
TUDÁS MENEDZSMENT

A Pécsi Tudományegyetem
Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának periodikája

IX. évfolyam 2. szám

2008. november

Tartalom

MARÓTI ANDOR	
Változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban?	3
SIPOS ANNA MAGDOLNA	
Információs kompetencia – realitás vagy frázis?.....	8
HARANGI LÁSZLÓ	
A knowledge worker komplementer kompetenciái	21
BÉRCZI SZANISZLÓ – HEGYI SÁNDOR	
Pedagógiai innováció és az egész életen át tartó tanulás	31
KOCSIS MIKLÓS	
A felsőoktatási autonómia fogalmáról és annak középkori gyökereiről.....	41
MÉNES ANDRÁS	
A tudományos tevékenységek teljesítményértékelése	54
SCHALL JUDIT	
A Gestalt-szemlélet alkalmazása a felnőttképzésben	60
FODOR PÉTER	
A tudásmenedzsment aktuális kérdései	65
CSERNÉ DR. ADERMANN GIZELLA	
Európai képzési program magukra hagyott gyerekek, fiatalok és idősek segítőinek	76
BÉRES ANDRÁS	
Az európai színház és színészet kialakulása.....	79
ZALAY SZABOLCS	
A drámapedagógia lehetőségei az andragógiában.....	92
LAKATOS ARTUR	
A kolozsvári egyházi iskolák helye és szerepe az erdélyi magyar közművelődésben	99
HUSZ MÁRIA	
Autenticitás és interpretáció az örökségturizmusban.....	109
RAFA-GYOVAI IMRE DÁNIEL	
Az ifjúság problémáinak megjelenése a magyar könnyűzene dalszövegeiben.....	115
ABSTRACT	120



Szerkesztő bizottság: elnök: Halmos Csaba, PTE FEEK
címzetes egyetemi docens;
felelős szerkesztő: Bodó László (bodo@human.pte.hu).
Tagok: Agárdi Péter egyetemi tanár, Kleisz Teréz egye-
temi adjunktus, Nemeskéri Zsolt egyetemi docens, dékánhelyettes; Sári Mihály 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

Változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban?

A 21. század új világot ígér. Nem tudjuk, jobb lesz-e vagy sem, egy bizonyos, hogy más lesz, mint az előző. A váltás azonban mégsem jelentheti a múlt teljes eltűnését, valószínű, hogy számos eleme belenő az új viszonyokba, még ha változó formában is. Ezért feltételezhető, hogy az átalakulás csak hosszabb távon érvényesül, annak ellenére, hogy sok vonatkozásban eléggé gyors ütemű.

Mik az új korszak jellemző vonásai? A technikai fejlődés átalakítja a munkát sok területen, átalakítja az emberi kapcsolatokat és a tájékozódás lehetőségeit. Az elektrotechnikai eszközök használata mind több embernél válik napi szükségletté. Átalakul a tanulás hagyományos formája is: a számítógép forradalmasítja az információk átadását és átvételét, olyannyira, hogy az internet magával hozza az önálló ismeretszerzés lehetőségét a források széleskörű kínálatának kihasználásával. Aki él ezzel a lehetőséggel, az saját példáján bizonyítja be, hogy nem utópia „az egész életen át tartó tanulás”. Tévednénk azonban, ha ezt csupán a korlátlan információ-szerzés lehetőségének látnánk, és nem vennénk észre, hogy jóval többről van szó. Ahhoz, hogy ezt megértsük, a jelenséget szélesebb összefüggésben kell elhelyeznünk.

A művelődés hagyományos felfogása Európa polgárosuló országaiban a 17–18. században alakult ki. A kultúra a természet ellentétét jelentette, részben az emberi lét fejlettségében, részben az emberek szellemi képességeiben, észhasználatában, erkölcsiségében, ízlésében. A 19. századra a kultúra fogalma átalakult: a szellemi termelés értékes javait foglalta magába. Levált tehát az anyagi, politikai gyakorlatról és levált az egyének szellemi fejlettségéről is. Az ipari termeléshez hasonlóan a szellemi kultúra javainak előállítására lett a lényege. Ettől kezdve műveltek az számított, aki ismerte ezeket a javakat, mégpedig minél nagyobb mennyiségben.

A minőség abban jelenhetett meg, hogy a szakértők által értékesnek mondott javak ismerete lett kívánatos, ám azok megértésének, feldolgozásának a minősége már figyelmen kívül maradhatott. Így alakulhatott ki a látszat-műveltség, amely többre értékelte a széleskörű tájékozottságot, mint a kulturális javakról kialakított mélyebb gondolatosságot. Ezt erősítette a kultúra társadalmi terjedésének szerkezete is: az a tény, hogy elváltak egymástól a javak alkotói, közvetítői és befogadói. E tagolódás egyben rangsor is volt: az írók fontosabbak voltak, mint az olvasók, a művészek, mint a művekkal ismerkedők. A hierarchia még a kultúra közvetítői között is kialakult. Azok a munkakörök lettek rangosabbak, társadalmilag elismertebbek, amelyek az alkotókkal foglalkoztak (kiadóvállalatok szerkesztői, lektorai, művészeti intézmények igazgatói, rendezői) és nem azok, amelyek a kultúra „fogyasztóival” álltak kapcsolatban (pedagógusok, könyvtárosok, népművelők).

A kulturális intézmények vállalt feladata a kultúra társadalmi nyilvánosságában a javak közvetítése a potenciális közönség felé. Az ifjúságnál a műveltség megala-pozása az iskolákban, a felnőtteknél pedig ösztönzés a kulturális események látoga-

tására, az alkotások megismerésére. Az iskolai tanulás kötelező, és nincs tekintettel a tanulók tapasztalatára és érdeklődésére. Amit meg kell tanulniuk, az az értékes információkból és alkotásokból összeállított tananyag, amelyhez úgy kapcsolódik a tanulás, mint a tananyag reprodukciója. Ez nem feltételezi vele kapcsolatban az önálló gondolkodást, ezért nem is meglepő, hogy a tanulók többsége elidegenedik a kultúrától. A felnőtteknél a kapcsolat kétirányú: érték közvetítés vagy igény-kielégítés. Az eredmény: a kulturális szint kettészakadása elit- és tömegkultúrára. Az értékek iránt kevesen érdeklődnek, a tömeghatás viszont az alacsony színvonalat feltételezi. Ám mindkét esetben csak a jelenlét fontos, az elsajátítás magánügy marad.

A műveltség-eszmény az enciklopédikus teljességet ajánlja, az iskolák tantervei középfokon ezt célozzák. Ezen belül azonban a műveltség főként a tények lexikális ismeretét jelenti, emellett esetleg a racionális gondolkodás és az intelligencia fejlesztését, olyannyira, hogy az irodalom és a művészet esetében is az adatok ismerete fontos. A felnőttek művelődésében pedig az egyéni viszonyulás leszűkül a tetszésre, nem tetszésre.

A hagyományos műveltség-felfogás azonban fokozatosan értékét veszti a 20. század második felében. Az egyetemes műveltség irreális követelménynek látszik, elválik egymástól a humán és a reál-szféra, és közhelyként emlegetik, hogy „nem lehetünk polihisztorok”, ami persze igaz is, de jó hivatkozás ez a probléma lényegének elfedésére. Erősödik közben a gyakorlatiasság igénye, a szakmai képzettség háttérbe szorítja az általános műveltséget, e fogalom csakhamar kiüresedik, és fölöslegessé válik. A szűk specializáltság mégsem veheti át a műveltség szerepét, gyakorlati irányultsága a rutinra korlátozódik, a szakmához kapcsolódó valóság értelmezése összefüggéstelen részismeretekre és evidenciákra épül. Az összefüggésekből kiszakított szaktudás alkalmatlanná válik az újításra, és arra is, hogy alapot adjon a korszerűsödéssel együtt járó követelmények elsajátításához.

Az ipari társadalmat felváltó információs korszak, vagy más néven a posztmodern társadalom egészen új körülményeket teremt, amelyek radikálisan alakítják át a tanulással és művelődéssel összefüggő feladatokat. Az új helyzetre leginkább jellemző az emberi lét pluralizálódása, sokfélesége és a részterületek látszólagos egyenértékűsége. A haladás paradoxona: ha a részek közt nincs lényeges értékkülönbség, akkor minőségi fejlődésről sem lehet beszélni, legfeljebb mennyiségi gyarapodásról. Ez azonban lehetetlenné tenné a problémák megoldását.

További sajátossága az új korszaknak a változás állandósulása, a távlatok összezsugorodása. Úgy tűnik, mintha csak a pillanatnyi jelen lenne megragadható, s ami ma még új, holnapra elavul, muzeális értékévé válik. Ebben a helyzetben sokan feltételezik, hogy nem érdemes már a múlttal foglalkozni, a jövőről – amely beláthatatlan – nem érdemes gondolkodni.

A tudásban nincs szükség történelem-ismeretre. Csakhogy a jelenre szűkülő tudás roppant csalóka, a gyors változások miatt szükségképp felületessé és korszerűtlenné válik. Egyébként a valóság relatív megítéléséből következik, hogy a posztmodern-kor a kultúrában sem lát értékkülönbséget: az elit- és a tömegkultúra termékei azonos értékszintre kerülnek, illetve a változás mennyiségi szemléletéből következően értéküket a rájuk irányuló érdeklődés nagysága határozza meg. (A „nézettség”, a „látogatottság”, a „kelendőség” aránya.) Amiből gyakorlatilag az is következik, hogy a tömegkultúra és azon belül a legalacsonyabb színvonal lesz az uralkodó.

A posztmodern-kor filozófusai szerint a „nagy narratívák” (az ideológiák, tudományos elméletek) elveszítik kizárólagos érvényüket. Ezek a valóságnak csak lehet-

séges értelmezései, amelyek mellett a tapasztalat és a mítosz ugyanolyan jogosult, az értékük amazokkal össze nem mérhető. A valóság értelmezése így tetszőlegessé válik, „mindenkinek igaza lehet”. A változások miatt amúgy is mindennek átmeneti érvénye van. A tudomány megállapításai csak meghatározott kísérleti helyzetekre érvényesek, a művészetben a tárgyiasítás kérdésessé teszi a valóságról alkotható benyomás értékességét. A múltó pillanat hangulatának megjelenítésére kell ezért törekedni, belátva, hogy egy performance tökéletesebben felel meg ennek, mint egy műtárgy. A változások miatt a művész nem is adhat hiteles képet kora valóságáról, tehát a művészetnek fel kell hagynia azzal, hogy értelmes jelentést, üzenetet tartalmazzon. A művészet nem több mint formai játék, ezért a mindennapi élet tárgyai is beállíthatók művészetként. Az alkotás folyamatában a tetszőlegesség érvényesülhet, az irodalomban a „kötetlen csevegés”, amiben „bármilyen elmegy”, amit egy spontán folyamat a felszínre hoz.

A kulturális intézmények elvesztik uralmi helyzetüket a kulturális javak közvetítésében, a közönség átpártol a tömegközeli eszközökhöz. Közvetlen és szuggesztív hatásuk miatt közleményeik a hitelesség látszatát keltik, amiről beszélnek, az lesz a lényeges és igaz. Ez az igazság azonban „kvázi-valóságra” épül, a tényleges tapasztalat helyébe a virtuális valóságot állítja. Ahogy sokasodnak az elektronikus hírközlő eszközök információi, az emberek úgy távolodnak el a valóság közvetlen érzékelésétől, és vesznek el tapasztalatilag megalapozható döntéseikhez az önálló képességüket. Bár emellett nő a társadalomban a magasabb iskolai végzettség megszerzésének igénye, de ez sokszor csak a végzettséget igazoló bizonyítványért és a hozzá kapcsolódó presztízs megszerzéséért történik, és nem a tényleges tudásért.

Az iskolákban szerezhető tudásnak egyébként sincs széles körben elismertsége, értéke, csak annak, ami a társadalmi érvényesüléshez, a karrier szempontjából sikerhez vezet. A műveltség helyébe a tájékozottság, pontosabban a „jól értesültség” kerül, az aktuális és az éppen divatos trendhez tartozó információk ismerete, amelyeket azonban felesleges mélyebben értelmezni, elméletileg magyarázni. A művészetben a szimbolikus ábrázolás is csak akkor fogadható el, ha nem kíván intenzív szellemi aktivitást.

Milyen kritikus következtetések vonhatók le ezekből a művelődésre? Elsősorban alighanem az, hogy ha a körülöttünk lévő világ töredezett, széteső, és ha a változások követhetetlenek, és ezért a dolgok és történések értéke bizonytalan, akkor a művelődéshez elsajátítandó tartalom sem határozható meg. Ebből azonban nem következik az, hogy művelődésről nem is lehet szó, és benne általános érvényű követelmények sem fogalmazhatók meg. Ezt azonban már nem az a kérdés fogja megalapozni, hogy „mit” kell tudnunk a világról, hanem az, hogy „hogyan” kell gondolkodnunk róla. Tulajdonképp mindegy, hogy mi a tartalma a művelődésnek, sokkal fontosabb, hogy azt értelmesen dolgozzuk fel.

A posztmodern korszak sajátosságai szükségessé teszik a rugalmas helyzetmegítélést, az elemző készséget, a problémaérzékenységet és problémamegoldást. Továbbá a tárgyilagosságot, az önálló és kritikus véleményalkotást. S még valamit, ami az információk értelmes kezelésének feltételét jelenti.

Abból kell kiindulnunk, hogy a természet és a kultúra ellentéte nem más, mint a rendezetlenség és a rendezettség ellentéte. Az információ viszont az, ami rendet visz a rendezetlenségbe. Tehát a rendezettség teszi az információt információvá. A rendezettség a részek közti kapcsolatot fejezi ki, ez egyúttal azt is jelenti, hogy valamely információ mindig egy funkcionális egység része, ezért az értelmezése szüksé-

gessé teszi a hozzá kapcsolható információk felismerését. Ez alkotó gondolkodást kíván. (Megjegyezhető, hogy a kreativitás lényege: a látszólag össze nem tartozó információk közt kapcsolódási lehetőségek felfedezése egy új egység megteremtése érdekében.) A művelődés eszerint az új információk és a korábbi tapasztalatok, elsajátított ismeretek közti kapcsolat keresése, vagyis a meglévő tudás átalakítása. Itt a személyes választás és döntés a mérvadó, amit az illető élettörténete alapvetően befolyásol.

Zavaró akadályt jelent a „zárt” gondolkodás, ami a dolgokat és jelenségeket elhatárolja egymástól, köztük a lehetséges átmeneteket és kapcsolatokat nem érzékeli, vagy ha igen, akkor azokat nem érti meg. Így azután a változások okait sem képes felismerni. A „nyílt” gondolkodás ezzel szemben fogékony a különbségek kölcsönhatására, az ellentétek egységére, s a távolálló dolgok közt megragadható összefüggésekre. Ebben a gondolkodásban J. Davidov szerint az egyén tudása és műveltsége nem határa mások tudásának, műveltségének, hanem folytatása. Ez azt is jelenti, hogy a művelődés információcserét és kommunikációs képességet feltételez.

Mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lesz kezelésének a bizonytalansága, és annál nagyobb önállóság és magasabb szintű eligazodási képesség kell az információk értelmezéséhez és felhasználásához. És mennél bonyolultabb egy információs kapcsolatrendszer, annál nagyobb lehetőséget ad a minőségi változtatásra. Az összefüggések felfedezésének szükségességét bizonyítja az is, hogy a szűk körű specializáltsággal szemben egyre kívánatosabb már a komplex képzettség, a tudományban az interdiszciplináris gondolkodás, a művészetben az ágazatok határait átlépő alkotás.

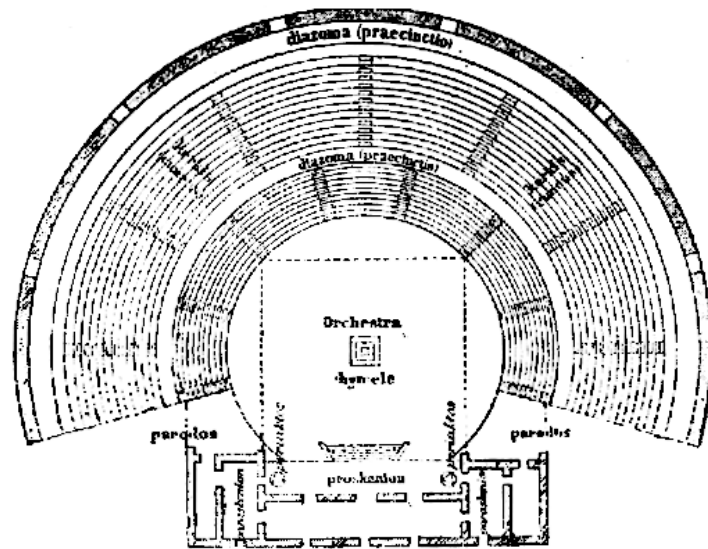
A hagyományos műveltség-felfogás az iskolai oktatásban magával hozta a frontális osztálytermi oktatást, a felnőttek tanításában az előadások egyeduralmát. A praktikizmus elterjedése kiváltotta a műhely-munkát és a gyakorlati tanfolyamokat. Az információs társadalom tanulását célszerű a problematikus helyzetek elemzéséhez, a tapasztalatok és elgondolások megbeszéléséhez, kritikus átalakításához és a kreativitáshoz nélkülözhetetlen készségek és képességek rendszeres fejlesztéséhez, az érdekeltek együttműködésén alapuló csoportmunkához kötni.

A műveltség tehát nem tartalmilag meghatározandó ismeretek összessége, hanem a gondolkodás és cselekvés megújítása egy fokozottan bonyolultabbá váló világban, ami egyszerre mind azt is jelenti, hogy a tanulás nem egyszer s mindenkorra lezárható, hanem az élet egészét átfogó folyamat. Ezt nemcsak a külső valóság váltja ki, hanem az emberi lét sajátosságának felismerése is. Szentgyörgyi Albert szerint *„minden élettelen fizikai rendszer a használatban megy tönkre, viszont az élő rendszereket a tétlenség teszi tönkre, míg a használatban fejlődnek... Az élő rendszerekben határozott a törekvés, hogy elérjék saját különleges stabilitásukat, azaz egy olyan rendezettséget, amely lehetővé teszi a rendszer egyes részei, valamint a rendszer és környezete közt a legösszehangoltabb együttműködést”*. Ebből az a tanulság is levonható, hogy a művelődés tartalma mégis csak meghatározható. Igaz, hogy általánosságban: minden embernek az őt körülvevő szűkebb és tágabb valóságot kell megismernie, elsősorban abban a viszonyulásban, ahogy a saját életét ez a környezet meghatározza, és a lehetőségeit befolyásolja. Röviden: az ember és környezete közti párbeszéd a művelődés lényege.

Irodalom

A posztmodern. Szerk. Pethő Bertalan. Osiris Kiadó, 1996.

- Davidov, Jurij: Munka és szabadság. Kossuth Könyvkiadó, 1965. Fülöp Géza: Ember és információ. Múzsák Közművelődési Kiadó, 1985.
- Kant, Immanuel: Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből. In.: - I. Kant: A vallás a puszta ész határain belül. Gondolat Kiadó, 1974.
- Maróti Andor: Rendhagyó gondolatok a műveltségről. Valóság. 1986. 10.
- Németh László: Pedagógiai írások. Kritérion Könyvkiadó, 1980.
- Rokeach, M.- Restle, F.: A nyílt és zárt gondolkodás közti alapvető különbségtevés. In.: Előítéletek és csoportközi viszonyok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.
- Siegrist, Marco. Kulcsképeségek. In.: Andragógiai szöveggyűjtemény, II. kötet. Szerk.: Maróti Andor. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.
- Szentgyörgyi Albert. Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, 1983.



A görög színház alaprajza

E számunk illusztrációi
Béres András: Az európai színház és színészet kialakulása
című tanulmányához kapcsolódnak.

SIPOS ANNA MAGDOLNA

Információs kompetencia – realitás vagy frázis?

Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében

Ha szóstatistikai módszerekkel megvizsgálánk a tudományos és a köznap kom-
munikációban előforduló szavak gyakoriságát, napjainkban bizonyára előkelő helyen
végezne két fogalom: az egyik az információs társadalom, a másik pedig a kompe-
tencia kifejezése. Hasonlóan igen gyakori előfordulású lenne az információs kompe-
tencia, hiszen az emberek információs társadalomban elfoglalt helyét, és ezáltal
életminőségét, versenyképességét, megélhetését már napjainkban is és várhatóan a
jövőben még inkább meghatározó összetevőről van szó.

Ezek a jelenségek és folyamatok tendenciaként érvényesülnek a világban, és az
egyed országok gazdasági, társadalmi és nem utolsósorban az információs technika,
valamint az e-tartalmak fejlettségétől függően eltérő mértékben és módon érvénye-
sülnek. Mindemellett maga az információs kompetencia tartalma is erősen rétegelt,
mondhatni társadalmi csoportonként, egyénenként változó, hiszen a társadalom kü-
lönböző szegmenseiben és szintjein élő, tevékenykedő emberek, embercsoportok
számára eltérő szintű információs ismeretek és különböző információs tartalmak
szükségesek. Munkánkban azt vizsgáljuk, hogy azok, akik élethivatásuknak, megél-
hetési forrásuknak választották az információk kezelését, és – az információs tren-
dek, tudományos kutatások ismeretében bizton állíthatjuk, hogy – életpályájuk során
meghatározó szerepet játszik majd a különböző élethelyzetekben szükséges informá-
ciókhoz való hozzájutással és felhasználással kapcsolatos ismeretek, képességek
birtoklása és alkalmazása, milyen információs kompetenciákkal lépnek be a munka-
erő piacra. Ők az informatikus könyvtár szakos hallgatók. Azt szeretnénk bemutatni,
hogy felsőfokú (BSC, MSC) tanulmányaik során a képző intézmény hogyan készíti fel
őket az információk professzionális kezelésére, különös tekintettel a kutatás és fej-
lesztés szakirodalmi igényeinek kielégítésére.

Fontosnak tartjuk meghatározni, hogy általánosságban mit értünk az információs
kompetencia fogalmán. A szakirodalomban rendszerint azzal az angol-amerikai
meghatározással találkozunk, amelynek értelmében: az információs kompetencia
komplex fogalom, amely az alábbi négy fő képességből tevődik össze: az informá-
ciós szükséglet felismerésének képessége; a releváns információ megtalálásának ké-
pessége; az információ feldolgozásának képessége; az információ használatának,
hasznosításának, ismeretté konvertálásának képessége. Meghatározóan ezekkel az
ismérvekkkel találkozhatunk a német szakirodalomban is, ám ez utóbbi esetében az
információkeresés specializációja, valamint a megtalált információk célirányos ana-
lízisén alapuló szelekció és értékelés lényegesen nagyobb hangsúlyt kap. Ezekkel az
ismérvekkel jellemezhetők azok a kompetenciák, amelyeknek elsajátítása és alkalm-
mazni tudása valamennyi foglalkoztatási ág valamennyi szereplője számára nélkül-
özhetetlen. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy más információs tartalomra van szüksé-
ge a műszaki vagy mezőgazdasági, orvosi, társadalomtudományi, esetleg művészeti,

humán területeken alkalmazott szakembereknek, és az is magától értetődő, hogy a foglalkoztatási hierarchia különböző szintjein más és más szintű tartalmakra van szükség. Ám legalább ennyire nyilvánvaló az is, hogy minden embernek szüksége van valamilyen tartalmú és valamilyen mennyiségű információra, és annak megszerzéséhez, valamint alkalmazásához pedig elengedhetetlen a megfelelő színvonalú információs kompetencia. A nemzetközi szakirodalomban az információs kompetenciát a XXI. század munkaerőpiacának és foglalkoztatásának kulcsfontosságú fogalmaként definiálták. A gyakran hivatkozott PISA-tanulmány keretében az OECD tagországok például a tudás és az információ használatának, szervezésének területére vonatkozó ismereteket mint a sikeres élet kulcsfontosságú összetevőjét határozták meg. A fenti definíciók szerint az információs kompetencia mind a tanulásnál, mind a kutatásnál, mind pedig a foglalkoztatás során, valamint az egyén tudásmenedzsmentjében döntő szerepet játszik. Mindemellett ennek az összetevőnek a jelentősége az információs és tudás alapú társadalom fejlettségi szintjétől függően változik és annak növekedésével együtt meghatározó jellege egyre markánsabban érvényesül. Ezt bizonyítja az információs kompetenciákkal kapcsolatos követelmények rétegződése és differenciálódása, valamint a különböző szintű készségi fokozatok is. Németország könyvtárai például önálló domain-nevet vezettek be – www.informationskompetenz.de – ,amely több szövetségi tartomány könyvtárának összefogása alapján készül, és amelynek legfontosabb feladata, hogy helyszínt biztosítson a témával kapcsolatos eszmecsereinek, valamint tájékoztasson a legújabb információkról, eseményekről, dokumentumokról. A további példák kedvéért: Németországban 2006-ban fogadták el az egyetemi és főiskolai hallgatók információs kompetenciáinak standardjait. Többek között ezek a standardok szolgálnak alapul a könyvtárosképzés továbbfejlesztéséhez, valamint az egyes szakirányok elismertetéséhez. A modellt leegyszerűsítve, arról van szó, hogy társadalmi megrendelésre, és könyvtárosok közreműködésével elkészültek azok az információs-kompetencia standardok, amelyeket a német szövetségi hatóságok a felsőoktatás output-követelményei közé soroltak. Ezt szem előtt tartva alakítják át az egész országban a könyvtáros képzést, ezekhez igazítják a szakirányokat, ezzel mintegy biztosítva, hogy a képzés illeszkedjen a majdani munkaerő-piaci, kutatási és fejlesztési követelményekhez (Schöning-Walter, 2003.) Ugyanakkor például az Egyesült Államokban, napjainkban már a szakspecifikus standardok összeállításai készülnek, illetve a legintenzívebben fejlődő szakterületek (kémia, biológia stb.) információs kompetencia-standardjai már rendelkezésünkre állnak.

Az információs kompetencia fogalmához – valamennyi ország esetében – szorosan kapcsolódnak az információs társadalom alapintézményének nyilvánított könyvtárak. Ez egyrészt azt jelenti, hogy maga a fogalom is a könyvtárügyben jelent meg, általában a múlt század hetvenes éveinek közepén. Ekkor azonban még nem hozott áttörést, a fogalom és a jelenség egy ideig csupán lappangott. Átütő változást majd csak a kilencvenes évek hoztak, amikor az info-kommunikációs eszközök alkalmazásának, valamint a digitális tartalmak lényeges növekedésének eredményeként, csaknem valamennyi munkahely számára nélkülözhetlenné vált az internet és a számítástechnikai eszközök alkalmazása. Ekkor vált nyilvánvalóvá, hogy az információs kompetencia problémája már nem csupán, és nem elsősorban a könyvtárügy kérdése, hanem az egész társadalmat és az egész gazdaságot átszövő, azt alapvetően meghatározó tényező. Ennek megfelelően az információs kompetencia kutatások és fejlesztések az élet egyéb területein is előtérbe kerültek. A könyvtárakhoz

való kötődés másik fontos eleme, hogy mind az általános, mind pedig a szakspecifikus standardok kidolgozását a könyvtárak, a könyvtárosok munkacsoportjai végezték el.

