanatig – meséli Elisa Della Pergola – nem éreztem magamat különösebben zsidónak, mert mindig katolikusok vettek körül. Aztán nekünk, zsidóknak létrehoztak külön iskolákat, megismertük és megszerettük egymást, egyre szorosabb barátok lettünk, egység jött létre közöttünk... úgy éreztem, mintha új személyazonosságot kaptam volna.”*¹⁹ *„Először éreztem azt, hogy egy csoporthoz tartozom. Zsidóságom akkor kezdődött.”*²⁰ – mondja Aldo Terracina. *„Öntudatos part-time zsidóból átlagos zsidóvá lettem, de állandóvá”* – írja Guido Lopez. *„Már nem szégyelljük többé, hogy zsidók vagyunk”*²¹ – írja Fabio Della Seta.

Sokak számára a zsidó iskola az antifasiszta attitűd kifejezésére is szolgált. Még jelentősebb volt, ha valaki olyan közegből jött, ahol hittek a fasiszmusban. „Új barát-

¹⁷ Fabio Della Seta: *L' incendio del Tevere*. Celebes, Roma, 1969. 36.o. (a továbbiakban: Della Seta: *L' incendio del Tevere...*)

¹⁸ Coen: *Italiani ed ebrei...*107.o.

¹⁹ Caracciolo: *Gli ebrei e l' Italia...*206-207.o.

²⁰ Coen: *Italiani ed ebrei...*108.o.

²¹ Della Seta: *L'Incendio del Tevere...*41.o.

ságokat kötöttem – írja Vittorio Segre – és az ő hatásuk, az ő gondolataik révén szakítottam meg mindent a fasiszta társasággal, ahol mindig éltem.”²²

A faji törvények bevezetése 16 évvel a fasiszmus hatalomra jutása után az izraelita hitközségeket derült égből villámcsapásként érte. Súlyos társadalmi, szakmai és pszichológiai következményekkel járt. Az áldozatok és családtagjaik számára traumatikus élmény volt, többeket öngyilkosságba üldözött. A zsidó hitközségek magukra maradtak a diszkrimináció okozta nehézségekben.

Iskolai téren azonban biztosítaniuk kellett a fiatalok oktatását. A tanítási-tanulási lehetőségek megteremtése nagyon kreatív módon történt. A nagyobb zsidó hitközségek, mint például Róma, Milánó, Trieszt, Velence, Torino, Firenze, Genova, Velence, Livorno, iskolákat alapítottak, esetleg már meglévő-működő iskoláikat bővítették további osztályokkal. Nápolyban például családi körben tanultak a diákok, Livornóban a rabbiképzőbe felvételt nyerhettek olyan diákok is, akik nem teológiai tanulmányokat folytattak, Modenában pedig a hitközség épületében tanították a diákokat. Vizsgázni az állami iskolákban kellett, külön teremben. A hivatalos diszkrimináció ellenére a helyi hatóságok és az iskolák számos esetben próbálták azt gyengíteni, a rendelkezések gyakran csak pro forma érvényesültek.

Említést érdemel, hogy a korszak zsidóellenes Európájában leginkább az olasz közvélemény határolódott el a faji nézetektől. A faji politika az olasz nép és a Mussolini-rezsim viszonyában is töréspontot jelentett.

²² Segre: Storia di un ebreo fortunato.85.o.

ANGYAL ÁRPÁD

Az Egri Térségi Integrált Szakképző Központ Kht. fejlesztési projekt disszeminációjának eredményei*

Bevezetés

Annak a tágabb értelmezésnek elkötelezett híve vagyok, mely azt állítja, hogy a disszemináció nem egy végső, záró tevékenység, nem a „legnagyobb ékkő a koronán mely csillogásával elkápráztat másokat és dicsóítja azt, aki azt a főjén viseli, hanem inkább a korona váza”, egy spirálisan felívelő folyamat állandóan jelenlévő része, mely egy adott projekt csiráinak megjelenésekor, alapjainak lerakásakor már megmutatkozik, azaz érzékelhető a pályázati innovációs ötlet megjelenésében, végigkíséri a menedzsment toborzási-kiválasztási procedúráját, és természetesen ott van akkor is, amikor időközben, illetve a projekt végén nyilvánossá teszik az elért eredményeket, újra értékelik a hibákat, és a tapasztalatokat visszaforgatják a továbblépés reményében. A dolgozat része a disszeminációs folyamatnak, mely az Egri Térségi Integrált Szakképző Központ Kht. tevékenységének egy oldalát mutatja be. A disszemináció nem választható el a mindennapok vezetési folyamatától.

Természetesen vannak olyan publikációk is (Rádai Péter¹) melyek elsősorban a szűkebb értelmezésre utalnak. Létezik egy „minimalista” felfogás is, mely azt mondja ki, hogy néhány projekt esetében a hasznosulás egyfajta automatizmusként működik: „a résztvevők tapasztalatokkal gazdagodtak, amelyet magukkal visznek, ilyen módon tudásuk révén hasznosul a mobilitási program”.² Bővül azon szakemberek köre, akik a fogalomalkotás szintjén is már a szélesebb körű felfogásukról adnak tanúbizonyosságot (Tordai Péter³).

A disszemináció nem csak az adott pályázat megvalósításán munkálkodó menedzsment felelőssége. Annak ellenére, hogy a disszemináció legközvetlenebb eszközei a projektmenedzsment kezében vannak, a kimeneti eredmény olyan alapvető tényezőkhöz múlhat, mint a projektmenedzsment kijelölése (toborzása), a munkába bevontak attitűdjei, a közvetlen és tágabb környezet projekthez való hozzáállása. Egy új szervezet (esetünkben az Egri TISZK Kht.) üzleti bevezetésének meghatározó-

* A szerző szakdolgozatának cikkváltozata.

¹ Rádai Péter: „A disszemináció az a folyamat, amikor valaki a megszerzett információkat, a szakmai tapasztalatait és eredményeit továbbadja másoknak”.

² Tót Éva: Disszemináció – gyakorlat és lehetőségek a Leonardo projektekben

³ Tordai Péter: A disszemináció a projektek eredményeinek terjesztése annak érdekében, hogy a projekt által kiváltott hatás és ezáltal a projekt megvalósítására fordított források hasznosulása a lehető legnagyobb lehessen. Magában foglalja mind a projektek során megszületett termékek (új képzések, tantervek, tananyagok, taneszközök stb.), mind a projektmegvalósítás tapasztalatainak (projektmenedzsment, együttműködés, módszertan stb.) átadását.

ja lehet a lobbitevékenységhez megfelelő erővel, elismertséggel, formális és informális kapcsolatokkal rendelkező „ötletgazda” intézmény bábáskodása.

A teljesség igénye nélkül azt igyekszem bemutatni, hogy az Egri TISZK Kht. kialakításának folyamatát, beindítását, munkájának és eredményeinek megítélését miként befolyásolták azok a körülmények és hatások, melyek egyben disszeminációs tevékenységnek is tekinthetők. A disszemináció elejét veheti a konfliktusok és a szakmai irigység kialakulásának is, mivel határozott véleményem – a hazai beidegződésekkel ellentétben –, hogy nem csak a siker az, amit nyilvánossá kell tennünk. A kudarcok, zsákutcák és tévutak közzététele is „megér egy misét”, hiszen (főleg hálózati működés terén) nem szabad engednünk, hogy más (közös forrásból finanszírozott) intézmények is olyan, vagy hasonló csapdába eshessenek, melybe mi már egyszer belekerültünk.

1. A disszemináció fogalmának megjelenése és elterjedése a hazai oktatás, szakképzés területén

Az eddigi disszeminációs tevékenység elsősorban két – jó értelemben vett szélsőségre – koncentrált. Amikor az elért eredményeket széles körben terjesztették, feltételezhető volt, hogy többnyire üzleti reklámcélok jelentek meg a háttérben, ha pedig a terjesztés szűk rétegeket irányzott meg, többnyire olyan tudományos kutatások eredményét tette közzé, mely csak kevesek által volt emészthető. A korábbi disszeminációk kevésbé, vagy egyáltalán nem koncentráltak a tudásmenedzsment olyan irányú alkalmazására, mely a tanulószervezet sajátosságait figyelembe véve feltételezi a közös munka, ezzel a tapasztalatok megszerzésének és átadásának hatékony módszerét. Be kell vallanom, nem szívesen használom a „disszemináció” kifejezést (mint ahogy a HR, PR, coaching, stb. kifejezést sem). Sajnálom, hogy lassan elveszítjük azt a sokszínűséget, a szinonimaalkotó-képességünket, mely eddig a magyar nyelvre jellemző volt, s melyre hagyományaink predesztinálnak bennünket. A hazai szakirodalom egyelőre nem bővelkedik olyan magyar szakkifejezésekben, amely megfelelő pontossággal adná vissza a szó eredeti jelentését, így előbb-utóbb az angolszászból átvett szóhasználat fog gyökeret verni a köztudatban.

Amikor korábban publikusan iskolát adtunk át, újságokban és egyéb helyeken hirdettünk, szak- és egyéb folyóiratokban az oktatással, képzéssel kapcsolatos cikket írtunk (vagy bértollnokok írták ugyanezt rólunk), konferenciákat és szülői értekezleteket rendeztünk még nem tudtuk, hogy disszeminálunk. Ez csak akkor honosodott meg nálunk, amikor a kilencvenes években egy sor EU kezdeményezés indult (többek között hazánkban is) az oktatás, a szakképzés és a kutatás területén az innováció támogatására, annak érdekében, hogy növekedjen az EU versenyképessége.⁴

1999-ben zárult le a közösségi programok első szakasza, mely feltárta, hogy egyes projektek hatása meglehetősen belterjes volt, elsősorban a projektben résztvevő intézmények „belügye” maradt, nem intézményesült⁵ a külső intézmények körében. Ez azt vonta maga után, hogy az uniós források felhasználásának valamennyi

⁴ Többek között ilyen volt az 1995-ben kezdődő Leonardo da Vinci projekt is, melyet még ma is a szakképzés innovációs laboratóriumaként tartanak nyilván.

⁵ Tordai Péter, Az eredmények terjesztése a strukturális alapok esetében: „A Leonardo program első szakaszának európai értékelése nyomán az Európai Bizottság arra a döbbenetes eredményre jutott, hogy a projektek keretében kifejlesztett tantervek, modulok, tananyagok és taneszközök 90 százaléka nem került használatra.”

területén sokkal jelentősebb figyelmet kellett fordítani az eredmények olyan típusú terjesztésére, mely átfogja a projektek teljes (beleértve a tervezési – pályázati – végrehajtási fázisok) időszakát.

2. Az Egri TISZK Kht. projektindítása, első szakaszának tapasztalatai

2.1 A projekt

A szakképzés területén felmerülő országos problémák megjelentek az egri kistérségben is. Az, hogy Magyarországon a szakképzésben résztvevők száma a kilencvenes évek elejétől folyamatosan csökkent⁶, ugyanakkor a szakképzési programokat kínáló intézmények száma másfél évtized alatti közel megduplázódott,⁷ azt jelentette, hogy az önkormányzatok és más iskolafenntartók között nincs vagy nem megfelelő a kommunikáció. Kis földrajzi térségekben, rövid idő alatt kialakult az a helyzet, hogy több képző szervezetnél azonos szakmákban egymással párhuzamosan, gazdaságtalan képzéseket folytattak. *A képzési kínálat nem, vagy nem mindig tükrözte a gazdaság elvárásait.* A beiskolázásokat elsősorban a tanulói (szülői) érdeklődés és a rendelkezésre álló iskolai felszerelés determinálta, kevésbé, vagy egyáltalán nem volt meghatározó a valós munkaerő-piaci kereslet. Így a rendszer folyamatosan azzal a kettősséggel küzdött, hogy egyszerre volt jelen a túlképzés és a szakemberhiány. A munkaerőpiac strukturális feszültségeit és az iskolarendszerű képzés hiányosságait a felnőttképzés sem volt képes kellő mértékben korrigálni mivel a leszakadók folyamatosan újratermelődtek, sőt számuk folyamatosan emelkedett. *A szak- és felnőttképzés intézményrendszerének működése nem volt költséghatékony,* mivel az iskolák döntő többsége kis tanulószámmal, szűk képzési kapacitással működött. Az általános képzés (általános iskola, gimnázium) iskolai vezetői (a fenntartók hallgatólagos hozzájárulásával, sokszor általuk kikényszerítve) „megélhetési” szakképzésbe kezdtek, a szakképzésből befolyó összegekkel biztosítva az intézmény forráshiányos gazdálkodását. A gondokat tetézte, hogy a pályaválasztást, pályaeorientációt, pályakorrekciót szolgáló rendszer nem töltötte be funkcióját, működése nem volt hatékony. *Nem állt rendelkezésre (és sajnos jelenleg sincs) jól hasznosítható, a szakképzésből kilépőket regisztráló pályakövetési rendszer.* Hogy lenne képes egy iskola mindezen feladatok megoldására, amikor egy olyan országos hálózat, mint az ÁFSZ képtelen naprakész információkat kapni erről a témakörrel? Mindezek mellett az iskolafenntartók (főleg az önkormányzatok) az elmúlt időszakban csak nagy nehézségek árán tudták biztosítani a működéshez és a fejlesztéshez szükséges forrásokat. Kénytelenek voltak a napi gondok megoldásához egyszerre többféle finanszírozási csatornát is igénybe venni.

A források biztosítására kialakított pályázati rendszer még az azonos fenntartói körrel rendelkező intézményeket is eltávolította egymástól, mert azok versenytársaként tűntek fel, ami egyfajta elzárkózásra, az eredmények eltitkolására ösztönözte őket, hiányzott közöttük az igazi együttműködés.

2.2 A projekt indítása

Eger Megyei Jogú Város Önkormányzata a fentiekben vázolt időszakban arra az elhatározásra jutott, hogy az intézményi integráció ösztönzésére térségi integrált

⁶A szakiskolákban a 2004/2005-ös tanév tanulólétszáma az 1990/91-es tanév 58%-ára esett vissza.

⁷ 14 év alatt 42%-kal emelkedett.

szakképző központ létrehozására ad be pályázatot. Ez – korábban a városi fenntartású intézményeknél véghezvitt profiltisztítás miatt – a tényleges intézményi integrációt megvalósító megoldás helyett inkább a gyengébb együttműködési (konzorciumi) forma megvalósításával járt. Mivel az önkormányzat a TISZK-be (máig érthetetlenül) nem vitte be az általa fenntartott összes intézményt, így a pályázat az NFÜ előírásait csak akkor tudta teljesíteni, ha más konzorciumi partnereket sikerül megnyernie az együttműködésre. Ennek az lett a következménye, hogy egy-egy intézménnyel beosztott a Konzorciumba Heves Megye Önkormányzata, illetve az Egri Számítógépes és Rehabilitációs Szakképzésért Alapítvány is. A profiltisztítás önmagában nem oldhat meg minden problémát és párhuzamosságot. Az önkormányzati fenntartású intézmények hiába teszik meg ezt, a munkaerő-piaci erővonalak mentén hiába mondanak le egyes képzések indításáról (pl. csökkentik a gimnáziumi osztályok számát) nem, vagy csak nagyon kis mértékben tudják befolyásolni egy adott térség más (üzleti alapokon szerveződő) iskoláinak szakindításait.⁸ A disszeminációs gyengeséget és a város érdekérvényesítő képességeinek hiányát mutatja, hogy Eger egyik meghatározó alapítványi fenntartású iskolája, mely a legnagyobb önkormányzati fenntartású intézménnyel párhuzamos képzési struktúrával rendelkező, és a munkaerő-piac igényeinek kielégítése szempontjából kiemelkedő fontossággal bíró CNC-forgácsoló, és hegesztő képzéseket folytat, a konzorciumi szerződés aláírása előtti napokban kilépett az együttműködésből.

A 2004-ben létrehozott konzorcium sikerrel szerepelt a „HEFOP 3.2.2 Térségi Integrált Szakképző Központok létrehozása” (ESZA), valamint a „HEFOP 4.1.1 Térségi Integrált Szakképző Központok infrastruktúrájának fejlesztése” (ERFA) pályázaton. A kétkomponensű projekt végrehajtására a konzorcium 2005. 06. 01-vel létrehozta az Egri TISZK Térségi Integrált Szakképző Központ Kht-t, mely a projekt 2008. 05. 31.-ig tartó futamideje, és a 2008. december 31-ig tartó alprojekt ideje alatt összesen több mint 1 milliárd Ft. pályázati összeg és konzorciumi önerő felhasználásával, hat társintézmény bevonásával valósította meg az Egri TISZK létrehozását és infrastrukturális fejlesztését.

A pályázati megbízást egy országosan elismert pályázati cég nyerte meg. Eredményes munkájuk volt, mert a szerződésbeli feltételeket teljesítették, azaz nyertes pályázatot alkottak. Ha azt nézzük, hogy a város közvéleménye, az iskolák, azok dolgozói, tanulói, a szülők, munkaadók mennyire folyhattak be az előkészületekbe, és mennyire készítették fel őket egy új szervezet kialakításának folyamatára, sajnos meg kell állapítani, hogy nagyon sok olyan problémát feloldhattak volna az „inszemináció” folyamán, melyek lokalizálása a későbbiek során kommunikációs erőfeszítést igényelt a fenntartóktól és menedzsmenttől egyaránt. Valamennyi disszemináció projekt- és környezetfüggő, így minden egyes projekt esetében saját

⁸ Az alapítványi iskolák, képzési vállalkozások egyre-másra indítják az állami szektorban jól prosperáló képzéseket, ugyanakkor az együttműködés helyett még mindig csak abban látják a párhuzamosságok felszámolásának lehetséges útjait, ha az állami/önkormányzati intézmények „önként és dalolva” lemondanak azon képzéseikről, melyek fenntartása számukra is rentábilis lehet. Így történhet az meg ma Magyarországon, hogy az helyett, hogy az NFT I. keretén belül indult első körös TISZK-et a konzorcium – a lehetséges jogi megoldásként ismert átalakítással – mielőbb szakképzés szervezési társasággá alakította volna, és újabb partnereket szólított volna meg a csatlakozáshoz, csak asszisztált ahhoz, hogy a városban egy új, teljesen párhuzamos képzési palettával rendelkező II. körös modellnek megfelelő TISZK jöjjön létre.

disszeminációs stratégiát és cselekvési tervet javasolt kidolgozni, melyet nem tettek meg. Az előkészítés és a végrehajtás sokkal hatékonyabb lehetett volna, ha a stratégia és a cselekvési terv már a pályázat elkészítése és beadása előtt szakember bevonásával megszületik. A kulcs a partnerek szemléletmódjának (lehetőleg belátáson alapuló) módosulása, ezért a közös konszenzus kialakítása inkább az előkészítés, mintsem a megvalósulás folyamatának kell, hogy része legyen.

2.3 A projektmenedzsment kiválasztása

Fontos a megfelelő szemléletmóddal rendelkező, a projekt sikerét magában hordozó, az elvárásoknak megfelelő kompetenciákkal bíró menedzsment életre hívása, ami a disszemináció egyik fontos velejárója. Miért? Annak ellenére, hogy egy projekt a támogatási szerződésben lefektetetteknek megfelelően erősen determinált, előbb utóbb felveszi a menedzsment, elsősorban a projekt szempontjából meghatározó jelleggel bíró vezetők életfilozófiájának jegyeit. Az attitűdök, hozzáállások, innovatív tevékenységük az amire ráhatással bírnak, előbb-utóbb változni is fog. Többek között ezért sem találunk az ország tizenhat elsőkörös TISZK-jei között két ugyanúgy működő modellt. A projektvezetőt célszerű lett volna már a pályázatírást megelőzően kiválasztani, szerencsés lett bevonni őt annak előkészítésébe és kialakításába. A többi vezető alkalmazása előtt pedig meghatározó lett volna, ha egy (pl. DACUM módszerrel végrehajtott) munkakörelemzés előzi meg a toborzást és kiválasztást.

Szerencsés lett volna az is, ha az Oktatásfejlesztési Observatory Iroda részvételével mintegy 12 tagállamot átfogó, a hazai szakképzési vezetők (intézményvezetők, igazgatók, helyettesek, tanműhelyvezetők, munkaközösség-vezetők, stb.) körében végzett kutatások során összegzett munkakörelemzések részeredményei korábban megjelennek. EU-s projekt lévén továbbá nem ártott volna figyelembe venni a Koppenhágai nyilatkozatot⁹, és a Maastrichti kommunikét¹⁰, az EU-s szakképzési szakemberek kompetenciáiról történő gondolkodás e két meghatározó dokumentumát.

A projektmenedzsment egy felszámolás alá eső multinacionális vállalat második körös vezetőiből került ki. Ez akár jó megoldás is lehetett volna, ha a választást azzal indokoljuk, hogy korábbi vállalati szocializációjuk alap a projekt sikeres levezénylésére. Mint később kiderült, pont ez volt az, ami megakadályozta az eredményes munkájukat. Korábbi cégeiknél ismeretlenek voltak a napi szinten előforduló disszonanciák, mint amivel a közoktatásban és a szakképzésben nap, mint nap találkozniuk kellett. Vannak olyan elsőkörös TISZK-ek ahol a menedzsment az ügyvezető igazgató kivételével társ-, vagy tagintézmények vezetőiből állt össze, így teljes rálátással bírtak a szakképzés napi eseményeire. Természetesen az előnyök mellett ennek is vannak hátrányai, de talán náluk jobban tapasztalható volt a napi problémák ismerete, a szervezeti kötődés, és a feladat partneri szintre történő lejuttatásának hatékonysága.

Gondot jelentett, hogy a multinacionális vállalatnál mindenkinek megvolt a feladatköréhez meghatározott kompetenciája (nevezettek elsősorban specialisták voltak). A TISZK projekt jellege megkívánja azt, hogy mindenki egyszerre több dolog-

⁹ „Continuing competence development of teachers and trainers in VET. The examination of the specific learning needs and changing role of vocational teachers and trainers. Teachers and trainers should be supported in their essential role as innovators facilitators in the learning environment.”

¹⁰ “Giving attention to the learning needs of teachers and trainers. Training of teachers and trainers in vocational education and training”

hoz értsen, és generalistaként sokszor az ötletgazda, tervező, szervező, irányító feladatkör kiegészül a végrehajtói tevékenységekkel is. A fizetés és a megkívánt teljesítmény (akár befektetett munkaórát, akár kimenetet nézünk) sem volt arányban a korábbi munka- és felelősségi körben kapott juttatásokkal. Ez ahhoz vezetett, hogy a menedzsment egy fő kivételével lemorzsolódott, pótlásukra több esetben csak késve, részmunkaidős munkatárs felvételével volt lehetőség. Sajnos a projekt determinálta a személyi juttatásokat is, és nem volt tekintettel arra, hogy pl. az infrastrukturális fejlesztésekért felelős – lehetőleg okleveles gépész, vagy villamosmérnöki végzettségű, nagy gyakorlattal rendelkező – szakmai vezetőt nem lehet a munkaerőpiacon egy közalkalmazotti kategóriának megfelelő bérezéssel beszerezni.

A későbbiek során elvégzett elemzések is azt igazolták, hogy az Egri TISZK Kht-nál lévő munkakörök – az adott egyedi, más TISZK-ekhez nem hasonlítható körülmények miatt¹¹ – egy, az átlagosnál szélesebb generális, de egyben speciális tudásra kell, hogy épüljenek. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy egyes munkakörökben a heti 40 órás munkaidő nem elegendő a feladatok ellátására, mivel a projekt keretei és a delegált felelősségi körök több, egymástól eltérő szakterületet ölelnek fel. Olyanokat, melyeket egy hasonló kaliberű (kötségvetésű, alkalmazotti és bedolgozói, valamint partnerhálózattal rendelkező) szervezet – optimális esetben – több munkatársal lát el. A vezetői és egyéb munkakörök számának bővítése a projekt keretében nem megoldható. A „bedolgozó” (megbízotti, vagy vállalkozói jogállású) munkatársak – ugyancsak az egyedi körülmények miatt – csak a szakterületek egy-egy speciális részét tudják lefedni, ezért a feladatok teljesítése célirányos menedzseri hozzáállást kíván meg. Ráadásul a delegált feladatok/feladatcsoportok a projekt előrehaladtával folyamatosan bővültek. Hasonló eredményt hoztak a TNnet „Defining VET Professions” c. projekt eddigi háttérmegfigyelései is, melyet a szakképzés vezetőire vonatkozóan folytattak le.

2.4 A disszemináció tervezése

A majd teljes egészében megváltozott személyi állományú menedzsmenttel (nevezhetnénk akár válságmenedzsmentnek is) vissza kellett lépni a stratégia és egyben a disszemináció újratervzésének fázisába. T. Kiss Tamás szerint „A gyakorlati szakembereknek és a szakképzésnek folyamatosan célmeghatározásokkal, öndefiníciós kényszerekkel és szakmai identitási kérdésekkel kellett és kell ma is... szembesülnie”.¹² Más régióban – pl. Miskolcon a helyi körülmények hatására – a szakmai felelősségi körök, az abban végzett tevékenységek, a munkamódszerek egy része, a lehetséges megoldások variánsai változatokat hoznak létre, melyek csak helyben, az adott feltételek mellett kecsegtethetnek sikerrel.

Az új vezetés új munkamódszerek bevezetését, új hozzáállást kívánt meg a munkatársaktól, ezért szinte mindenben vissza kellett nyúlni az alapokhoz. A projektből már több mint egy év eltelt, de az addig még szinte még sem kezdett disszeminációs tevékenységet meg kellett reformálni. Ennek első lépése volt egy cég, nevezetesen az Insomnia Reklámügynökség Kft. közbeszerzési eljárás lefolytatását követő bevonása, mert látszott, hogy a prognosztizálható disszeminációs feladatok teljesítése profi támogatás nélkül bukásra van ítélve.

¹¹ A munkakört érintő pozitív – negatív tendenciák

¹² T. Kiss Tamás: Foglalkozás, szakma, hivatás = KÉK 2002/II. 105. p.

A közös munka gyümölcszeként a korábbi hiányos kommunikációs terv marketing tervvé bővült, melyben meghatároztuk, hogy a stratégiai terv mely részei kamatoztatnák a marketinget, kitzúztuk a marketingcélokat, ismételten pozicionáltuk szervezetünket, meghatároztuk lehetséges marketingeszközeinket, mely alapján elkészültek, megújultak terveink. A folyamat és az eredményértékelés céljából első körben három, és a későbbi alprojekteben még egy, a tanulói, szülői, pedagógusi és munkáltató köröket szondázó, a TISZK tevékenységével, ismertségével kapcsolatos hatékonyságmérési sorozatot vezettünk be.

3. A disszemináció szintjei és tartalma az Egri TISZK Kht-nál

3.1 Az Egri TISZK Kht-nál annak ellenére, hogy a vezetők többsége a projekt beindítását követően, sokszor az előd általi betanítását, helyzetbehozást nélkülözve érkezett, fel tudta szedni a fonalat és képes volt folytatni, megújítani a korábbi munkát. A vezetési folyamat tartalma, nyomon követése, az információk rendszeres áramoltatása hivatott biztosítani a projekt megvalósításához szükséges intézményi erőforrások optimális mozgósítását, szükség esetén átcsoportosítását.

Ugyan ez vonatkozik arra a szakértői, támogatói körre is, mely bár nem vesz részt a napi feladatokban, monitoring tevékenységében érzékelheti a munka során előforduló diszsonáns eseteket. Ebbe az *első szintbe* tartoznak a jogi, közbeszerzési, tananyag-fejlesztési területen dolgozó tanácsadók, valamint az intézmény gazdasági könyvelését végrehajtó szervezet, a TISZK konzorciumának Tulajdonosi Tanácsa, a Szakmai Tanácsadó Testület, az Igazgatók Tanácsa, valamint a Fejlesztési Koordinációs Bizottság tagjai.

A *második szint*, azaz társiskolák információval történő ellátása fontos, mert annak ellenére, hogy az Igazgatók Tanácsát, valamint a Fejlesztési Koordinációs Bizottságot a fenntartók képviselői mellett az iskolák által delegált (általában igazgató, vagy helyettesi szintű) személyek töltik be, további hangsúlyt fektetünk az információk alsóbb szintre történő lejutására. Az információ egyik sajátossága az, hogy áttételek esetén módosul, sokszor a személytől függően kiegészül, vagy elszikkad. Így sokszor a „mezei pedagógusnak” fogalma sincs arról, mi történik a projektben, vagy az adott tevékenységre, beszerzésre miért van szükség, hiszen a hiányos információk miatt képtelen meglátni az összefüggéseket. Ennek a területnek az erősítésére a nyílt napok bevezetése, illetve az iskolai nyilvános (főleg szakmai) rendezvényeken való megjelenés, valamint a szóróanyagok kijuttatása látszott a legalkalmasabb eszköznek, mivel ezek felhasználásával irányítottan, valóban koncentráltan tudunk információt nyújtani.

Az elektronikus hírvítség annak ellenére, hogy széles rétegeket szólít meg, nem mindig talált megfelelő fogadókésztségre, sokan csak kéretlen levélszemétként kezelték, és automatikusan törölték levelezésükből. Kiemelem az informális kapcsolati rendszer szerepét, melyet munkatársaink egy-egy adott fejlesztés, utazó tanácsadás, vagy egyéb közös rendezvény (pl. pedagógus továbbképzés, tréning, közös utazás, feladatmegoldás) keretében építettek ki. Az ilyen csatornákon kért és áramoltatott információk talán még hatásosabbak voltak, mint a formálisak.

A disszeminációs tevékenység területi megosztottságának városi megjelenését testesíti meg az a *helyi szintű* tevékenység, mely során Eger Megyei Jogú Város Önkormányzata által életre hívott Ifjúsági Cselekvési Program keretén belül olyan más, a pályára irányítás területén dolgozó intézményekkel működünk együtt, mint az Egri Kistérségi Iroda, az Egri Nevelési Tanácsadó, a Heves Megyei Kereskedelmi és

Iparkamara (HKIK), a Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézménye. Érdemes megemlíteni azt az együttműködést, mely a város más intézményeivel egyetemben a HKIK vezetésével közös képzési adatbázis és távoktatási felület létrehozásán fáradozik. Helyi tömörülés az a klaszter, mely az OKJ 5-ös szakmacsoportja köré tömörülve próbálja meg a munkaerő-piaci és képzési anomáliákat feloldani.

A *regionális szintű* fejlesztések összehangolását, az erőforrások hatékony kihasználását segítheti elő az Észak-magyarországi Integrált Szak- és Felnőttképzési (ÉMISZÉF) Hálózat, melynek tagjai vagyunk. A hálózati együttműködés résztvevői valamennyien a munkaerőpiac és területfejlesztés magas minőségiszintet képviselő elismert szervezetei. Erősségeinkhez és lehetőségeinkhez mérten a hálózat közös tevékenységterületeit a közös információs rendszer kialakításában, tartalomfejlesztésben és az infrastruktúra összehangolt fejlesztésében határoztuk meg.

A pozitív és negatív tapasztalatok megosztásának *nemzeti szintjét* a TISZK-ek Országos Egyesületének életre hívása biztosítja. Sajnos az ESZA Kht. és az IH által működtetett másik fórum, a kezdetekben havi, majd kéthavi rendszerességgel összeülő, általában a TISZK menedzsmentek vezetői szintjének részvételével folyó Konzultatív Testületi Ülések (KTÜ) befejeződtek. Ezek megtartását azért tartanánk továbbra is célszerűnek, mert mindamellett, hogy az országos TISZK hálózat mind a 16 intézménye részt vett ezeken a rendezvényeken, a rendezvén fórumszerű, mindenki számára (beleértve az ESZA Kht., az IH és az SZMM munkatársait is) interaktív kommunikációt tett lehetővé.

A brit iskolarendszerű szak- és felnőttképzés tanulmányozása céljából rendezett londoni tanulmányút, illetve a Leonardo Mobilitás projekt kapcsán a tanulók külföldi szakmai gyakoroltatására kiépített finnországi, oului kapcsolat lehetővé tette a disszeminációs tevékenység *nemzetközi színterüvé* való válását. A kapcsolatok kialakításával, későbbi bővítésével azok két-, vagy többoldalúvá való válásával nem csak eddigi tevékenységünknek kívánunk megerősítést szerezni. Emellett fontossá vált az is, hogy segélyezett szerepkörből átlépünk innovációs gazdai szerepkörbe.

4. Az Egri TISZK Kht. célcsoportjai

Ahhoz, hogy disszemináció kellő módon érthető és hatékony legyen a megcélzott csoportokat mindenképp másképp kell megszólítani. Hiszen nem mutathatjuk be az Egri TISZK Kht. tevékenységét ugyan úgy egy pedagógusokból álló csoportnak, mint a diákoknak, vagy mint a vállalati szférák képviselőinek. Nemesak a tartalomnak, a formának de a közlés módszerének is el kell térnie egymástól, hiszen mindegyik csoport másra kíváncsi, másképp szólítható meg és másképp ragad meg benne az általunk közvetíteni kívánt információ.

4.1 Elsődleges célcsoportok

- *A TISZK tanárai, oktatói:* Cél a pedagógusok, oktatók folyamatos felkészítése és továbbképzése, szakmai, módszertani ismereteinek bővítése a gyakorlati képzéssel, új módszerek alkalmazásával, pedagógiai programokkal kapcsolatban.
- *A TISZK intézményeinek tanulói:* Az iskolai rendszerű oktatás keretei között elsajátított tudás meghatározó módon befolyásolja a munkaerőpiacra belépők munkavállalási esélyeit és lehetőségeit.
- *Hátrányos helyzetű, a lemorzsolódással fenyegetett tanulók és családjaik:* A testi- és értelmi fogyatékkal élőkkel és a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokkal.

lokkal kapcsolatban kiemelt feladat a tanulási, képzési lehetőségek vonzóvá, hozzáférhetővé tétele, igényeikhez való igazítása. Kiemelendő a hátrányos helyzetűek – ezen belül a hátrányos helyzetű romák – szakképzéshez való hozzáféréseinek problémája.