1. Az informatikus könyvtáros szakma információs kompetenciái az Euroguide LIS alapján

A fenti folyamatok és események azt mutatják, hogy az információk professzionális kezelésével foglalkozó könyvtárak és könyvtáros szakma esetében, az információs kompetencia általános értelmezésén túl, feltétlenül fontos meghatározni, hogy az információs professzió számára milyen tartalmat hordoz a kifejezés. Az nyilvánvaló, hogy az általános felfogás mellett újabb ismervekkel kell bővíteni a fogalom tartalmát. A fogalom általános meghatározásából kiindulva, amely szerint a kompetencia a szakmai munka elvégzéséhez szükséges készségek együttesét, és az ezeket átfogó szakmai eljárásrend ismeretét jelenti, fogalmazhatjuk meg azokat a szakmaspecifikus képességeket, készségeket, amelyekkel a XXI. századi információs szolgáltató könyvtárosi tevékenység jellemezhető.

Napjaink társadalmában a könyvtárosi, információközvetítői tevékenységét olyan és világszerte érvényes kihívások határozzák meg, amelyek szükségessé tették, hogy európai szinten foglalkozzanak a könyvtári és információs szolgáltatásban dolgozók szakspecifikus kompetenciáival és minősítésével. Közel egy évtizede (1999) született meg az a nagyszabású kezdeményezés, amely az Európai Bizottság támogatásával a Leonardo da Vinci program keretében önálló kiadvány formájában tette közzé az európai információs szakemberek kompetenciáiról és tulajdonságairól szóló szakmai útmutatót. A francia Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS; Könyvtári és Információs Szakemberek Egyesülete) által több alkalommal is közreadott útmutatót két nemzeti kiadást követően – Guide interentreprise pour la caractérisation des profils de compétence des professionnels de l'information et de la documentation. Première partie: caractérisation des savoirs et savoir-faire. 5. [-1]. 1995.; Compétences et emplois des professionnels de l'information et de la documentation. Deuxième partie: les emplois-types. 5. [-2]. 1996.; Référentiel des métiers-types et compétences des professionnels de l'information et de la documentation. Nouvelle version révisée (mars 1998). 05. – 1999-ben az európai felhasználók számára is kiadták. A kiadvány címe: Euroguide LIS: a guide to Competences for European professionals in Library and Information Services. Kiadta a European Council of Information Associations (ECIA). 7. 1999. A szakmai útmutató érvényben lévő és folyamatosan gondozott változatának alapját a 2004. évi kiadás képezi (Euroguide LIS. 2. kötet. Levels of Qualification for European Information Professionals; kiadta a European Council of Information Associations (ECIA). 9. útmutató, 2004.), és ennek alapján készült a magyar fordítás is.

Az információs szolgáltatások rendkívül gyors változásai és a hozzájuk kapcsolódó kompetenciák folyamatos módosulásai megkövetelik, hogy az európai régióban egyfajta mintaként kezelt kompetencia-gyűjteményt folyamatosan aktualizálják és a legszélesebb körben ismertté tegyék. Ezeket a feladatokat szolgálja az Euroguide LIS online közzététele és rendszeres frissítése. A francia kezdeményezés továbbfejlesztésével elkészült Euroguide LIS (a guide to Competences for European professionals in Library and Information Services), amely az European Council of Information Associations (Információs Egyesületek Európai Tanácsa, ECIA) gondozásában jelent meg, majd a francia és angol nyelvű változatot követően, 2006-ban magyar nyelven

is elérhetővé vált. Az Euroguide LIS meghatározza a könyvtári és információs szolgáltatások részét képező és ezekhez a foglalkozásokhoz (pl. levéltáros, könyvtáros, információs munkatárs, monitoring szakember stb.) tartozó kompetenciákat és tulajdonságokat.

Az útmutató elsősorban a széles közönség (pl. könyvtári és információs szolgáltatási szakemberek, alkalmazottak, munkaadók, állasközvetítő ügynökségek, könyvtári és információs-szolgáltatási pályára készülők, oktatók) számára készült, és különböző célokra használható: önéletrajz-írás, meglévő munkakör fejlesztése (beosztás, specializáció, pozíció), önértékelés, pedagógiai program összeállítása stb. Mindemellett a dokumentum meghatározó szerepet tölt be az átalakuló informatikus könyvtáros képzésben is, hiszen a szakmai minősítés szorosan összefügg a képzéssel. Több európai országban – például Horvátországban, Spanyolországban, Belgiumban, Portugáliában – a könyvtáros képzés és továbbképzés rendszerébe már beépült a megfogalmazott követelményrendszer. Az ADBS CERTIDoc munkacsoport (CERTIDoc: Pour la certification européenne des professionnels de l'information-documentation az a minősítési eljárás melynek eszközeül a Euroguide LIS szolgál) 2007 júniusában, Párizsban megtartott megbeszélésén pedig a további teendők meghatározásában vezető helyet töltötték be a következő témák: az informatikus könyvtárosok minősítésének összehangolása a bolognai folyamat változásaival; a könyvtárosokat képző intézmények megnyerése az európai minősítési kezdeményezés népszerűsítéséhez, alkalmazásához (Hegyközi, 2007).

A dokumentumok elemzése során kitűnik, hogy a könyvtárosoknak – akik gyakran és, tegyük hozzá, indokoltan definiálják magukat az információk rendszerezésének és megtalálásának letéteményeseként – az információs kompetencia teljes társadalmat átszövő követelményrendszeréből adódóan, nem csupán saját szakmájukkal kapcsolatos információkezelési képességekkel kell rendelkezniük, hanem annál lényegesen mélyebb ismeretekkel és rutinnal. Mindez azt jelenti, hogy a szakma számára az egyéb foglalkoztatási ágak, a kutatás és a fejlesztés, valamint a tanulás más szektoraiban szükséges információs kompetenciák felismerésével és fejlesztésével is foglalkozniuk kell. Ez pedig feltételezi a gazdasági-társadalmi folyamatok és tevékenységek során keletkezett igények meg- és felismerésének szükségességét, a szereplők információs kompetenciáinak egyénre, illetve társadalmi csoportokra irányuló fejlesztését. A követelményekhez való igazodás egyrésztől nagyon alapos információelméleti, információs technológiai, tartalomismereti és elemzési, másrésztől pedig társadalom- és gazdaságismereti, pedagógiai követelményeket támaszt az informatikus könyvtárosképzés iránt. Az igényeket tovább erősítik az információs kompetenciához kapcsolódó, úgynevezett szomszédos kompetenciák: Library Literacy, Computer Literacy, Digital Literacy, Internet Literacy, Media Literacy, kommunikációs kompetenciák, valamint az írásra és az olvasásra vonatkozó kompetenciák. Mindezekből kiindulva az informatikus könyvtáros hallgatók információs ismereteit és képességeit hagyományos és új elemekre célszerű bontani. A csoportosítás során felhasználtuk Ragnar Audunson A könyvtárhasználók tájékozódásának segítése a változó világban címmel megtartott előadásának anyagát (Audunson, R. 2005), amely az Magyar Könyvtárosok Egyesületének 2005. június 24-i rendezvényén, az Országos Széchényi Könyvtárban hangzott el.

A hagyományos elemek közé tartozik az információk keresése és rendszerezése, ám ennek tartalma is jelentősen megváltozik. A korábbiakhoz képest a legfontosabb változás az, hogy a könyvtárak maguk is információs tartalom-építőkké, információs-

gazdákká válnak, adatbázisokat üzemeltetnek és jelentős információs tartalom felett rendelkeznek. Ez a szerep alapvetően nem új elem, hiszen a könyvtárak korábban is jelentős információs- és dokumentum-vagyon felett rendelkeztek. Értjük ez alatt magukat az információkat hordozó dokumentumokat, valamint az azok reprezentálását szolgáló állományfeltáró eszközöket. A feladat annyiban hordoz új tartalmat, hogy azok – az információs és tudás alapú társadalom kihívásainak következtében – felértékelődtek. Mindez megköveteli, hogy a korábbinál jóval rugalmasabb, gyorsabb és mélyebb tartalmak, kontextusok feltárására is alkalmas információrendszerezési megoldásokat kell találni, amelyek eredményesebben ki tudják majd szolgálni az egyes szakterületeket, szakmákat képviselő felhasználók igényeit. Szintén a hagyományos tudás körébe tartozik az ismeret- és tudományelméleti jártasság, amely továbbra is megmarad, ám e téren alaposabb megismerésre, megismertetésre van szükség.

Az adott könyvtár releváns a diszciplinájának, diszciplináinak, valamint szakterületének alapos ismerete mindig is beépült a könyvtárosok követelményrendszerébe, ám az információk célirányos tartalmi elemzésének és kritikájának megnövekedett követelményrendszere még inkább erre irányítja majd a figyelmet. A könyvtár és a társadalom viszonyának tárgyalása eddig is része volt a könyvtáros szakmára történő felkészítésnek. Ezeknek a képességeknek a birtoklása azonban eddig soha nem látott fontosságúvá emelkedett és tartalma is alapvetően változott: az információs és a tudás alapú társadalomban, amelyben a gazdaság egyik fő hajtóerejét az információk adják, az információs szektor egyéb szereplőinek tevékenysége a könyvtárak számára meghatározó működési közeggé válik. Ez azt jelenti, hogy a könyvtárosokat fel kell készíteni az információs szektor egyéb szereplőinek és könyvtárakon kívüli folyamatainak megismerésére és kezelésére. Ám egyben azt is jelenti, hogy az információs folyamatok működésének elsajátítása során kevésbé azok követési, mint inkább prognosztizálási, valamint a minőségi szolgáltatásokkal történő befolyásolási képességének elsajátítását kell célozni és megvalósítani.

Az Euroguide LIS kompetencia-követelményei – a tradicionális elemek részbeni megtartása mellett – jóval nagyobb teret szentelnek a nem hagyományos kompetenciákat alkotó elemeknek. A könyvtárosok és más információs szakemberek képességeit, ismereteit harminchárom szakterületben, azon belül négy fokozatban, valamint húsz, meghatározó tulajdonságban állapítja meg. A szakterületeket öt csoportba sorolja, amelyeket kiegészítik a személyes tulajdonságok. Az öt csoport azoknak a nagy ismeretköröknek a meghatározását tartalmazza, amelyek érintik a könyvtárosi tevékenységet. Ezek közül talán a legmeghatározóbb maga az információ (I), amelyről a dokumentum az alábbiakat közli: „A könyvtári és információs szolgáltatások szakterületének >>szíve<<, valamennyi információs szakterület alapját képezi. Ezzel a szaktudással minden információs szakembernek rendelkeznie kell legalább alapszinten“ (Euroguide LIS, 2006). Ebbe a csoportba olyan szakterületek tartoznak mint például a felhasználói és ügyfélkapcsolatok, a könyvtári és információs szolgáltatások környezetének megértése, az információkkal kapcsolatos jogok ismerete és alkalmazása, tartalom- és tudásmenedzsment, az információs források azonosítása és értékelése, az információk elemzése, szolgáltatása, állománygyarapítás, dokumentumkezelés stb. Ezt követi a technológia (T), amely alatt az információs technológia, valamint az internetre vonatkozó szaktudást érti. Ide tartozik például az információs rendszerek számítógépes tervezésének, fejlesztésének, valamint a publikálás és a szerkesztés ismereteinek rendszere. Harmadikként a kommunikációt (K) nevezi meg

a kiadvány, amely fogalom az alábbi szaktudást foglalja magában: „A kommunikációs szaktudás minden e területen dolgozó szakember számára alapvető fontosságú, a könyvtári és információs szolgáltatások valamennyi szakterületén betöltött munkakörhöz szükséges. A munkavállalók ezeknek a kompetenciáknak a birtokában válhatnak az intézményen belüli és kívüli szakmai kommunikáció tájékozott és aktív szövívőivé“ (Euroguide LIS, 2006). Ebbe a körbe tartozik a tevékenységgel kapcsolatos valamennyi kommunikációs szint, úgymint szóbeli és írásbeli kommunikáció, audiovizuális és számítógépes kommunikáció, az idegen nyelvek használata, interperszonális kommunikáció, valamint az intézményi belső és külső kommunikáció. A negyedik csoportot a menedzsment-ismeretek (M) képezik: ide tartoznak azok a kompetenciák, amelyek révén a különböző irányítási szinteken dolgozók tevékenyen részt tudnak venni a gazdálkodással, a marketinggel, az emberi erőforrással és a képzéssel kapcsolatos vezetői feladatok megvalósításában. Ebben a csoportban található, többek között, az általános információmenedzsment, a marketing, az értékesítés és terjesztés, a költségvetési menedzsment, a projekttervezés és -menedzsment, az emberi erőforrás-menedzsmenttel kapcsolatos szakismeretek. Az ötödik csoportba tartoznak az egyéb tudományos ismereteket (E) tartalmazó kompetenciák és a szervezéssel kapcsolatos tulajdonságok. Ez alatt az egyes szakterületekhez tartozó, sajátos típusú és tartalmú információkhoz, gyűjteményekhez és használókhoz, használói csoportokhoz kapcsolódó ismeretek értendők.

Az egyes szakterületeken belül négy különböző kompetencia-szintet határoz meg a kalauz. A szintek meghatározásában az ismeretek alkalmazása fejlettségének színvonala a mértékadó. Az első szinten többnyire az ismeretek alapszintű alkalmazása várható el: alapvető ismeretek birtokában a szakember alkalmazni tudja a rendelkezésre álló eszközöket. A második szint ennél fejlettebb alkalmazást tételez fel, amennyiben az első szintben megfogalmazottakon túl, az ismétlődő speciális feladatok végzésére, valamint a más területeken tevékenykedőkkel együttműködésre, az igények felismerésére és értelmezésére, továbbá javaslatok kidolgozására is alkalmas képességeket igényel.

A harmadik szinten álló szakember kompetenciái már innovációra is alkalmasak. Itt a követelmény az, hogy ne csupán ismerje, hanem ismertetni is tudja a szakma módszereit, valamint adott helyzetben legyen képes a helyzet érdemi értelmezésére, ennek alapján döntéshozatalra és új eszközök, módszerek kifejlesztésére. A legmagasabb, negyedik szinten azoknak a szakembereknek a tudása áll, akik a szakmai módszertan biztos ismeretében új rendszereket képesek alkotni, mindemellett képesek az intézmény információs rendszerének teljes áttekintésére és annak menedzselésére (Euroguide LIS, 2006). A szakterületek követelményeinek teljesítését segítik azok a tulajdonságok, amelyek az informatikus könyvtáros szakmában gyakran nélkülözhetetlenek. Ilyenek például az önállóság, a kommunikációs készség, a nyitottság, az empátia, a csapatszellem, a tárgyalási képesség, a pedagógiai érzék, a rendszerező képesség, a kritikus gondolkodás, a kitartás, a precizitás stb.

A könyvtárosok szakmai kompetenciáit körvonalazó, esetenként meghatározó dokumentumok áttekintésére azért volt szükség, hogy ezek tükrében bemutathassuk a bolognai folyamat keretében átalakított informatikus könyvtáros képzés programja milyen mértékben elégíti ki az információs kompetenciákat definiáló dokumentumokban megfogalmazott követelményeket. Ennek elemzésére és bemutatására a képzést meghatározó dokumentumok szolgálnak alapul. A BSC-szintű informatikus könyvtáros képzés már harmadik éve, a MAB által jóváhagyott érvényes képzési

program, tanterv és hálóterv alapján folyik. Az első ilyen jellegű képzés írásunk megszületésének idején még nem futott végig, hiszen a képzési idő három év, ezért annak eredményeiről, esetleges hiányosságairól még nem állnak rendelkezésünkre egzakt adatok és a képzés teljességére vonatkozó tapasztalatok sem. A most futó képzések a mintatanterv alapján valósulnak meg, ezért tekintjük azt etalonnak.

Más a helyzet az MSC-szintű képzés esetében. Jóllehet az informatikus könyvtáros szak MSC-szintű képzésének alapítását a MAB jóváhagyta, ám intézetünk indítási kérelme még csak most van bírálás alatt. Tekintettel arra, hogy már a szak alapításánál részletes adatok szerepeltek a tervezett pécsi képzésről, és a szak indításának dokumentációja azon alapul, így – a MAB indítási engedélyezése után – a szak indítási útmutatójában, illetve annak mellékleteiben, kiegészítéseiben megfogalmazottak szerint indul majd el a képzés. Az elemzés és bemutatás alapját ezért a tervezett és a MAB-hoz benyújtott MSC-szintű képzés programja, tanterve és hálóterve képezi.

Az elemzésnél és bemutatásnál a mintatantervekben és a hálótervekben szereplő óraszámok abszolút számainak és arányának összehasonlításával operáltunk. Megvizsgáltuk az információs kompetenciák elsajátítását direkt módon szolgáló órák mennyiségét és a többi órákhoz viszonyított arányát. A módszer – nyilvánvalóan – nem alkalmas arra, hogy az egyéb órák keretében előkerülő információs kompetenciákkal kapcsolatos ismereteket is számba vegye, ezért fontos hangsúlyozni: a képzés során hallgatott szakmai tárgyak egy részét – például a könyvtártörténet, a könyvtárpolitika, a művelődéstörténet, könyvtartan tárgyakat, valamint a kapcsolódó gyakorlatokat is – át- meg átszövi az információs kompetenciák körébe tartozó ismeretekkel való foglalkozás, ám ezeknek sem száma, sem pedig aránya nem szerepel a kimutatásokban. Módszertani szempontból fontos arra is kitérnünk, hogy az elemzés és a bemutatás alapját mindkét esetben a nappali tagozatos órák és tantárgyi arányok jelentették, hiszen a levelező képzés során, jóllehet jóval alacsonyabb a kontakt órák száma, ám az arányok ugyanazok mint a nappali képzésben.

2. Az információs kompetencia tartalma és fejlesztése az informatikus könyvtáros szak BSC-szintű képzésében

Az informatikus könyvtáros szak BSC-szintű képzésében az információs kompetenciák fejlesztését direkt módon szolgáló tantárgyak számát és arányát az 1. ábra mutatja. Ebből jól látható, hogy a három éves képzés teljes óraszámának (2450 óra) 36 százalékát (870 óra) teszik ki azok a tárgyak, amelyek direkt módon az információk kezelésével, annak tartalmi és technikai kérdéseivel foglalkoznak. A többi tárgy alkotja a képzés során elsajátított ismeretek 64 százalékát (1580 óra). Az arányok értékelésénél figyelembe kell venni, hogy a felsőfokú könyvtáros képzés alap szintjén jelentős azoknak a tárgyaknak a mennyisége és aránya, amelyek az értelmiségképzés általános követelményeinek teljesítését szolgálják: filozófia, szociológia, művelődéstörténet, kommunikáció, olvasástudomány, informatikai alapismeretek stb., és amelyek indirekt módon segítik a könyvtárosoktól elvárt kompetenciák fejlesztését.

A következőkben azoknak a tárgyaknak a belső arányával foglalkozunk, amelyek a képzés 36 százalékát teszik ki, és amelyek az információs kompetencia elsajátításának tartalmi összetevőit jelentik. Az információs kompetenciával kapcsolatos órák tematikus megoszlását a 2. ábra mutatja. Mind az adatok, mind az abszolút számok azt mutatják, hogy a tematikus megoszláson belül meghatározó arányt jelent a könyvtári informatika (28 százalék), valamint a dokumentum- és információfel-

dolgozás (24 százalék) ismereteinek elsajátítását szolgáló tárgyak mennyisége. A könyvtári informatika összefoglaló nevű tantárgy összesen öt modulból épül fel: információelmélet, információs rendszerek, hálózati ismeretek, információtechnológia-könyvtárgépesítés, valamint az internet-források előállítás. Ezek az ismeretek szolgálják a számítógépes könyvtári kultúra technikai, eszköz-oldali használatának és alkalmazásának elsajátítását. Összevetve az Euroguide LIS négy elemével, a technológia, az internetre vonatkozó szaktudás (T) ismeretköreit tartalmazzák, oly módon, hogy a technológia középpontjában a sajátos könyvtári alkalmazások és fejlesztések állnak. Ugyancsak ebbe a csoportba tartoznak az adatbázisok építésével, kezelésével és menedzselésével kapcsolatos ismereteket tárgyaló tantárgyak, amelyek 12 százalékkal (105 óra) részesülnek a teljes tartalomból.

A szomszédos ismeretkörök területéről ez a modul a Computer Literacy, a Digital Literacy, valamint az Internet- Literacy kompetenciák fejlesztését is szolgálja. Az információ megismerésének, kezelésének, elemzésének, hasznosításának, szolgáltatásának kérdéseire kapcsolódik az informatikus könyvtáros képzés központi kérdésének tartott és az információval kapcsolatos, a lehető legtágabban értelmezett ismeretek köre (I). Ez az összetettség és komplexitás tükröződik a BSc-szintű képzés ismeretköreinek közvetítésében. A dokumentum- és az információfeldolgozásra vonatkozó ismeretek elsajátítása során a hallgatók a szabványos formai (a számítógépes katalogizálás elméleti és gyakorlati ismeretei; számítógépes katalogizálási rendszerek, az integrált könyvtári rendszerek katalogizálási modulja, MARC-rekordok létrehozásához szükséges ismeretek; a MARC és az UNIMARC kialakulása, hazai alkalmazásának lehetőségei, illetve megvalósítása), és a modern tartalmi feltárás (szövegek, dokumentumok feldolgozása, osztályozása, indexelése és hatékony visszakeresése, valamint e folyamatok szervezése, elemzése, értékelése és alkalmazása) nemzetközi és nemzeti követelményeit ismerik meg.

Ugyancsak az információkezelési kompetenciák elsajátítását szolgálják az információforrások keresésével, azonosításával és értékelésével, az információ elemzésével és szolgáltatásával, valamint a információk és dokumentumok egyéb kezelésével foglalkozó stúdiumok, amelyek az információs forrásismeret és tájékoztatás tantárgyak keretében épülnek be a képzésbe. A három modulból álló tantárgycsoport keretében összesen 105 órát foglalkoznak a hallgatók ezzel a kérdéskörrel, amely az információs ismeretekkel kapcsolatos összes óráknak 12 százalékát teszi ki. Az informatikai alapismeretek, valamint az információelmélet megismerésére összesen 90 óra áll a hallgatók rendelkezésére, amelyek így összesen 10 százalékot (7 és 3) jelentenek.

A Euroguide LIS negyedik csoportját képezik a menedzsment ismeretek (M). Ezeket az informatikus könyvtáros hallgatók a könyvtártan című tantárgycsoportban sajátítják el. Az öt modulból álló ismeretkört – tekintettel arra, hogy hagyományos könyvtártani ismereteket is tartalmaz – nem soroltuk a kifejezetten információs kompetenciák elsajátítását célzó tárgyak közé, ám a hagyományos könyvtártan napjainkra tekintélyes mennyiségben tartalmaz menedzsment ismereteket is. Ez a tantárgycsoport tartalmazza a könyvtári menedzsment és gazdasági, marketing kérdéseket, a PR-ismereteket, valamint a minőségbiztosítás feladatait is.

Az információk szervezésével és közvetítésével kapcsolatos kompetenciák kialakításában és fejlesztésében meghatározó szerepet játszik az informatikus könyvtáros hallgatók kommunikációs képességeinek (K) fejlesztése. Jóllehet az ezekkel való foglalkozásokat sem soroltuk a direkt tantárgyak körébe, ám a tanterv fontos részét

képezik. Külön tantárgy keretében foglalkoznak a kommunikáció elméleti alapjaival, a mai magyar nyelv jelenségeivel és fejlődési tendenciáival, valamint a könyvtáros mint kommunikátor személyiségének és viselkedési jegyeinek követelményrendszerével. A kommunikációs képességek fejlesztése nem csupán az információkezelés szempontjából fontos eleme a képzésnek, hanem egyben több szomszédos kompetencia fejlesztéséhez is kapcsolódik. Úgy mint: Media Literacy, írásra, olvasásra vonatkozó kompetenciák. Az egyéb tudományos ismeretek (E) elsajátítását egyrészt az alapozó ismeretek és a szabadon választható tárgyak, másrészt pedig a különböző szakirányok szolgálják. A pécsi képzésben két szakirányt tervezett az intézet: az egyik az információs műveltség pedagógiája szakirány, a másik pedig a sajtó és média szakirány. Míg az előbbi egyértelműen és direkt módon az információkezeléssel, valamint más foglalkozási ágak és a tanulás különböző szektoraiban tevékenykedők információs műveltségének fejlesztésével foglalkozik, addig a sajtó és média szakirány főként a tömegkommunikáció alapfogalmait, történeti és mai típusait, intézményeit mutatja be, ezáltal a kommunikációs ismeretek körét bővíti.

3. Az információs kompetencia tartalma és fejlesztése az informatikus könyvtáros szak MSc-szintű képzésében

Amint az a BSc szintű képzés tartalmának és arányainak bemutatása során is látható volt, a jövő könyvtárosainak felkészítésében meghatározó szerepet játszik az informatikus könyvtárosok információs kompetenciáinak kialakítása és fejlesztése. Az MSc-szintű képzés tervezésénél ezek a szempontok jóval erőteljesebben érvényesülnek majd, hiszen az információs társadalom trendjeinek érvényesülése egyre nagyobb kihívásokat teremt a könyvtáros szakma számára. Amennyiben figyelembe vesszük, hogy a mester szintű képzésben résztvevők majdani munkaerőpiaci szerepe a tervezési, a szervezési és a döntési folyamatokban meghatározó lesz, úgy az ő információs kompetenciájuk, szakmai felkészültségük a könyvtárügy alakulásának, fejlődésének egyik döntő faktorát képezheti. Ennek felismerése tükröződik a tervezett MSc-szintű képzés tematikai összetételén. Az információs kompetenciával kapcsolatos tantárgyak óráinak számát és arányát a 3. ábra mutatja. Ebből jól látható, hogy míg a BSc-szinten az összóráknak 36 százaléka foglalkozik direkt módon az információs kompetenciák kialakításával, addig a magasabb szintű képzésben ez az arány annak csaknem a dupláját, összesen 71 százalékot tesz ki.

Az információs kompetenciával kapcsolatos előadások tematikus megoszlását a 4. ábra ábrázolja. Az adatok azt mutatják, hogy a kontakt órák 69 százalékát, összesen 585 órát a mester szinten indítani tervezett szaktudományi (kutatás-fejlesztési) információs menedzser szakirány előadásai jelentik. Ezért annak részletesebb elemzésére külön kitérünk. A szakiránnyal kapcsolatos képzési programon kívüli előadások közül egyenlő arányban részesednek – összesen 45-45 óra időtartam, 5 százalék – a különböző tematikájú tantárgyak: szakértői rendszerek, tudásbázisok, dokumentum és információfeldolgozás, adatbázis-ismeret, valamint tudomány-, biblio-, és informetria. Ezekről pozitív irányban tér el a tartalomszolgáltatás témakörének feldolgozása, amely dupla mennyiségű órát kapott a tervezetben. A témája szerint az információs kompetenciák fejlesztését direkt módon szolgáló tantárgyakon túl az egyéb tartalmú, kötelező órák tantárgyi leírásaiban jelentős részt kaptak az információszolgáltatás menedzselésének kérdései. Hasonlóan az információs kompetenciák fejlesztését szolgálják a szabadon választható tárgyak is: információtudomány és média a 21. század elején, a különböző dokumentumtípusokra szakosodott digitális

tartalomfejlesztések, az elektronikus publikálás kérdései, az oktatásinformatikai fejlesztések és egyéb tárgyak. Amennyiben ezeket a témaköröket összevetjük a korábban már többször hivatkozott Euroguide LIS dokumentumban megfogalmazott követelményekkel, azt láthatjuk, hogy a mester-szintű képzés csaknem teljes vertikumát az információs kompetenciák – BsC-szinten már megalapozott ismereteinek és alkalmazásainak – továbbfejlesztése határozza meg.

A hangsúly azért terelődött erre a területre, mert a különböző tudomány- és kutatásprognózisok, valamint az érvényesülő trendek alapján egyértelművé vált, hogy mind a kutatásban, mind a fejlesztésben a következő években, évtizedekben még erőteljesebben érvényesül majd a professzionális információ-kezelés és szolgáltatás igénye. A prognózisok, valamint a könyvtár- és tudománypolitikai folyamatok meghatározóan azt mutatják, hogy a jövőben még erőteljesebben érvényesülnek, és – a korábbi tendenciáktól eltérően – már a hagyományosan nonprofit, illetve az állami költségvetés által fenntartott szektorban is, az üzleti alapon vagy a térítés ellenében működő információs szolgáltatások. Ezek tervezésére, szervezésére, s nem utolsósorban gazdaságos működtetésére fel kell készíteni az informatikus könyvtár szakos hallgatókat. Olyan diszciplínákra orientált szaktájékoztatók, szakinformátorok munkára történő felkészítése a feladat, akik magas szintű ismeretekkel rendelkeznek a releváns szakterületen, jól ismerik annak szakirodalmi és információs, tudományos rendszerét. Ezeken túl pedig jártasak a tudományos információk összegyűjtésében, feldolgozásában, rendszerezésében, elemzésében, értékelésében és közvetítésében, valamint a tudományos kutatás és fejlesztés során keletkezett dokumentumok és információk professzionális értékesítésében és menedzselésében. További követelmény, hogy ismereteiket és tudásukat innovatív módon tudják integrálni a lehető legmagasabb színvonalú tudományos és szakmai tájékoztatás, információfeldolgozás és közvetítés érdekében.

A szakirány további fontos képzési elemét jelenti, hogy a szaktudományi információmenedzser szakirányt elvégzők tudása és kompetenciája nem merül ki az információk mechanikus közvetítésében. Ennél jóval szélesebb és komplexebb tevékenységi körük magában foglalja a tudományos és szakmai információk, információforrások diszciplínára és felhasználóra orientált feldolgozását, tematikus leírását, analizálását és szintetizálását. Munkájuk kiterjed a szakmai kommunikációs csatornák tartalommal történő feltöltésére, tartalomfejlesztésére, a tudományos írásművek elemző értékelésére, bibliometriai, tudományometriai és informetriai eljárások alkotására és felhasználására. Mindezeket túl fontos feladatokat látnak el a könyvtárak és információs, dokumentációs központok információs gazdaságban és információs piacon történő megjelenésében, az intézményekben előállított információk piaci értékesítésében. Mindezeket a szempontokat figyelembe véve van lehetőségünk a mester-szinten tervezett szakirány további tematikus vizsgálatára, amelynek tárgyköri megoszlását és arányait az 5. ábra mutatja. A diagramon jól érzékelhetők azok a szándékok, amelyek a szakirány tervezésénél az előző sorokban leírt szempontokat érvényesítették. A tudományos, kutatási és fejlesztési folyamatokban zajló és az egyes tudománycsoportokat meghatározó tevékenységek, valamint az azok nyomán keletkező információk és dokumentumok megismerése, elemzése és hasznosítása. A szakirány másik meghatározó faktorát teszik ki az információs piac működési mechanizmusának megismerése és alkalmazása – mégpedig, a megszokottól eltérően – a nonprofit szférában. A 21. század információs gazdaságára felkészítő informatikus

könyvtáros képzés harmadik meghatározó eleme az információs szolgáltatások professzionális marketingje, amely a tervezett szakirányban megfelelő hangsúlyt kapott.

Az MSc-szintű képzés tervezése során a Euroguide LIS ajánlásai közül, a szakterületeken és szakcsoportokon túl az információs kompetencia-szintekkel operált az intézet. A kidolgozás során adaptálható volt az az eddig is meglévő gyakorlat, mely szerint a szaktudományi, kutatásfejlesztési információs szolgáltatásokban (szakkönyvtárak, felsőoktatási könyvtárak, akadémiai kutató intézetek könyvtárai stb.) korábban is diszciplína-ismeretekkel és megfelelő információközvetítő kompetenciákkal rendelkező szakemberek dolgoztak. A tervezés során azonban fontos volt annak figyelembe vétele, hogy az információs szolgáltatásra mind az input, mind pedig az output oldaláról megváltozott gazdasági és társadalmi környezet hat. Ez a változás nem csupán a kezelendő információk mennyiségét és tartalmát, típusait változtatta meg, hanem változásokat indukált az információs szolgáltatás hagyományos és újonnan létrejövő intézményeiben is.

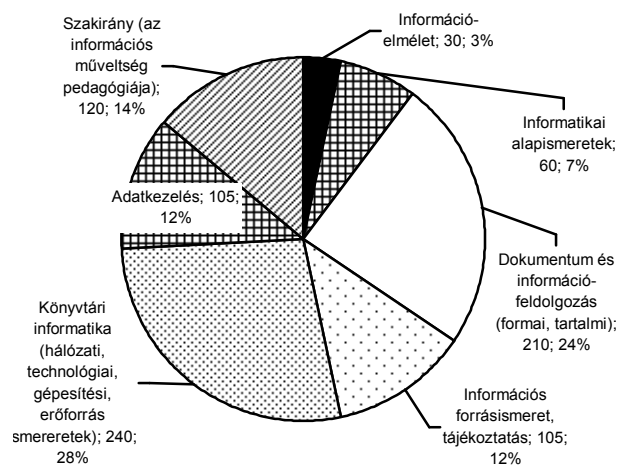
A legmarkánsabb változás, hogy az információs társadalom alapintézményének minősített könyvtárak a korszerű információs szolgáltatásaik meghatározó, a tudományos kutatás és fejlesztés versenyét determináló részét a piac- és nyereségorientált multinacionális cégektől szerzik be. Hasonlóan új szemléletet hozott az a könyvtárpolitikai koncepció, amely az 1997. évi 140. törvényben öltött testet: az állampolgári jogon járó nyilvános könyvtári szolgáltatásokon kívüli könyvtári és információs szolgáltatások költségterítési, esetleges nyereségképzési kérdéseit a fenntartó hatáskörébe utalta a jogszabály. Mindez abba az irányba hatott, és a jövőben még inkább abba az irányba fog hatni, hogy a könyvtárak az információs piac gazdasági szereplőivé is váltak és a jövőben méginkább azzá válnak. Ezeket a szempontokat figyelembe véve kapott meglehetősen nagy hangsúlyt a tervezett képzésben a gazdasági, piaci és értékesítési ismeretek elmélyítése, valamint az információs gazdaság és piac szereplőinek alapos megismertetése. Így az egyes szakterületekhez rendelt kompetencia szintek közül a mesterképzés tervezésénél kisebb mértékben a harmadik, nagyobb mértékben pedig a legfelsőbb, a negyedik szintet tekinti a tervezett képzés mértékadónak.

A leírtak alapján látható, hogy a bolognai folyamat során átalakított informatikus könyvtáros képzés a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar Könyvtártudományi Intézetében teljesen új szemléletű, az eddig megszokottaktól eltérő rendszerű, tartalmában és formájában megújított szakemberképzést jelent. Ennek az új rendszerű informatikus könyvtáros képzésnek – szinkronban az Euroguide LIS ajánlásaiban megfogalmazottakkal – meghatározó elemét képezi a szakmai információs kompetencia kialakítása, illetve fejlesztése, és amely hosszú távon biztosíthatja, hogy végzett hallgatóink az új szellemű magyar könyvtári rendszer sikeres munkavállalói legyenek.

1. ábra Az információs kompetenciával kapcsolatos tantárgyak óráinak száma és aránya a teljes kontakt órákhoz viszonyítva (BsC-szint)

Az információs kompetenciával kapcsolatos órák száma	870
Egyéb tartalmú órák	1580
Összesen:	2450

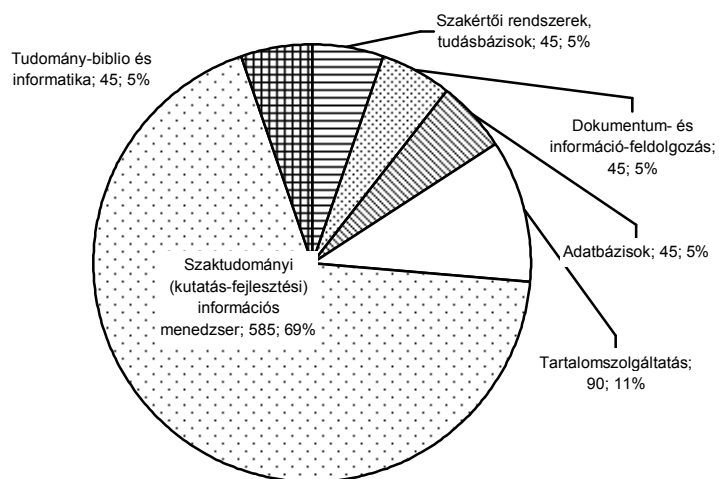
2. ábra Az információs kompetenciával kapcsolatos órák tematikus megoszlása (BSC-szint)



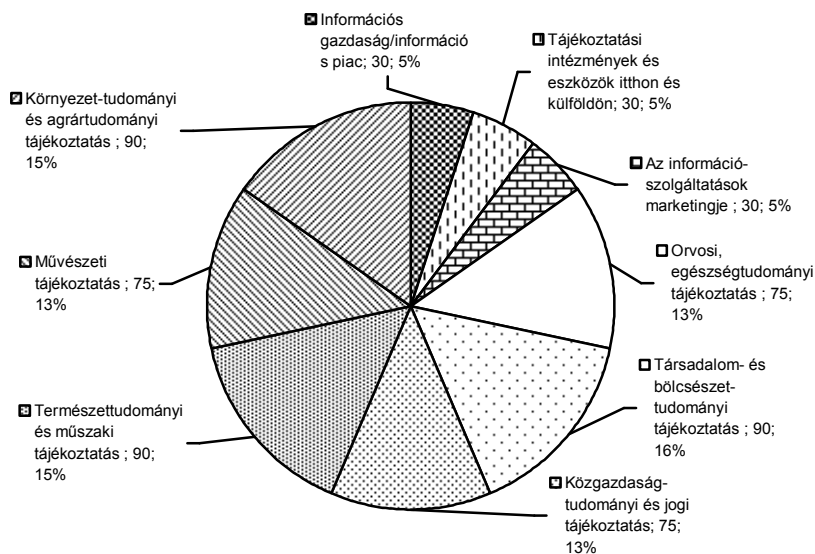
3. ábra Az információs kompetenciával kapcsolatos tantárgyak óráinak száma és aránya (MSC-szint)

Az információs kompetenciával kapcsolatos órák száma	855
Egyéb tartalmú órák	345
Összesen:	1200

4. ábra Az információs kompetenciával kapcsolatos órák tematikus megoszlása (MSC-szint)



5. ábra A szaktudományi (kutatásfejlesztési) információmenedzser szakirány óráinak tematikus megoszlása (MsC-szint)



Irodalomjegyzék

- Audunson, Ragnar (2005) A könyvtárhasználók tájékozódásának segítése a változó világban. Könyvtári Figyelő, 51, 4, 685-692.
- Hegyközi Iлона (2007) Kompetenciák, tulajdonságok, minősítési szintek – avagy milyen követelményeknek kell megfelelniük az európai könyvtári és információs szakembereknek. Könyv, könyvtár, könyvtáros 16, 8, 37-41.
- European Council of Information Associations (1999) Euroguide LIS: a guide to Competences for European professionals in Library and Information Services. 7. <http://www.adbs.fi/>
- European Council of Information Associations (2004) Euroguide LIS. 2. kötet. Levels of Qualification for European Information Professionals. 9. <http://www.adbs.fi/>
- European Council of Information Association (2006) Euroguide LIS 1. köt. : Európai információs szakemberek kompetenciái és tulajdonságai. Bp., Országos Széchényi Könyvtár Könyvtári Intézet http://www.certidoc.net/fr1/euroguide_hungarian.pdf
- Schöning-Walter, Christa (2003) Die digitale Bibliothek als Leitidee: Entwicklungslinien in der Fachinformationspolitik in Deutschland In. Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie, 50, 1., 4-12.

HARANGI LÁSZLÓ

A knowledge worker komplementer kompetenciái

A tudásgazdaságok meghatározó jelentőségű szereplői a naprakész (upskilled) kompetenciával felvértezett munkavállalók. Közülük is kiemelkedik a foglalkoztatottaknak egy különösen képzett csoportja, a „knowledge worker”-ek (tudásmunkások) típusa, akik problémamegoldó képességükkel, kreativitásukkal még inkább húzóerői a legfejlettebb technikára épülő gazdaságoknak. Ugyanakkor az is felismerhetővé vált, hogy az általános és az új kulcskompetenciákon kívül, amelyet esetünkben az Európai Unió támaszt követelményként a tagállamokkal szemben, a munkaerőnek ezekre a speciális, a többi magas kvalitású intellektuális munkavállalói kategóriáktól jól elkülöníthető alkotóköreire, bizonyos kiegészítő un. „munkahely kompetenciák” (workplace competencies) is jellemzőek, amelyek közel olyan relevánsak, mint az alap- és az új kulcskompetenciák. (OECD, 2001).

Tanulmányunk megírásában két cél vezérelt. Az egyik az volt, hogy a knowledge workerek fogalmának és gyakorlatának többé-kevésbé tudományos igényű feltárásával elősegítsük a nemzetközi neveléstudományi szakirodalomban már széles körben tárgyalt problematika hazai meggyökereztetését, andragógiai megközelítését. Másodsorban pedig szerettük volna felhívni a figyelmet azokra a kiegészítő, komplementer kompetenciákra, amelyek nemcsak a knowledge workerekkel szemben támasztott követelményekre érvényesek, hanem a magasan kvalifikált munkavállalók társadalmi és gazdasági produktivitását is növelhetik. Megítélésünk szerint ezek a másodlagos kompetenciák, készségek a gazdaság produktivitásának fokozásában egyaránt nélkülözhetetlenek (pld. problémamegoldó készség, kognitív készség), és az egész életen át tartó tanulás kulcskompetenciáit (ld. Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz, Felnőttképzés, 2007. 1. sz.) megerősítik, teljesebbé teszik. Hiányérzetünk az, hogy sem az első, sem a második cél megvalósításában nem sikerült kellőképpen az andragógiai vonatkozásokra rámutatnunk, ez azonban, reményeink szerint, további kutatásra, vizsgálódásra inspirál.

A knowledge worker definíciói

A knowledge worker azokat a munkavállalókat jelenti, akik a leghatékonyabban vesznek részt a tudásgazdaságban. Mindazonáltal, ha maga a „tudásgazdaság” meghatározása is nyitott (Wilfred Dolfsma, et al, 2006), úgy a knowledge workeré is az. Elsődlegesen azok a foglalkoztatottak tartoznak ebbe a fogalomkörbe, akik a legfejlettebb tudományt és technikát alkalmazó ágazatokban megkülönböztetett eredményességgel dolgoznak, és speciális készségekkel, kompetenciákkal rendelkeznek. Valamennyi javasolt definíció középpontjában azonban az a gondolat áll, hogy a knowledge workerek részt vesznek mind az ismeretek adaptációjában, mind azok létrehozásában (OECD, 2001). Valamennyi definícióra jellemző a rendelkezésre álló, különböző foglalkoztatási szabványok kombinációja és újraosztályozása.

– *Szimbolikus elemzők (Symbolic analyst)*

Reich (1991) megkülönböztet „szimbolikus elemző munkatevékenységet”, mely személyes jellegű, kvázi kutató, analitikus hivatalos elfoglaltság, és ettől eltérően léteznek a rutin, ismétlődő eljárásokat magukba rejtő foglalkozások. Azok a személyek, akik az első kategóriába tartoznak kiváló szakemberek, legalább felső vagy annál magasabb szintű menedzserek vagy mások, és talán ez még fontosabb, munkájuk során új ismereteket hoznak létre, a meglévőket átalakítják, összegezik. Ez utóbbi kategóriába tartoznak a knowledge workerek, hazai szóhasználattal élve a „tudásmunkások”, akik új és komplex problémákkal konfrontálódnak mindennapi munkájuk során. Arányuk legmagasabb a tudásgazdaságban, általában a legfejlettebb technikát alkalmazó vállalatoknál, létszámuk az Amerikai Egyesült Államokban meghaladja az itt alkalmazott munkaerő 15%-át (Reich, 1991).

– *Tudományos és technológiai személyzet, mint magasan képzett munkavállalók*

Az OECD a tudományok és technika iránt elkötelezett dolgozók meghatározására vonatkozó canberrai kézikönyve (OECD Canberra Manual on Measurement of Human Resources Devoted to Science and Technology, 1995) szerint különböző módozatai vannak a tudományos és technikai munkavállalók osztályozásának. A tudományos és technikai személyzet felőleli mindazokat a férfiakat és nőket, akik vagy magasan képzettek vagy olyan munka-körben dolgoznak, ahol a követelmény legalább első egyetemi végzettség. Összességében ezeknek a kritériumoknak felelnek meg a knowledge workerek. A kvalifikáció és a foglalkozás kombinációjával a definíció a végzettséget és a legmagasabb szintű készséget határozza meg követelményként, mert a két jellemző nem mindig ugyanaz, de bizonyos kihívásokra való válaszadásokhoz mindkét feltétel szükséges (Cervantes, 1999).

– *A knowledge workerek az új foglalkozási csoportosítások szerint*

Lavoie és Roy (1998) szerint a tudásgazdaságok lényeges attribútuma az olyan magasan képzett munkavállalókra való támaszkodás egyre növekvőbb igénye, akiknek magas szintű tudása nem kizárólagosan a legfejlettebb tudományokkal és technikával kapcsolatos, hanem amelyhez a feladatok ellenőrzésének, irányításának (menedzsmentjének) és koordinálásának ismerete is szükséges. E definíció szerint a tudásmunkások kategóriájába nemcsak a tudományos ismereteket alkalmazó és bizonyos esetekben ezeket meg is alkotó munka-vállalók tartoznak, hanem azok is, akik ezzel összefüggésben gazdasági, irányítási aktivitásokat is végeznek. Figyelembe veendő Osberg, L., Wolff, E és Baumol, W. (1989) kutatásai, akik öt foglalkozási területet különböztetnek meg, úgymint: tudományok, menedzsment, adatok, szolgáltatások és áruk. E besorolás szerint a tudásmunkások a tudományos szférában dolgoznak. Figyelemre méltó az az adat, hogy Finnországban Osberg et al klasszifikációja szerint a munkaerőnek már több mint egy negyede (25.4%) tudományok által meghatározott tevékenységet lát el (OECD, 2001). Nem véletlen a finn felnőttkori tanulás kimagasló paraméterei minden területen, EUROSTAT adatokat is bizonyítanak.

– *A knowledge workerek definíciója foglalkozási szintek és a kognitív aktivitások szerint*

Hangsúlyozottan knowledge workerek azok a szellemi foglalkozású (white-collar), magasan képzett munkavállalók azzal a kikötéssel, hogy ismeret és információgyűjtésük során speciális kvázi tudományos aktivitásokat végeznek. Erre vonatkozólag az OECD kétévenként megismételt Nemzetközi Felnőtt Tanuló Szövegértési Felmérések (Adult Literacy Survey, OECD) vizsgálatok információgyűjtési technikái adnak

támpontokat annyiban, hogy a knowledge workerek kreativitásának szintjét minősíti: hogy milyen mértékben, milyen gyakorisággal veszik igénybe az on-line rendszereket információszerezés céljaira, illetve olvasnak-e, írnak-e munkájukkal kapcsolatos feljegyzéseket, cikkeket, tanulmányokat saját anyanyelvükön vagy más nyelveken, készítenek-e eredménybecsléseket, technikai specifikációkat, terveket. Ebben a megközelítésben a svédországi munkaerő 25,5%-a knowledge worker! (OECD, 2001).

– *Kimagasló információs tudású knowledge worker (Information Literate Knowledge Worker)*

A kimagasló tudású információs knowledge worker (a továbbiakban „információs tudásmunkás”) képes egy sor olyan magas kvalitású információs aktivitásokat véghez vinni, melynek haszna ambivalens a kívülállók számára, de rendkívülien értékes az adott szervezet, vállalat, projekt eredményessége érdekében. Ők tudományos, információs felderítők, akik a hasznos és értékes adatok gyűjtésében, feltárásában a törvényesség határáig elmehetnek. Azt feldolgozzák és a szervezet rendelkezésére bocsátják. Birtokában vannak a legjobb információs forrásoknak ahonnan a legpontosabb, legkorszerűbb ismereteket, adatokat megszerezhetik. Az információs tudásmunkás feladata, hogy egy olyan naprakész adatbankot hozzon létre, amely „testre szabott” és naprakész segédeszköze a vállalat, ágazat versenyképességének. A feltáró és elemző munkában websitet, „papíralapú” dokumentumokat, szakmai közösségi alkalmakat (pld. konferencia) egyaránt felhasználnak. Elengedhetetlen követelmény, hogy a „szimbolikus elemző” tudásmunkás ne csak informatikailag legyen speciálisan képzett, hanem tartalmilag is birtokában legyen annak a tudományos, technikai kompetenciának, amely területen információs, elemző tevékenységét folytatja, valamint rendelkezék megfelelő kommunikációs képességgel, hogy az adatbankot a megbízó a leghatékonyabban tudja hasznosítani (Knowledge worker – Wikipedia, 2007).

A knowledge workerek munkahely-kompetenciái

A munkahely-kompetenciák (workplace competencies) a knowledge workerekre jellemző kompetenciáknak, tulajdonságaiknak azt a csoportját jelenti, amely az általános (academic) és szakmai, technikai készségeket kiegészíti, teljesebbé teszi. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az új szervezeti struktúrákat alkalmazó tudásgazdaságok munkaadói nem egy esetben nagyobb jelentőséget tulajdonítanak ezeknek a készségeknek, attitűdöknek, mint az elsődleges technikai kompetenciák. A tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy az ilyen készségek, kompetenciák birtokában a munkavállalók megfelelőbben tudnak alkalmazkodni a megváltozott munkakörülményekhez, a változtatások bevezetéséhez (Rosenbaum and Binder, 1997). A munkahely-kompetenciák, úgymint a problémamegoldás, a teammunka képessége, a vezetői készség, az analitikus beállítottság és attitűdök, etc. pedig különösen felerősödnek a knowledge workerek által, akik már rendelkeznek a tudásgazdaságban megkövetelt szakmai-technikai tudással és terciéri képzettséggel. Számukra már nem annyira a „tények ismerete,” a szakmai tudás nyújtja a túlélést, hanem az alkotó gondolkodás, a problémamegoldás képessége és a többi szociális, személyi tulajdonság, amelyet összefoglalóan munkahelyi vagy kognitív kompetenciáknak nevezünk.

Munkahely-kompetenciák

Személyek közötti (inter-personal) készségek

– A team munka és a közös célokért való együttműködés készsége.

- Vezetői képességek.

Belső személyes (intra-personal) készségek

- Motivációs készség és pozitív attitűd kutatásra, elemzésre.
- A tanulás képessége.
- Probléma megoldási készség.
- Hatékony kommunikációs készség szóban, írásban szűk körben és nyilvánosan.
- Analitikus készség.

(A munkahely kompetenciák tételes kidolgozását lásd: Stasz, Oxford, 2000.)

Megkülönböztetetten fontos követelmény, hogy a tudásmunkás rendelkezék a probléma felismerésének, értelmezésének és megoldásának készségével. Itt említjük meg, hogy a 2003-ban kiadott Nemzeti Alaptanterv problémamegoldó képességre vonatkozó irányelvei értelem szerűen ezúttal is irányadók (A problémamegoldó kompetencia a tartalmi szabályozásban NAT, 2003). A knowledge workerek komplementer kompetenciáival kapcsolatosan Reich (1991) a következő négy kiegészítő alapkészség kifejtésére hívja fel a figyelmet: absztrakció, rendszerelvű gondolkodás, kísérletezés és együttműködés.

A knowledge workerek munkahely-kompetenciáinak a mértékére és használatára további részletes adatokat szolgáltat a kanadai munkaerő 2000-ben végrehajtott felmérése. Ez a kutatás azt vizsgálta, hogy a kanadai knowledge workerek mennyivel nagyobb mértékben használják a kognitív, kommunikációs és menedzsment-készségeket, mint a többi munka- vállalók, egy másik kutatás pedig azt mutatta ki, hogy az emberekkel való bánásmód és a team kompetencia tekintetében mi a különbség a két munkavállalói kategória között. (Béjaoul, 2000). Mindkét esetben a tudásmunkásoknál tapasztaltak több *humán képességet, értéket*.