4.2 Másodlagos célcsoportok

- *A TISZK vezetői:* A TISZK irányítását non-profit szervezet (Kht.) végzi, míg a szervezet működtetési feladatait, az irányító szervezet döntéseinek végrehajtását a projekt menedzsment látja el.
- *Gazdálkodó szervezeteknél gyakorlati képzést folytatók:* A TISZK központi képzőhelyét működtető szakembergárda aktívan támogatja a vállalati gyakorlati képzés módszertani fejlesztését, hogy az illeszkedjen az iskolák által végzett oktatáshoz. A TISZK tanácsadói tevékenységet nyújt a gazdálkodó szervezetek gyakorlati képzést folytatói számára a gyakorlati oktatás helyszínén különböző témákban.
- *Felnőttképzésben résztvevők:* A TISZK a már dolgozók számára a felnőttoktatás, de elsősorban a felnőttképzés területén kialakítja képzési kínálatát, hogy a felnőttek az iskolarendszeren kívüli tanulási lehetőségekkel is élhessenek. Kiemelt felnőttképzési tevékenységként az inaktívok átképzésével és továbbképzésével is foglalkozik a TISZK.

Amikor egy-egy a célcsoport felé disszeminálunk, abban a tudatban tesszük, hogy ennek a későbbiekben pozitív hozama lesz az intézmény részére. Ezért már a tervezés folyamán célcsoportonként végig kell gondolni és meg kell határozni azokat a várható előnyöket, melyek nemcsak névlegesen növelhetik szervezetünk adott időszakra szóló reputációját, hanem esetleg más erőforrások igénybevételét is elérhetővé teszik

5. Az Egri TISZK Kht. disszeminációjának csatornái, eszközei, módszerei

Itt a kezdeményezések közül a Road Show ötletünk nyújthat újat a disszeminációs módszerek és eszközök mások által naponta használt arzenáljában. Ezt a városi pályorientációt végző valamennyi szervezet összefogásával, az ÉRÁK tulajdonában lévő, utazó tanácsadói szolgáltatásokat biztosítani képes „Omnibusz” bevonásával, Eger és az Egri kistérség összevont szülői – pedagógusi – diák értekezleteim kívánjuk megvalósítani. Ezzel a szakterületek minden szereplőjének együttes esélyt, kontakt, valamint megjelenési lehetőséget kívánunk biztosítani, elkerülve ezzel a hiányos, szakszerűtlen pályára irányítás lehetőségét is.

A disszeminációkban alapvetően két módszert különítünk el egymástól. Az *anyagi termékeket létrehozó részfeladatok eredményei* (pl. a műszakilag átadott, berendezett épület installált eszközökkel, vagy a 226 órányi digitális tananyag) viszonylag jól azonosíthatóak. Ezek ismertté tétele, népszerűsítése viszonylag egyszerűen megvalósítható. Egy átadó ünnepség keretében, kiadvány és/vagy interneten digitális letölthetőséggel ellátott formátumban való megjelenítésük nem okoz gondot. Itt annyit jegyzünk meg, hogy az információk naprakészen tartása miatt át kell térnünk a honlap napi frissítésére. (Megújult honlapunk /www.egertiszk.hu/ – melynek URL címe valamennyi megjelenésünkben szerepel). A digitális csatorna biztosítását kifejezetten fontosnak tartom, hiszen egy-egy jól célzott üzenet formátummal több eredményt érhető, mint kötelező olvasmányok tucatjával.

Annak ellenére, hogy magát az olvasás szeretetét magam is fontosnak tartom, tudomásul kell venni, hogy az a tanuló, aki majd három éves korától interaktív videó játékokon, az interneten szocializálódott, ingerszegénynek fogja tartani nem csak az olvasás, hanem a hagyományos keretek között zajló frontális oktatás útján szerzett információkat is. Itt egyedül kérdőjelezhető meg, hogy az a réteg – beleértve a funkcionális analfabetizmussal küszködő halmozottan hátrányos helyzetben élő tanulóktól az élethosszig tartó tanulást elutasító továbbfejlődni képtelen pedagógusig – akit az információs sztrádán el kívánunk érni, rendelkezik-e azzal a technikai hozzáférési háttérrel, valamint olyan informatikai kompetenciákkal, mely lehetővé teszi a felhasználói szintű alkalmazást?) A disszeminációs megjelenések során törekedni kellett az egysíkúság elkerülésére, mert egy-egy akciónk csak meghatározott rétegeket ér el. Ennek záloga, hogy marketing tevékenységünk végzéséhez az 5P¹³ marketingmix módszert választottuk.

Ugyanez már nem mondható el azokról a programokról és eredményekről, melyek a *célcsoport személyes tudásának, tapasztalatainak gazdagodásával* járnak. Ezek csak ritkán mérhetőek, és átadásuk akadályokba ütközik még akkor is, ha kívánatos lenne, hogy ezeket mások számára is hozzáférhetővé tegyék. Sajnos még nem általános az a törekvés, hogy a résztvevők a termék terjesztésén túlmenően megosztanák másokkal a fejlesztés során sikeresnek bizonyult eljárásokat és munkaszervezési módszereket, amelyek az adott eredmény elérését lehetővé tették. Hosszú szervezés után tudtuk csak elérni, hogy például tananyagok fejlesztésében jártasságot szerzett pedagógusaink ki merjenek állni a nyilvánosság elé és felvállalva az esetleges kritikák veszélyét is, eszmét merjenek cserélni a TISZK országos hálózatában hasonló feladatokat ellátó kollégákkal, szakértőkkel és egyéb felhasználókkal.

Az interperszonális kapcsolatok bővítése érdekében minden olyan rendezvényen, konferencián, szakmai vitanapon megjelentünk, ahol erre lehetőséget biztosítottak számunkra. Ezen kívül nem csak utaztunk, hanem mi magunk is rendezünk ilyen találkozásokat. A TISZK társiskoláinak pedagógusai részére szervezett, mintegy 400 főt megmozgató bejárásokon kívül a 2007/2008-as tanév befejezése előtt, és a tanév kezdetekor nyílt napokat rendeztünk a város és a kistérség általános- és középiskolai tanulói számára. Valamennyi szakkabinetünket (CNC forgácsoló, nyomdaipari, elektrotechnikai, vállalkozási, tanbolt, tanbüfé) illetve közösségi szolgáltató helyiségeinket ún. „támogatói est” keretében, a kabinet szakmai összeállítását végző társiskolák érintett munkatársain kívül a kistérség, vagy a megye, de egyes alkalmakkor (mint pl. a nyomdaipari kabinet esetében is) régiós, a szakmában domináns, stratégiaileg a jövőben velünk együttműködni szándékozó gazdálkodó szervezetek jelenlétében avattuk, illetve adtuk át.

Az olyan interaktivitás lehetőségét mellőző eszközök révén, mint pl. a TISZK-ben és társiskoláiban tanított szakmákról szóló kiadványaink, az egyes képzéseinket, felnőttképzési és közösségi szolgáltatásainkat népszerűsítő szórólapjaink és hirdetéseink, a projekt előrehaladásáról szóló kompendiumaink és elektronikus hírlevelünk által igaz, hogy egyszerre szélesebb kört lehet megszólítani, de kevésbé tudjuk mérni ezek tényleges hatását. Nem tudjuk ezek valóban eljutottak-e a célcsoporthoz. Némi derűre adhat okot, hogy folyamatosan emelkedik a honlapunkra látogató, vagy annak

¹³ 5P: termék (Product), célcsoport (Publics), ár (Price), elosztás (Place), és a reklám (Promotion)

egyres részeibe betekintést nyerni kívánó látogatóink száma. A fizetett hirdetéseket célzott közönségnek, az egyes sajtóorgánumok profilját és közönségét figyelembe véve jelentetjük meg. Más jellegű fellépést és tartalmat kíván az Eger Tv Pénzvilág szakpolitikai műsora, mint a helyi rádióknak adott riport. Kénytelenek vagyunk kissé mellőzni az országos sajtót, mivel egyrészt a bekerülés csak nagy nehézségek és anyagi ráfordítások árán valósulhatna csak meg, másrészt nem biztos, hogy a számunkra fontos célközönség ajtaján kopogtatnánk vele.

A külső (szakmai, tematikus szektorális és szektorközi) tájékoztató hálózat sokszor jobban működik, mint a belső, társiskolákat átfogó hálózat. Ebben talán szerepet játszik a pedagógus társadalom fásultsága és az egyéni, vagy csoportos kezdeményezésre, alulról induló innovációk hiánya is.

Olyan időszakban, amikor az iskolák sorát bezárás, a pedagógusokat pedig a csoportos elbocsátások veszélye fenyegeti, fontosságunkat elsősorban pedagógiai és szakmai munkánk eredményeinek közvetítésén keresztül tudjuk a köztudatba elültetni.

6. A disszemináció, mint a visszacsatolás alapja

A projektben megpróbáltunk minél több interaktív elemet beépíteni. Ha az információközlés csak egyirányú kommunikációt tesz lehetővé nincs lehetőség az interaktivitásra, azaz nem érkeznek vissza reakciók, melyek beépítésével megvalósulhat a folyamatos értékelés és a visszacsatolás, mely auditált ISO 9001 minőségbiztosítási rendszerünk, és intézményi felnőttképzési, valamint program akkreditációink alapját is képzzi. Honlapunkon és e-szolgáltató központunkban digitálisan is elérhető az a felület, ahol lehetőség van felénk információk közlésére. Hasonlóan megragadjuk a felnőttképzési tanfolyamzárásokat is arra, hogy a rendszer működtetésének érdekében építő javaslattal élhessenek tanulóink. Recepcióknál egy ún. „Beadványok könyvét” helyeztünk el, mely az ügyfelfogadások periódusaival együtt a képzések atipikus időszakaiban is lehetőséget ad információk befogadására.

Az indirekt megoldások mellett, az alprojektre lekötött felméréssel együtt az Egri TISZK Kht. négy alkalommal szondázta a kistérség számára meghatározó célcsoportokat. A közel félévente lefolytatott méréseknél a kérdőíveket úgy állítottuk össze, hogy egyes állandó szakterületekről (pl. közösségi szolgáltatások, elérhetőség, design, reakciógyorsaság, rugalmasság, ismertség, kívánalmaknak történő megfelelés, stb.) beérkező adatokból bizonyossággal összehasonlítható elégedettségi mutatókat lehessen kiolvasni. Ugyancsak törekedtünk arra, hogy az egyedi akciótervek alapján lezajlott rendezvények, megjelenések hatását is mérni tudjuk. Mindezek mellett javaslatokat kértünk a következő időszak hasonló eseményeinek szervezésével, tartalmával kapcsolatban. A mérések adta eredmények feldolgozását követően módosítottuk eredeti elképzeléseinket, így mind ismertségünk, mind minőségi mutatóink valamennyi kategóriában folyamatosan emelkedtek.

7. Az Egri TISZK Kht. számszerűsíthető eredményei

Az Egri TISZK Kht. a számszerűsíthető eredmények tükrében teljesíti a támogatási szerződésben vállalt indikátorokat. Az infrastrukturális fejlesztés projektje lezárult, az indikátormutatók nagyobb része túlteljesült, illetve nincs olyan mutató, melynél a TISZK ne érte volna el az előírásokban szereplő legalább 90%-os teljesítményt úgy, hogy a jóváhagyott költségvetés közel 100%-a felhasználásra került. A 3.2.2-es projekt (attól függetlenül, hogy az alprojekt 2008. 12. 31-ig meghosszabbításra került) már minden eredmény-, valamint a hatásindikátorok nagy részében is sikeresen

teljesítette feladatát. A „Szakképzésben végzett tanulók száma” mutató szerződésben meghatározott végső értékének eléréséhez még öt év áll rendelkezésünkre. A túlteljesítések hátterében a disszeminációs munka bizonyítottan eredményes volt, hiszen az indikátorok között a lemorzsolódottak arányán kívül nem találunk olyan mutatót, mely valamely tekintetben ne lenne egyben közvetlen disszeminációs tevékenység is.

Felvetődik a hogyan tovább kérdése? A projektzárást követően is fent szeretnénk tartani az általunk elért eredményeket. Ebben várjuk a konzorciumi partnerek, és más kívülről állók segítségét is, hiszen a támogatási szerződés öt éves fenntarthatóságot célzott meg. Az infrastrukturális fejlesztések során beszerzett technikai eszközök öt éven belül biztosan elavulnak, és az általunk készített programok, tananyagok is – változó mértékben, de előbb-utóbb – avittá válnak. Ehhez pályázati úton, vagy a gazdasági társaság által termelt profit formájában meg kell teremtenünk a megfelelő anyagi hátteret, hiszen nem várhatjuk el a fenntartó konzorciumtól, hogy ezen irányú kiadásainkat fedezze.

Irodalom

Jacques Derrida: A disszemináció (1972.)

Tordai Péter: Az eredmények terjesztése a strukturális alapok esetében

Tót Éva: Disszemináció – gyakorlat és lehetőségek a Leonardo projektekben in: A Leonardo da Vinci program első szakasza (Tempus Közalapítvány, 2002.)

Dr. Köpeczi Bócz Tamás: „Hogyan vigyük át a túlsó partra?”-EQUAL Tapasztalatátadási konferencia, (Budapest, 2007.)

T. Kiss Tamás: Foglalkozás, szakma, hivatás = KÉK (2002/II. 105. p)

Európai Bizottság: Koppenhágai Nyilatkozat (2002. 11. 29-30.)

Mastrichti kommuniké (2004. 12. 14.)

SZMM: Koncepció a szakképzés fejlesztésére irányuló, a munkaerő versenyképességének javítását célzó összehangolt fejlesztésekről (2007.)

Angyal Árpád: Az Egri TISZK Térségi Integrált Szakképző Központ Kht. képzési és szervezetfejlesztési vezető (3.2.2 szakmai vezető) munkakörének elemzése DACUM módszerrel (PTE dolgozat, 2007.)

Angyal Árpád: A marketingszemlélet érvényesülése az egri térségi integrált szakképző központ kht. (Egri TiszK Kht) létrehozása során, az Egri TISZK Kht. pozíciójának rövid értelmezése (PTE dolgozat, 2007.)

Angyal Árpád: Az Egri Térségi Integrált Szakképző Központ létrehozása és működtetése az EU Lisszaboni Stratégiájának, a Nemzeti Fejlesztési Terveknek, valamint a Humánerőforrás Fejlesztési Programoknak a tükrében (PTE dolgozat, 2006.)

Angyal Árpád: Szervezeti kultúra és környezettudatos vállalati magatartás az Egri TISZK Kht-nél (PTE dolgozat, 2006.)

Angyal Árpád: Az Egri Kistérség munkaerőpiacának bemutatása az Egri TISZK Kht. szemszögén keresztül (PTE dolgozat, 2007.)

Egri TISZK Kht.: Az Egri TISZK Kht. üzleti terve (Eger, 2007.)

HEFOP IH „Térségi Integrált Szakképző Központok infrastrukturális feltételeinek javítása” (Budapest, 2006.)

Egri TISZK Kht.: HEFOP-3.2.2-P.-2004-10-0008/1.0 Projekt előrehaladási jelentés (2008. 10. 13.)

TAKÁCS ESZTER

A részmunkaidős foglalkoztatás és a távmunkavégzés alkalmazásának előnyei és hátrányai*

Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben az Európai Unió foglalkoztatási struktúrája folyamatosan átalakul, évről évre csökken a teljes munkaidőben dolgozók aránya és egyre terjed az atipikus foglalkoztatási formák alkalmazása. Magyarországon viszont ha foglalkoztatásról beszélnek, a társadalom nagy része még mindig a hagyományos, tipikus munkavégzésre gondol.

„Az atipikus foglalkoztatási formák korántsem újak. Hogy mostanában miért kerültek az érdeklődés középpontjába, sokféle okkal magyarázható. Ilyen indok a nők munkavállalásának terjedése (ami megnövelte a részmunkaidős foglalkoztatás iránti igényt), a nagy munkanélküliség, valamint a bizonytalan gazdasági kilátások.”¹

Hazánkban a legfontosabb cél, hogy a munkavállalási korú népesség mind magasabb hányada legyen foglalkoztatott. Ennek megvalósítása csak úgy érhető el, ha teret kapnak az új, atipikus munkavégzési formák. Magyarországon az Európai Unió országok átlagához viszonyítva nagyon alacsony az atipikus foglalkoztatásban dolgozók aránya, pedig véleményem szerint az atipikus foglalkoztatási formák bevezetése pozitívan befolyásolná a foglalkoztatási szintet.