A másodlagos, de szintén fontos képességeknek, készségeknek különösen nagy szerepük van az új munkaszervezések bevezetésének idején. Ilyen munkaorganizációs gyakorlatok olyan eljárásokat foglalnak magukba, mint a munkarotáció, a team jellegű munkaszervezés, az alacsonyabb szintű dolgozók bevonása a bonyolultabb munkafolyamatokba és általában a kevésbé hierarchizált munkaszervezés alkalmazása, amelyeknek megtervezése és kivitelezése nagyobb részt általában a tudásmunkásokhoz kötődik. (OECD, 1999a). A tapasztalatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a szociokulturális, emberi perspektívák jelen-tősége ezekben a helyzetekben jelentősen megnövekedett, ami még hangsúlyozottabbá teszi a knowledge workerek interperszonális és intraperszonális kompetenciáinak kiterjesztését, elmélyítését..(Stasz, C. 2000)

A szolgáltatási szektorban végbe menő változások, amelyekben a knowledge workerek aktívan részt vesznek, ugyancsak felhívják a figyelmet azokra a készségekre, kompetenciákra, amelyek birtokában eredményesebben lehet megküzdeni egy bizonytalannak látszó, pillanatnyilag áttekinthetetlennek vélt munkahelyi környezettel. A francia, német, japán, svéd és amerikai tapasztalatok azt mutatják, hogy a tudásmunkásokra jellemző teammunka képesség, kommunikációs készség, a szakmai-emberi arculat, a rendszerelvű gondolkodás légkörében ezek a modernizációs törekvések eredményesebben voltak végrehajthatók(OECD, 2001), amely szintén a knowledge workerek kiemelkedő szakmai elmélyültségének, hozzáértésének és a munka világában jól érvényesülő személyi tulajdonságaiknak sikerességét bizonyítja.

A knowledge workerek oktatása, nevelése

A knowledge workerek általában egyetemet, főiskolát vagy valamilyen középiskolára épülő felsőfokú szaktanfolyamot végzett személyek, akiknek szövegértési képessége kiváló (!). Mindez jó alapot ad arra, hogy a gazdaság, a tudomány és technika élvonalába tartozó vállalatoknál, szervezetekben tudományos, új ismereteket hozzanak létre, „felfedezők” legyenek, tudásukat át is tudják adni másoknak. Ne csak rutinmunkát végezzenek, ha még magas szinten is, hanem törekedjenek a változtatásra, fejlesztésre. Tehát a leendő tudásmunkásuknak már az indíttatása is eltér a fiatalok átlagának neveltetésétől, annál magasabb, igényesebb. Különösen figyelemre méltó magas „literacy” képességük (!), amely jó fogalomalkotási képességükre, fejlett gondolkodásukra, elemzőképességükre vall, már gyermekkorban is. (OECD, 2001). Ugyanakkor ezek a személyek, hogy megszerezzék a knowledge workerekre jellemző készségeket, nagyobb részt az önálló művelődés, az ismeret- és tapasztalatszerzés, az informális és non-formális tanulás, útján jutnak el. Tehát LLL!

Figyelemre méltó a szakirodalomban az a megállapítás (2001, OECD), hogy minél szélesebb alapokról indul el az egyén rendszerű képzése, párosulva magas szövegértési képességgel és „megáldva” rejtett, de egyre nyilvánvalóbb előrevetített személyi tulajdonságokkal, „ceteris paribus”, annál valószínűbb, hogy tudásmunkássá válják. Az a fiatal azonban, aki szakirányú középiskolát végzett, és bár főiskolai vagy egyetemi diplomával is rendelkezik, kevésbé várható, hogy ilyen elit, belülről inspirált, problémamegoldó, tudását megfelelő módon kifejezni tudó, szociatív és kreatív „munkaerővé” válják. Sajnos családi hátérrel a vonatkozó dokumentumok nem tesznek említést.

De a felnőttek szövegértési vizsgálatának (IALS, International Adult Literacy Survey) tudásmunkásokra vonatkozó adatai is azt bizonyítják, hogy a terciéri végzettségű, jó szövegértést mutató fiatal felnőttek is nagy valószínűséggel knowledge workereké válnak.

A tudásmunkások iskolai végzettsége és szövegértési készsége

A knowledge workerek megoszlása iskolai végzettség és szövegértési szint szerint			
	Iskolai végzettség (%)		
	Felső középfok	Terciéri	Összesen
Szövegértés			
Szint: ½	6,9	3,7	10,6
Szint: 3	20,0	17,5	37,5
Szint: 4/5	17,1	34,8	51,9
Összesen:	44,0	56,0	100,0

Forrás: Nemzetközi Felnőtt Szövegértési Vizsgálat (1994-1998)

Ezt jól nyomon követhetjük a fenti táblázaton, amely szerint tudásmunkásoknak több mint egyharmada (34,8%) jól képzett és magasan művelt fiatal felnőtt (highly literate). Ez azonban azt is mutatja, hogy a knowledge workerek többsége a szerepkörük betöltéséhez szükséges kompetenciájukat és készségüket nem a formális tanulás útján szerzik meg. Tény, hogy erre a tudásgazdaságban résztvevő igen dinamikus munkavállalói elit csoportra az állandó tanulás, az önművelés a jellemző. A vizsgálatot megelőző évben 67%-uk vett részt valamilyen képzésben, az önálló tanuláson kívül, ellentétben a többiek 41%-ával.

A globalizáció nemzetközi szakirodalmában is szinte refrénszerűen ismétlődő tétel az állandó tanulás, oktatás, képzés szükségessége, a változni tudás készségének elsajátítása, amely leginkább a tudásmunkásokra érvényes követelmény „Hogy globálisan versenyképesé váljunk és maradjunk, az iparnak, a vállalatoknak, a munkavállalóknak és a munkahelyeknek állandóan változni kell. A munkahelyek változása pedig megköveteli a knowledge workerek folyamatos tanulását, oktatását képzését, hogy kreatívan tudjanak közreműködni a változásokban, segíteni a fejlesztést, növekedést, az egyre bővülő tudáskörnyezetben (learning environments) és a tudásvállalatoknál” (Joseph J. Zajda: *International Handbook on Globalization, Education and Policy Research*, 2005. 828 p.)

A knowledge workerek oktatása és képzése azonban nemcsak a tudásmunkással szemben támaszt igényeket, hanem más oktatáspolitikát, tárgyi feltételeket (facilities), curriculumokat és mindenek előtt más tanárokat is megkíván. A tanároknak ismeretátadó személyekből át kell alakulniuk facilitátorokká, tanulást segítő személyekké. A curriculumokat is meg kell reformálni oly módon, hogy tények közvetítése helyett sokkal inkább a tanulást és a gondolkodást segítse elő (Falk et al, 2001). Az andragógia jegyében Zajda (2005) a tudásmunkások felkészítésének külső környezetében, módszereiben is gyökeres változást sürget kics csoportos vitakörökkel, kör alakú ülésrenddel, ahova az új ismereteket, munkahelyi szituációkat multimédiás eszközök viszik be, amelyet megvitatnak. Nagyobb konvergencia kívánatos a tudásmunkások képzésében a praktikus és az akadémikus (academic) azaz az általános műveltségi tartalmak és a szűk szakmai ismeretek között, hogy a korábbi fele-fele arány helyett növekedjék a szélesebb horizontot felmutató, nagyobb összefüggéseket feltáró elméleti, általános ismeretek aránya, „akár” 80-20 százalékos arányban az általános intelligencia javára tekintettel arra, hogy a szakmai tudás biztos alapokon nyugszik, és inkább a munkahelyi kompetencia-készletet kell gazdagítani.

Más megközelítésben a knowledge workereknek különösen meg kell tanulniuk a szervezeti emlékezés (organizational memory) készségét (Don White, 2002), ami nem más, mint a közösségi emlékezés egy típusa. Ez olyan eszköz, amely megkönnyíti a tudásmunkások munkáját, elősegíti az ismeretalkotást, a helyzetfelismerést, ami által folyamatukban látják a eseményeket, jelenségeket. Az informális úton szerzett ismeretek beépülnek a formális ismeretek alkotási folyamatába, amelyben helyet kapnak tények, gondolatok, történések, szempontok, kérdések, kétkedések, és ebből formális tudás születik, még akkor is, ha efemer és átmeneti (Don White, 2002).

Mindenek előtt az egyetemeknek kellene választ adni a knowledge workerek változó igényeire, amelyekre szükségük van a tudásgazdaságokban (Mol Leicester, John Field, 2000), beleértve a munkahely-kompetenciákat is. Erre a legalkalmasabbnak a „vállalati egyetemek” (University for Industry) látszanak az Egyesült Királyságban, amelyek a tudomány és a gyakorlat egységét igyekeznek megvalósítani, a vállalati affinitást növelni. Így programjukba jól beleillik a vállalat iránt szolidáris, magasan képzett munkaerő nevelése. Hasonló vállalati egyetemek működnek az Amerikai Egyesült Államokban, pld. McDonald’s Egyetem, amelynek profiljába szintén helyet kaphat(nak) a tudásmunkások képzése.

Összességében azonban még nem született meg a knowledge workerek oktatási és képzési modellje, és valójában keveset tudunk arról, hogyan tudnánk növelni ennek az igen fontos munkaerőtípusnak hatékonyságát, teljesítményét (Davenport,

2005). Ennek kidolgozása részben az andragógia kompetenciájába is tartozik, amely azonban még várat magára.

A knowledge workerek aktivitása és menedzsmentje

A knowledge workerek, mint munkavállalók autonóm személyek, nem beosztottak, hanem munkatársak (Western Management Consultat, 2002). A tudásmunkásnak többet kell tudni a munkáról, mint a főnökének, elöljárójának. Erősen motivált munkavállaló, jobban kielégíti a munkasiker, mint aki csak anyagiakban érdekelt. Igényli a kihívást, tudatában van a szervezet küldetésének, céljának és azzal azonosul. Karakterében megtalálható bizonyos segítőkész, cserkész attitűd (Internet, bővebb forrás ismeretlen). Tehát megköszönhető az a vélemény, hogy a piacra orientált tudás-gazdaságokban is megjelenik egy magasabb rendű munkaerő, mint az összeomlott szocializmusban, a formalizmussal terhelt szocialista brigádokban.

Általános az a vélemény, hogy a tudásmunkások többet produkálnak, ha építé- nek rejtett, mélyebb készségeikre. Jellemző rájuk, hogy egy időben több projekten dolgoznak: szakcikket írnak, stratégiai tervet dolgoznak ki, ellátják munkacsoportjuk vezetését. Tudják hogyan kell az idővel gazdálkodni. Megsokszorozódik a teljesít- ményük azáltal, hogy nemcsak kognitív képességekkel rendelkeznek, hanem jellem- ző rájuk bizonyos emocionális intelligencia és bizalom (Francis Fukuyama, Manuel Castells, alapforrás Wikipedia, the free encyclopedia). Ez már megítélésünk szerint több és más, mint a munkahely-kompetencia, amely a művészekre jellemző intuíció és érzelmi intelligencia.

A knowledge workerek gyakran virtuális közösségben dolgoznak, amelyen belül az internet segítségével, egymás közt megosztják tudásukat, tapasztalataikat, orszá- ghatárokon és nyelvi korlátokon túl is. Nagyon gyakran a tudásmunkások térben és időben is távol vannak egymástól, mégis közösséget alkotnak, mert az azonos érdek- lődés és problémamegoldás összeköti őket, az elektronika pedig egy globális esz- köz. (David G. Schwartz, et al 2004.)

Bőséges tapasztalatok bizonyítják, hogy a tudásmunkások meghatározó emelői a tudás-gazdaságoknak (Edward J. Szewczak et al. 2002). Különösen a stratégiaterve- zésben nélkülözhetetlen ez a speciális emberi tőke. Fontos, hogy a vezetők a legop- timálisabb kapcsolatot építsék ki a tudásmunkásokkal, akik nagy értéknek számíta- nak, virtuális tőke, mint a „good will”, a jó hírnév. A vállalat tudását teremtik meg kreativitásukkal és intézményi emlékezetükkel (Wilson, 2000). Ambiciózusak, mun- kaközpontúak, mely növeli képességüket, fejleszti know-how tudásukat. Mozgék- onyságuk, munkahelyi mobilitásuk igen nagy.

Knowledge workerek Magyarországon

Magyarországon a knowledge worker fogalma és szóhasználata a 90-es évek végétől kezdett elterjedni elsősorban tudományos, informatikai, és pedagógiai területen. Ér- dekes módon az angol kifejezés magyar tükörfordítása, a „tudásmunkás” kezdett elterjedni, figyelmen kívül a szó esetleges pejoratív értelmét. Feltételezhető, hogy a valóságban is léteznek nagyon kreatív, magasan képzett munkavállalók Magyaror- szágon, elsősorban az informatikai vállalatoknál (pld, IBM, MATÁV, Ericsson, stb.), de ez társadalmi méretekben nem tudatosult.

Először a terminus technikust Z Karvalics László említi az Új Pedagógiai Szem- le 1999. év 2. számában világosan körvonalazva a knowledge worker lényegét: a hatvanas évek közepén Peter Drucker már arról beszélt, hogy egy egésze újszerű gazdaság épül föl, amelynek zászlóshajói a „tudásmunkások” lesznek (Knowledge

Workers), akik a különböző tudástechnológiákat vezérik. Drucker nem habozott leszögezni, hogyha ideje korán nem állítjuk át szemléletünket arra, hogy ez már egy új törvényekkel működő szakasza a gazdaságnak, akkor mindazok, akik késlekednek a felismeréssel, vagy a szükséges lépések megtételével hátrányba kerülnek”.

Figyelemre méltóan kiterjeszti a knowledge worker fogalmát a technikával és informatikával dolgozó tanárookra Halász Gábor „A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban” c. 2005. december 8-án mondott előadásában. Az andragógia területén Kraicziné Szokoly Mária említi először knowledge worker fogalmát a „Pedagógus-andragógus szerepek az ezredfordulón c. tanulmányában (ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2006. Andragógiai Füzetek).

Nyíri Kristóf: „A virtuális egyetem felé” tanulmányában (Világosság 1999. 8-9 sz.) ezt írja: „Radikálisabban fogalmaz a nevezetes Peter Drucker, aki a 60-as években a „knowledge worker”, a tudásmunkás terminust alkotta meg”.

Meglehetősen erős vonulata a knowledge worker hazai megjelenésének az informatikai szakkörökben kiváltott visszhangja. Felfogásuk nagyon megegyezik azal, amit a knowledge worker meghatározásai között az „infomation literate knowledge workerről” mondottunk, vagyis tudásmunkás egyenlő az információs technikát jól ismerő és azt a tudományos kvalitással alkalmazó szakemberrel. Ebből is kiemelkedik Kovács Zoltánnak, az Informatikai Vállalkozások Szövetsége elnökének a Magyar Rádióknak 2005. július 14-én adott interjúja, amelyben adókedvezményt kér a szövetséghez tartozó munkavállalóknak, akik, mint tudásmunkások pótolhatatlan szerepet töltenek be a tudásgazdaság kifejlesztésében. Érvelésében igen szakavatottan szól az informatikus tudásmunkások szerepéről a kutatás-fejlesztés fejlesztésében.

Végül megemlíti Bógel Györgynek a KFKI csoport tudományos munkatársának az írását, aki Thomas Davenport könyve alapján tömören összefoglalja a knowledge worker lényegét, főbb attribútumait. Helyesen mutat rá arra, hogy ezek az emberek szeretik az autonómiát, nem esik jól nekik, ha kormányozni akarják őket. Szerencsére sokszor – írja – nem is kell őket menedzselni, elég okosak és képzetek ahhoz, hogy irányítani tudják saját magukat.

Az elmondottakból levonható az a következtetés, hogy Magyarországon is elindult a knowledge worker probléma felvetése, a jelenséggel való ismerkedés, és ez is már jelentős eredmény. A továbbhaladáshoz azonban szükség volna a tudásmunkás jelenség nyilvánosságának bővítésére, sokoldalú feltárására, a következtetések levonására, amely nálunk is előbbre vinné a gazdaság fejlődését, a produktivitás növelését. Az eddig ismeretlenül, de mégis nagy ügybuzgalommal és kreativitással dolgozó tudásmunkások pedig bátorítást kapnának.

Összegezés

A tudásgazdaság fejlődése állandóan növekvő igényeket támaszt a kompetenciákkal és készségekkel szemben, amelyre az egyének és a társadalmak az iskolai végzettség emelésével és a folyamatos tanulással válaszolnak. Ebben az összefüggésben azonban az is megállapítható, hogy a legalapvetőbb kulcskompetencia a magas iskolai végzettség és szövegértési képesség, mind fiatal, mind felnőttkorban (OECD, 2001). Itt jegyezzük meg, hogy a knowledge workerekkel szemben támasztott igényektől most elvonatkoztatva, ez számunkra is intő jel, mert felhívja a figyelmet arra, hogy az egyre magasabb szintű általános oktatás nyújtja, sőt biztosítja azokat a nagyon fontos általános műveltségi („more academic”) tudáselemeket és kognitív kompeten-

ciákat, amelyek ténylegesen garantálják a társadalomban való hatékony részvételt, párosulva fejlett szövegértési képességgel.

Ezen belül, a knowledge workereknek, idem eadem, azoknak a munkavállalóknak, akik tudományos ismereteket használnak és hoznak létre, az előzőekben felvázolt még magasabb szintű kompetenciákra és készségekre van szükségük, hogy önként vállalt vagy másoktól elvárt kötelezettségeiknek megfeleljenek. Ennek a primer tudásnak (ismeret, készség, kompetencia) az elsajátítása azonban nem kizárólagosan csak az iskolai oktatás eszközeivel történik, hanem a tanulás teljes spektrumával, hiszen nem törvényszerű, hogy valamennyiük diplomával rendelkezzen, de az igen, magas legyen a „literacy”-ük. (OECD, 2001).

Ami a knowledge workerek komplementer kompetenciáikat (ú.n. team-munkaképesség, problémamegoldó készség, stb.) illeti, az oktatási szakemberek előtt nem világos, hogy ezek a munkahely-kompetenciák milyen csatornákon keresztül, hogyan alakulnak ki. Konszenzus van azonban abban, hogy e kompetenciák és készségek tudatosabb fejlesztésében alapvető változásokra van szükség a tanulás kontextusaiban, tartalmában, módszereiben, a tanár (facilitator) személyét illetően, amelyet csak ilyen irányú további kutatásokkal lehet csak megoldani.

Mindaz a hazai viszonyokra is vonatkozik, és első lépésként, amint erre már korábban rámutattunk, kívánatos lenne, ha andragógiai gondolkodásunkba beépülne a tudásmunkások fejlesztésének problematikája, hogy aktivitásuk egyéni és társadalmi haszna növekedjék.

Irodalom

A problémamegoldó gondolkodás képessége... In: Nemzeti Alaptanterv. Oktatási Minisztérium, 2003.

Béjaoui, A.: Sur la mesure des qualifications: application à l'émergence de l'économie du savoir, Human Resources Development, Ottawa. 2000.

Bögel György: A knowledge worker. KFKI Csoport. IT látjegyzet. 2006. március 6.

Cervantes, M.: Background Report: Analysis of science and technology labour markets in OECD countries. Paris. 17 May 1999. pp. 65–77.

Davenport Th.: Thinking for a Living: How get better performance and results from knowledge workers. 2005. 288 p.

Dolfsma, W., Soate, L.: Understanding the Dynamics of Knowledge Economy. 2006. 263 p. Education Policy Analysis. Education and Skills. OECD. Paris. 2001. 151 p.

Falk, S., Berli A., Dimers, D. Contributor: Th. Davenport: Knowledge Management and Networked Environments: Leveraging Intellectual Capital. 2003. AMACOM. 243 p.

Halász Gábor: A tanárképzés és tanártovábbképzés jelentősége a lisszaboni és koppenhágai folyamatban. (A 2005. december 8-án elmondott előadásának szerkesztett változata).

Information Literate Knowledge Worker: Wikipedia, the free encyclopedia. 2007.

International Adult Literacy Survey (1994-1998), OECD. 1999.

Kovács Zoltán: A tudásmunkásról. (Interjú a Magyar rádióknak, 2005. július 14.)

Kraicziné Szokoly Mária: Pedagógusszerepek az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Bp. 2006. Andragógiai Füzetek.

Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz. Felnőttképzés, 2007. 1. sz.

Lavoie, M. and Roy, R.: Employment in the Knowledge-based Economy. A growth accounting exercise for Canada. Applied Research Branch, Human Resources Development Canada. working R-99-7E, June 1998.

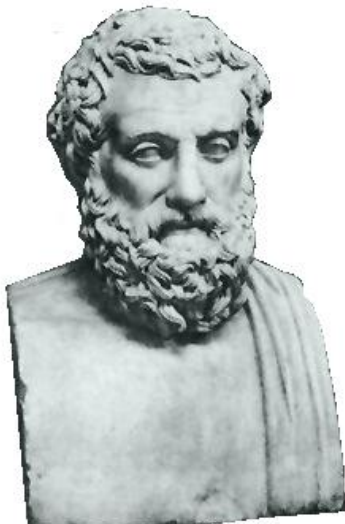
Leicester, M. and Field, J.: Lifelong Learning Education Across the Lifespan. Routledge. 2000. 321 p.

Nyíri Kristóf: A virtuális egyetem felé. Világosság. 1999. 8–9.sz.

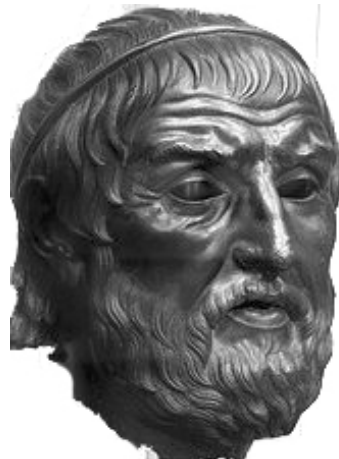
OECD (1999a) Employment Outlook. Paris

OECD Canberra Manual on Measurement on Human Resources Devoted to science and Technology, Paris. 1995.

- Osberg, L., Wolf, E., and Baumol, W.: The Information Economy: The implication on the unbalanced growth. The Institute for Research on Public Policy. Nova Scotia. 1989.
- Pálinkás Tibor: A globális Átalakulás kihívásai. Elkerülhetők-e a kataklizmák? Magyar Tudomány. 2007. 2. sz.
- Reich, R.: The Work of Nations. Simon and Schuster. New York. 1991.
- Rosenbaum, J.E. and Binder, A.: Do Employers really Need more Educated Youth? Sociology of Education. Vol.70. January, 1997. pp. 68–85.
- Stasz, C.: Assing Skills for Work.: Two Perspectives Oxford Economic Papers. 2000.
- Szewczak, J. and Snodgrass C.: Managing the Human Side of Information Technology. Idea Group Inc. 351 p.
- Western Management Consultant: Knowledge Management 240 p.
- White, D.: Knowledge Mapping and Management. 2002. Idea Group Inc. 375 p.
- Z. Karvalics László: A tudásmunkásról. Új Pedagógiai Szemle. 1992. 2.sz.
- Zajda, J.: International Handbook on Globalization, Education and Policy Research. 2005. Springer, New York 828 p.



Aiszkhülosz



Szopholész

BÉRCZI SZANISZLÓ – HEGYI SÁNDOR

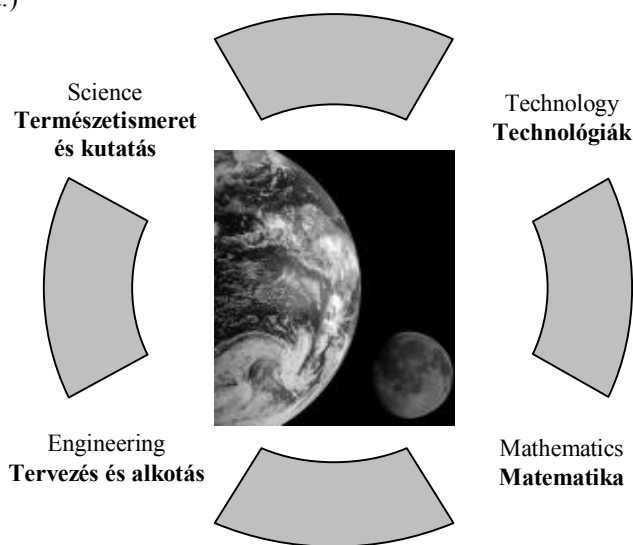
Pedagógiai innováció és az egész életen át tartó tanulás

**a NASA oktatási tapasztalatainak fölhasználásával, a Hunveyor-Husar
űrszonda modellek építésével**

Ösztönzés, a diákok bevonása a munkákba, oktatás

A XXI. századi élet új ismereteket kíván meg s ezek elérésére az oktatás új célokat fogalmaz meg. Ezek egyikét, az élethosszig tartó tanulást, érdekes és aktuális tantárgyakkal, új tevékenységi formákkal lehet jól megvalósítani. Különösen alkalmas erre az űrkutatás, az űrtevékenység, melynek témakörei sokszínűségükkel lekötik a diákok érdeklődését. Az űrtevékenységek megkövetelik, hogy a hétköznapi élet sok művelete bele legyen kicsinyítve az űreszközökbe, automatizált formában. Az űrtevékenységek oktatása és szimulálása új oktatási formák kipróbálását teszi lehetővé. Ilyen program hazánkban a 10 éve folyó Hunveyor iskolarobot építő program is. Bemutatása előtt azonban ismerkedjünk meg a vezető űrszervezet, a NASA oktatási programjával.

Az űrkorszak a hagyományos témák újracsoportosítását is megkívánja. A NASA négy fő oktatási célt teljesít, s ezt négy tudományág köré csoportosítja. A négy tudományág: a Science, a Technology, az Engineering, és a Mathematics, vagyis a Természetismeret (és kutatás), a Technológiák, a Tervezés és alkotás, és a Matematika (1. ábra.)



1. ábra A NASA oktatási célkitűzései, négy tudományág köré csoportosítva

Ezekkel a programokkal a NASA 1) erősíti az amerikai diákság fölkészítését csúcstechnológiai irányokba, 2) vonzza és megtartja a diákokat a tudomány, a technológia, a tervezés, és a matematika területén, 3) bevonja az amerikaiakat, de főleg a diákokat az űrkutatási feladatokba és 4) emberközelbe hozza és népszerűsíti az űrtevékenységgel kapcsolatos munkákat (vegyük példának az éppen most futó Phoenix programot). A hiteles hírterjesztés segítségével az egész világ követheti az űreseményeket (2. és 3. ábra.).



2. ábra A Phoenix fantomképe a Marsra érkezéskor



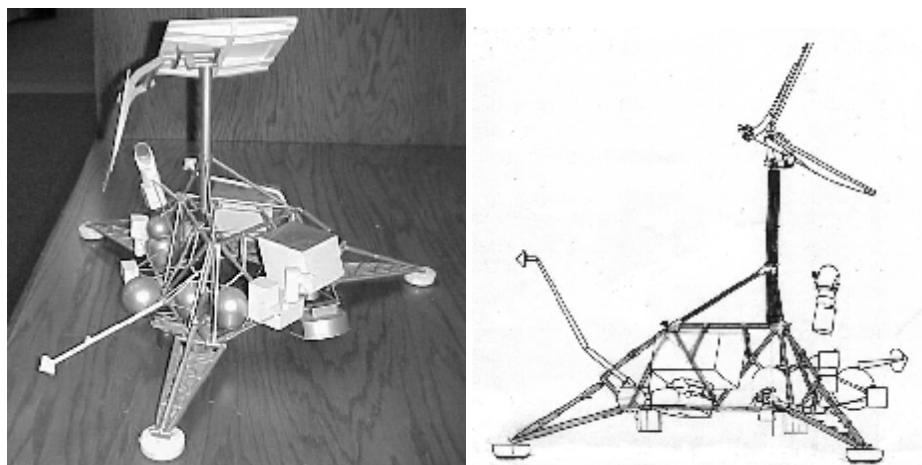
3. ábra. A Phoenix mintát vesz a Marson A küldetést felügyelő csapat felvétele (2008. június 5-én): NASA,

A hiteles hírterjesztés a munkát mutatja be és az űrkutatás által generált felfedezések megismerésébe folyamatosan bevonja a társadalmat. A NASA oktatási programjai informálják a tanárokat, és ami különösen fontos, felizgatják a diákokat. Amerikában a NASA elektronikus tudástárakkal és egyéb forrásokkal dolgozva stratégiai partnerséget épít ki tanárokkal és diákokkal, kutatókkal és önkéntesekkel, formális és nonformális oktatási intézményekkel. (Űrmúzeumok).

Idehaza a diákok és a tanárok bevonása az űrtevékenységekbe egyszerű iskolarobotok építésével indult. A Hunveyor gyakorló űrszonda modell építésével a célunk az volt, hogy a végzett feladatok tegyék a diákokat képzeletgazdaggá. Ezért a Hunveyor programban nem csak kész feladatokat adtunk nekik, hanem megmozgattuk a fantáziájukat a tennivalók sokrétűségével. Mi, tanárok, már előre kigondoltuk számos részletét a Hunveyor építésének, de hagytuk a diákokat szabadon alkotni, és az összetett modellező munkának csak bizonyos céljait fogalmazzuk meg, (például: a leszállt űrszonda, a Hunveyor, az „idegen” égitest felszínén talajt kaparjon a robotkarjával, nézzen körül a kamerájával) s a megvalósítást rájuk bíztuk. Ez az életre nevelő, konstruáltató munka, a természettudományt, tervezést, építést és technológiát egyesítő oktatás vonzó volt a diákok számára.

A Hunveyor űrszonda modell megépítése

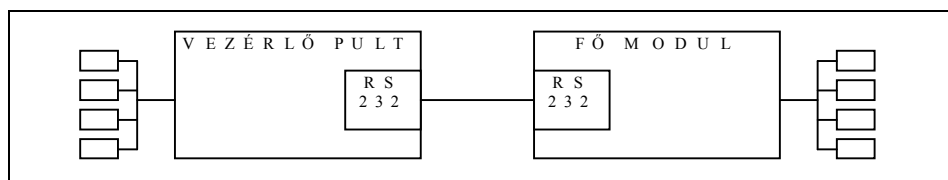
10 évvel ezelőtt, 1997 őszén, kezdődött el a gyakorló jellegű űrszonda modell építése az ELTE TTK-n, majd röviddel később a PTE TTK-n is. A robotépítéséhez a NASA egy 1960-as években használt űrszondájának, a Surveyornak a szerkezetét és fölépítését vettük mintául. Az utolsó ilyen szonda, a Surveyor-7, 1968 februárjában szállt le simán a Holdra a Tycho kráter északi lejtőjén és talajmechanikai, mágneses, optikai és sugárzásos anyagvizsgáló méréseket végzett. (4. ábra.).



4. ábra. A Surveyor kis modellje Houstonban, az LPI könyvtárában és oldalnézetben, vázlatrajzon. A világos és egyszerű elrendezés sugallta azt, hogy építsük meg diákokkal együtt a modellt, de valódi méréseket tegyünk rá (vázlatrajz a Surveyorról, jobb oldali kép).

Az űrszonda modell építése során megtanultuk egy összetett kísérleti berendezés tervezésének és építésének sok-sok apró részletét is. Mindezt együtt végeztük az egyetemi hallgatókkal. Modellünket Hunveyornak = **H**ungarian **u**niversity **S**urveyor-nak neveztük el. Fokozatosan kiderült, hogy a Hunveyor széleskörűen használható a természettudományos tantárgyak oktatásában is. Ugyanakkor a diákok lelkes munkája igazolta azt a régi tapasztalatot, hogy a diákok munkákba való bevonása az egyik legjobb pedagógiai módszer az öntevékenység elindításában. Fontos indító szempont ez akkor, ha a folyamatot élethossziglan szeretnénk fenn is tartani.

Ahogy épült a Hunveyor, úgy bővült az átlátható technológiai rendszer és a vele végezhető mérések köre. Az űrszonda egyrészt egy kis üzem, másrészt megszótt technológia. Az egyszerű vázszerkezet, a jól kigondolt energetika, elektronika és műszerpark több nehezen megkedveltethető tantárgyat is ismeret közelbe hozott. Példaként bemutatjuk, milyen egyszerű alapelrendezésre építhető föl az űrutazást vagy űrszondás bolygófelszíni méréseket végző szimulátor (ilyen a Hunveyor is): két számítógép "beszélgetésére" (5. ábra).

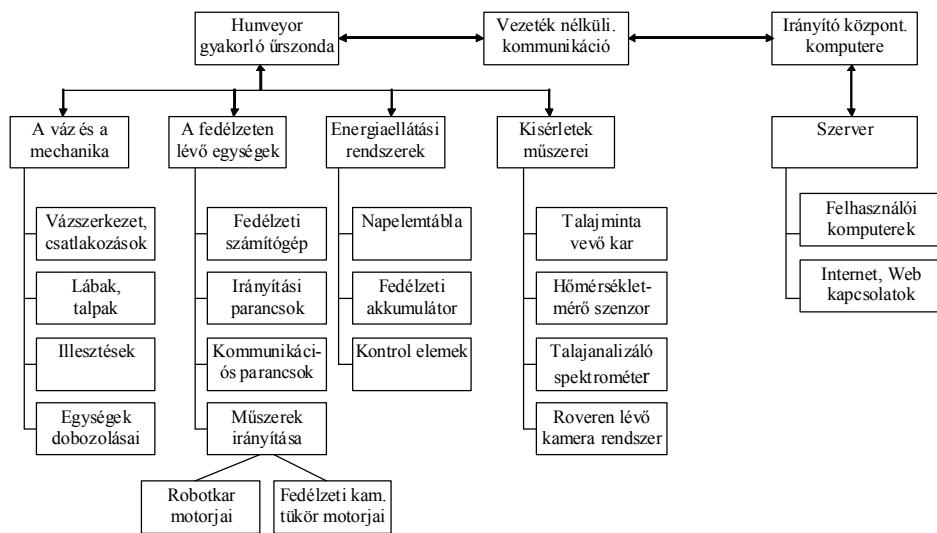


5. ábra. A Hunveyor szimulátor rendszer elektronikus alapszerkezete: két számítógép kapcsolata az RS 232-es soros porton keresztül.

A Hunveyor modell kezdetben a Surveyor 1/3-ados méretű változatának a vázával épült. Az alapelgondolás egy olyan minimál-űrszonda modell építése volt, amely már megérkezett az égitest felszínére és méri a környezetét. A Hunveyor űrszonda modell építése során a következő kutatási-oktatási-szervezési stratégiát követtük. A

főbb szempontok: 1) egymásra épülő lépcsőkben szerveztük az építést, 2) modul elven építettük az űrszondát, 3) önmagában is megálló és működő egységeket építettünk, majd ezeket mindig összehangoltuk 4) mindvégig működő egészként szerepelhetett a már elkészült egység, 5) fejlesztési szinteket tűztünk ki célul s e szintek beiktatásával fokozatosan valósítottuk meg, először az elektromos hálózatról működő, aztán a hálózat-független, végül az autonóm változatot. A hazai beszerezhetőséget és alacsony költség szintet szem előtt tartva először PC-alapú elektronikát fejlesztettünk. Csoportmunkát szerveztünk.

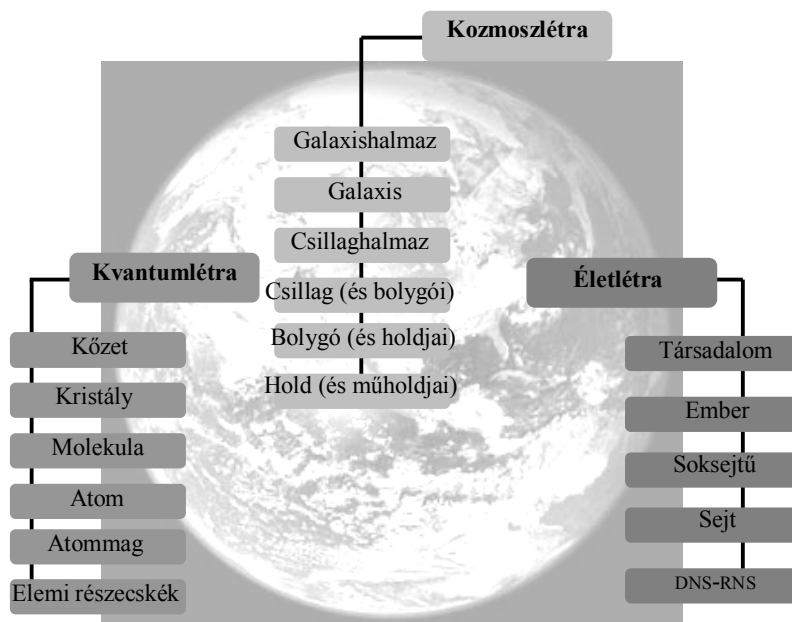
A Hunveyor modellel folytatott építési munkát fölhasználhatjuk annak bemutatására, hogyan is valósítható meg az egész életen át tartó tanulás egy-egy új rendszerépítő folyamatban. Mivel a Hunveyor építése összetett technológiai folyamat, ezért összefoglalható egy gyártási folyamatábrán. (Ez a művelet sorok térképe, melyen az idő függvényében láthatjuk a munka fázisait.) E művelettérkép nemcsak sorba, hanem összképbe is rendezzi a szakaszonként, és külön-külön végzett építő műveleteket, így a diákok jobban átlátják az egyes munkafolyamatokat, a részfolyamatok egymáshoz való viszonyát, memorizálják a műveleti lépéseket (6. ábra.). Képet alkothat a nagy munka egészéről, és részeiről is (a reájuk halmozott részletisméretetek nélkül).



6. ábra. A Hunveyor rendszer építésének alapvázlata, a kapcsolódó alrendszerek blokkdiagramja.

A művelettérképen megismerhetik a munkafolyamat hierarchia viszonyait is. Ez rendkívül fontos a modern életben. Ma már igen összetett rendszerekben dolgozunk, ezért minden rendszert egy jól megragadható szinten érdemes először áttekinteni, a főleges részletek elhagyásával. Később következnek a magasabb és alacsonyabb hierarchia szintek. A szerkezeti hierarchia a diákokban formálódó rendszerszemlélet része lesz. Ez a hierarchia ugyanúgy vonatkozik az anyagokra is, a biológiai világra is (7. ábra.). Ezért, miközben a Hunveyor modellel a diákok összeépíthető, részrend-

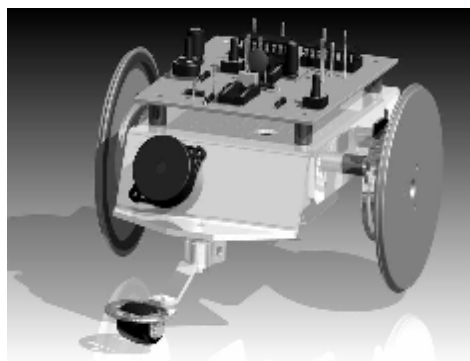
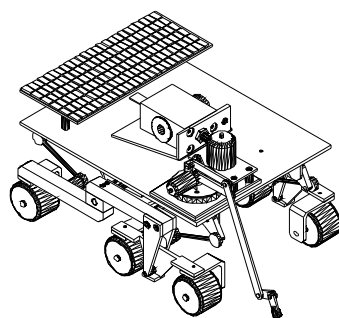
szerekből álló és működő egységet alkottak, megismerték az összetett rendszerekbe beépített szerveződési hierarchiát is.



7. ábra. Az anyag szerveződésének hierarchiái.

Bővítés a Husar robotautóval, terepgyakorlat a Hunveyor-Husar modellekkel

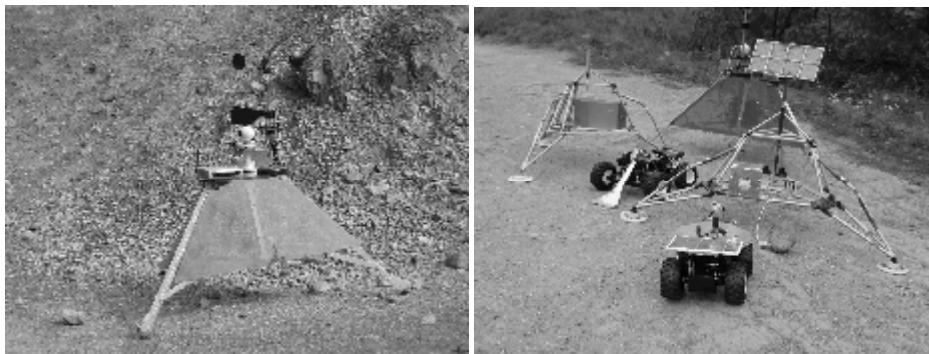
A Hunveyor építési program továbbfejlesztése volt a Husar (**H**ungarian **U**niversity **S**urface **A**nalyser **R**over) robotautó. A Hunveyor-Husar rendszer a Pathfinder-Sejourner együtttestet modellezi, amit 1997-ben juttatott a Marsra a NASA. Itt a műszerpark megoszlik a helyben maradó és a mozgó egység között (8. ábra.). A Husar-modellek belépésével még inkább szétágaztak a megvalósítási lehetőségek. Egy harmadik lehetőség a rendszer további bővítésére egy Hunballon egység, amely a magasba emelkedhet egy légkörrel rendelkező bolygóttest felszínén. (pl. a Titánon).



8. ábra. *A Husar rover egy terve és egy megvalósított modell.
A Husarok utahi terepyakorlatokra is eljutottak.*

Az űrszonda modell megépítését követően annak használatával ismerkedhetnek meg a diákok. Ezáltal válik lehetővé az űrkutatásban végzett munka gazdagságának, összetettségének hétköznapi valósága azok számára is, akik ilyenek közelébe sohasem juthatnak el. Mert a Hunveyor és a Husar rover kipróbálása a játékok játéka: az űrszimuláció. A világ nagy technika múzeumaiban korábban, s Amerikában ma az űrkutatási intézményekben (pl. Space Camp, Huntsville, Space Center, Houston) megtapasztalhatjuk, hogy sokféle, szimulációs céllal készült eszközt működtetnek. De mennyivel érdekesebb, ha ezeket maguk a diákok építették meg.

Szimulációs terepyakorlataink a természettudományos oktatási-kutatási robotfőlhasználást a geológia oldaláról világítják meg, mert a meglátogatni (modellezni) kívánt égitest felszínéhez hasonló tájakat keresünk föl a robotokkal (pl. Mars analóg tájakat). Előzőleg már, a terepi geológiai munkák megismerésére és tesztelésére, kiegészítettük a Hunveyort egy olyan terepasztállal, ahol különféle bolygófelszíni tájakat modelleztünk. Berendeztük rajta a marsi sivatagi tájat, ahol elhelyeztük a Naprendszer főbb közettípusait. De készült már olyan terepi modell is, amely a Pathfinder által fényképezett sziklákat, s azokon a sivatagos felszínre érő hatásokat a mintázattal együtt sorakoztatta föl (porlerakódás, becsapódás, áramlás utáni elrendezettség, stb.).



9. ábra. *A Hunveyor egy modellje egy Mars-analóg terepyakorlaton (Gánt), ill. bazaltsziklás terepen (Szentbékálla) Hunveyorok és Husar roverek.*

A Hunveyor-Husar program keretében 2005 óta planetáris analóg helyszíneket látogatunk meg Magyarországon. Egy terepi látogatásra a Kecskemét melletti Fülöpházán került sor. Itt található hazánk egyetlen futóhomokos dűnesora. Másik alkalommal Nógrádon, a várhegy melletti mezőkön éles kavicsos terepre mentünk. Ezek a marsi jégkorszaki szelek által lapos oldalúakra csiszolt kőzetdarabok földi párjai. Később jártunk a béri andezitnél, majd Gánton a külszíni fejtésű bányagödrenél. Itt a vörös sziklasivatagi táj vízmosásai, kőzetkibúvási és más felszíni formái tették a terepet szintén marsi analóg tájjá. Volt terepyakorlat a Mecsek-hegységben, Hosszúhetényen, ahol a vénuszi kőzetekkel is rokon fonolitot bányásszák. Újabb nagy analóg szimulációs terepyakorlatunk volt a szentbékállai és a hegyestűi látogatás, ahol a bazaltokat tanulmányoztuk (9. és 10. ábra.)

Újabb kipróbálási lehetőségét jelentette a Husar rovernek két amerikai terepyakorlat Utahban, melyet Hargitai Henrik és Mars szimulációs csoportja hajtott végre a

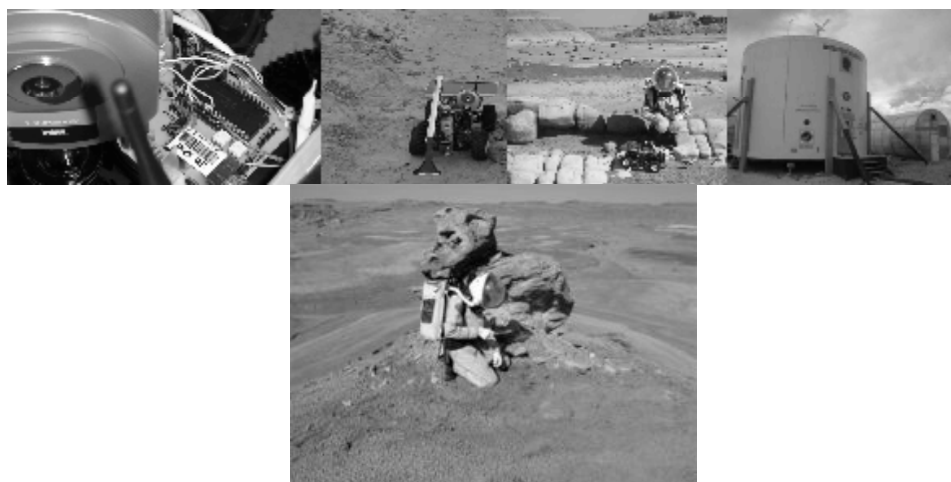
Sziklás hegységben, a Marsi Sivatagi Bázison a Husar-2b és a Husar-2d robotautóval (11. ábra.).

A Hunveyor-Husar modellek pedagógiai értéke és a modellépítő munka távlatai az egész életen át tartó tanulásban

A gyakorló űrszonda modellek építése a modern oktatási formák felé mutat: tehát pedagógiai értékű is ez az építési program. Tantárgyintegráló szerepe is elvitathatatlan. Az a hallgató, aki egy működő űrszondát a maga sokszínű fedélzeti technológiáival, elektronikáival, informatikai feladataival végiggyakorolt, meg fogja állni a helyét a polgári életben is, ahol a technológiák ismerete és a szervező-építő tudás is nélkülözhetetlen. Nagy esélye van annak is, hogy a későbbi önkéntes tanulást, az egész életen át tartó tanulást, ez a munka alapozza meg.



10. ábra Terepgyakorlati kép a PTE arborétumában



11. ábra. Terepgyakorlati képek a Mars analóg tájakon, az utahi Mars Desert Research Station programon végzett munkákról, ahova Hargitai Henrik kollégánk vitte el a Husar-2b rovert 2006-ban, és a Husar-2d-t 2008-ban.

A Hunveyor rendszer a jövőbeli érdekesítő oktatás egyik ígérete. A Hunveyor űrszonda modell vázának, elektronikájának, s a kezdetben főszerelésre kerülő egyszerűbb mérő rendszereinek megépítésével a hallgatók informatikai, környezettudományi, fizikai, kémiai és planetáris geológiai ismeretei is gyarapodnak. Fontos, hogy

mindvégig egységes egészként kezelik a műszer-együttest, mint technológiai rendszert, amely befogadja, méri és továbbítja a környezet folyamatairól érkező adatokat. Az űrszonda mérő és informatikai folyamatait kapcsoltan, szintézisben kell, hogy lássák a diákok a környezetben zajló áramlásokkal (szél, víz, talaj, hő stb.), melyekbe a mérőműszerek "csápjaikat" belemerítik. A Hunveyor kísérleti gyakorló űrszonda építési munkái így rendszerszemléletet is kialakítanak bennük. Ez a szemlélet a ma szintén napirenden lévő környezetvédelmi munkákban, a környezettudatos szemlélet megformálásában is hasznosítható.

Az oktatási rendszer távlatai az egész életen át tartó tanulásban

Áttekintésünkben többször hivatkoztunk a NASA oktatási programjaira. Ezek arra is rávilágítanak, hogy a jövő oktatása egyre szélesebb körben alkalmaz infokommunikációs eszközöket, amelyek nemcsak az új eredmények megismerésére alkalmasak, hanem a diákok saját tevékenységéhez, önálló építve-tanulásához és az ürtevékenységi programokba való bekapcsolódásához is igen jók. Pontokba gyűjtve ezek a következők:

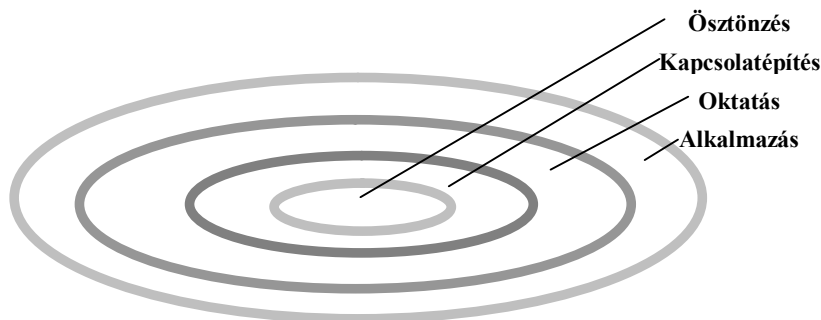
1. A jövő nemzeti oktatási rendszerének nyitottá kell válnia, mert csak így építheti föl fokozatosan az egész életen át tartó tanulásra nevelést is.

2. A digitális korban az elektronikus technológiák megjelenésével új dimenziót kapott a tanítás/tanulás folyamata: fokozódik az önkéntesség szerepe, sokféle irányt vesz az önképzés.

3. A napjainkban a világháló egyének és közösségek kommunikációját, kooperációját, és mondhatjuk: önkifejezését hozza létre. Sok helyen az intézmény-centrikus szemléletet fölvaltják a tanulóközpontú eLearning platformok. Főszerephez jut az egyéni tanulmányi környezet (PLE) és az ePortfólió központú oktatási rendszer. Ezeket egyetemek és oktatóközpontok terítik szét az érdeklődők számára.

4. A természetismeret (és kutatás), a technológiák, a tervezés és alkotás, és a matematika (STEM: Science, Technology, Engineering, Mathematics) megértéséhez és fejlesztéséhez széles(ebb) társadalmi és stratégiai-partnerségi kör támogatása szükséges.

5. A lifelong learning (egész életen át tartó tanulás) metodikai kérdésévé válik az ösztönzés, kapcsolatépítés, az oktatás és az alkalmazás kapcsolatrendszere (12. ábra.).



12. ábra. Az egész életen át tartó tanulás metodikai kérdéskörei.

6. Az egész életen át tartó tanulás nem valamilyen képzésnek a folytatása, hanem szerves része egy nemzet oktatási stratégiájának, programjának.

7. Az egész életen át tartó tanulás új oktatási forma: szakértőinek a szakirányú képzettség mellett fölkészülteknek kell lenniük az informatikai és digitális tartalom-fejlesztő ismeretekben is.

Az egész életen át tartó tanulás egyik érdekes hazai csíráját, a Hunveyor építési munkákat az elmúlt 10 év során 6 éven át pályázati támogatásával segítette a Magyar Űrkutatási Iroda, amiért ezúton is köszönetet mondunk.

Irodalom

- Bérczi Sz., V. Cech, S. Hegyi, A. Sz-Fabriczy, B. Lukács (1998): Technology/environment "chesstable": Cross effects between planetary currents and technologies. In *Lunar and Planetary Science XXX*, Abstract #1371, Lunar and Planetary Institute, Houston (CD-ROM).
- Bérczi Sz., V. Cech, S. Hegyi, T. Borbola, T. Diósy, Z. Köllő, Sz. Tóth (1998): Planetary geology education via construction of a planetary lander probe.. In *Lunar and Planetary Science XXX*, Abstract #1267, Lunar and Planetary Institute, Houston (CD-ROM).
- Bérczi Sz., Drommer B., Cech V., Hegyi S., Herbert J., Tóth Sz., Diósy T., Roskó F., Borbola T. (1999): New Programs with the Hunveyor Experimental Lander in the Universities and High Schools in Hungary. LPSC XXX. #1332, LPI. Houston
- Bérczi, Sz., S. Kabai, S. Hegyi, V. Cech, B. Drommer, T. Földi, A. Fröhlich, G. Gévay. (1999): TUTOR on the Moon: A Discovery Type Multiple Lunar Probe (Improved Surveyors) Constructing and Research Program for Universities. In *Lunar and Planetary Science xxx*, Abstract #1037, Lunar and Planetary Institute, Houston (CD-ROM).
- Bérczi Sz., Hegyi S., Kovács Zs., Fabriczy A., Földi T., Keresztesi M., Cech V., Drommer B., Gránicz K., Hevesi L., Borbola T., Tóth Sz., Németh L., Horváth Cs., Diósy T., Kovács B., Bordás F., Köllő Z., Roskó F. (szerk.: Bérczi Szaniszló) (2001): *Kis Atlasz a Naprendszeről (2): Planetáris felszínek vizsgálata a Surveyor alapján megépített Hunveyor kísérleti gyakorló űrszondával*. UNICONSANT. Budapest-Pécs-Szombathely (ISBN 963 00 6314 x0, 963 00 6316 6)
- Bérczi Sz. Hargitai H., Illés E., Kereszturi Á., Sik A., Földi T., Hegyi S., Kovács Zs., Mörtl M., Weidinger T. (2003): *Kis Atlasz a Naprendszeről (6): Bolygófelszíni mikrokörnyezetek atlasza*. ELTE TTK Kozmikus Anyagokat Vizsgáló Űrkutató Csoport, UNICONSANT, Budapest-Püspökladány (ISBN 963 00 6314 x0, 963 86401 0 3)
- Bérczi Sz., Hegyi S., Hudoba Gy., Balogh Z., Bíró T., Bornemisza I., Csapó L., Drommer B., Geresdi A., Halász A., Hargitai H., Imrek Gy., Keresztesi M., Kókány A., Nagy A., Pápai T., Samu N., Sasvári G., Senyei R., Siroki L., Varga T. (szerk.: Bérczi Szaniszló) (2006): *Kis atlasz a Naprendszeről (10): Fejlesztések a Hunveyor - Husar űrszonda modelleken*. ELTE TTK Kozmikus Anyagokat Vizsgáló Űrkutató Csoport, Budapest, (ISBN 963 00 6314 x0, ISBN 963 86873 6 3)
- Bérczi Sz., Hegyi S., Hudoba Gy. (2007): A Hunveyor gyakorló űrszondamodell sokoldalú felhasználása a fizika tanításában és a tantárgyi kapcsolatokban. *Fizikai Szemle*. 57/10.sz. (HU ISSN 0015 3257)
- Diósy T., F. Roskó, K. Gránicz, B. Drommer, S. Hegyi, J. Herbert, M. Keresztesi, B. Kovács, A. Fabriczy, Sz. Bérczi (2000): New instrument assemblages on the Hunveyor-1 and -2 experimental university lander of Budapest and Pécs. In *Lunar and Planetary Science XXXI*, Abstract #1153, Lunar and Planetary Institute, Houston (CD-ROM).
- Hegyi S., Sz. Bérczi, Zs. Kovács, T. Földi, S. Kabai, V. Sándor, V. Cech, F. Roskó (2001): Antarctica, Mars, Moon: Comparative planetary surface geology and on ite experiments and modelling via robotics by Hunveyor experimental lander. *Meteoritics & Planetary Science*, vol. 36, Supplement, p.A77 (ISSN 1086-9379)
- Hegyi S., B. Kovács, Gy. Imrek, L. Csapó, Sz. Bérczi (2004): Classroom teaching of space technology and simulations by the Husar rover model. 35th LPSC, #1093, LPI, Houston,
- Hegyi S., B. Drommer, A. Hegyi, T. Bíró, A. Kókány, Gy. Hudoba, Sz. Bérczi, H. Hargitai (2006): Field Testing of Hunveyor and Husar Educational Robots in Planetary Analog Sites. *30th NIPR Symposium Antarctic Meteorites*, Tokyo, 15.