Az atipikus foglalkoztatási formák közül a részmunkaidőt és a távmunkát emelem ki, és azt próbálom bemutatni, hogy milyen előnyei és hátrányai vannak a gyakorlati életben való alkalmazásuknak.

A részmunkaidő²

A részmunkaidő fogalmának a nemzetközi jogforrásokban nincs egységes meghatározása. Az ILO (Nemzetközi Munkaügyi Szervezet) – definíciója szerint a részmunkaidő „jelentősen rövidebb, mint a normál munkaidő”. Az OECD – elsősorban statisztikai megfontolásokból – a heti 30 óránál kevesebb munkaidő fogalmát használja. Az EU részmunkaidőről szóló irányelve az azonos munkahelyen teljes munkaidőben foglalkoztatottak munkaidejénél rövidebb időben foglalkoztatottakat tekinti részmunkaidős munkavállalónak. A nemzeti munkajogok általában szintén nem definiálják a részmunkaidőt; a kivételek közé tartozó Franciaországban a jogszabály azt úgy határozza meg, hogy az legalább egyötödével rövidebb, mint a teljes munkaidő. Dániában a részmunkaidős foglalkoztatás alsó határa heti 15, felső határa heti 30 óra.

* A FEEK-en beadott szakdolgozat alapján készült cikk.

¹ Frey, 1008–1026. old.

² Atipikus foglalkoztatás feltételei és hatása a munka világára.

A távmunka³

A legtágabb megközelítés szerint minden olyan munka távmunka, amikor a munkavégzés során a munkáltató és a munkavállaló térben távol van egymástól. Szűkebb értelemben távmunka az a munkaszervezeten belül végzett munka, mely a hagyományos szervezeti karakterektől független térben és időben valamint számítástechnikai és telekommunikációs eszközökkel támogatott.

Találkozhatunk olyan megközelítésekkel is, melyek a munkaszervezés felől közelítenek a távmunkához, például: a távmunka a munka rugalmas megszervezésének egyik módja, anélkül, hogy a munkavállaló fizikai jelenlétére szükség lenne munkaideje alatt és magában foglalja az információtechnológiai eszközök használatát.

A távmunka legáltalánosabb definíciója szerint távmunkás az, aki munkajogviszonyban áll oly módon, hogy munkaidejének legalább ötven százalékát a munkáltató fő telephelyétől távol tölti és munkájához számítógépet és telekommunikációs kapcsolatot használ.

A távmunka egy másik megközelítésben olyan munkavégzés, melynek helye független a munkáltató vagy a megbízó földrajzi elhelyezkedésétől; és megváltoztatható az egyes távmunkás akarata és/vagy a munkát adó akarata szerint. A munkavégzés elsősorban vagy nagymértékben elektronikus berendezések használatát feltételezi, a munka eredménye távolról kerül továbbításra a munkáltató és a munkavállaló közt. A távolsági kommunikációs kapcsolatnak közvetlen telekommunikációs kapcsolatnak kell lennie, amely magában foglalja a levelezési és továbbítási szolgáltatásokat is.

A részmunkaidő és a távmunkavégzés előnyei és hátrányai

A részmunkaidő előnyei a munkavállaló szempontjából

- Részmunkaidő által, olyan lehetőségeket lehetne teremteni, amelyek lehetővé teszik a munkahely megtartását idősebb munkavállalók számára azáltal, hogy teljes munkaidős foglalkoztatottból részmunkaidős foglalkoztatottá válnak.
- Ezzel a lehetőséggel kettős foglalkoztatáspolitikai cél érhető el: a nyugdíjba való fokozatos átmenet biztosítása mellett lehetőség nyílik a felszabaduló fél státusz fiatal (pályakezdő) általi betöltésére.
- Több szabadidő, ami tanulásra, családra, hobbikra, esetleg 8 órás munka keresésére fordítható.
- Ha pedig elégedettek velünk, és a cég növekszik, van rá esély, hogy 8 órássá bővül a munkakör, vagy feljárnának cégen belül másik pozíciót.

A részmunkaidő a munkáltató számára lehetővé teszi a rugalmasabb munkaszervezést.

A részmunkaidő hátrányai a munkavállalók oldaláról⁴

- A családi háztartások zöme nem viseli el a részmunkaidős foglalkoztatással járó keresetcsökkenést, a részmunkaidővel elérhető keresethez képest a munkába járással kapcsolatos idő- és költségráfordítás, továbbá a felmerülő egyéb költségek (ruházkodás, otthonon kívüli étkezés stb.) olyan magasak lehetnek, ami miatt esetleg már nem éri meg részmunkaidőben dolgozni.

³ Bankó, 2009.11.21.

⁴ Munkaadók Lapja 2008/3

- A részmunkaidős munkavállalók munkaerőpiaci pozíciója általában kedvezőtlenebb, mint a teljes munkaidőben foglalkoztatott társaiké (pl. könnyebben válnak meg tőlük a munkáltatók, ha létszámleépítésre kényszerülnek).
- Az alacsonyabb munkabérből származtatott juttatások, ellátási formák nagyon alacsony szintje, illetve a nyugdíj szempontjából (az alacsony munkaidő és munkabér miatt) a szolgálati idő és a nyugdíj összegének csökkenése.
- Emellett az infrastruktúra jelentős része (közlekedési menetrend, óvodák nyitva tartása), továbbá a vásárlási szokások mind a nyolcórás munkaidőre alakultak ki.

A részmunkaidő hátrányai a munkáltató szempontjából⁵

- A munkáltatókat terhelő aránytalanul magas járulékok. (A teljes és a részmunkaidős dolgozók után a munkáltatók ugyanakkora mértékű, egyösszegű egészségügyi hozzájárulást fizetnek.
- Fajlagosan megnövekednek a költségei (munkába járással kapcsolatos utazási költségtérítés, védőruha, egészségügyi hozzájárulás stb.), valamint a szervezési és adminisztrációs feladatai.
- A termelés ütemezése, a több műszakos munkarend vagy a technológia nem alkalmas a részmunkaidő befogadására. A részmunkaidős foglalkoztatás bevezetésével alacsonyabb lenne a géppark kihasználtsága, magasabbak a rezsiköltségek (pl. a textiliparban).

Egyes ágazatokban speciális okok is gátolják a részmunkaidő elterjedését. Így az építőipari kivitelezői munkáknál a dolgozókat azonos időpontban utaztatják, ezért itt a részmunkaidős foglalkoztatás igénye fel sem merülhet. Az állattenyésztésben (pl. tehenészet) egész napos az elfoglaltság, a növénytermesztésben pedig úgynevezett munkacsúcsok vannak, ahol teljes munkaidőre van szükség (vetés, aratás); a gépjavítás területén elképzelhető lenne részmunkaidős foglalkoztatás, de a téli időszakban, amikor e munkák jelentősek, az egyéb költségek miatt (pl. a fűtés) inkább az állásidő vagy a „fagyszabadság” az elterjedt.

A foglalkoztatást befolyásoló jogszabályi környezet meghatározó része jelenleg ugyan nem akadályozza, de nem is segíti a munkaerőpiac szereplőit a részmunkaidős foglalkoztatás vállalásában. Megállapítható, hogy azokban az országokban magasabb a részmunkaidőben foglalkoztatottak aránya, ahol a jogszabályok nem minden tekintetben terjednek ki a részmunkaidőkben foglalkoztatottakra, megengedve ezáltal, hogy a munkáltatók lényegesen könnyebben tudják foglalkoztatni az ilyen munkavállalókat. Magyarországon a szabályozás ebben az értelemben szigorú, nem ösztönzi a részmunkaidős foglalkoztatást. Ugyanis azáltal, hogy a munkavállalót részmunkaidőben foglalkoztatják, a munkáltatónak a munkaerőköltsége vonatkozásában nincs számottevő előnye, a munkavállalót jogszabály és joggyakorlat által biztosítottan ugyanazok a (időarányosan) juttatások illetik meg, mint a teljes munkaidőben foglalkoztatottakat.

Megállapítható az is, hogy a piaci alkalmazkodáshoz, a versenyképesség javításához nélkülözhetetlen rugalmasság Magyarországon nem a részmunkaidős foglalkoztatási formára, hanem más forrásokra támaszkodik (például a meglévő munka-

⁵ A részmunkaidős foglalkoztatás helyzete, Munkaadók Lapja 2008/3 – Fórum, <http://a-munkaadolapja.cegnet.hu/2008/3/a-reszmunkaidos-foglalkoztatas-helyzete>, 2009.02.22

erő-állomány törvényes munkaidőn túli foglalkoztatására, a legális vagy illegális munkaerő-kölcsönzésre, a nyugdíjasok, járadékosok, gyermekgondozási támogatáson lévők regisztrált vagy nem regisztrált foglalkoztatására). Ehhez kapcsolódik az úgynevezett „munkajogból menekülés” (Radnai József) jelensége. A foglalkoztatók figyelme a szoros kötöttséget jelentő munkaviszony felől inkább a polgári jogi jogviszonyban való foglalkoztatás felé fordul minden olyan esetben, ahol a végzendő tevékenység jellege ezt lehetővé teszi.

Érvek a távmunka mellett a munkavégzők oldaláról⁶

– Szabadság:

Nem kell csodálkozni azon, hogy a távmunka iránti igény a kommunikációs eszközök elterjedésével robbanásszerűen megnőtt. Egyes munkavállalók számára ideális megoldásnak tűnik, hogy valaki saját otthona kényelmét élvezve végezheti el a munkáját. A napi 8 órás munkaidőtől és helyhez kötöttségtől megszabaduló dolgozó, a munkahelyén maradó alkalmazottakhoz képest lényegesen önállóbb és függetlenebb lesz, ha az időbeosztását, mozgását, munkavégzés módját tekintjük. A szabadság és kötetlenség a távmunkavállalók bevallása szerint, az egyik legfőbb egyéni motivációs tényező. Jellemző, hogy általában a kreatív munkaerő az, amely fontosnak tartja és értékeli a rugalmasságot és egyéni szabadságot a munkavégzésben.

– Ergonómia a csúcson

Az otthondolgozó ember abszolút kényelmet élvez. Saját maga választhatja meg dolgozóhelyét, irodabútorát, a munkához használt eszközeit. Igénye szerint állíthatja be a fűtést, a világítást, szellőzést, háttér muzsikát. A dohányzás magánügye, mások füstjét nem kell elviselnie. Megteheti, hogy tetszőleges időpontban tornával, sétával, sporttal, étkezéssel oldja fel a munka feszültségét, úgy szervezi napi feladatait, ahogy a számára leghatékonyabb és egyben legkényelmesebb. A leggondosabban menedzselte vállalati ergonómia sem veheti fel a versenyt az otthoni munka komfortjával.

– Hatékonyabb munkavégzés

Amerikában végzett felmérések egyértelműen kimutatták, hogy a távmunkában dolgozók hatékonysága meghaladja a munkahelyekre bejáró dolgozókéét. A felmérések ugyan eltérő (10-20-30%-os) különbséget jeleztek, de mind egyetértettek abban, hogy a távmunka általában pozitív hatással van a munka hatékonyságára.

– Kevesebb, csökkenő stressz

Megszűnik a napi munkába járással, mindig fitt megjelenéssel, munkatársak és főnökök előtti megfelelési kényszerrel, belső vállait konfliktusok eltűrésével, kezelésével kapcsolatos stressz, hiszen az otthon dolgozó kikerül a többnyire feszült vállalati légkörből, és csakis feladatra koncentrálni. Ezen kívül nem kell elviselnie a városi csúcsforgalom kellemetlenségeit, megszűnik a reggeli rohanás, félelem a reggeli elkésés miatt.

– Egészség és biztonság

⁶ Németh, 3-23. oldal

A távmunka e vonatkozásával foglalkozó kutatók, szociológusok összegyűjtötték azokat a tényezőket, melyek szerint a távmunkások egészségesebben és nagyobb biztonságban élnek:

- csökkennek a stresszel kapcsolatos betegségek,
 - csökkenő levegőszennyeződés,
 - gyengélkedő, tartósan beteg vagy mozgássérült dolgozók otthoni munka mellett fokozatosabban figyelhetnek egészségük védelmére, megoldható a folyamatos gyógykezelés,
 - beteg gyermekét ápolhatja, a teljes meggyógyulásig otthon maradhat vele a szülő.
- Életmódváltozás

A távmunkás ugyan emberileg távolabb kerül munkatársaitól, ezzel egy időben azonban meghittebb kapcsolatot alakíthat ki családtagjaival, és környezetével. Egyéni igényeinek megfelelően választhatja meg lakóhelyét, több figyelmet szánhat a környezetében élő emberekre, és a természettel való kapcsolatára, ami pozitív hatással van közérzetére, életének minőségére. A távmunka feloldhatja a sokak számára problémát jelentő város-vidék dilemmát, megoldást kínálhat a gyermekeit otthonnevelő anyák, elvált szülők, elmaradott területeken élők, munkanélküliek és mozgáskorlátozottak problémáira. A sikeres távmunkások általában elégedettebbek, nyugodtabbak munkahelyre naponta bejáró társaiknál.

- Hatékonyabb munkaszervezés

Az időmegtakarítás természetesen elsősorban a napi közlekedés kiiktatásából adódik, hiszen távmunka-végzés esetén nem a dolgozó, hanem az általa végzett munka utazgat, a leterhelt közutak helyett gyors távközlési vonalakon. Ha a munkába való oda-vissza utazásra napi egy órát számolunk (ami Budapesten és a legtöbb nagyvárosban szerencsés esetnek számít), akkor könnyen kimutatható, hogy a munkába járási idő megspórolása egy év alatt plusz 6 hét teljes munkaidő-nyereséget jelent!

- Pénznyereség

Önmagában a fent számolt évi plusz 30 munkanap jelentős bevételtöbbletet eredményezhet (több mint egy 13. havi fizetés), mindezekhez azonban hozzászámolhatjuk a napi közlekedést kiiktatásából eredő megtakarításokat: a bérlet vagy úthasználat, üzemanyag, gépkocsi-javítási, parkolási költségek elmaradása mind csökkentik az egyén kiadásait. A mérleg másik oldalán természetesen ott állnak a távmunkavégzés költségei (számítógép-fejlesztés, javítás, hálózat használat, telefonszámla stb.), amely a megbízóval megállapodás arányában terheli a dolgozót.

- Mobilitás

A távmunkások egy része ténylegesen függetlenné válik lakóhelyétől, hogy milyen földrajzi távolságra helyezkedik el partnereitől, megrendelőitől. Szabadon mozoghat a világban úgy, hogy mindeközben folyamatosan végzi tevékenységét, és a hálózaton keresztül tartja a kapcsolatot megbízóival, partnerivel.

- Versenyelőny a munkaerőpiacon

A távmunkára alkalmas, abban esetleg már gyakorlatot szerzett, és az otthoni munka feltételeivel rendelkező dolgozó nagyobb eséllyel indul a munkaerőpiacon, hiszen a munkalehetőségek között a távmunka ajánlatok plusz esélyt jelentenek

számára. Optimálisan tudja kihasználni kapacitását, egyszerre több megbízást is teljesíthet, dolgozhat fő-, vagy mellékállásban, vállalkozóként vagy megbízásos alapon, miközben önmaga továbbképzését is rugalmasabban oldja meg.

*Érvek a távmunka mellett a munkaadó szempontjából*⁷

– Növekvő hatékonyság

A távmunka kérdéseit vizsgáló felmérések egyértelműen kimutatják, hogy a távmunka hatékonyabb a hagyományos, a cég telephelyén/irodájában végzett munkánál. A termelékenység növekedésének egyik alapja, hogy otthon zavartalanabban, sokkal inkább koncentráltan lehet dolgozni. Nem vonják el a figyelmét a munkatársak a munkához kapcsolódó, vagy legtöbbször egészen más témájú beszélgetéssel. Nő a kommunikáció hatékonysága. A távmunka feltételezi a folyamatos, kétoldali kapcsolatot a munkaadó és a munkavállaló között. Ez a magasabb szintű, inkább formális, mint informális kommunikációs kapcsolat hatékonyabbá teszi a vezetést, a munkaszervezést.

– Alacsonyabb költségek

A vállalat a távmunkára való átállással jelentős összeget tud megtakarítani: hiszen a dolgozók egy része saját otthonában végzi munkáját, kevesebb bérleti díjat, rezsit, személyi költséget és dolgozói hozzájárulást kell fizetnie. A költségek csökkentése óriási megtakarítást eredményezhet.

– Elégedett dolgozók, kevesebb munkahelyi stressz

A távmunka előnyei között szokás említeni a dolgozói légkör javulását, a dolgozói elégedettséget, cég iránti megnőtt lojalitást. Azok a munkatársak, akik számára ideális megoldást jelent a távmunka végzés, örömmel élnek a lehetőséggel, és ezt igyekeznek megtartani, eredményeikkel a módszer hatékonyságát alátámasztani. Külföldi tapasztalatok szerint az alkalmazottként végzett távmunka legideálisabb formája a részleges bedolgozás, tehát a központi irodában, illetve otthon végzett munka kombinációja. Így a dolgozó kevesebb utazásra kényszerül, mégsem marad ki a vállalat közösségi életéből, aktív részese tud lenni a kollektíváknak.

– Csökkenő betegállomány

Különböző távmunkát alkalmazó vállalatoknál végzett felmérések összecsengően kimutatták, hogy a távmunkások által igénybevett betegszabadság éves szinten átlag 4-5 nappal kevesebb. Ennek okai nyilvánvalóak: nincs szükség betegszabadság kivételére, ha a dolgozó egy időre mozgásban korlátozott, enyhébb lefolyású betegségét otthon kúrálja, fertőző beteg, vagy amikor egy anya beteg gyermeke mellett szeretne maradni

– Hozzáférés térben távol eső munkaerőpiacokhoz

A távmunka megoldást jelenthet azoknak a munkaadóknak, akik saját környezetükben nem találnak megfelelő képzettségű munkaerőt. Hozzáférhetővé válik a földrajzilag távol eső munkaerőpiac, a hagyományos módon elérhetetlen szakértelem. Nincs szükség arra, hogy a magasan kvalifikált munkaerő a cég telephelyéhez közel költözzön, amennyiben a munka távolról is elvégezhető. A toborzás során nincs

⁷ Németh, 3–23. oldal

szükség a munkavégzés helyére vonatkozó megkötésre, ami által nagyobb eséllyel lehető fel rátermett munkatárs.

– Csökkenő a fluktuáció:

Megtarthatóvá válik az értékes munkaerő, javul a vállalat szakmai és társadalmi megítélése. Különböző vállalatoknál végzett felmérések kimutatták, hogy a dolgozók 20-25%-a szívesebben élne a távmunka alternatívájával. Jellemző, hogy a távmunka gondolata elsősorban a munkájukat szerető, kreatív munkaerő számára vonzó. A vállalatot elhagyó, a cég számára értékes munkaerő egy része megtartható lenne, ha a vállalat felajánlaná a távmunka lehetőségét. A távmunkát alkalmazó vállalatokról az az elképzelés él a köztudatban, hogy innovatívak, nyitottak az új megoldásokra. Ennek a pozitív képnek köszönhetően a munkaerőpiac magasabban képzett szegmense felől növekvő érdeklődés irányul a távmunkát alkalmazó vállalatok irányába.

– Optimalizált erőforrás kihasználás

A távmunkások egy része szabad kapacitását több munkaadó számára is felajánlja. Rugalmasan alkalmazkodik a korszerű munkamódszerekhez, projekteknél és határidőkben gondolkodik. Az a cég, amely nem alkalmazottat, hanem egy adott feladatot elvégző munkatársat keres, rugalmas módon veheti igénybe az ehhez az igényhez alkalmazkodó szabadúszó, egyéni vállalkozó távmunkások szolgáltatásait.

– Hatékonyabban szervezhető ügyfélszolgálat

Növekszik azoknak a cégeknek a száma, melyek ügyfélszolgálataikat, értékesítési, műszaki támogatási, közvélemény-kutatási, marketinges vagy más ún. call centerekkel oldják meg. A call center (híváskezelő központ) olyan fizikai vagy virtuális hely, ahol az operátorok, ügynökeik nagy mennyiségű bejövő hívásokat fogadnak, és kimenő hívásokat, információkat kezelnek. A call centerek a távmunka ideális terepét képezik, a távmunka keretében megvalósuló ügyfélszolgálat pedig a vállalat számára számos előnnyel jár. A kistélepüléseken, külvárosokban, vagy otthonokban üzembe helyezett call center állomások költsége alacsonyabb a cég központi helyén működtetett ügyfélszolgálaténál.

– Versenyelőny a munkaerőpiacon

Ma a távmunkát kínáló vállalatok száma messze nem elégíti ki a távmunka iránti keresletet, sőt: mondhatni óriási szakadék van a kereslet és a kínálat között. A távmunkát tudatosan alkalmazó cégek tehát nagyszerűen profitálhatnak a távmunka iránti hatalmas érdeklődésből, ha a toborzás során megemlítik a távmunka lehetőségét.

A távmunka hátrányai a munkavállaló szempontjából⁸

– Izoláció, társadalmi kapcsolatok leépülése

A távmunka leggyakrabban emlegetett hátránya a többnyire egyedül végzett munkából eredő elmagányosodás, az emberi kapcsolatok leépülése, a személyes találkozások, négy szemközti és csoportos beszélgetés hiánya. A munkahelytől távol, az otthon végzett munka esetén a munkatársak nem zavarják a munka során. Ugyanakkor vegyük figyelembe, hogy a munkatársak nem csak figyelem elvonó tényezőként jelenhetnek meg. Tapasztalatilag bizonyított, hogy a munkahelyi informális

⁸ Németh, 3–23. o.

kapcsolatok a szakmai fejlődésben is szerepet játszanak. A monoton munkát végzők sokkal inkább ki vannak téve az izoláció veszélyének, a távmunka miatti elszigetelődés frusztrációt, súlyosabb esetekben depressziót is okozhat. Meghatározó az egyén személyisége, temperamentuma, melyet a távmunka melletti döntéskor mérlegelnie kell, hiszen nem minden ember képes egyedül, önállóan dolgozni. A kreatív munkát végző, jól motivált dolgozó kevésbé érzi magát elszigeteltnek, hiszen energiáját és szellemét teljes mértékben leköti a munkája, társasági igényét pedig alternatív módon elégíti ki.

– Karrier kilátások csökkenése

Amíg a dolgozó minden nap bejár munkahelyére, társalog, ebédel, közvetlen módon kommunikál munkatársaival és főnökeivel, könnyebben jut személyes jellegű információkhoz. A személyes kontaktus alapvető fontosságú a karrier építésében. A távmunka révén a dolgozó kikerül a dolgozók és munkatársak látóköréből, így kinevezéseknél kevésbé jut nevére a vezetők eszébe, csökken az esélye a továbblépésre. Nagy általánosságban elmondható, hogy a távmunka nem a karrier-építgetők terepe, elsősorban azok számára jelent örömteli munkamódszert, akik saját szakterületükön kreatív, önálló alkotó munkát végeznek, nem a vezetői székékre pályáznak.

– Juttatások csökkenése

A távmunkás szakszervezetek azért küzdenek, hogy a távolról dolgozók a munkahelyen foglalkoztatottakkal azonos fizetést és juttatást kapjanak munkaadóiktól. Ennek ellenére gyakori törekvés a munkaadók részéről, hogy a távmunkára átváltott dolgozók számára kevesebb juttatást fizetnek, mondván, a dolgozó úgymint megtakarít bizonyos költségeket a bejárások csökkenésével. Sok munkáltató arra törekszik, hogy otthonról dolgozó munkatársait alkalmazotti viszonyból alvállalkozói viszonyba kényszerítse, ami a munkavállaló szempontjából egyértelműen hátrányosabb, hiszen ezáltal számos juttatásból elesik, önmagának kell gondoskodnia a beteg- és nyugdíjbiztosításról, nem kap fizetett szabadságot, nem beszélve a megnövekedett bizonytalanság és elszigetelődés érzésétől.

– Bizalom hiánya

A kölcsönös bizalom munkaadó és munkavállaló között többnyire személyes ismeretség vagy hosszabb-rövidebb közös munka folyamán alakulhat ki. A bizalom kérdése a távmunka kényes területe. Amennyiben a távmunkás és a távmunkaadó között korábban nem volt közvetlen munkakapcsolat, az első munka mindkét fél oldaláról kockázattal jár: a munkaadó nem tudja, milyen minőségű teljesítést kap, a munkavállaló pedig nehezen tudja megítélni munkaadója komolyságát, megbízhatóságát.

– A magán – és a munkaszféra elválasztásának nehézségei

A problémák két oldalról is jelentkezhetnek: vagy a család, illetve környezet nem veszi komolyan, hogy az illető ténylegesen otthon dolgozik, és állandóan megzavarják, vagy a távmunkás feledkezik bele annyira bele a munkájába, hogy teljesen megfeledkezik a maga körül élőkről, egyfajta szellemként létezik a házban.

– Munka – alkoholizmus

Megszállottról, munkamániásról beszélünk akkor, ha valaki nem tud elszakadni a munkájától, napi 10-15 órát dolgozik, és szabadidejét is folyton a munka kérdései foglalkoztatják. Az átlagnál könnyebben eshet ebbe a csapdába az a dolgozó, aki nem csak hazaviszi, de folyamatosan otthonában végzi a munkáját, hiszen az irodája

helyben van és örömmel dolgozik, nagy önfegyelemre van szüksége ahhoz, hogy a munkát abba is tudja hagyni.

– Környezet értetlensége

Az otthon végzett munka segít összehangolni a családi életet a munkával. Ugyanakkor bizonyos esetekben a távmunkás otthon sem tud elég koncentráltan dolgozni. Különösen igaz ez, ha például kisgyermekes, otthoni munkát végző családanyákra gondolunk. Mivel a távmunka sok ember számára ismeretlen fogalom. A kezdő távmunkás jól teszi, ha családtagjainak és szomszédjainak elmagyarázza, mit jelent számára az otthoni munkavégzés, ezzel talán megelőzhető, hogy félbeszakítások, megzavarják munkájában.

– Jogi és munkaügyi bizonytalanság

A számítástechnika és az internet gyors fejlődésével a jogi szabályozás nem tudott lépést tartani. Számos fontos kérdés szabályozatlan, többek között a szellemi tulajdon védelme, a nemzetközi munkavállalás, az elektromos úton kötött szerződések és a digitális aláírás érvényességének kérdései. A távmunkával kapcsolatos munkaügyi szabályozás is a legtöbb európai országban megoldásra vár. A távmunka jogi és munkaügyi környezete egyenlőre a legtöbb európai országban bizonytalan, sem a munkavállalók, sem a munkáltatók nem látják pontosan a szabályozás kereteit, ami hátráltatja a távmunka elterjedését.

– Szélhámos távmunka-ajánlatok

A szélhámosok kedvelt területe, éppen a nagy kereslet okán, az „otthonról végezhető munka” vagy „távmunka” ajánlatok között rengeteg szélhámosság akad. A legismertebb sémák a borítékragasztás, e-mail terjesztés, adatrögzítés és ügynöki munka. Az ajánlat pedig többnyire úgy kezdődik, hogy a munka elkezdéséhez fizessünk be egy megadott összegű előleget, regisztrációs díjat, vagy vásároljuk meg ezt és ezt a szoftvert. Ha fizettünk a szélhámos máris elérte célját, az ígért munkát meg általában hiába várjuk. Kétkeldejünk, amíg közelebbről meg nem ismerjük a céget, és ajánlatát. Semmiképpen ne fizessünk előleget és ne ringassuk magunkat a könnyű meggazdagodás illúziójába.

A távmunka kockázata a munkaadó szempontjából⁹

- Hagyományos szervezeti formák megszűnése megzavarja a vállalat működését.
- Kollektíva, belső vállalati kultúra sérül, megszűnik.
- Ha a vezetői szemléletváltozást nem sikerül megvalósítani: a projekt kudarcot vall.
- Nem megfelelő távmunkások kiválasztása esetén: motiváció veszteség, izoláció, elégedetlenség.
- A távmunkások feletti kontroll elvesztése: nehezen mérhető az egyéni teljesítmény, mivel megszűnik a napi "szemtől szembe" kapcsolat.
- Adatvesztés, vírus, bizalmas dokumentumok kikerülése, üzleti titoktartás és titokvédelem kérdései.

⁹ Németh, . 3–23. oldal

Befejezés

A munkahelyek számának növelésére, az atipikus foglalkoztatás támogatási lehetőségeinek és jogszabályi hátterének megteremtésére a 21. században nagy figyelmet kell/kellene fordítani, mert nemcsak a rugalmasság, hanem a munkanélküliség csökkentésében betöltött szerepük sem elhanyagolandó előnyöket tartogat mind a munkavállalók és mind a munkáltatók számára.

A munkavállalók azért részesítik előnyben ezeket az alternatív foglalkoztatási formákat, mert rugalmas időbeosztással, a munkavégzésben nagyobb önállósággal járnak. A munkáltatók elsősorban azért preferálják, mert a dinamikusan változó piaci igényekhez sokkal gyorsabban tudnak alkalmazkodni, költségeket tudnak megtakarítani, valamint a versenyképességüket fokozzák.

Irodalom

Bankó Zoltán: Távmunka tanácsadó, szerk. Paál Kálmán, Budapest – KJK – Kerszöv, 2003

Dr. Bankó Zoltán: Távmunka az Európai Unióban és Magyarországon

<http://www.cipp.hu/files/hu/53/19/216/223/3558085213.pdf>, 2009.11.21.

Frey Mária: A munkaidőrendszerek rugalmassá válása, Közgazdasági Szemle, 2000, (47. évf.) 12. sz. 1008-1026. old.

Frey Mária – Gere Ilona: Részmunkaidős foglalkoztatás – a kihasználatlan lehetőség, Közgazdasági Szemle, 1994. (41. évf.) 9.sz. 784-801. old

Németh Béla: Új munkaforma: a Távmunka, Humánpolitikai Szemle, 2004. (15.évf.) 1.sz.

A részmunkaidős foglalkoztatás helyzete, Munkaadók Lapja 2008/3 – Fórum, 2009.11.21.

<http://a-munkaado-lapja.cegnet.hu/2008/3/a-reszmunkaidos-foglalkoztatasi-helyzete>

Atipikus foglalkoztatás feltételei és hatása a munka világára, SZGTI kutatás, 2000

<http://mathom.dura.hu/mszosz/00/00/index/html/szolgalatasok/szgti/atipikus-foglalkoztat.pdf>, 2009.11.21

ÓBER PÉTER

Ifjúság, hiphop, kultúráközvetítés*

*„Nem az a tartós, ami az időnek ellenáll, hanem ami bölcsen változik vele.”
Müller Péter.*

A folyton ijesztegető statisztikák mellé nem kell diagramm, magam is látom, ki fogyaszt kultúrát, pontosabban ki nem. Magyarország fele. Kit érdekel a kultúra? Nos, ennyi erővel kit érdekel a gazdaság, vagy a munkaerőpiac? Ezek a kondíciók ugyanis meglehetősen szervesen kapcsolódnak egymáshoz, hiszen a kultúrában rejlő adottságok, persze nem egyedülállóan, de nélkülözhetetlenül vezetnek az egészséges és stabil társadalomhoz. Mihez köthető nálunk ez a nagyfokú kulturális érdektelenség, egykedvűség? Vitathatatlan, hogy a finanszírozás nem éppen mecénási bőkezűsége, valamint a fogyasztói oldalon lévő – többek között a gazdasági válság okán is – viszonylagosan alacsony átlagkereslet egy szempontból magyarázhatja a problémát, ámde meg nem oldja. Arról nem is szólva, hogy meglehetősen tág skálán mozoghat az, aki költeni nem, de kulturálódni igenis szeretne, hiszen ott vannak a könyvtárak, csordultig telve valódi értékekkel, de említhetném az épített örökséget, például egy történelmi belvárosban való bolyongást, vagy a természeti kincseket és színhelyeket, mint örökbe kapott kulturális jussot.

Visszatérve a művelődési szűrkeségre, véleményem szerint okolható probléma, hogy az intézményesített kultúráközvetítés nem aknázza ki a korunk kultúráváltásában, a mobilkommunikációs fordulatban rejlő eszközöket, vagy a még fontosabb dimenziókat, hiszen azt látni lehet, hogy az eddig hagyományosnak és sikeresnek mondható kultúráközvetítés korunk társadalmát – gondolok itt elsődleges a fiatalokra – nem képes nagy mértékben elérni. A megújult kulturális modell – globalizmussal az ereiben – a hagyományos normákat szétvetette, s szétveti, ugyanakkor egy új struktúrába kezdi összeállítani azokat. Felismerhető, hogy ez új társadalmi hozzáállást is közvetít, melybe a fiatalság integrálható legnagyobb sikerrel, hiszen ők a korszak gyermekei, a korszak felnövekvő generációja, akiknek ma kulturálisan stabilná kell válni, hogy holnap országépítő társadalom válhasson belőlük.

A mobilkommunikációs fordulat legjobban kihasználható előnye, hogy kibővíti a kommunikációs teret, ezáltal hozzáférhetőbbé teszi a kulturális tartalmakat is, azaz az új művelődési tartamok és formák mellett lendületet adhat a hagyományos és élő kultúrának is. Ezt főképp az ifjúság irányába kellene kommunikálni, akik leginkább kompetensek az említett korszak eszközzrendszerével kapcsolatban – például a web

* Ez az írás szakdolgozatom rövidített, más műfajba átdolgozott változata. Lényegi tartalma a kultúráközvetítés kibővítésének lehetősége a fiatalabb korosztály irányába, kulturális megújulás a hiphop szubkultúra bizonyos elemeinek intézményesítésén keresztül. Emellett foglalkozik még az egészséges identitásteremtés eshetőségével.