- Hegyi S., B. Drommer, A. Hegyi, T. Bíró, A. Kókány, Gy. Hudoba, G. Rudas, Zs. Kovács, T. Földi, Sz. Bérczi (2007): Several Husar rovers around the Hunveyor lander: specific research strategy and educational model system of universities in Hungary. *The 7th International Conference on Mars*, #3026, Pasadena.
- Hegyi S., Gy. Hudoba, I. Nehéz, T. Varga, S. Kabai, Sz. Bérczi (2008): New developments in the Hunveyor-Husar educational space probe model system: Hunballoon, Humbleweed, Husar swarm for looking and moving around from Hunveyor base
- Hudoba Gy., S. Hegyi, H. Hargitai, A. Gucsik, S. Józsa, A. Kereszturi, A. Sik, Gy. Szakmány, T. Földi, P. Gadányi, Sz. Bérczi. (2006): Planetary analog studies and simulations: materials, terrains, morphologies, processes: concise atlas in the Solar System (9) Eötvös University, Hungary. XXXVII LPSC, #1114, LPI, Houston.
- Hudoba Gy., Balogh Z., Sáfár A., Bérczi Sz. (2006): Constructing Hunveyor-4 Educational Space Probe. (SAMI-2006), Herlany, Slovakia
- Hudoba Gy., S. Hegyi, H. Hargitai, A. Gucsik, S. Józsa, A. Kereszturi, A. Sik, Gy. Szakmány, T. Földi, P. Gadányi, Sz. Bérczi. (2006): LPSC XXXVII, #1114, LPI, Houston.
- Magyar I., T. Varga, Sz. Bérczi, Hegyi, Gy. Hudoba, B. Almády, A. Badics, I. Bakonyi, M. Franko, A. Gyürky, M. Héricsz, R. Ikonga, A. Németh, T. Pardy, T. N. Varga, Gy. Végh (2008): Construction of Hunveyor-9 and experiments with its magnetic carpet observing dust mixtures at Eötvös High School, Tata, Hungary. 39. LPSC, #1361.
- Roskó F., T. Diósy, Sz. Bérczi, A. Fabriczy, V. Cech, S. Hegyi (2000): Lunar and Planetary Science (LPSC) XXXI, #1572, Houston.



Dionüszosz

KOCSIS MIKLÓS

A felsőoktatási autonómia fogalmáról és annak középkori gyökereiről

I. Bevezető gondolatok

1. A felsőoktatásban az elmúlt években – a világ fejlettebb részein: évtizedekben – lezajlott nagyarányú változások következtében világszerte *radikálisan megváltoztak* az oktatás, illetve a nevelés céljairól és feladatairól vallott elképzelések. A változások ugyan az egész oktatási szférát érintették, ugyanakkor leglátványosabb módon a felsőoktatás területén figyelhető meg (az okokat lásd alább). A változások a felsőoktatás majd’ minden szegmensét áthatották; a szakirodalomban számos értekezés született, amely a modern egyetem ésszerű struktúráiról, betöltendő funkcióiról és hatékony működéséről, a felsőoktatás szereplőiről és ezek életmódjáról kialakult újszerű nézetek bemutatására, és a tendenciák felvázolására vállalkozik.¹

„A felsőoktatás, mint probléma” körül napjainkban világszerte kibontakozó elméleti és gyakorlati vitáknak egyik központi kérdése, hogy korunk társadalmainak egyre inkább a tömegoktatás szolgálatába állított egyetemein *miként lehet majd az új évezred igényeinek valóban megfelelő értelmiségi szakembereket képezni*.² E kérdést a felsőoktatás-kutatók számos szempontból körüljárták, és közülük jó néhányan – saját tudományterületük legjobb ismerői – adekvát válaszokat fogalmaztak meg ezzel kapcsolatban: az „európai egyetem” kérdéskörének történeti, elméleti és gyakorlati szempontokat egyaránt figyelembe vevő feldolgozására vállalkozva a mai kutató rendkívül gazdag nemzetközi és hazai szakirodalomra támaszkodhat.³

2. *Az alapkérdés talán leglényegesebb tartalmi eleme maga az egyetemi autonómia*; ez egyike a legtöbbet használt, de ennek ellenére a legkevésbé megértett fogalmainknak. Barakonyi Károly megfogalmazása szerint „a szenvedélyes megnyilatkozások alapján a szemlélő néha azt hiszi, hogy valamilyen szent, parttalan egyetemi szabadságról van szó, aminek a magasztossága a keresztes háborúk céljaival vagy Petőfi lángoló szabadságszeretetével áll közeli rokonságban”.⁴ Maga a fogalom egyidős az első egyetemek megalakulásával, és napjainkig is a felsőoktatás egyik központi problémájának tartjuk, hiszen az autonómia korlátozása az egyetemi polgárok számára – érthető okokból – mindig is érzékeny pont volt és az is maradt.⁵ Az egyetemi autonómia és a privilégiumok kivívásának és megőrzésének állandó törek-

¹ Lásd összefoglalóan: Philip H. Coombs: *The World educational Crisis – A System Analysis*, Oxford University Press, 1968. Magyar nyelvű kiadása: *Az oktatás világválsága*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

² Redl Károly: *A fakultások vitájának előtörténetéhez*, In: *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 57. o.

³ Ennek összefoglalását lásd: Tóth Tamás: *Európai egyetemek és modern filozófiák*. In: *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001.

⁴ Barakonyi Károly: *Rendszerváltás a felsőoktatásban*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004. 48. o.

⁵ U. o. 51. o.

vése elválaszthatatlan minden egyetemi intéziciótól.⁶A probléma aktualitását mi sem jelzi jobban, mint az európai egyetemek autonómiáját rögzítő kiáltvány, a Magna Charta Universitatum 20 éves évfordulója.

2. 1. A Magna Charta Universitatum négy alapelvet rögzített. *Először* azt, hogy az egyetem autonóm intézmény: ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie. A *második* alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége. A *harmadik* a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességi körükön belül biztosítaniuk kell. Végül a *negyedik* alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét.⁷

E deklarációból levonható *egyrészt* az a következtetés, hogy az autonómia nem abszolút kategória – az adott ország társadalmi, berendezkedésének függvénye –, következésképpen országonként változhat tartalma, megjelenési formája, mozgásterre. *Másrészt* a Magna Charta a politikai és gazdasági hatalomtól való elkülönülését hangsúlyozza, és az egyetemek erkölcsi, szellemi függetlenségét emeli ki: ezt a fajta függetlenséget jóval lényegesebbnek tartja a gazdasági autonómiánál.⁸

II. Az autonómia fogalmáról és annak elemeiről

1. Az autonómia fogalma legáltalánosabb értelemben valamely intézménynek, szervezetnek, közösségnek az a joga, hogy belső ügyeit más hatóságtól többé-kevésbé függetlenül, saját rendtartása szerint – választott vezetői útján – maga intézi. A szó görög eredetű, az „auto” (ön) és a „nomosz” (törvény) szavak összetétele. Eredeti görög jelentése szerint saját törvények szerint élés, öntörvényűség, önállóság húzódik meg a fogalom mögött.⁹ Gergely Jenő megfogalmazása szerint az autonómia az egyének kisebb vagy nagyobb létszámú, valamilyen közös cél, adottság, érdek, ideológia, vagy vallás mentén önszerveződéssel létrejött közösségeinek sajátja, amelyeknek működését a maguk által alkotott szabályok a hatályos állami törvények keretei között biztosítják, s ehhez függetlenségüket nem, vagy forrásaikat tekintve csak részben korlátozó anyagi eszközökkel rendelkeznek.¹⁰ Ebből következik, hogy az autonómiával rendelkezőknek minden politikai és gazdasági hatalommal szemben erkölcsi és szellemi vonatkozásban függetlennek kell lenniük. Másként közelítve: az autonómia valamely közösség önrendelkezési joga, minden idegen, külső hatalomtól való függetlensége. Az autonómia a nem állami szervezetek azon képessége, hogy saját ügyeik intézésére – többnyire jogi természetű – szabályokat alkothassanak.

⁶ Ferencz Sándor: A középkori egyetem In: Az európai egyetem funkcióváltozásai (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 45. o.

⁷ A Magna Charta Universitatum angol nyelvű szövegét lásd: http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf. A szöveg beható elemzését lásd: Hrubos Ildikó: a 21. század egyeteme, www.tki.pte.hu/doktori/files/educatiohrubos21%5b1%5d%5b1%5d.szazad.doc, illetve Barakonyi, i. m. 51. o.

⁸ u. o. A Magna Charta részletes elemzése kívül esik e tanulmány tartalmi keretein.

⁹ A szó elemzéséről lásd: Barakonyi: i. m. 49. o.

¹⁰ Gergely Jenő: Az autonómiáról általában. In: Autonómiák Magyarországon 1848-2000 (szerk. Gergely Jenő), L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2005, 19. o.

Az autonómia közjogilag – véleményem szerint – elsősorban normaalkotásra való képességet jelent. Az autonóm szervezetek normaalkotásának az állam jogalkotó tevékenysége szab határt: nem alkothatnak a hatályos jogszabályokkal ellentétes tartalmú (belső) normákat. Az állam biztosítja az autonóm szervezetek belső normáinak érvényesíthetőségét, ez azzal is együtt jár, hogy fenntartja magának azt a jogot, hogy az autonóm szervezetek működésének jogszabályszerűségét ellenőrizze. Az autonómia gyakorlásának formája az önkormányzat: olyan szervezet, amelynek segítségével saját ügyeit minden más hatóságtól függetlenül önmaga intézi. Megjegyzendő, hogy napjainkban számos eltérő típusú autonómiáról beszélhetünk: más funkciót látnak el többek között az autonómiával rendelkező közigazgatási szervek, a kamarák és köztisztviselők – kitüntetett módon: a Magyar Tudományos Akadémia –, a társadalombiztosítási szervezetek, az egyházak, és a felsőoktatási intézmények.¹¹

Lényeges megjegyezni, hogy az *autonómia nem abszolút kategória*. Kialakulása, fejlődése és működése bonyolult, nehezen áttekinthető jelenség. Tartalma, megjelenési formája, mozgástere koronként és országoként változik, az adott ország társadalmi berendezkedésének, nemzeti kultúrájának függvénye, s annak történelme során alakul ki, következőképpen országoként és koronként változik a tartalma, megjelenése és mozgástere. Kétségtelenül vannak állandó kritériumai is: ilyen a politikai és gazdasági hatalomtól való elkülönülés, továbbá az autonómiával bíró testület, intézmény, szervezet erkölcsi és szellemi függetlensége.¹²

2. Az autonómia eredetét vizsgálva két felfogást különböztethetünk meg. Az *originarius* elmélet szerint az autonómia az egyes közösségeket „eredendően” (*sui iuris*) megilleti, azaz az autonómiát nem az állam határozza meg, az nem az államtól származik. A *derivatív* elmélet szerint az autonómia forrása mindig egy magasabb (pápai, fejedelmi, állami, stb.) hatalom. Ennek értelmében az autonómia csak akkor és annyiban létezik, amennyiben az állam a saját hatalmából valamennyit átruház.¹³ A szakirodalomban felmerül olyan nézet is, amely szerint egyik felfogás sem abszolút érvényű.¹⁴

3. Az autonómia szintjeit, strukturáltságát tekintve ugyancsak eltérő álláspontokkal találkozhatunk; abban van csupán egyetértés, hogy az autonómiák általános szabályozottságukat és kereteiket illetően meghatározhatók és elhelyezhetők a társadalom szerveződésének strukturális hierarchiája szerint is. Gergely Jenő e tekintetben három „szférát” vagy szintet különböztet meg: a makroszintet vagy makroszférát, a mikroszintet vagy mikroszférát, és a köztes szintet vagy mezzoszférát. A makroszférába tartozik a politika, az állami szint a törvényhozással és a kormányzattal (végrehajtó hatalommal). Ez a szféra – nézete szerint – törvényhozó, végrehajtó és ellenőrző tevékenységet végez. A mikroszféra az egyének szintje; tágabb értelemben a munkavállalók, a kisvállalatok stb. tartoznak ebbe. A mezzoszféra „köztes közeg” a makro és mikroszféra között, intézményekből, képviselői szervekből áll, s átfogja a társadalom egészét vagy annak egyes rétegeit, csoportjait.¹⁵ Az első két

¹¹ E tanulmány – a tartalmi keretek okán – nem tekinti feladatának, hogy az autonómiák közötti különbségekre rámutasson, inkább a közös jellemzőket kívánja feldolgozni. A szerző az autonómiák összevetésének a későbbiekben önálló tanulmányt kíván szentelni.

¹² Gergely: i. m. 20. o.

¹³ Barakonyi: i. m. 50. o.

¹⁴ Gergely: i. m. 20. o.

¹⁵ Gergely: i. m. 21. o.

szférát *Farkas* György szerint primer szintnek lehet tekinteni, míg a mezzoszféra, a köztes szféra intézményei, szervezetei és tevékenysége szekunder jellegű. A makro- és mikroszféra saját meghatározottsággal létezik és működik, mindegyiknek van saját struktúrája. „A szekunder jellegű mezzoszféra szervezetei, intézményei ehhez képest a makro- vagy mikroszféra által meghatározott közegben és általuk meghatározott feladatok ellátására jönnek létre és működnek”.¹⁶ A *Gergely* Jenő által említett „mezzoszféra” szervezeteit *Kozma* Tamás „köztes szervezeteknek” nevezi, és megállapítja, hogy ezek a szervezetek egyszerre több célt is szolgálnak: egyrészt lehetővé teszik, hogy a közvetlen kormányzati ellenőrzés csökkenjen a felsőoktatás felett, másrészt hozzájárulnak az intézmények autonómiájának növekedéséhez.¹⁷ *Barakonyi* Károly szerint az autonómia az önkormányzat külső oldalát kifejező fogalom, lényegében az önkormányzat függetlenségére utal.¹⁸

4. Megállapítható, hogy az autonóm szervezetek működése – az Alkotmányban garantált alapvető szabadságjogok és kötelességek mellett – fontos biztosítéka az egyes egyének és az egyének tágabb vagy szűkebb közösségei egyéni és kollektív jogai biztosításának. *Gergely* Jenő szerint az autonóm szervezetek nem tekinthetők a társadalom, a közjó érdekeit elsődlegesen reprezentáló és szolgáló szuverén állam kompetenciája megkérdőjelezőinek vagy kisajátítóinak, hanem a saját maguk iurisdikciója szerint működő szerveződések közötti célszerű munkamegosztásnak. E szervezetek nélkülözhetetlen elemei a társadalom szerves működésének, működtetésének, s mint ilyenek, kiegészítik vagy szükség szerint részterületenként és részfeladatokban helyettesítik az állam végső soron ugyanilyen funkciójának megvalósulását. Az autonóm szervezetek, mint az önkormányzás hatékony szervei és intézményei biztosítékát képezik a demokrácia kibontakozásának és érvényesülésének is.¹⁹

III. A felsőoktatási autonómia, mint speciális autonómia

1. A felsőoktatási autonómia tekintetében különös hangsúlyt kap az a funkció, amely biztosítja a kulturális jogok – a tanszabadság és a tudományos élet szabadsága – érvényesülését. *Fábr* György szerint a felsőoktatási intézményi diskurzus fogalomkészletének kitüntetett darabja a tudományosság és az autonómia.²⁰ A tekintetben, hogy a felsőoktatásnak mekkora mértékben fogalmi ismerve a tudományosság, a különböző korok felsőoktatással foglalkozó gondolkodói eltérő nézeteket képviseltek, az azonban egyértelműen állítható, hogy a tudományosság, a tudomány jelen van a felsőoktatási szférában: erre a tényezőre a szervezeti-intézményrendszeri viták során – időnként implicit módon – gyakran hivatkoznak is a felsőoktatás szereplői.²¹

¹⁶ *Farkas* György: Kamarák és vállalati érdekképviseltek az integrációs felkészülésben, Budapest, 2000, 13. o.

¹⁷ *Kozma* Tamás: Kié az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 2004, 54. o. A felsőoktatásban jelen lévő „köztes szervezetek” jelentőségét e tanulmány tartalmi keretei miatt ehelyütt nem áll módomban érzékeltetni. E témában lásd: *Kocsis* Miklós: A felsőoktatási autonómia alakító tényezői (kézirat, megjelenés alatt).

¹⁸ *Barakonyi*: i. m. 50. o.

¹⁹ *Gergely*: i. m. 24. o.

²⁰ *Fábr* György: Egyetemi átalakulás és tudományos gondolkodás a mai Magyarországon In: Az európai egyetem funkcióváltozásai (szerk. *Tóth* Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 144. p.

²¹ Ennek részletes kimutatását l. *Fábr* György: *Higher Education and Research in Hungary during the Period of Social Transformation 1990-1992*. Wien: Institut für die Wissenschaften vom Menschen, 1993.

Ennél is elfogadottabb, már-már közhelynek tűnő megállapítás, hogy az autonómia a felsőoktatási intézmények működésének alapkövetelménye.

A felsőoktatási autonómia fogalma többféleképpen értelmezhető. Nem helyes azonban az autonómia fogalmát összetéveszteni az akadémiai szabadsággal (academic freedom), amely inkább a kulturális jogok szabadságjogi karakterével áll közelebbi kapcsolatban. Az – intézményinek nevezett – autonómia inkább öngazgatót jelent, az akadémiai szabadság pedig az egyén tevékenységére vonatkozik, bár kétségtelenül értelmezhető az intézmény szintjén is. A felsőoktatási autonómia sokkal inkább egy intézmény, adott esetben valamely oktató és kutatómunkát egyaránt végző intézmény attribútuma. Valójában – a történelmi hagyományok alapján – *egyetemi privilégiumokról* van szó, amelyek a különböző történelmi helyzetekben más és más formát öltenek. Kétségtelen azonban az, hogy a felsőoktatás hagyományos, több évszázados, lassan évezredes autonómiája elengedhetetlen feltétele a tevékeny, produktív oktató- és kutatómunkának.

Megítélésem szerint a közfelfogás az autonómiát valamifajta önmagáért való értéknek fogja fel, és nem teszi fel magának a – klasszikus – kérdést: mi a célja (az autonómiának)? Másként megfogalmazva: a tudományosság követelménye nélkül is olyannyira egyértelmű volna az autonómia biztosításának elvárása?

A felsőoktatási intézmény autonómiát megalapozó – ismétlem: közhelyektől sem mentes – érvkészletének legbecsesebbje szerint a felsőoktatási intézmény azért követel magának legitim módon autonómiát, mert a tudományos munka (kutatás és oktatás) ebben a szervezeti megoldásban művelhető hatékonyan. *Fábri György* szarkasztikus megállapítása szerint „a tudomány már csak ilyen dolog, öntörvényű értékszempontok jellemzik”²²; megítélésem szerint ugyanez történik a döntési kompetenciák meghatározásánál is: a tudományos fokozatokról, tantervekről, kinevezésekről az intézmények aszerint delegálják a jogköröket a megfelelő testületekhez, hogy a tudományos döntésképeséget mennyire *feltételezik* tagjaikról, „merthogy a tudomány már csak ilyen dolog”, nem érthet hozzá mindenki egyformán.²³ Az autonómiát ösztönösen is önértéknek tekintjük, így az igazolás és az alátámasztás kölcsönösnek látszik. Az autonóm tudományszerveződés elve arra hajlamosítja felfogásunkat, hogy a létező és elfogadott tudós közösségeknek autoritást tulajdonítsunk a tudomány mibenléte, eredményessége és irányítása felett. Ez a kompetencia viszont jó eséllyel a hagyományos tudományfelfogást preferálja, hiszen értékelési mechanizmusai ehhez kötődnek.

2. A felsőoktatási autonómia fogalmáról számos nézet látott napvilágot. *Barakonyi Károly* szerint beszélhetünk többek között az egyetemek autonómiájáról (vagy egyetemi önkormányzatról), az oktatók autonómiájáról (az oktatók kutatási és oktatási szabadságáról), valamint a hallgatók autonómiájáról.²⁴ *Hamza Gábor* szerint a felsőoktatási autonómia olyan testületek, szervezeti egységek (kiváltképpen a kar) létét feltételezi, amelyek legalábbis relatíve függetlenek a külső körülményektől. *Hamza* szerint a „departement”, mint kisebb egység (...) nem tekinthető olyan egységnek, mely az autonómia reális hordozója.²⁵ *Berg* a kollektív autonómia jelentőségé-

²² Fábri György: Egyetemi átalakulás és tudományos gondolkodás a mai Magyarországon, 144. p.

²³ U.o.

²⁴ Barakonyi: i. m. 52. p.

²⁵ Hamza Gábor: Az egyetemi autonómiáról I. In: Magyar Felsőoktatás, 1995/5-6. sz. 10. o.

gét hangsúlyozza az intézményi autonómiával szemben,²⁶ Hrubos Ildikó pedig az autonómiával járó felelősség szerepére mutat rá.²⁷ Alain Renault szerint érdemes világosan megkülönböztetni az egyetemi autonómia „belső” és „külső” formáit. Míg a külső autonómia problémája mindenekelőtt az állam és az intézmény, illetve az egyetem és a társadalom viszonyában vetődik fel, addig a belső autonómia fontos – ám tagadhatatlanul nehezebben értelmezhető – fogalma főként az egyetem és az akadémia, univerzitás és fakultás, fakultás és diszciplína, valamint oktatás és kutatás, illetve tudomány és nevelés bonyolult kérdéskörének tanulmányozásában hívható segítségül.²⁸

3. Nézetem szerint a felsőoktatási autonómiát annak alanyain keresztül célszerű megítélni. Eltér ugyanis az egyének és az általuk alkotott szervezetek rendszerben betöltött szerepe és célja, ennek következtében pedig eltér autonómiájuk terjedelme is. Ennek alapján a felsőoktatás vonatkozásában beszélhetünk *egyéni és kollektív autonómiáról* annak függvényében, hogy az adott autonómiának minősíthető tevékenység egyéni vagy kollektív jellegű. Világosan látszik a kapcsolat az egyének és a közösségek autonómiája között: az egyénileg nem gyakorolható autonómiákat közösségek gyakorolják. A probléma mélységét e tekintetben az a körülmény jelenti, hogy a felsőoktatási kollektívák – egyetemi testületek – tagjai nem alkotnak homogén csoportot: megtalálhatóak bennük oktatók, hallgatók és egyéb státusban lévő személyek (képviselői) is. E kollektívák tehát különböző mértékű, célú és terjedelmű autonómiákat egyesítenek, ennek következtében új minőséget, új autonómiát hoznak létre. *Az egyéni és kollektív autonómiák összessége együttesen jelenti a felsőoktatási autonómiát*, előbbieket tehát annak – eltérő minőségű – részeinek tekintendők. Megítélésem szerint ezek az autonómiák nem tekinthetők önmagukért való értéknek: közös funkciójuk szűkebb értelemben az akadémiai szabadság őrzése, tágabb értelemben pedig a kulturális jogok érvényre juttatása. A felsőoktatási jog elméletének e felfogás szerint tehát nem az a kulcskérdése, hogy van-e autonómiája az egyénnek vagy az intézménynek, hanem *egyrészt* az, hogy ez az autonómia meddig terjed, *másrészt* – legfőképpen – pedig az, hogy milyen mértékű autonómia szükséges ahhoz, hogy az akadémiai szabadság, illetőleg a kulturális jogok érvényre juthassanak. Kiemelendő, hogy az e kérdésre adandó helyes válasz a napi (felsőoktatási) jogalkalmazás problémáinak gyökeréhez is elvezet, világossá téve azokat az összefüggéseket, amelyek egyedi ügyek és konfliktusok mélyén meghúzódnak. Hangsúlyozandó, hogy a téma annak elméleti jellege ellenére sem érthető meg konkrét (felsőoktatási) jogesetek ismerete nélkül, ám ez az állítás fordítva is igaz: kizárólag esetjogi szemlélettel nem oldhatóak meg a felsőoktatási jog alkalmazásakor – mindennapon – felmerülő kérdések.

5. A felsőoktatási autonómia kérdéskörének vizsgálatakor elengedhetetlenül szükségesnek látszik annak megvilágítása, hogy a fogalom eredetekor milyen jelen-

²⁶ Berg, C.: *Academic Freedom and University Autonomy*. CEPES Papers On Higher Education, Bucharest, 1993.

²⁷ Hrubos Ildikó: A 21. század egyeteme In: *Educatio* 2006/4. 668. o.