2.0-es alkalmazásokra gondolok – és akikbe ha most nem épül be a művelődés tudatos fontossága és szeretete, később ez csak nagyobb teher és nehezebben megoldható probléma lesz.

Hogy fogható meg ez a társadalmi réteg? Hogy foghatóak meg azok a fiatalok, akik a televízió és az internet előtt töltik szabadidejük tetemes részét és Tóth Árpád nem jelent nekik többet, mint az iskolában bebiflázott enciklopédikus adat? Jobb esetben. No és akkor, ha a felmerült problémát vizsgáljuk górcső alatt – ahogy illene – hogy miért is van ez így, nos elsősorban nem azt a fiataalt kell előrángatni és ítélni. Ahhoz a kultúráközvetítéshez kell progresszíven hozzányúlni, amely nem ismeri fel, hogyan nyújthatná azt, amit nyújtania kell, tudni illik az önakaratból történő művelődés gerjesztését.

Ez – ha most így, a sorok írójától egyenlőre homályosnak és kiforratlannak tűnik is – jövőkép. „Hanyatló az a civilizáció, mely nagyobb jelentőséget tulajdonít emlékezetének, mint jövőjének.” Pierre Boulez megfogalmazása, véleményem szerint illik a magyarországi nagy volumenű kultúrafelfogásra. Mire értem ezt? Precedensül, hogy miért van három nagy, országos méretű ünnepünk, hatalmas költségvetéssel, mely a múltunkkal foglalkozik és miért nincs egy sem, mely a jövőnkkel. Félreértés ne essék, a nemzet nagy, identitást adó történéseinek kollektív emlékezetét nem csak, hogy fontos, de kötelesség megóvni, ápolni és tovább éltetni, ugyanakkor fenn kellene tartani egy tisztességes határvonalat e között és egy elérendő, folyton gazdagítandó kulturális perspektíva között. „Nappal gyűjt lámpát, ki folyton a múltat nézi.” Jóllehet ez az idézet nem épp ebben a kontextusban bújt ki Janus Pannonius pennájából, úgy érzem, magyarázhatom vele álláspontomat. Avagy kedves Magyarország, szép, s dicső dolog kulturális sírokat gondozni, ámde haladóbb, s egyszerűs mind nemesebb bölcsőket ringatni. A kreativitás és kulturális megújulás bölcsőit. De hogyan is?

„A kultúráközvetítés [...] olyan jellegzetesen embertársadalmi kommunikáció, amely a mindenkori történeti – civilizációs viszonyok meghatározottságai között minden individuum számára újra és újra felállítja az Univerzumot, kvalifikálja a részvételre, megteremti számára a társadalmiság lehetőségét, azaz – közvetve – magát a társadalmat.”¹ Az ifjúságban – kik ugye a kor gyermekei – megvan a potencia, a tartalom és egyúttal az eszközrendszer is, épp csak az affinitás hiányzik, hogy a művelődést magasabban rangsorolt dolognak tartsák. Ám ha témát tekintve ingergazdagabb környezetben élnek, esélyes, hogy megszeretik, megszokják a kultúrálódást. Ez a terjedő lifelong learning koncepció révén most még inkább időszerű kérdés.

Álláspontom arról szól, hogy kulturális vérfrissítést hozna Magyarország ifjúsági művelődésébe, ha felhasználnánk a fiatalok csoportjainak azon műfajait, élményeit, melyek a kultúráközvetítésbe integrálhatóak és épp a kultúráközvetítés eszközévé válhatnak. Koncepciómat – ha tetszik, projektemet – egy sajátos trenddel rendelkező szubkultúra szemszögéből szeretném bemutatni, melynek gazdag külső jegyei és szimbolikája, ellentmondásos és dilemmát felvető, ugyanakkor megragadóan gazdag és alkalmazkodó vizuális művészete, széles körű zenei és – bátorkodom ezt a kijelentést használni – költészeti szegmensei vannak. Ezeknek okán nincs is egy kijelölt

¹ Zsikó J. [2000]: A kultúráközvetítés funkciói, fogalma. Tudásmenedzsment. I. évfolyam 1. szám.

gyűjtőszó a csoportra, leginkább a *hiphop* kifejezés alkalmas, hogy összekapcsolja a szóban forgó szubkultúrát.

Hogy a kulturális megújulás egy lehetőségeként a hiphop eszközszerét szeretném bemutatni, természetesen nem azt jelenti, hogy ezt önmagában pőrén, valamint egyedüli és kivételes lehetőségként gondolom, illetve kezelem. Mindenképpen alkalmas látok azonban benne a művelődés fiatalok körében való elterjesztésére, kulturális bővülésre, kvázi felemelkedésre. Ezért hát jöjjetek 2010-es évek és adjatok helyet s esélyt, hogy mi, fiatalok kulturálisan erős lábakra szocializálódhassunk. S itt nem pusztán a hiphopra gondolok, hanem olyan egyéb bátor kezdeményezésekre is, melyeket a kultúrához való kreatív és megújuló hozzáállások közvetítenek.

Mint minden szubkultúrának, így a szóban forgónak is megvan a maga gyökere, fejlődése, gyarapodása. Ezért nyújtok egy rövid áttekintést róla, hogy valós képe legyen a kedves olvasónak az esetleges sztereotípiák – nem helyett, de – mellett.

A hiphop kultúra kezdetéhez nem kell olyan messzire visszamennünk az időbe, s láthatjuk majd, hogy születését társadalmi háttér generálta. A színtér a város, amelyik soha sem alszik, New York City, annak is a legészakibb kerülete, Bronx. Az 1950-es évekig Bronx főként a munkásosztálybeli családoknak adott otthont. Az üzleti világ központja Manhattan volt, mely városrésznek olyan autópályarendszert szántak, mely összeköti azt a környező peremkerületekkel és elővárosokkal. A New York-i Fejlesztési Bizottság tervei alapján ezek az utak Bronxon is áthaladtak. Ironikusán szokták Robert Moses-t a hiphop eredeti atyjának nevezni, ugyanis ő volt az említett korban New York leghatásosabb építésze és várostervezője, az ő nevéhez fűződnek a szóban forgó autópályák. Az elnevezés onnan ered, hogy az ő tervei és városi átalakításai nyomán alakul majd ki a helyi társadalomnak az az urbánus réteg, melynek köszönhetően megszületik a hiphop mint stílusirányzat.

Ahogy a városi fejlesztések útjukra indultak, elkészült az autópályarendszer, amelyen a középréteg, a New York-i társadalom azon része, amelyen a kor a gazdasági virágzást köszönhette, elhagyta a belső kerületeket és az elővárosokba, kertvárosokba költözött. Az ő helyüket egyrészt az Egyesült Államokba érkezett bevándorlók, másrészt a szegény és nélkülöző afro-amerikaiak töltötték fel. Mivel az elköltözött lakossággal az ő munkahelyeik is eltűntek, a városrész gazdasági mutatói visszaestek. Megjelent a kábítószér, mely a munkanélküliséggel már komoly gondot jelentett.² „A valaha olasz, ír és kelet-európai zsidó bevándorlók lakta Bronx nemcsak a modernista városutópia és a gettósodás elrettentő példája, de a latinó kultúra keleti parti fellekvára és a hetvenes évek óta a gerillaművészet és az utcakultúra, a hiphop, a breaktánc és a kortárs grafíti szülőhelye”³ lett. Egy gyorsan kifejlődő szubkultúra jött létre, gazdag és sajátos külső jegyekkel, kifejező és színes „művészeti ágakkal”.

A – *rap* – zene volt az, ami a legelső löketet adta a stílus kialakulásához, a *DJ*-k (*disc jockey*, azaz *lemezlovas*) és az *MC*-k (*master of ceremony*, tehát *ceremóniamester*, aki a dalszövegeket énekl) szolgáltatták azokat a zenéket, amelyekben nagy

² Ganjov, Jurij: Egyetemes hiphop történelem. – Az első rész. Hiphop.hu, http://www.hiphop.hu/sub.php?pg=hir_11_409 címen, letöltve 2010. február 23.

³ Berecz Ágnes: Az utcán hever: köztér és művészet Bronxból. HVG – Műértő, 2009. január 13. a http://hvg.hu/hvgmuerto/20090113_new_york_bronx_street_art_muerto.aspx címen, letöltve: 2010. február 23.

hangsúly volt a ritmuson. Ezekre a zenékre ösztönösen és könnyen lehetett mozogni, így alakulhatott ki a *break* tánc. Ez mellett több újító és kreatív elemet sorakoztatott fel az akkor még csak kibontakozó szubkultúra, mint a *scratch*-et, ami a bakelitlemez ütemre való csúsztatását jelenti a tű alatt, vagy a *graffitit*, mely lehetőséget adott a tehetséges rajzosoknak, hogy új, alternatív úton fejezzék ki érzéseiket s talentumukat. Ezt követően nem kellett sok idő, és a hiphop újtárra indult a világban, ahol magába szívott rengeteg egyéb jegyet, amely bővítette és gazdagította a szubkultúrát.

Ezekből a jegyekből a rapet és a graffitit szeretném bemutatni, mint többértűen felhasználható művelődési alternatívát. Jómagam megközelítőleg tíz éve élek hiphop közegben, és noha az évek során olyan irányzatok is hatottak rám, mint a *rock and roll*, a *metál*, a *trance* (ez az elektronikus zenének egy lágyabb megjelenése), a *reggae*, vagy épp az *etno* stílusú népzene, sosem éreztem, hogy egy új stílusirányzat hatóereje azt jelentené, hogy az előzőek, már nem érvényesek. A stílusirányzatok egymás mellett élése és hatása miatt lesz színes a személyiség, mindamelllett nem kell, hogy bármelyikbe is szűken véve beletartozzon. Mint ahogy nem kell felvidékiniek lenni, hogy a Ghymes zenéje tettszen, sem futuristának, hogy Boccioni *A város ébredése* című képe megfogjon.

A hiphop térhódítása közben magába szívott olyan dolgokat, melytől csak dú-sult. Így magyar vonatkozásban elsősorban a magyar nyelvet. A stílus zenei kifejeződését, a rapet a magyar nyelv teszi ízessé, bárha előfordul, hogy durva és trágár. A témák igen gyakran sajátos szemszögből látott és/vagy vélt társadalomkritikák, melyeket a rap sajátos nyelvezetén fejeznek ki, melynek állandó velejárója az ütem, azaz, hogy az elmondott textus ritmusra történik. Tehát a „rappelés” alapja ugyanaz, mint az ütemhangsúlyos verselésé, azzal a differenciával, hogy az előbbinél a szótagszámok pontosságára nem feltétlenül számít olyan fontosnak, tekintve, hogy bizonyos praktikákkal, mint a hangsúlyozás, megoldható, hogy eltérő szótagok esetén is a fülnek kellemes végeredmény szülessen. A rapet mint „költészetet” és mint a kultúra megnyilvánulását természetesen nem állítom párhuzamba például Berzsenyi Dániellel, mindössze termékeny diskurzusba hozom, hiszen (mint nyilván egyéb szubkultúráknak is), a hiphop kultúrájának vannak olyan részei, melyek művelődési folyamatokat indíthatnak be és kulturális rangra emelődhetnek.

A hiphop másik dimenziója, mellyel foglalkozni szeretnék, az az ellentmondásos vizuális milió, mely a képzőművészetében nyilvánul meg. Ez a *graffiti*, illetőleg a *street art*. A graffiti mai jelentéstartalmában a már taglalt '70-es évekbeli Bronx-ban született, de a szó eredeti szemantikájában – azaz, hogy falra írt szöveg – már sokkal régebben létezett és fel-fel bukkant a történelem során. Gondolhatunk az ókori Rómában is létező falfirkákra, gúnyrajzokra, noha tudva levő, hogy ezeknek más céljuk volt. Mai célját tekintve Bronx-tól kezdve olyan állomásokon át, mint a berlini fal, a '90-es években Magyarországra is megérkezett. Sőt, egy kis idő erejéig a New York-i megjelenés előtt az '50-es években már Budapesten is felbukkant, gondoljunk a forradalom alatt a fővárost ellepő jelszavakra, szlogenekre, írásokra.

Néhány komplikáció a graffitivel kapcsolatban. Az egyik, hogy nincs annyi legálisan festhető falfelület, ami az illegális vonalat háttérbe szorítaná. A nemzetközi tendenciák pedig azt mutatják, hogy a magyar *writerek* (graffitizők) anyagi helyzete meglátszik a műveken, mely lefele görbíti a színvonalat, az ennek okán született szegényesebb rajzok pedig közrejátszanak abban, hogy a külső szemlélők nem tulaj-

donítanak neki túl nagy esztétikai értéket. Probléma továbbá, hogy a graffitit sokan azonosítják a mindennemű falfirkával, amelyek semminemű művészeti tartalmat nem hordoznak, így művészeti élményt sem nyújtanak, ízléstelenek és sokszor a vandalizmus formájában jelennek meg (kirakatok, kerítések, súlyos esetben emlékművek és templomfalak összefirkálásaként). A graffitis szignót, a *tag*-et, mellyel a műveket aláírják, és amelyek valójában graffitis csapatneveket jelentenek, sokan átvették és elferdítették, az igénytelen firkák legtöbbször ezek. Így a tehetségtelen, önjelölt falfirkászok egyrészt rondítják a valódi munkákat, másrészt mivel ezek a hamari, dísztelen munkák gyorsan a felületre hányhatóak, nyakra-főre szaporodnak a városokban, szemet szúrva az embereknek, akik általánosítanak és félreismerve ítélik meg az egész graffiti szcénát és jelenséget. Pedig az említett *tagelőket* elutasítóan és degradálóan ítéli meg a valódi graffitis társadalom is.

A street art a graffitinél újabb, de vele rokon irányzat, melynek megjelenési helyszíne szintén az utca. A street art mint urbánus művészet gyorsabban teret hódított, mint a graffiti, egyrészt azért, mert később keletkezett, egy olyan társadalmi korban, amely már inkább akceptáló, az új felé inkább nyitó hozzáállással fogadta. Másrészt a galériák, a tárlatok meglátták a témában és az új kifejezési stílusban lévő potenciát, a „XXI. századiságot” és elkezdték felvenni intézményeikbe. A művészeti ág legjelentősebb képviselője, az angol Banksy, akiről gyakran cikkeznek a témával kapcsolatban, s akinek volt már munkája, amely 200 ezer fontért kelt el.⁴

A hiphop tárháza jóval gazdagabb az itt mutatott példáknál, ellenben ezekkel tudom legjobban szemléltetni elképzeléseimet. Ám hogyan is fér bele a szigorúan vett, intézményesített kultúráközvetítésbe mindez? Hogyan szolgálhatja a magyar kultúrát és művelődést?

Tehát, még egyszer, a fő cél és törekvés az, hogy a fiatalság „feleszméljén” és bekapcsolódjon a művelődésbe, mely elérendő úgy, hogy kicsit progresszíven megreformáljuk mindazt, ami a kultúrába, mint globális értékbe beleférhet. Nagy réteget veszítünk el a kultúráközvetítés során, ha nem újítjuk meg, hogy *mit* közvetítünk, s még inkább azt, hogy *miként*. Ugyanis a közvetítés eszközeit kereshetjük a célcsoportnál is. A legszembetűnőbb pozitív hatás, hogy e törekvés – ti. a hiphop kvázi felemelése – nővum lenne, a kulturális élet ily módon történő színesebbé tétele az újdonság erejével hatna, mely mindenképpen figyelemfelkeltő dolog, ennél fogva érdeklődésre tarthat számot. A kultúrát struktúráiban több fele lehet bontani, így például *magas* és *popkultúrára*, melyeknek jól elkülöníthető rétegei mellett jelen vannak bizonyos „hidak”, melyek a művészetek különböző műfajait, övezeteit összekötik, gondoljunk csak a *jazz* zenére, vagy a *krimi* irodalomra. Az általam foglalkotott témát is ilyen törekvésű hídnak gondolom, melynek van oly teherbírása, hogy hosszútávon tömegeket vezessen a művelődési életbe.

Azt gondolom, hogyha újító programokat akarunk újtukra indítani, azt a jelen helyzetben olyan intézményekben kell kezdeni, melyeknek van saját mozgásterük, autonóm szervezési lehetőségük, de kooperálnak – közvetve, vagy közvetlenül – az oktatással. Főként művelődési központokra, művelődési házakra gondolok, rendezvényszervező cégekre, olyan intézményekre, melyek valami módon a kultúráközve-

⁴ Mindenki vegyen a kezébe festékszórót, Index.hu, 2010. február 16. a http://index.hu/kultur/cinematrix/ccikkek/2010/02/16/banksy_es_a_falfirkalas_a_capa_es_a_vizisi/#top, letöltve 2010. február 25.

títésben részt vesznek. A civil szférát kell bevonni, annak kell indító löketet adnia, mert ez helyezkedik el az intézményesítés és az underground között. Csatornákra van szükség, melyek közvetítő szerepet vállalnak. Sikeres kultúrareformáló folyamatokat akkor lehet beindítani, ha az intézmények lehetőséget biztosítanak és teret adnak rá és ha valaki ezt közvetíti a célréteghez. Sok múlik a kommunikáció milyenségén, hogy milyen háttérrel teremtenek az adott témának. Van-e átfogó, állandóan frissített honlapja a graffiti kultúrának – mint ahogy a kortárs könnyűzene a medrét terelgeti a PANKKK⁵? Szerezhető-e állami pénz egy nagyobb kiállítás támogatására? Be kell lépnie annak a közvetítő közegnek, mely a kultúrafogyasztók szintjére megfogalmazza és elhozza a lehetőségeket.

Ha ez megvan, ha az intézményesítési esemény beindul, kisebb láncreakciós folyamat jöhet létre. A graffiti példáján bemutatva: intézményi keretek között, legálisan lehet festeni, például egy művelődési házban, avagy a művelődési házzal együttműködő önkormányzat (magántulajdonban lévő épület esetén a tulajdonos) által kijelölt legális falfelületen. Ha ez működik, csábítja a fiatalokat, generálja őket az alkotásra, akkor ezek után már tárlatot rendezhetnek belőle, ahol számítani lehet, hogy a fiatal korosztály körében valószínűsíthetően népszerű lesz. Amennyiben ezek országos szinten elterjednek, az már mindenképpen kulturális bővülés, új arculat a magyar képzőművészetnek.

Ha látható, hogy ez egy működő program, meg lehet tölteni egyéb tartalommal, úgy is, mint: graffiti verseny az '56-os forradalomról (kiírhatja akár az Oktatási és Kulturális Minisztérium is) és máris ott vagyunk, hogy irányított témában alkotnak a fiatalok. Természetesen nem minden fiatal fog graffitizni, de országos méretekben egy ilyen programnak már visszhangja lenne. Emellett a művészetnek vannak alkotói és fogyasztói és egyúttal mindkettő nélkülözhetetlen és pótolhatatlan a létezéséhez, tehát a kultúra fogyasztóira ugyanúgy szükség van, mint a művészekre.

Tovább szöve a vélt pozitív kihatásokat, az intézményi keret – melynek most már az előző példa révén tagjai – eshetőséget adhat a fiataloknak arra is, hogy megismerjenek olyan lehetőségeket, elérhessenek olyan dolgokat, amiket eddig még nem ismertek, vagy csak érdektelen iskolaórákon hallottak róla, egymással nem kooperáló tantárgyak kötelező keretein belül. Így viszont, új köntöst adva nekik érdekesebbnek találhatják ugyanazokat a tartalmakat. Arra kell alapozni, hogy érezzék magukénak a kulturális témákat, mert ha azt egy modern, kortárs környezetben élhetik meg, olyan kulturális atmoszférában, mely közel áll hozzájuk és megragadja őket, úgy jobban a tudatukba épül. Maradva az '56-os példánál, buzdíthatja a fiatalokat, hogy utána érdeklődjenek, utána olvassanak a témának, mélyítve tudásukat. Így visszajutunk a formális tanuláshoz, de már önkaratból.

A rap apropóján ez maga a nyelv művelése. A magyar nyelv bámulatosan gazdag, az első ránk maradt verstől, az *Ómagyar Mária-siralom*tól kezdve a történelmen és irodalmon keresztül nem véletlenül bővelkedünk jobbnál jobb költőkben és művekben. Az internet világban (*MSN Messenger, chat* stb.) a nyelv komoly destruktív (ez mellett újító) hatásokat van kitéve, amit nem igazán lehet megállítani. Ez nemcsak a leírt szavakra vonatkozik, hanem a kimondottakra is, hiszen az ideje nagy részét az internet előtt töltő fiatalságba rögzül az eltorzult nyelv, mely szóhasználatában, beszédében megmutatkozik (gondoljunk csak a szórövidítésekre,

⁵ www.pankkk.hu

vagy az idegen szavak túlzott és nem mindig helytálló használatára). Emellett a szleng (melyben a hiphop kultúra is bővelkedik) szintén hódít, gyarapítva ámde rontva is a nyelvhasználatot.

Meg kell próbálni tehát jó irányba „terelni” a nyelv változásának folyamatát, lehetővé adva a nyelvi kreativitásnak és ötletességnek. Konkrét precedensem ezzel kapcsolatban esély a nyelv javítására, de művelésére mindenképpen. Ha egy rap költői est, vagy akár verseny kerülne hirdetésre, melynek során a folyamatba visznek egy befolyásoló dimenziót, nevezetesen, hogy egyes régies, nem használatos, kihálóban lévő szavakat fel kell használni a költés során, melyeknek meg kell jelenniük a művekben, akkor egyrészt nagyobb kihívás a fiatalok számára, másrészt kultiválásra kerül a nyelv. Mivel fel kell használniuk ezeket a kifejezéseket, szavakat, azok nagy eséllyel rögzülhetnek is a fiatalságban és alkalom adtán visszatérhetnek a beszélt nyelvbe.

Még egy szemléltető példával szeretnék élni. Az a véleményem, hogy a jelenkori fiatalság – köztük magam is – egyik nagy hiánya, hogy nem lát igazi példaképeket. A mai ifjúság úgy nő fel, hogy a filmszínészeket, a celebeket, a hírességeket tartja mintaképnek, eszménynek (tisztelet a kivételnek, illetve akinek nem inge, ne vegye magára). Nincs igazi „hősük”. Pedig a magyar történelem ugyancsak bővelkedik követendő példákban. Egy erre tendáló program kezdeményező erő és irány lehetne, hogy az ifjúság újra találjon rá ezekre a hősökre. A *hősadás* projektje indulhatna el az országban, mely megjelenhetne olyan formákban, hogy például: „*Rap költészet és felolvasó est a Nyugat generációinak nagy költőiről*”, vagy „*A reformkor nagy alakjai a graffitit és street art tükrében*”. Ily módon a fiatalság egyrésztől aktív résztvevője a művelődésnek, másrésztől, ha nem is feltétlen tudatosan, de közelebb kerül olyan tartalmakhoz, melyek termékenyítően épülnek a tudásába, mert úgy éli ki a művészi hajlamát, hogy az saját, karizmatikus hőseiben jelenik meg.

Egyszerű aforizmával kifejezve többre megyünk a kulturális küzdelemben, ha mi kínáljuk fel a szellemi muníciót, de hagyjuk, hogy a fiatalság a saját „fegyvereibe” töltsse azt (természetesen ellenőrzött körülmények között).

Az ember a világról, melyben él, állandó benyomásokat szerez. Mivel nem vagyunk egyformák, ugyanarra a benyomásra másként reagálunk. Az nyilvánvaló, hogy ha az utca művészeit a közművelődésbe emeljük, nem mindenki tartja azt majd odavalónak, relevánsnak. Nem is várhatjuk, hogy 100%-os társadalmi támogatást nyerjen, no de a közművelődésnek melyik része az, amit mindenki definiáltan elfogad és amit mindenki fogyaszt. A kulturális pluralizmus talaján azonban egy programnak, – jelen esetben a kommercializálódás kockázata mellett – amennyiben hasznos kultúráközvetítésre, művelődési értékek továbbítására és beépítésére, akképpen, hogy eléri a társadalomnak bizonyos rétegeit, úgy hiszem, lehet s kell legyen létjogosultsága.

Mindemellett még egy kapcsolódó problémát szeretnék megemlíteni: a nemzeti identitásnak sajnos ugyancsak létező két végletét, melyek nem is igazán szemben állnak egymással, de mindenféle együttműködés nélkül, karöltve rombolják Magyarország helyzetét.

Az egyik véglet azok, akiket identitása hidegen hagy, nem érez éltető, felemelő erőt a magyar múlt, a magyar kultúra, a magyar nyelv, a magyarság iránt és szürkén, gyökereket nem igazán érezvén élnek. Ez kivétel egy olyan, napjainkban jellemző problémára, hogy a diplomázott és a diploma nélküli ifjúság is külföldre költözik, ott

dolgozik, ott adózik, ott él. Ennek persze gazdasági, társadalmi és sok egyéb okai vannak, melyek magyarázzák, de nem javítják a helyzetet. Ezzel nem a külföldi munkavállalás jogosultságát és mibenlétét szándékozom tagadni, illetve degradálni, ámde az nyilvánvaló, hogyha Magyarország ezzel nem tud lépést tartani, úgy a több tekintetű felzárkózásra sincs esélye.

A másik véglet az egyre jobban elharapódzó radikális nacionalizmus. A magyar identitást szűken értelmező és magának kisajátító réteg. A haza iránt érzett emocionális érzelmeket lefoglalva és elferdítve, tele történelmietlen álelméletekkel, okkult nézetekkel, demagógiával a fiatalok nagy csoportját meg tudja nyerni, s ha megnyerte, akkor a fiatalra nagymértékben hat annak a közegnek a szocializáló színtere. Ez pedig szélsőséges, nem egészséges nemzetfelfogáshoz vezet. Tovább haladva, ha ez kihat a kultúrára és kultúrálódásra, márpedig kihat, akkor ott kirekesztően viselkedik annak bizonyos rétegeivel, tartamaival, mondván, hogy azok felhígítják a „magyar kultúrát”. Nos, a magyar kultúra alapforrásának tekinthető, ha úgy tetszik axiómája, az exogám kultúrafelfogás. Ennek évezredes jelenlétére Babits Mihály világított rá, mely szemléletet s a fentebb említett mobilkommunikációs kultúraváltástól való – alapjában véve természetes – idegenkedést szerfelett jól összekapcsolja a következő idézet: „Ha a globalizációtól félünk, féljünk, de ne egy bezárkózó, pusztán védekező magatartást állítsunk fel védőbástyaként, hanem kreatív reagálással, progresszív kezdeményezésekkel, önmegújítással ’meneküljünk előre’, használjuk fel belőle azt, ami a javunkra fordítható. E tekintetben nincs szerintem időszerűbb mottónk, mint Babits Mihály tétele, aki már a tízes években megfogalmazta, hogy két nemzetszemlélet vitatkozik egymással: az egyik az endogám, a másik az exogám nemzetszemlélet. Maga Babits Mihály – aki igazán mély nemzeti és történelmi gyökerekkel rendelkezett – azt vallotta, hogy a magyar kultúra éppen attól életképes és a jövőjét tekintve is esélyes, hogy exogám jellegű, hogy integráló alaptermészetű, értékeket kihordani és magáévá érlelni képes, szintetizáló kultúra. Ez biztosította nemzeti jellege megőrzését is.”⁶

Ezzel szemben az a társadalmi réteg, amelyre a nacionalizmus és annak értékrendje hat, el fogja utasítani a művelődésnek azokat a szintjeit, módozatait és tartalmait, amelyek álláspontjuk szerint nem tartoznak a magyar kultúrához (ergo a babitsi síkon a szélsőséges nacionalizmus koncepciója az, hogy a magyar kultúra endogám természetű, amit maga Babits, már a XX. század elején, Magyarország pedig fennállása óta megcáfolt).

Az ilyen végleteket ellensúlyozandó kellenek a magyar kultúrát megújító programok, melyek – nem demagógiával – közvetítik a magyar kulturális életet színesebbé, élhetőbbé tenni kész lehetőségeket. A művelődésnek meg kell újulnia – az én példámon túl egyéb más újszerűségekkel is –, fogadnia és integrálnia kell a kulturális impulzusokat, azokat is, melyeket a kortárs világ hoz magával. Ápolni kell a becses kultúrvonalat, azoknak az örökségét, akik szót emeltek, hogy ne karddal tegyünk újra nagygyá egy nemzetet.⁷ Egyszersmind egy ilyen kultúrprogram adhat egy olyan identitástudatot is, mely arra épül, hogy ezek a programok nálunk indultak, a mieink, a mi kezdeményezéseink. Éppen ezáltal hűségessé válhatnak a magyar múlt-

⁶ Agárdi Péter [2000]: A kultúra esélyei az ezredfordulón. Tudásmenedzsment. I. évfolyam 2. szám

⁷ Utalva a Klebelsberg és követői féle kultúrafelfogásra és örökségre.

hoz, hiszen a progresszívebb hagyomány az, amelyik innovatív (többek között ezért veszélyes a szélsőséges nacionalizmus).

Ha a fiatalokban így nő meg az identitástudat, hogy egyre több és egyre újabb tartalmak és módszerek épülhetnek az itthoni művelődésbe ő általuk, ha ráébredhetnek arra, hogy a kultúrát nem csak fogyaszthatják, hanem ők maguk is hozzátehetnek, formálhatják, teremthetik, úgy nem csak a magyar kultúra, hanem az ország is de facto prosperálhat. Mert amennyiben a fiatalok kulturális látószöge tágul, úgy a kulturális tőkékük is erősödik.

Természetesen nem azt állítom, hogy említett elképzelés gyógyír lenne a magyar kultúra globális bajaira, magától értendően a kulturális élet megújulását sem ettől várom, csupán – a szubszidiaritás elve jegyében – egy generációs szubkultúra szintjéről próbáltam egy lehetséges alternatívát állítani. Hiszen a kultúraközvetítés a társadalom építésének egyik elemi mozzanata. „Csak akkor csatlakozhatunk szervesen Európához, ha a társadalom mind szélesebb rétegei alkotó módon, tudatosan vesznek benne részt. Ebben pedig központi szerepe van az életmódnak és a kultúrának, hiszen közvetítő szerepet töltenek be a gazdasági és társadalmi struktúra átalakulása között.”⁸ A kultúra persze egy hatalmas, többértű dolog, mely rengeteg ágról táplálkozik. Ez az esszé a művészeti kifejeződésekről és a fiatalok bekapcsolódási esélyeiről és pontjairól szól. Mert az ifjúság kulturálisan inaktív részének a bevonásához jó marketingű és új táptalajú újdonságok kellene, hiszen művelődés és kultúra nem mindig anyagi probléma miatt nem elérhető, hanem azért mert nem jelenik meg olyan színben, olyan vágyként, hogy fogyasztói hajlandóságot keltsen. Olyan újító pontokkal kell a művelődési lehetőségek tárházát bővíteni, amik ezt a vágyat keltik fel a fiatalban.

Ez, természetesen nem azonnali statisztikákban kimutatható fejlődés lenne, de az ilyen és ehhez hasonló országos szintű kezdeményezéseknek ország image javító hatása Magyarországot kulturálisan gazdag, az új felé nyitó és kulturálisan megújulni hajlamos nemzetként deklarálhatná, mely felfogás identitásbeli megerősödés jó földbe szórt magja is lehetne.

⁸ Vitényi Iván [2006]: A magyar kultúra esélyei. 16. o. MTA Társadalomkutató Központ, Bp.

KÖNYVRECENZIO

A görlitzi tudományos műhely, a Collegium Pontes új kötete a „Periféria Európa közepén”

1945–2009 között a neveléstudomány, a magyar felnőtt nevelés és kulturális politika elméletére legnagyobb mértékben a német nyelvű európai szakirodalom hatott. A hetvenes-nyolcvanas években emellett az angol és francia nyelvű tudományos folyóiratok és szakkönyvek növekvő befolyásoló szerepéről is beszélhetünk, de a német nyelvű nyomtatott andragógiai, kultúratudományi szakirodalom hatása ma is domináns maradt.

Talán Ausztria és a Német Szövetségi Köztársaság téri közelsége is magyarázza az erős hatást, talán a német kultúra keleti irányú offenzívája adott széles medret ezen tudományterület térnyerésére magyar területen is, talán a kulturális intézményközi együttműködés korábbi formái, a mai Bologna-folyamat is előidéztek, hogy a német nyelvű szakirodalom közvetítette tudományos elméletek meghonosodtak a magyar „kultúratudomány”-ban. Egyetemi műhelyek (Aachen: F. Pöggeler, Leipzig, Hamburg: P. Bendixen, Klagenfurt: E. Gruber, Leiden: J. Katus és sokan mások), társadalmi szervezetek (Német Népfőiskolai Szövetség: J. Horn, H. Hinzen, Osztrák Népfőiskolai Szövetség: W. Filla) folyóiratai, kutatói műhelyeinek kiadványai rendszeresen eljutottak a magyar tudományos közösségekhez.

A „közvetítők” között ott találjuk a lengyel-német határon működő Zittau/Görlitz Szakfőiskolát, amely egyetemi rangú képzéseiben is, s háttérbázist ad a 15 éve működő Szász Kulturális Infrastruktúra Intézetnek, valamint a közép-európai egyetemeket összefogó Collegium Pontes szervezetének. A Német Szövetségi Köztársaság, a Lengyel Köztársaság és a Cseh Köztársaság ernyőszervezetei alatt a Collegium Pontes a tudományos értékek nemzetközi áramlását, kanalizálását végzi. A főiskola keretében működő Közgazdasági Karon működik az 5 éves „kulturális menedzser” képzés, amely megfelel a mi andragógus, korábban művelődési és felnőttképzési menedzser képzésünknek.