²⁸ Renault, A.: "L'exception française", in: *Le Monde de l'éducation*, octobre 1997, 104-107. p. Renault nyomán e gondolatokat megfogalmazza Tóth Tamás is. Lásd erről Tóth Tamás: *A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig* In: *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 105. p.

téstartalommal bírt, és e jelentéstartalomnak milyen módosulásai voltak a különböző korszakokban.

III. A felsőoktatási autonómia fogalmának kialakulása

1. Bevezető gondolatok

A téma érdemi részeinek tárgyalása előtt szükséges rögzíteni, hogy jelen fejezet eredményei semmiképpen nem értelmezhetőek felsőoktatás-történeti produktumként. Annál egyrészt kevesebbre, másrészt többre vállalkozik. Kevesebbre annyiban, hogy nem kívánja bemutatni a különböző korszakok felsőoktatás-történetének valamennyi aspektusát, többre pedig annyiban, hogy választott szempontjának – az autonómia-fogalom változásának – kifejtése érdekében rendszerezi és értékeli a történettudomány eredményeit.

Ezeknek az eredményeknek az értékelése és hasznosítása azért tűnik *egyrésztől* hasznosnak, mert a figyelmes szemlélő számára nyilvánvalóvá válhat, hogy a napjainkban zajló Bologna-folyamat alappillérei nagy mértékben hasonlatosak a középkori egyetem alapgondolataihoz. Különösen szembetűnő párhuzamok figyelhetők meg a hallgatói mobilitás, a lépcsős képzési szerkezet, a nemzeti hagyományok ápolása, és a közös kommunikációs csatorna – a középkorban a latin, napjainkban leginkább az angol nyelv – kialakításának szempontjából.

Lényegében azt mondhatjuk, hogy az „új Európa” is olyan értékek megteremtését tűzi ki maga elé, amelyek a középkori egyetem esetében még természetes módon léteztek, majd az idők folyamán eltűnédeztek. *Barakonyi* Károly kutatási eredményeinek²⁹ nyomán ezen értékek lényegét az alábbiakban ragadhatjuk meg:

A hallgatói mobilitás a középkorban természetes jelenség volt, mint az is, hogy az egyetemen szerzett diplomát valamennyi országban elfogadták. Hasonló a helyzet az oktatói mobilitással is. Az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakítása ismét megfogalmazta céljai között a hallgatói és oktatói mobilitást, a diplomák transzparens és általánosan elfogadott rendszerének újbóli létrehozását.

A lépcsőzetes képzési rendszer: a középkorban a tanulmányok első szakasza (artes) alapozó jellegű volt, erre épült rá a speciálisabb szakterületi képzés (orvosi, jogi, teológiai tanulmányok).

A korai specializáció elkerülésének kérdése a középkori egyetem esetében fel sem merült: csak az artium fokozat megszerzése után vált lehetővé a szaktudomány-választás, a specializált tanulmányok folytatása.

A nemzeti hagyományok ápolása lényeges kérdésnek bizonyult, hiszen a középkori egyetem első szervezeti kereti (nációk) éppen a nemzeti hovatartozás alapján alakultak ki.

A középiskolai alapozás jelentőségét mutatja, hogy a párizsi egyetemnek közel 10 ezer diákja volt, de túlnyomó többségük középszintű tanulmányokat folytatott, természetes kiválasztódással csak a legtehetségesebbek folytattak egyetemi szintű tanulmányokat - lásd a mai időkben külföldön a felsőfokú szakképzés, a community college rendszerének kialakulása, térhódítása stb.

Az oktatás nyelvének egységesítése eredményeképpen ez a nyelv a középkorban általában a latin volt; napjainkban ezt a szerepet egyre inkább az angol nyelv kezdi betölteni: eleinte a tudományos életben, de mára már egyre inkább az oktatásban is (lehetővé téve ezzel az intenzívebb hallgatói mobilitást).

A Bologna-folyamat, mint napjaink felsőoktatási folyamatainak alfája és ómegája, alapjaiban befolyásolja a szféra valamennyi történést, ekként kiemelkedő jelentőséggel bír az autonómia kérdéskörének vizsgálatakor is.

²⁹ Barakonyi Károly: Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig, Magyar Tudomány, 2004/4. sz.

A történettudományi jellegű kutatások hasznosságának *másik* aspektusa abban jelölhető meg, hogy általa érthetővé válnak a napjainkban is oly nagy jelentőséggel bíró egyetemi tradíciók, amelyek eredete nem egyszer az idő homályába vész. Ennek következménye, hogy a külsőségek és alkalmazott rítusok mögötti eredeti tartalom immár ismeretlenné válik, új tartalmat viszont – éppen az ismeretek szegényes volta miatt – nem nyer.

Egyrészt tehát az elavult és nemritkán anakronisztikusnak nevezhető struktúrák és folyamatok felszámolásra váró rendszere, másrészt pedig a feléleszteni kívánt középkori célkitűzések kettőssége jellemzi napjaink felsőoktatási rendszerét. Az ellentét azonban nézetem szerint csak látszólagos: az összefüggés akként ragadható meg, hogy a hatékonynak korántsem nevezhető struktúrák megújítása *elengedhetetlen feltétele* a középkor óta elfeledett, és napjainkban ismételt előtérbe került célok megvalósításának. Korunk felsőoktatási intézményei jelenlegi állapotukban erre alkalmatlanok. Az újszerű szociológiai, irányítás-tudományi kutatások lényeges értékekkel gazdagították már a témát, ám napjainkig a közjogtudomány nem fordított kellő figyelmet az ilyen jellegű vizsgálatoknak. A kérdéskör vizsgálata ugyanakkor elengedhetetlennek tűnik egyrészt a felsőoktatási változások napjaink társadalmára gyakorolt kiemelkedő hatása miatt, másrészt a releváns alapjogok tartalmi és funkcióbéli megváltozásának kapcsán. Ahhoz, hogy ezekre a közjogi szempontból releváns és értelmezhető problémákra választ találjunk, az autonómia fogalmán keresztül vezet az út: feldolgozásra és megértésre vár az autonómia tartalmi változásainak megértése mind a (köz)jogelmélet, mind a (köz)joggyakorlat szemszögéből. Előrebocsátva: e kutatások elvezethetnek az autonómia céljellegéhez képest annak eszközjellegét valló felfogás térnyeréséhez.

2. Az autonómia fogalmának eredete

1. A középkori egyetem tradícióinak ismerete nélkül a mai magyar egyetemi élet sok jellemzője nem érthető meg, nem magyarázható. Egyrészt, a középkori egyetem egyes intézményei mára szerepüket veszítették: a felsőoktatási modernizáció egyik feladata az elavult és még napjainkban is továbbélő hagyományos struktúrák felszámolása és átalakítása. Másrészt, a középkori egyetem tradícióinak tanulmányozása olyan szemléletet, megoldásokat, rítusokat stb. mutat, amelyek továbbvitele vagy modern formában való feltámasztása a Bologna-folyamat tükrében is aktuális feladatunk a hazai felsőoktatás modernizációja során.³⁰ Az európai egyetemek (köztük a hazai egyetemek) értékrendje, szervezeti kultúrája, működése mélyen ágyazódik a középkori humanista hagyományokba. Ideák, értékek, számos szokás, cím, szimbólum, ceremónia, de még szervezeti megoldások, választási procedúrák, egyes tisztviselők is túléltek az évszázadok viharait.³¹ A megváltozott társadalmi-gazdasági környezet, a megváltozott intézmény elengedhetlenné teszi a felsőoktatás szerepének újragondolását, eszköztárának megújítását,³² amely nézetem szerint együtt kell, hogy járjon az autonómia fogalmának (újra)értelmezésével is.

2. A középkori egyetem kialakulása az európai kultúrkör egyik legjelentősebb és talán legidőállóbb intézményének a létrejöttét jelentette. Tanárok és diákok együtte-

³⁰ U. o.

³¹ Tóth Tamás: A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig, 97. p.

³² Barakonyi Károly: Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig, Magyar Tudomány, 2004/4. sz.

sen hozták létre azokat a sajátosan *privilegizált testületeket*, amelyek statútumaikkal és adminisztratív gépezetükkel, jól szervezett belső életükkel, pontosan rögzített tanmenetükkel valamint tudományos előmeneteli rendszerükkel máig mintaadói legmagasabb szintű „iskoláinknak”, az egyetemeknek. Egyetértéssel fogadhatjuk ezért Ferencz Sándor gondolatát, aki szerint ezekhez hasonló az úgynevezett klasszikus civilizációk nem produkáltak.³³ Megállapítható továbbá, hogy az „európai egyetem” – a katolikus egyház után – alighanem a nyugati világ leghosszabb folyamatos történettel rendelkező társadalmi alapintézménye.³⁴ Barakonyi Károly szerint az első középkori egyetemek spontán módon jönnek létre bizonyos szellemi szükségletek kialakítására.³⁵ Ennek – stílusosan – iskolapéldája az első valódi egyetem, amely Párizsban jött létre 1200 körül: a Notre Dame tanárai hozták létre, szabályozására pedig csak később, 1215-ben került sor.³⁶ Ezt követte a bolognai egyetem, ahol először szerveződik meg a hallgatóság: egyesülésüket eleinte korporációnak, majd universitasnak nevezik.³⁷ Andreas Gläser is kiemeli, hogy az első egyetemek „mindenfajta formális alapító okirat nélkül” jöttek létre.³⁸ Európa első egyetemei (az említettek kivül: Padova, Oxford, Salamanca, stb.) kettős értelemben véve universitasok.³⁹ Universitas a középkori egyetem egyrészt azért, mert *valamennyi* tudományt képviseli (universitas literarum), másrészt azért, mert *nem csak egy adott néphez, nemzethez kapcsolódik* (universitas nationum). Megítélésem szerint ez utóbbi tényezőre vezethető vissza az, hogy az autonómia *attributum*a a klasszikus egyetemnek: az egyetemek az európai népek közösségének kifejezői voltak évszázadokon keresztül mindaddig, amíg „nemzetietlen” jellegüket el nem veszítették.⁴⁰ Hamza Gábor szerint tendenciaszerűen érvényesül az, hogy az egyetemek, autonómiájukat fokozatosan elveszítve – nemritkán – állami intézményekké váltak. A testületi, korporációs jelleg egyre inkább háttérbe szorult, veszített a súlyából: az universitas egyre nagyobb mértékben szűnt meg klasszikus értelemben vett universitas lenni.⁴¹ Az „universitas” szónak eredendően semmi köze sem volt a tudományok vagy tanulmányok egyetemességéhez. A kifejezést a tizenkettedik századtól kezdődően egészen a tizennegyedik század végéig igen tág értelemben használták: általában jelölte a *közös érdekű és jogi státusú emberek* csoportját, magát a csoportosulást, de a mai értelemben vett *testületet* is. A fogalom egyszerűen tanárok

³³ Ferencz: i. m. 33. p.

³⁴ Rothblatt, S. / Wittrock, B.: Introduction: universities and 'higher education', in: Rothblatt, S. and Wittrock, B. (szerk.): *The European and American university since 1800*, i. m. 1 old; Wittrock, i. m. 303 old. Idézi Tóth Tamás: A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig, 97. p.

³⁵ Barakonyi: Egyetemek irányítása – a középkori egyetemtől a Bologna-folyamatig, Magyar Tudomány, 2004/4. sz.

³⁶ Barakonyi: i. m. 25. p.

³⁷ Barakonyi: i. m. 26. p.

³⁸ Andreas Gläser: Die Studierfreiheit. Analyse eines ungeklärten „Grundrechts” in historischer und europäischer Perspektive. In: *Der Staat* 47. Band 2008, 214. p.

³⁹ Az európai egyetem két valódi archetípusaként Bologna és Párizs említendő. Bologna, a híres *„universitas studentium”*, a jogi tudományok fellegráráként Európa első igazi studium generaléja volt, Párizs pedig mint *„universitas magistrorum et scholarium”*, a teológia és a filozófia „legmagasabb fakultása”, de mondhatnók, hogy az első számú tudományos centrum lett a kontinensen.

⁴⁰ Hangsúlyozom, hogy e megállapításom semmifajta negatív értéktartalmat nem hordoz; csupán arra utalok, hogy az „universitas nationum” klasszikus eszméje milyen mértékben befolyásolta az autonómia fogalmának tartalmát.

⁴¹ Hamza: i. m. 10. p.

és diákok csoportosulására vonatkozott, és tulajdonképpen azokat a *személyeket* jelölte, akiket az adott egyetemi szervezet tömörített. Csak a tizennegyedik-tizenötödik század fordulójától kezdik – a *collegium*, a *congregatio* vagy a *corpus* mintájára – az *universitas* kifejezést az *akadémiai testületek* megkülönböztető terminusaként használni.⁴²

A kifejezés tehát a középkorban, egyszerűen személyek összességét jelölte. A középkori egyetemek *testületek* voltak – a mesterek és/vagy a diákok testületei.⁴³ Ebben az értelemben, mint *Rashdall* hangsúlyozza: „az ókori világ legműveltebb társadalmi ... nem ismertek egyetemet”, s „teljesen félrevezető ennek az elnevezésnek alkalmazása az ókori Athén vagy Alexandria iskoláira”.⁴⁴ „Ahol van felsőoktatás – írja *Rashdall* – „ott nyilvánvalóan az abban szerepet játszó tanároknak is lenniük kell, és valószínű, hogy ilyen vagy olyan tanulmányi irányok kapcsán bizonyos helyszínek kiváltképpen híressé válnak.” Ám – amint azt *Nyíri* Kristóf megállapítja – nem szükséges, hogy a tanárokat valamely – több-kevesebb előjoggal és autonómiával bíró – testület egyesítse.⁴⁵ Ezt az újítást kétséget kizáróan a középkornak köszönhetjük: az általunk ismert formában az oktatói testületek, a tanszakok, a vizsgák és címek/fokozatok a középkor közvetlen örökségei.⁴⁶ A maga korában tehát szorosan egymásba fonódó gazdasági, társadalmi illetve kulturális átalakulások gyümölcse volt a középkori *universitas*:⁴⁷ ez volt az egyetemi szabadság szokásjogi úton (*per consuetudinem*) kifejllett korszaka, amely fő vonásaiban a 13-14. század fordulójáig nyomon kísérhető maradt.

3. Az *universitas* mellett a *studium generalé*nak tulajdoníthatunk nagy jelentőséget, amely fogalom inkább közelít az egyetemmel kapcsolatos mai felfogásunkhoz. A kezdetben használt *studium generale*⁴⁸ elnevezés nem jelenti még a tudományok összességének központját: inkább arra utal, hogy az előadások nyilvánosak, a világ bármely tájékáról jöhetnek tanulni vágyó ifjak.⁴⁹ Az egyik „kézzelfogható” kiváltsága a *studium generalé*nek az volt, hogy javadalmazott klerikusát arra az időre is megillették e javadalom „gyümölcsei”, amikor nem tartózkodott a *studium generalé*ban.⁵⁰ A másik, sokkal inkább szellemi természetű privilégiuma a *studium generalé*nek az *ius ubique docendi* volt. Ez a *studium generale* tudományos fokoza-

⁴² Ferencz: i. m. 35. p.

⁴³ Hastings *Rashdall*, *The Universities of Europe in the Middle Ages*. I-II.köt. Oxford: Clarendon Press, 1895. 458. po.

⁴⁴ U.o.

⁴⁵ *Nyíri* Kristóf: A virtuális egyetem felé In: Az európai egyetem funkcióváltozásai (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 166. p.

⁴⁶ *Rashdall* nyomán lásd *Nyíri*: i. m. 166. p.

⁴⁷ *Bónis* György: A jogtudó értelmiség a középkori Nyugat- és Közép-Európában. Értekezések a történeti tudományok köréből. Új sorozat 63. sz. 37-38. p.

⁴⁸ Az első pápai rendelet, amelyik használja a kifejezést, IX. Gergelytől származik és 1229-ből való. IV. Ince 1224/5 körül alapít *studium generalét* Rómában, a pápai kúrián. Ezek az alapítások már arra látszanak utalni, hogy *studia generalia* felállításának joga fokozatosan pápai, illetve uralkodói *előjoggá* válik. Lásd erről bővebben: Ferencz: i. m. 36. p.

⁴⁹ *Barakonyi* Károly: Egyetemek irányítása – a középkori egyetemről a Bologna-folyamatig, Magyar Tudomány, 2004/4. sz.

⁵⁰ Ferencz: i. m. 36. p. A tizenkettedik századtól kezdődően a pápák és püspökök általában külön artikulusban garantálták a hosszabb-rövidebb eltávozás jogát. III. Honorius pápa 1219-es *Super Speculam* bullája öt esztendeig garantálta a "nem helyben lakó klerikus" prebendiumát, illetve beneficiumát, föltéve, hogy teológiát tanult vagy tanított valamelyik elismert iskolában.

tának birtokosát az adott diszciplínában tanítási joggal ruházta fel más egyetemeken, anélkül, hogy további vizsgálatoknak kellett volna eleget tennie.⁵¹ A középkori universitas kebelén belül ennek keretében egyfajta sajátos (teljes) szellemi szabadság érvényesülhetett, mert ha a viszonyok netán erre kedvezőtlen fordulatot vettek volna, úgy a magisterek hallgatóikkal együtt elvándoroltak volna oda, ahol a *studium generale* szabadsága akceptáltatott.⁵² *Le Goff* joggal mondja tehát, hogy a céhpolgárság korporációival egyidejűleg jöhetett létre a *studium generale* autonómiája.⁵³

Megállapíthatjuk, hogy a *studium generale* a tizenharmadik század első felében már részben megjelenő, 1300 körül kikristályosodó és a tizennegyedik századra szigorúbb jogi tartalmat is nyerő *terminus technicus* a középkori egyetemi életnek. Minden intézményre kiterjeszthető pontos tartalma ugyan nem adható meg, de alapvető közös vonásai megfogalmazhatóak. *Ferencz Sándor* szerint a *studium generale* lényegében tanárok és diákok jelentős törvénykezési autonómiával, státúumok felállításának és saját tisztségviselőik megválasztásának jogával, valamint pecséttel, a hitelesség elismert attribútumával rendelkező céhszerűen szövetkező szerveződése, amelynek az "artes" mellett legalább egy magasabb fakultása (teológiai, jogi vagy orvostudományi) is van.⁵⁴ A tizenharmadik században a "generale" státushoz előbb vagy utóbb pápai, illetve uralkodói megerősítéssel kellett rendelkezniük az egyetemeknek.⁵⁵

4. A *studium generale*, de még inkább az universitas fogalma alatt a középkorban egyfajta autonóm tevékenység nyert védelmet azáltal, hogy a közösség tagjai együttesen léptek fel az egyházi és a világi hatalmasságokkal szemben, és a városon belül is testületileg képviseltették magukat.⁵⁶ Az észak-itáliai, a dél-francia, illetve a párizsi egyetemek első századai ezeken az alapokon épültek fel.⁵⁷ Az universitas *scholarium* és az universitas *magistorum* egyesülése alapján jött létre tehát ez az autonóm közösség, amely biztosította az egyházi és világi hatalmasságok gyámkodásától mentes szellemi szabadságot, illetve az universitas belső demokratizmusát. Tagjait erkölcsileg és anyagilag is védelmezte, amelynek jó példája a – már említett – *ius ubique docendi*⁵⁸, illetve az universitas tagjai feletti önálló jurisdikció: az egyetemek szinte a kezdettől megkapták a bíraskodás jogát, ami egészen a modern időkig fennmaradt.⁵⁹

⁵¹ Ferencz: i. m. 36-37. p.

⁵² A jelentékenyebb szellemi központokban valóságos egyetemi városrész (*Quartier Latin*) is kialakulhatott, amelynek a területén a választott egyetemi tisztségviselők, illetve a különböző nációk testületei végezték a közügyeket.

⁵³ *Le Goff, J.: Les Intellectuels an Moyen Age, Éditions du Seuil, 1957. Magyar nyelvű kiadását lásd: Az értelmiség a középkorban, Magvető Kiadó, Budapest, 1979.*

⁵⁴ A bolognai diákok az egyetem "magna chartájának" tekinthető, az akadémiai szabadságokat rögzítő *privilegium scholarium*, az "Autentica Habita" (1155-58) alapján többek között tanáraikat és bíráikat is megválaszthatták.

⁵⁵ Ennek elmaradása csak a tizennegyedik századtól fordul elő. Az említett privilegiumok mellett a helyi (püspöki, érseki, városi, fejedelmi etc.) autoritásokhoz való viszonyaikban – mivel ez nem volt közvetlenül levezethető a *studium generale* státusból – igen eltérő kép tárulhat elénk. Megjegyzendő, hogy érseki vagy püspöki autoritás alóli mentességhez kifejezett pápai döntés kellett. Lásd erről bővebben Ferencz: i. m. 38. o.

⁵⁶ Bónis: i. m. 14. p.

⁵⁷ Denifle, H.: *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400.* Berlin, 1885, 758.

⁵⁸ Hanuy, F.: *A közületek jogállása és az egyetemek.* Budapest, 1921, 17-18. p.

⁵⁹ Barakonyi Károly: i. m. *Magyar Tudomány*, 2004/4. sz.

5. Megállapítható, hogy az egyházi és világi hatóságok az egyetemeket – azok teljes autonómiájának elvesztése után – privilégiumokkal látják el. Így például III. Honorius pápa 1233-ban kimondja az előadások tartásának jogát (*venia legendi*), I. Frigyes a hallgatók szabad utazását biztosítja⁶⁰. A privilégiumok egy részét a pápa, más részét a császár (fejedelem) biztosította, ezért az alapító okleveleket rendszerint mindkét fél kiadta.⁶¹

6. A 13. század a középkori (autonóm) szabadságnak az évszázada volt, amikor az universitas harca úgy a világi, mint az egyházi befolyás ellen jobbra sikeresen megvívható volt. Három alapvető egyetemi kiváltságról szoktak megemlékezni, amely a tudomány szabadságának kiteljesedését eredményezte: a *secessio* jogát, amely az universitas gyakori elvándorlásával torolta meg az autonómia csorbítását, a már felidézett *licentia ubique docendi* jogát, illetve a tulajdonképpeni egyetemi autonómiát. Ez utóbbi kiváltságok igen nagy gyakorisággal statutumokban is lerögzítettek, ennek ellenére a század második felében illetve a 14. században már a pápaság fennhatósága alatt találták magukat meg az említett nagyhírű egyetemek is. A közép-európai térség nagy egyetemalapítási mozgalma (14–15. sz.) egybeesik jobbra a pápai megerősítéssel alapozott egyetemek keletkezésével. A középkori egyetemek arisztokratizmusának visszahatásaként a reneszánsz illetve a humanista eszmék térhódítása új távlatokat nyitott, miután ismét a polgárosodás eredményei ösztökélték a tudomány felszabadításához fűződő várakozásokat. A „polgárság fejlődése nem fért össze többé a hűbéri rendszerrel”, de az adott társadalom gyökeres átalakításáról még nem lehetett szó. Lázás egyetemalapítások kora ez (a 14–15. sz.), amidőn szinte mindenütt feltűntek az Itáliából behívott neves humanista gondolkodók, akik jobbra az önálló államelméleti-jogi tudományosság megteremtésében ill. az orvostudományok, a csillagászat, stb. körében is gyakran iskolateremtő tevékenység kezdeményezői lettek. Ehhez persze az egyetemi szabadság újraélesztését kellett vállalniuk.

3. Záró gondolatok

A fenti alapvetések azok, amelyek a téma, az autonómia-történet megalapozásában a legjelentősebbnek bizonyulnak. A felsőoktatási intézmények kezdeti autonómia-története felfogható egyfajta lavírozásként is a pápai, a helyi egyházi és/vagy világi, valamint az uralkodói érdekek erőterében. *Ferencz Sándor* megállapítja, hogy a valamennyi csoport és réteg érdekét végső soron keresztezni hivatott egyetem számára, mint annak idején a koldulórendek számára, elkerülhetetlen lesz, ám nem mindig kétségbevonhatatlan értékű a *pápai védelem és támogatás*, s leginkább annak szükségszerű velejárója: a *befolyás*, illetve *fennhatóság*.⁶² Ekként az autonómia külső oldala ideiglenesen csorbulni látszik; az egyházi autoritások beavatkozása az

⁶⁰ Lásd a Bolognai Nyilatkozatot, ahol ez a gondolat ismét megjelenik.

⁶¹ A pápaság és a császárság egyetemes kettős hatalma, annak ellenére, hogy feszültségekkel terhes és az erőviszonyok tekintetében ingadozó valóság volt, hosszú időn át az alapvető felfogás maradt. 1281-ben azonban egy német pap, Alexander von Roes kölni kanonok, aki a pápai udvarban élt, egy új elmélettel állt elő. Új elemet vitt a koncepcióba, és a két korábbi hatalom mellé egy harmadikat állított. Ez a harmadik hatalom a *studium* volt, tehát a tudomány, illetve a tudományos foglalatosság, a tanulmányozás. Megszületett tehát az *első európai integrációs elmélet*, amely a különböző európai népek közötti munkamegosztást és kooperációt vette alapul. Lásd erről bővebben Redl Károly: A fakultások vitájának előtörténetéhez, In: Az európai egyetem funkcióváltozásai (szerk. Tóth Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 59. p.

⁶² Ferencz: i. m. 34. o.

egyetemek szellemi életébe azonban ebben a korszakban megszokott és természetes dolog volt. *Borbély* Gábor kutatásai nyomán megállapítható, hogy az egyetemek (a városi vagy királyi alapításúak is) ettől kezdődően valamelyest egyházi testületek voltak: egyházi joghatóság alatt álltak, s szabadságuk nem tanszabadságot jelentett, hanem azt, hogy klerikus tagjaik ellen a világi hatóságok nem járhattak el.⁶³

A felsőoktatási autonómia kialakulásának fentebb részletezett meghatározó tényezői napjainkig befolyásolják a felsőoktatási szférát: az újra és újra felmerülő, az intézmények mindennapi életét befolyásoló viták során rendszerint felmerül az egyetemek középkortól meglévő autonómiájára való hivatkozás. A fentiekben látható volt, hogy az autonómia a középkorban sem volt korlátlan – nem is lehetett az – ekként az erre való hivatkozás megalapozatlan következtetésekhez vezethet, és vezet is. A „parttalan szabadság”-elméletét ugyanakkor már a XIX. század felsőoktatási rendszerének és annak elméletének alakítói – elsősorban *Humboldt*, *Savigny*, *Fichte* és *Schelling* – is meghaladták; további kutatások folytatását igényli annak igazolása, hogy az autonómia fogalma milyen változásokon esett át a középkort követő évszázadokban, és milyen tartalmat hordoz napjainkban.⁶⁴ E kutatások célja nem lehet más, mint annak meghatározása, hogy milyen szerepet tölt be a felsőoktatási autonómia napjaink felsőoktatási rendszerében, illetőleg az, hogy miként szolgálja a kulturális jogok érvényesülését.