Mind az intézet, mind a Collegium Pontes a görlitzi Klingewalde Kastélyban kapott helyet, s a két szervezet operatív és szellemi irányítója prof. dr. phil. dr. habil. Matthias Theodor Vogt. A Collegium Pontes számos konferenciát szervezett, amelyeken magyar tudományos szakemberek és egyetemi hallgatók is részt vettek, s a tudományos műhely gazdag szakirodalmának újabb és újabb produktumai így házánkba is eljutottak.

Ez évben négy szerkesztett kötetükre figyelhettünk fel, amelyeket Matthias Theodor Vogt, Jan Sokol, Beata Ociepka, Detlef Pollack, Beata Mikołajczyk szerkesztettek, és amelyeket az Európa szerte tudományos igényességéről ismert Frankfurt am Mainban ténykedő Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften adott ki. Mivel a kiadó több kiadási hellyel is rendelkezik, a kötetek megjelentek Frankfurt am Mainban, Berlinben, Bernben, Brüsszelben, New Yorkban, Oxfordban és Bécsben is, ez jelzi a kötetek rangját is.

Sokat ígérő és izgalmas mondandója van „*Az európai szolidaritás feltételei*” című kötetnek. A szerzők azt kutatják, hogy az Európai Unió kiszélesedésével milyen krízisjelenségek bukkantak elő, s van-e Európának közös, összekötő identitást adó hatása? Az év második kötete a „Periféria Európa közepén” –amely tartalmát alább bővebben is megismerhetjük, a harmadik kötet „*A gyengeség erőssége*”, amely arra figyelmeztet, hogy minden gyengeségben ott van az esély egy-egy területen, s azt meg lehet találni. A negyedik kötet „*Europaizáció a mindennapokban*”, a határ menti városok, intézmények közösségek transznacionális problémáit helyezi a vizsgálódása fókuszába.

A „*Periféria Európa közepén*” című kötetet külön is érdemes „górcső” alá venni, mert az elméleti megalapozás és konkrét téri kutatások összehangjában vizsgálja a címben megadott témát. *Matthias Theodor Vogt* az első fejezetben (*A periferialitás fogalma és problémái*) a kifejezés terminológiai sokszínűségére, árnyalataira, a fogalom történeti tartalmi változásaira mutat rá, vizsgálja az értelmezését több tudomány és a tudományok jeles képviselőinek művei aspektusából. (Marcus Tullius Cicero, Novalis, Walter Christaller, Carl Amery, Peter Bendixen, Hans-Heinrich Nolte, Bangó Jenő és sokan mások). Szembe állítja azzal a „provincialitás” fogalmát, bizonyítja, hogy a tereink rétegzett terek, amelyeket a központiség és periferialitás is, de regionális tagoltság is jellemez, s a téri szerkezeteknek identitást nyújtó hatása van. Ebben a térben három pólust lelhetünk fel, a várost, a vidéket és a falut, amelyekben az értékteremtést a hatékony kultúrpolitikai irányítás révén lehet elképzelni.

Jan Sokol, a prágai Károly Egyetem Embertudományi Fakultásának professzora tanulmánya a „*Periféria és a határ*” összefüggéseiből indul ki, s a centrum és periféria jellemzőinek tételes felsorolását végzi el. A „határ” nem egyszersmind periféria is, nagyon gyakran épp gazdagabb más térségeknél. Híd-szerű, olykor épp a piac jellemző tere, kulturális interakciók tere.

Aleida Assman, a Konstanzi Egyetem irodalomtudományi és az egyiptológia professzora a „*Centrumtól a perifériáig és ismét visszaút a szív sötétségébe*” című írásában ismét a centrum és periféria dialektikájából indul ki, s főként angol és amerikai tudósok írásait használja hivatkozásként, s a lengyel származású Joseph Konrad „*Heart of Darkness*” című regényén át mutatja be a téri tagoltság változásait.

Andrzej Tomaszewski, a műemlékvédelem Lengyel Nemzeti Tanácsa elnöke, számos lengyel és nemzetközi szervezet vezetője egy kérdésben fogalmazza meg a stúdiuma címét: „*Közép-Európa kulturális tere a művészettörténet perifériája?*” A Közép-Európa fogalom Kelet és Nyugat között egy kulturális tér, amely az első világháborút megelőzően mintegy száz évig létezett, s a XX. század végén, a „vasfüggöny” megszűnté után szervesült újjá. Milan Kundera definíciója szerint ez a terület geográfiaiilag Európa közepe, kulturális értelemben „Nyugat”-hoz tartozik, politikai szempontból „Kelet”.

Miloš Havelka, a prágai Károly Egyetem történelemszociológiai professzora ugyanezt a gondolatot folytatja a „*Hol van a közép? – Közép-Európa mentális térképe*” című írásában. Meggyőzően bizonyítja, hogy a fogalom tartalma történetileg változik.

Friedrich Naumanntól a magyar Bibó Istvánig, Szücs Jenőig feltérképezi a vonatkozó szakirodalmat, s nagyszerű szintézist teremt a tér-társadalomfelfogások hálózatában.

A kötet az elméleti megalapozás után a közép-európai térhez kötődő jelenségeket boncolgatja: *Marek Czapliński*, a Breslauer Egyetem történész professzora a „*Sziléziai régió szimbolikus konstitúciója – Kísérlet egy szintézisre lengyel történészek nézőpontjából*” című tanulmányában elemzi, hogy az együtt élő, de eltérő kultúrájú népcsoportok miként formálják meg téri identitásukat. Ugyancsak az identitást nyújtó szimbolikus tereket értelmezi *Richard Wagner* a „*Szimbolikus konstrukciók Közép- és Dél-Kelet Európában, különös tekintettel az identitásra*” című dolgozatában. Megállapítja, hogy a 15-ök Európai Uniójának 27-re való bővítésével Európa nem lett nagyobb, hanem más lett. A nyolcvanas évek végétől beszélhetünk ismét filozófiai értelemben Közép-Európáról, amely fogalom a politika zsargonjában vált újra használhatóvá, a közép-európai mítoszban a magyarok, szlovének csehek és lengyelek a Kelet-Közép-Európa részei.

A kötetben ezután két hasonló téma következik: *Vladimir Kreck* tollából a „*Demokrácia, szubszidiaritás és piacgazdaság a poszt-szocializmus idején a bulgáriai művészet és kultúra példájával*” címmel készült írásban a „nemzeti új ideológia” és annak érvényesülését elemzi a szerző, *Anton Sterbling*, a Szászországi Rendőrfőiskola professzora pedig a „*Mi gubbasztunk és teszünk a sötét aknában-a kommunista erőszakuralom Romániában*” című tanulmányban arról olvashatunk, hogy a romániai politikai hatalomváltás hasonlóan zajlott le, mint például Magyarországon. Részletezi a kommunista totális hatalomátvétel fázisait, s mindezek hatásait a romániai román és „román német” szépirodalomra.

Volkhard Knigge, a Buchenwalni Emlékhelyek Alapítvány elnöke és a Jenai Egyetem díszdoktora a németországi történelmi gondolkodásról ír. (*Erinnerungskultur; Emlékezéskultúra*) Bemutatja, hogy a német közösségi tudat kétféle diktatúrára emlékezik, amelyek között hasonlóság és különbség is van: a nemzeti szocializmus és a SED-diktatúra. A demokratikus fejlődés, a felelősség- és öntudat kialakításával lehet eljutni az össznémet emlékezéskultúrához, amely kölcsönös kapcsolatban van az európai emlékezettel.

Albogast Schmitt az oktatás néhány kérdését vetette fel. (*Antik oktatás és modern tudomány- A tudás provincializálásának és specializálásának szellemi-történeti feltételezései*) Rámutat arra, hogy miközben a gazdasági és kulturális globalizáció világhálózatokat hozott létre, a tudományos rendszere a középkori gondolkodási struktúra foglya. Ez a tudományos módszertanban és oktatásmódszertanban is viszatükröződik, a tudomány különböző területein mérhetőek az autonómia eltérések.

A mai változások részévé kell, hogy váljon a régi tudományos rendszerek egységének lépésenkénti felbontása.

A tanulmánykötet egy másik blokkja a sajátos helyzetben lévő városokat mutatja be. *Guðrun M. König*, a Dortmundi Egyetem professzora (*Áruhorizontok- Urbanitás vidéken*) az ember mindennapi életét meghatározó, közszolgáltatásokat nyújtó áruházak, piacok, benzinkutak, határátkelők, szupermarketek, passzázsok, mint a vásárlás színterei vizsgálatát végzi el, a konzumkultúrát, a vásárlóhely funkcióit, az eladó és vevő kommunikációját kutatja.

Christine Weiske a Chemnitzi Műszaki Egyetem professzora, *Katja Schuchknecht* és *Mariusz Ptaszek* ugyancsak a fenti egyetem tudományos munkatársai „*A határon át-a mindennapok integráló ereje Görlitz-Zgorzelec városkettőjében*” címmel írták le közös kutatásuk eredményeit. A Neißé folyó kettéválasztja az egykor egy várost, kérdés, miként lehet kialakítani bilaterális nemzeti politikát Lengyelor-

szágban és a Német Szövetségi Köztársaságban. A kutatás eredményei azért is fontosak számunkra, mert nekünk is van Komárom-Komarno és Sátoraljaújhely-Slovenské Nové Mesto kettős városunk.

Bernd Kaufmann Chartres városának, Mária Istenanyáról elnevezett püspöki Notre Dame leégésének történetét vetíti elénk, s mutatja be a város újbóli felemelkedését, regionális szerepének megtartását. (*Periferialitás és kulturális bennfoglalás*)

Günter Beelitz színész és a színháztudomány művelője, a Weimari Német Nemzeti Színház főintendánsa a tanulmánya címében kérdezi: *Mennyit kér a német színház a provinciális és globális jelenségekből? Mire való a színház- Kísérlet egy helyzet meghatározására.* A szerző a színház régi funkcióit elfogadva rámutat arra, hogy számos funkcionális lehetőség kimarad a színházi munkában, amelyek a változásokhoz igazíthatnák és modernizálnák a mai színházat. A színházlátogatók meghatározott, ám nem elég széles rétegét szélesíteni lehetne. Normatív színházesztétikában továbbiakban nem lehet gondolkodni.

A dolgozatokban és a kötet egészében megjelenő konklúziók a magyar határ menti inter- és multikulturális kérdésekre is adhatnak adekvát válaszokat, így az *andragógusok, térségfejlesztők, kulturális menedzserek, a kulturális antropológiával, vagy a történetével foglalkozó szakemberek és a kultúrpolitika formálói* egyaránt hasznosan forgathatják ezt a 375 oldalas művet.

A német nyelvű kötetek 45-60 Euro közötti összegért megvásárolhatók a kiadónál, amely e-mailen elérhető (zentrale.frankfurt@peterlang.com).

Sári Mihály

Abstract

ANDOR MARÓTI: The Relationship between Theory and Practice in Sites of Cultural Learning. Cultural practitioners don't just want to organize events but always aim at facilitating learning processes that go deeper and more complex into the minds of the recipients. This sort of practice can't be pursued without a considerable level of theoretical knowledge and the educated need to try and apply those. Without analyzing praxis, forming theories and testing them, events performed are nothing more in the publicly funded cultural field than ad hoc occasions planned systematically not heading towards an integrated approach. 3. p.

BÉLA KRISZTIÁN: On Competence in Counselling. The definition of *competence* implies a cluster of abilities, mostly a capacity to make decisions that encompass different types of knowledge and commitment, emotional attachment that enables a person to act decisively and effectively in various sort of social situations. That is a requirement for those involved in counselling in the field of HRD. 10. p.

TIBOR KOLTAY: Providing a special kind of SWOT analysis, this paper examines five issues, related to the information society, which can be regarded both as real problems and hype or a fad. The questions addressed are information pathologies (*Too Much Information* and the like), information literacy, information architecture, knowledge management and Web 2.0. All of them require complex and critical approaches. 18. p.

TAMÁS VÁMOSI: The Role of the Regional Integrated Vocational Training Centres in the Secondary School-System. The field of vocational training is a complex area that is affected by a vast array of social and economic factors. The article depicts the route towards this new type of vocational institution in Hungary and gives an account of emerging issues. 24. p.

ZSÓFIA ÁSVÁNYI: Acquis Communautaire in Labour Law. The European Labour Law is much wider than the labour law legislations of the member states that are making efforts to adapt their system to the Community level. For 50 years, the European Community has worked towards achieving a high level of employment and social protection, improved living and working conditions and economic and social cohesion. The author describes the different policy areas. 29. p.

ANDRÁS HORVÁTH: Crime Prevention Open University. The fifth anniversary. The elaborated themes came to the fore with the Crime Prevention Open University which celebrates its fifth anniversary and where the organizers tried to reveal what causes or may cause somebody to become a criminal or even a victim. Which circumstances and events could affect a minor's decision to step outside the law. The participants could have heard answers how a new generation of adults could be raised to abide by the law. What kind of old and new methods exist for the crime prevention. Who and what kind of techniques work effectively to solve the problem? It's an important question whether according to these criminality would decrease effectively or the latent crime would gain ground. Does rehabilitation have real effects or he who makes mistakes early may have a greater chance as an adult to sustain a criminal way of life. Eszter Takács: In recent decades the employment structure of the European Union has been transforming continuously. In spite of the fact that atypical employment forms are extending more and more in the EU, Hungary still has a low rate of employees working in these forms. In this article I introduce two atypical employment forms: part-time employment and telework. I try to present what advantages and disadvantages their adaptation in practice have in the real life. 34. p.

ISTVÁN PINTÉR: Knowledge management and reading thoughts. Understanding the Other involves understanding mental processes of people, sensing and interpreting all the signals they offer to the observer. The research experience of the author leads him to say that reading another person's thoughts is not impossible and doesn't lack sense, quite the contrary there are ways and methods that help to get closer to the idea. 43. p.

ZOLTÁN HUSZÁR: Elementary Schools Of The Danube Steam Shipping Company At Pécs Mining District (1868-1938/1944) In 1852, when the First Imperial and Royal Pat. Danube Steam Ship-

ping Company (DSSC) got a foothold in the Pécs coal-basin, the workers' (including miners) children attended village schools which were maintained by the Roman Catholic Church. After the company's appearance more and more families arrived to work at the coal mines. They settled down in the company's settlements, which were rather far from the surrounding villages for children to go to school. As children of school age could not remain without education, DSSC opened schools for them on its colonies. The study gives a survey of the educational system of the DSSC from the enactment of the public school law by József Eötvös (1868) until World War II drawing on Hungarian and Austrian archive research and published technical literature in Hungarian and German languages. 49. p.

CLAUDIA FARKAS-KOCSIS: Learning Sons of Learning Fathers. After fascism had taken power in Italy an antisemitic campaign started that generated antisemitic laws that ordered Jewish students out of public schools and even out of universities. The Italian Jewish community took these happenings with great shock. After the initial paralysis they started to create special Jewish schools that not only proved to be a light in those dark years for the community but contributed to strengthening the feeling of belonging and displayed a honourable non-violent form of resistance. 64. p.

ÁRPÁD ANGYAL: Disseminating the Results of the Development Project of the Eger Regional Integrated Vocational Training Centre. The author has abbreviated his thesis written for the Faculty of Adult Education and HRD at the University of Pécs. 71. p.

ESZTER TAKÁCS: In recent decades the employment structure of the European Union has been transforming continually. In spite of the fact that atypical employment forms are extending more and more in the EU, Hungary still has a low rate of employees working in these forms. In this article I introduce two atypical employment forms: part-time employment and telework. I try to present what advantages and disadvantage their practical adaptations have in the real life. 83. p.

PÉTER ÓBER: This writing is an abridged variant of my thesis that I adapted into an other genre. It sets out the opportunity of enlarging a culture targeted at towards younger groups and cultural renewal by institutionalizing certain elements of hiphop subculture. After that it addresses the possibility of the creation a healthy identity. 93. p.

MIHÁLY SÁRI: Scientifical Workshop of Görlitz, Tome of Collegium Pontes „Periphery in Center of Europe”. A new scientific tome has appeared, its title „Periphery in Center of Europe”, created by an academic workshop in Görlitz. This book is a part of a four-section series: „Conditions of European Solidality”, „Force of weakness”, „Europezation of the everyday”. The books build a block together, written by scientists working in many university of Europe. Dr.phil. Dr. habil. Matthias Theodor Vogt, professor from University of Zittau/ Görlitz, has edited this book. Professor Vogt has visited the University of Pécs (Hungary) many times, the academic cooperation, and research established owes much to him. Andragogists, cultural managers, civilization-economists, cultural-politicians and spacial-design planners should take note on this work. 102. p.