Komikus maszkok

⁶³ *Borbély* Gábor: Doktrinális konfliktusok a késő középkori egyetemeken In: *Az európai egyetem funkcióváltozásai* (szerk. *Tóth* Tamás), Professzorok Háza, Budapest, 2001. 47. o.

⁶⁴ Lásd erről bővebben: *Kocsis* Miklós: *A felsőoktatási autonómia XIX. századi változásairól* (kézirat, megjelenés alatt), valamint *Kocsis* Miklós: *A felsőoktatási autonómia tartalmának változása a XX. század elejétől napjainkig* (kézirat, megjelenés alatt).

MÉNES ANDRÁS

A tudományos tevékenységek teljesítményértékelése

A tudományos eredményesség, illetve teljesítmény (egységnyi időszakra vonatkozó eredményesség) „mérésének” jelentős idegen nyelvű irodalma (*Price, 1970, Quandt, 1976, Stigler-Friedland, 1979, Merton, 1968, Garfield, 1979, Yablonski, 1985*) mellett rendelkezésre áll magyar nyelvű szakirodalom is (*Price, 1979, Nalimov-Mulcsenko, 1980, Braun-Bujdosó, 1984, Zolnay-Gácsi, 1998, Verő, 1998, Csermely et al., 1999, Mezei, 2001, Zolnay, 2001, Papp, 2004, Vinkler, 2004*). Saját ismereteim az említett írásokból és gyakorlati tapasztalataimból állnak össze. Szeretnék rámutatni olyan körülményekre, amik bizonytalanná tehetik egyének, csoportok, vagy intézmények tudományos eredményességének, teljesítményének a ma használt mutatók (közlemények száma, hivatkozások száma, impakt faktor) alapján való megítélését.

Papp Zoltán (2004) publikációjában a tudományos tevékenységek teljesítményének mérését a következőkben összegezte:

1. a tudományos teljesítmény (továbbiakban: teljesítmény) eléggé nehezen megfogható fogalom, ami nagyjából a tudományos kutatómunka mennyiségét, minőségét, értékét, jelentőségét foglalja magába (időegységre vonatkoztatva),
2. a teljesítmény mérésére, vagy legalábbis hozzávetőleges értékelésére minden szinten szükség van,
3. mivel az értékelés komoly egzisztenciális, illetve anyagi érdekeket érint, azt lehetőleg objektív adatok alapján, a szubjektív elemek kizárásával kell végezni,
4. a rendelkezésre álló egyszerű objektív adatok között nincs egy sem, amelyre alapozva az értékelés könnyen, gyorsan, egyszerűen és ezzel együtt megbízhatóan elvégezhető lenne, ezért az értékelésnek több adatra ki kell terjednie, és ezeket az adatokat komplex, beleérző módon, az eseti specialitásokra is figyelemmel kell értékelni.

Már a szerző is felhívja a figyelmet, hogy a két utóbbi követelmény egymásnak ellentmond. Ugyanis ha az értékelést nem lehet kevés egyszerű adat alapján, kvázi automatikusan végrehajtani, akkor a szubjektív szerepe felerősödhet, az objektivitás sérülhet. Ráadásul a sok adatra kiterjedő, komplex értékelés technikailag is nehéz, munka- és időigényes. Ezért érthető a vágy, hogy az értékelést mégiscsak egy, vagy néhány egyszerű adatra alapozzuk. Tény, hogy a gyakorlatban nem nagyon tudunk elszakadni attól, hogy a teljesítményt a legerősebbnek ítélt mutatók, a közlemények száma, a hivatkozások száma és az impakt faktor alapján próbáljuk megítélni. E mutatókkal azonban sok gond van. Most ezeket veszem sorra, és ezt követően néhány javaslatot fogok tenni az értékelés egyszerűbbé tételére.

Közlemények száma

A közlemények számát sokan említik a nevük után. Ez nem lehet egyértelmű mércéje a tudományos teljesítménynek. Nyilvánvaló, hogy egy rövidebb cikk megszöve-

gezése kevesebb időt igényel, mint egy hosszabbé, ennél is fontosabb azonban, hogy a cikket megalapozó kutatás idő- és munkaigénye nagyon különbözhet aszerint, hogy milyen módszerek kerültek alkalmazásra (számolást nem igénylő tiszta elméleti, számolás-igényes elméleti, statisztikai, kísérleti, irodalmazás, stb.), és hogy mi a munka tényleges tartalma. Az ilyen különbségek nemcsak tudományágak között, hanem egy tudományágon belüli szakterületek között (például elméleti-kísérleti), sőt egyes szűk kutatási témák között is megjelenhetnek.

A közlemények számának szaporítására néhány bevált módszer létezik, viszonylag kevés többletmunka és idő ráfordításával. Egyszerű és morálisan sem kifogásolható módszer az, hogy egy nagyobb kutatás eredményeit nem egyetlen hosszú cikkben, hanem elaprózva, részletenként, több rövid, egymáshoz kapcsolódó cikk formájában közli valaki. Másik módszer a másod – sőt harmadközlés. Egy szakfolyóiratban megjelent cikket megjelentethetnek egy változatos tartalmú folyóiratban is.

A közleményszám szaporításának legeredményesebb módja azonban kétségkívül az együttműködő partnerek gyűjtése, a csoportmunka és az eredményes „publikációs társulásokhoz” való csatlakozás. Ha tízen publikálnak évente tíz cikket, az 1 fő/1 cikk/1 év lenne, de nem annyi! Mind a tízen fejenként tíz közleményt könyvelhetnek el! Ezzel szemben az egyedül dolgozó csak egy közleményt számol el évente ugyanannyi fejenkénti fajlagos munkával.

A sok partnerrel való együttműködés a fentiek szerint lehetővé teszi a közleményszám (és persze ehhez kapcsolódóan a hivatkozásszám) megsokszorozását, ami egy eléggé elterjedt tévképzet szerint a tudományos teljesítmény megsokszorozását is jelenti. E tévképzet azon alapul, hogy jelenleg a közleményeket minden társszerzőnek teljes egészésként szokás elszámolni, függetlenül attól, hogy azok kivitelezésében hány más szerző vett részt. Ez azonban ahhoz vezet, hogy a közleményszám köszönő viszonyban sincs a valóságos tudományos teljesítménnyel.

Vinkler Péter (2004) már felvetette a gondolatot, hogy etikusabb lenne, ha a publikációk szerzői nevük mellett zárójelben feltüntetnék – közös megegyezés alapján – a közleményhez való kutatói hozzájárulásuk mértékét, például: Nagy T. (40%), Erős K. (30%), Kiss F. (20%), Szürke B. (10%). Megjegyzem, hogy a szabadalmakban a feltalálók nevei mellett szerepelnek a szellemi tulajdon létrehozásának mértékére vonatkozó hányadok.

Térjünk vissza még a „publikációs társulások” problémájához. Szerintem ez úgy funkcionál, hogy akár mindenki külön-külön dolgozik, de szerzőként már a többieket is feltünteti. Ez olyan lehet, hogy én beveszlek társszerzőnek, ha te is beveszel engem. Ez a jelenség nem ma kezdődött. Price (1979) már 1979-ben a természettudományos publikációk adataira támaszkodva említi a „publikációs társulásokat”. „...a háromszerzős cikkek száma gyorsabban nő, mint a kétszerzősöké, a négy szerzős dolgozatoké gyorsabban, mint a háromszerzős cikkeké, és így tovább. Jelenleg minden 4 dolgozat közül, csak egynek van három, vagy több szerzője, de ha az irányzat tartósan bizonyul, 1980-ra a dolgozatok több mint fele ebbe a kategóriába esik ...” (Price, 1979) 109. oldal.

Impakt faktor

Az Impakt faktor a folyóiratok jellemzője, azt mutatja meg, hogy az adott folyóiratban megjelenő cikkek várhatóan (átlagosan) hány hivatkozásra számíthatnak a tudományos szakajtóban (*Zolnay-Gácsi*, 1998).

A folyóiratok Impakt faktora (továbbiakban IF) 0 és kb. 50 közötti értékek, évről évre is változnak. Az 1999-es listában 5550 folyóirat szerepelt. 10-nél nagyobb IF érték mindössze hatvan esetben (1,08%) fordult elő. A folyóiratok többségének (60,4%) IF értéke 1-nél kisebb volt. Vajon milyen kapcsolat lehet az IF és a teljesítmény között? Mivel az IF a hivatkozások számára vezethető vissza, a válasz attól függ, hogy a hivatkozások száma és a teljesítmény között milyen a kapcsolat. Ezzel később részletesen foglalkozom. Egyelőre azon gondolkozzunk el, hogy vajon miért különböznek a folyóiratok IF-jei, milyen tényezők határozzák meg őket? A nagyobb IF-fel jelzett folyóiratok nagyobb teljesítményeket takaró cikkeket közölnek? Nem, az IF-ek eltéréseinek nem ez lehet a fő oka, hiszen ha a folyóiratok IF-jeit egymáshoz viszonyítjuk, a tízszeres, százszoros eltérések sem ritkák. A teljesítmények között ilyen arányokat nehéz elképzelni, vagyis más okokat kell keresni.

Tudva levő, hogy a folyóiratok elsősorban nem a közlendő cikkek minősége, hanem azok tartalma szerint szervezőnek. Túlnyomó többségük egyértelműen egyes tudományágakhoz, azokon belül pedig egyes szűkebb szakterületekhez kapcsolódik. A több tudományágot, vagy szakterületet átfogó folyóiratok részaránya kicsi. A különböző tudományágak művelői a közlés és hivatkozás szempontjából egymástól elkülönülnek, hiszen például csillagászok és agykutatók nemigen közölnek egy helyen, és szinte biztosan nem hivatkoznak egymás cikkeire. Ha a folyóiratokat tudományáganként, illetve azon belül is szakterületenként csoportosítjuk, akkor azt vehetjük észre, hogy a szakterületek „vezető” (legnagyobb IF-ű) folyóiratainak IF-jei szakterületenként nagymértékben különböznek. Van olyan szakterület, ahol a vezető folyóirat IF-je is 1 alatt van, és van olyan, ahol ugyanez 10 fölött található. Az egyik területen dolgozó kutató hiába erőlködik, nem tud 1-nél nagyobb IF-ekhez jutni, míg a másik területen működő kollégája 10-nél nagyobbakat is szerezhethet (Papp, 2004).

Mi az oka a szakterületek közötti ilyen nagy eltéréseknek? Bizonyára nemcsak egy ok van. Ismert például, hogy a cikkek „hivatkozás-szükséglet” – tartalmukból adódóan – egyes területeken (például matematika) kicsi, más területeken (pl. élettudományok) nagy lehet (Csermely et al., 1999). Bizonyára fontos szerepe van annak is, hogy a különböző szakterületeken dolgozó kutatók száma nagymértékben különbözik. Egy kis létszámú szakterületnek esetleg csak egyetlen saját folyóirata van, amelyben jórészt csak az ugyanitt megjelent cikkekre lehet hivatkozni. Ezzel szemben egy nagyobb létszámú szakterület több folyóiratot is el tud tartani. A vezető folyóiratban megjelent cikkekre a többi folyóiratban is gyakran hivatkoznak, és ezáltal pedig jelentősen nő a vezető folyóirat IF-je. Annál nagyobbra nőhet, minél több a folyóirat (és a kutató) az adott szakterületen.

A vezető folyóirat eléggé természetes módon nemcsak a jó minőségű cikkeket igyekszik közölni, hanem azokat is, amelyek várhatóan sokakat érdekelnek. Ez a gyakorlat ahhoz vezet, hogy az adott szakterületen belül is előnybe kerülnek másokkal szemben azok a kutatási témák, melyekkel nagyobb létszámú kutatógárda foglalkozik. Az ő cikkeiket szívesebben közlik a vezető folyóiratok, és ezek a cikkek több hivatkozást is kapnak (sokszor egymástól), mint mások. Tetten érhető a nemzeti elfogultság is: például szívesebben közlik angolszász szerzők (nyelviileg is színvonalasabb) cikkeit. A több szakterületet, vagy több tudományágot átfogó folyóiratok szerkesztői is azokat a területeket, illetve témákat részesítik előnyben, amelyeket (elsősorban angolszász országokban) sokan művelnek. Például a Nature, vagy a Science esetében, melyek már az IF növelésében is versenyeznek egymással, mára a kéziratok elbírálásánál gyaníthatóan jelentős szemponttá vált, hogy azok megjelené-

se esetén hány hivatkozásra számíthatnak. Egyes kis létszámú, a többség számára kevésbé érdekes szakterületeknek, illetve kutatási témáknak szinte semmi esélyük nincs bekerülni ezekbe a lapokba, akármilyen jelentős kutatási teljesítmény található a kéziratok mögött.

A fentiek szerint az IF különböző tudományágakban, vagy tudományterületeken kifejtett teljesítmények összehasonlítására alkalmatlan (*Verő*, 1998).

Hivatkozások száma

A hivatkozásnak – a közleményhez hasonlóan – több különféle, különböző értéket képviselő formája van. Ha csak annyit mondunk, hogy hivatkozás, abba belefér egy egyetemi hallgató hivatkozása szakdolgozatában témavezetője személyes szóbeli közlése is. Érdekes megfigyelni, hogy amikor különböző fórumokon kutatók tudományos tevékenységét méltatják, hogyan váltakoznak a „hivatkozás”, „független hivatkozás”, „független hivatkozás SCI-folyóiratokban” kifejezések. (SCI = Science Citation Index.) A hivatkozásokkal probléma az is, hogy nehezebb ellenőrizni ezek tényleges meglétét, mint a közleményekét.

A hivatkozások számának gyarapítására „jól bevált” módszer a kölcsönös érdeken alapuló hivatkozási kapcsolatok kialakítása. Magyarul: hivatkozom rád, ha te is hivatkozol rám. Fontos dolog, hogy általában több hivatkozásra számíthatnak, akik „népesebb” kutatási területen, vagy kutatási témában dolgoznak. A hivatkozás alapja legtöbbször nem a hivatkozott közlemény kiválósága, hanem annak a hivatkozó közleménnyel való tematikai rokonsága. Csillagászok és agykutatók nem hivatkoznak egymásra, akármilyen kiváló cikkekről van is szó. Másfelől minél több az adott témán dolgozó kutató, annál nagyobb számban találhatnak egymás közleményei között hivatkozásra alkalmasat.

Ma sokan a hivatkozások számát tekintik a „legerősebb”, a tudományos teljesítmény jellemzésére legalkalmasabb mutatónak. Olyannyira, hogy tudományos fokozat, vagy habilitáció odaítélésében illetékes testületek állítólag egyszerűen egy bizonyos hivatkozásszám eléréséhez kötik az eljárás sikerét. Az említettek fényében azonban nem világos, hogy min alapul e mutató tekintélye. Hiszen nem lehet komoly döntéseket alapozni egy olyan mutatóra, amely ennyire nem objektív.

Az említett példa: csillagász versus agykutató nem hivatkoznak egymásra, hiába kiváló mindegyikük közleménye. Ezt az állítást igazolja *Quandt* (1976) tapasztalata is, mely szerint általános az a tendencia, hogy egy adott folyóiratban többet idézik ugyanazon folyóirat korábban megjelent cikkeit.

Az is igaz, hogy nem szokás nagyon régi közleményekre hivatkozni. A tudományometriai irodalom két mutatószámot is szokott használni annak vizsgálatára, hogy egy adott tudományterületen milyen gyors a publikációk elévülése, az egyik a Price-index, a másik a felezési idő. „Felezési időnek nevezzük azt az időtartamot, amely alatt az idézett irodalom felét publikálták.” (*Nalimov-Mulcsenko*, 1980, 163.o.) Tehát az érdeklődés hanyatlak, a hivatkozások száma csökken, *Price* (1970) vizsgálta, hogy milyen gyors a publikációk elévülési ideje, és elemezte az összes hivatkozáson belül az ötévesnél nem régebbi hivatkozások arányát. Ez a Price-index. *Yablonsky* (1985) a hivatkozások eloszlását vizsgálta logaritmusos koordinátarendszerben. Az eredmény egy görbe, ami rohamos csökkenést mutat.

A hivatkozások számánál figyelembe kell venni, hogy vannak olyan tudományágak, területek, ahol szinte minimális a hivatkozási igény, sőt van, amikor nincs hivatkozási igény, pl. matematika. De ahol van hivatkozási igény, ott sem mindenhol

egyforma. Például: *Garfield* (1979) a természettudományos publikációkat vizsgálta, és megállapította, hogy egy átlagos természettudományos cikkben 15 hivatkozás van. *Stigler-Friedland* (1979) az amerikai közgazdasági folyóiratokat vizsgálták 1964 és 1969 között, és cikkenként 10,8 hivatkozást találtak.

A hivatkozások számának szaporítására már említettem egy erkölcsileg kifogásolható módszert, a kölcsönös érdekeken alapuló hivatkozási kapcsolatokat. Etikusan tekinthető a másod- vagy harmadközlés is, hasonlóan a közleményszám gyarapításához. De van olyan eset is, egy olyan körülmény, ami csökkenti az idézettséget. Csökkenti a mindenki által jól ismert szerzők idézettségét egy jelenség, az „alapvető elvek integrálódása”. Egy-egy jelentős mű, az abban leírt összefüggésekkel idővel annyira beépül a szakmai és laikus köztudatba, hogy a rájuk való hivatkozás fölöslegessé válik. Kinek jutna eszébe, hogy például az „egyensúlyi kamat”-nál *Hayek*, vagy a „határhaszon”-nál *Wieser* megfelelő művét idézze (*Braun-Bujdosó, 1984.*)

Néhány szót kell még ejtenem az erkölcsről. „Erkölcsei szempontból a hivatkozások és idézetek arra valók, hogy intellektuális tartozásunkat visszafizessük az egyetlen lehetséges módon: nyilvános elismeréssel”. (*Merton, R.K., 1968*)

Javaslatok

Jelenlegi értékelési szokásaink meg nem érdemelt előnybe hoznak egyeseket másokkal szemben, jelentős teret adva az ügyeskedésnek, sőt, akár a csalásnak is. Többször olvastam például kutatók méltatásaiban igen nagy közlemény- és hivatkozásszámokról, amelyek nyilván sok társszerzős együttműködés eredményei, de nem sokat mondanak az illetők saját tevékenységének értékéről. Erre tett javaslatot *Vinkler Péter (2004)*. (Ezt fentebb már említettem.)

A sokszerzős „együttdolgozás” téves eredményekre vezet. Csoportok, intézetek, sőt az ország teljesítményének reális megítéléséhez az odatartozók egyéni részesedéseit kell összegezni. Lehet, hogy ennek következtében kiderülne, illúzió az a széles körben elterjedt vélekedés, hogy hazánk a kutatás eredményessége tekintetében a világ élvonalában van. E vélekedés ugyanis azon alapszik, hogy a statisztikákban magyarnak tekintünk minden olyan közleményt, amelynek van magyar társszerzője. Ez azonban joggal (Zolnai, 2001)!

A közleményszám, az impakt faktor és a hivatkozásszám jelenlegi számítása nem ad valós képet az illető, vagy intézmény valós teljesítményéről. Véleményem az, hogy mindegyik mutató esetében saját részesedést kellene számolni és összesíteni a társszerzőségi arány alapján.

Felmerülhet, hogy egy komplex értékelés részeként olyan dolgokat is vizsgálni lehetne, mint a pályázati eredményesség, tudományos díjak, bizottsági és testületi tagságok, konferencia-meghívások, stb. (*Mezei, 2001*)

Hivatkozások:

Braun Tibor- Bujdosó Ernő (szerk.) (1984): A tudományos kutatás minősége MTA könyvtára.

Csermely Péter – Gergely P. – Koltay T. – Tóth J. (1999): Kutatás és közlés a természettudományokban. Osiris, Budapest.

Garfield, E. (1979): Citation Indexing – Its Theory and Application in Science, Technology, and Humanities. Wiley & Sons, New York – Toronto.

Merton, R.K. (1968): The Matthew Effect in Science. *Science* 159. kötet 56-63. old. *Mezei Károly* (2001): Mi mennyi? Élet és tudomány. 2001/31, 968-970. old. *Nalimov, V. V. – Mulcsenko, Z.M.* (1980): Tudománymetria, Akadémiai Kiadó

Papp Zoltán (2004): A tudományos teljesítmény mérésének problémáiról. *Magyar Tudomány*, II. évfolyam, 2004/2, 232-240. o.

- Price, D. de S. (1970): Citation Measures of Hard Science, Soft Science Technology and Non-science. Heath Lexington Books, Lexington, Mass., 3-22 old.
- Price, D. de S. (1979): Kis tudomány – nagy tudomány. Akadémiai Kiadó.
- Qandt, R.E. (1976): Some quantitative aspects of the economics journal literature. Journal of political Economy, 84. köt. 4. sz. 741-755. old.
- Stigler, G.J. – Friedland, C. (1979): The pattern of citation practises in economics. History of Political Economy, 11. köt. 1. sz. 1–20. old.
- Verő József (1998): Összehasonlíthatók-e egyes tudományterületek? Idézettség és tudományos teljesítményt mérő értékek. Magyar Tudomány, XLIII évfolyam, 1998/8, 994–1001. old.
- Vinkler Péter (2004): Adalékok a tudománymetria néhány kérdésének megértéséhez. Magyar Tudomány, II évfolyam, 2004/6, 789–793. old.
- Yablonsky, A.J. (1985): Stable non-gaussian distributons in scientometrics. Scientometrics, 7. köt. 3-6.sz. 459–470. old.)
- Zolnai László (2001): Mennyire magyar a magyar? Magyar Tudomány, XLVI évfolyam, 2001/12, 1497–1498. old.
- Zolnai László – Gácsi Zoltán (1998): Mérünk, de mit? Egy formula margójára. Magyar Tudomány, XLIII évfolyam, 1998/8, 988-993.old.



Ludi romani-jelenet egy antik korsón

SCHALL JUDIT

A Gestalt-szemlélet alkalmazása a felnőttképzésben

A Gestalt szó, mint pszichológiai irányzat ismerősnek tűnhet az olvasó számára, azonban a Gestalt és felnőttképzés párosítás már kevésbé. Ma Magyarországon a Gestalt elsősorban a terápiában, tanácsadásban és a szervezetfejlesztés területén van jelen, azonban a pedagógia és az andragógia területén nem alkalmazzák. Egy új, és figyelemre méltó megközelítésről szeretnék rövid bemutatást adni, amely hatékony lehet a felnőttkori tanulás esetében.

A Gestalt-pszichológia, mint a Gestalt-szemléletű irányzatok gyökere az észlelési folyamatokat és a tanuláselméleti felfogást is megreformálta a XX. század elején. Éppen ezért tudott kreatívan és hatékonyan utat vágni magának a tanulási-tanítási folyamat újraértelmezése során a reformpedagógiák között. A pedagógiai pszichológia ezen irányát, a Gestaltpedagógiát illetve a Gestalt-szemléleten alapuló felnőttképzést tanulmányozhattam és élhettem át egy ausztriai ösztöndíj kapcsán. Az Osztrák-Magyar Akció Alapítvány ösztöndíjával fél évet töltöttem Grácban 2006 februárjától júliusáig a Pädagogische und Religionspädagogische Akademie-n – ebben a szemeszterben a Pécsi Tudományegyetemről egyedüli hallgatóként nyertem el az ösztöndíjat –, melyből aztán a diplomamunkámat írtam. Az elméleti háttér kutatása, illetve az átélt élmények és tapasztalatok alapján egy izgalmas megközelítést mutathatok be, amely kézzel foghatóvá tette számomra a tanuló személy és a tanulás tárgya közötti viszonyt. Ha ez a különleges kapcsolat megvan, megtaláltuk a hatékony tanulás kulcsát.

A Gestalt-szemlélet

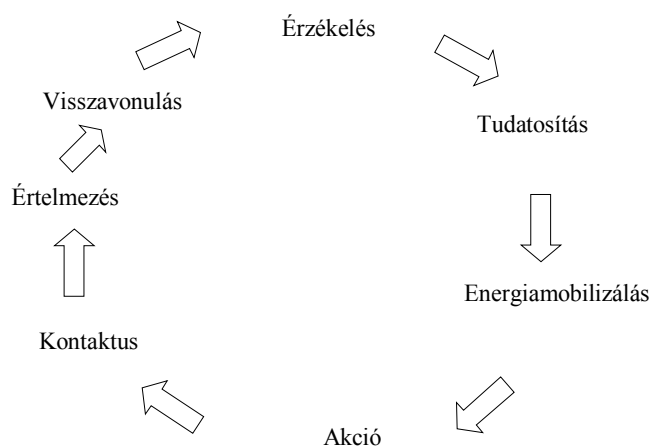
Többször említettem a szemlélet és felfogás szót, melyeket szándékosan nem neveztem módszernek, mint ahogy ezt képviselőik sem teszik. Legmegfelelőbbképpen integrált Gestalt-szemléletnek lehetne nevezni azt a megközelítést, mellyel az egyén felé, az egyén és a környezet, adott esetben a tanulás folyamata felé fordul. Ennek a rendszerszemléletű pszichológiai megközelítésnek a legfőbb erénye, hogy ember központú. Egyrészt, mert magával az emberrel dolgozik, azaz a központjában a személyiségfejlesztés áll, és ehhez köti az élet többi területét. Amikor az egyén megtalálja az adott élethelyzetben, az adott szituációban vagy a tanulás tárgyában a számára kiemelkedő Gestaltot, azaz alakot vagy formát, akkor már egy tudatos én-állapotról lehet beszélni, akkor már megvan a kapocs, a megoldás kulcsa a problémához vagy éppen változó világunkhoz. Amikor kiemelkedik számunkra az alak a háttérből, és tudatosul akkor következhet a megoldási folyamat, melynek során zárjuk a Gestaltot, és megoldottuk vagy éppen feldolgoztuk az akkor éppen jelenlévő legfontosabb dolgot számunkra. Félreértés ne essék, ez nem probléma megoldási módszer, hanem egy folyamat, mely hozzásegít minket ahhoz, hogy tudatosan tudjuk élni az életünket, és másik szemszögből tekintsünk a dolgokra. A Gestalt-szemlélet egyik alapvető tézisének lehet nevezni a „Hier und Jetzt” azaz az „Itt és most” alap-

elvet. Az átélt élménynek rendkívül nagy jelentősége van, hiszen a személyes tapasztalás által szerzett benyomásaink, érzeteink lesznek azok, amelyekkel a Gestalt dolgozik. A tapasztalás a legfontosabb, mivel ekkor érezzük igazán a dolgok lényegét. Ebből a szempontból hasonlóságot lehet vonni a Gestalt-szemlélet és a tréningek „learning by doing” mechanizmusa között. Mindkét esetben a cselekvő részvétel a lényeg, hogy utána saját magunk tudjuk levonni a következtetéseket. Természetesen semmi sem tökéletes, ugyanis minden dolgot az életben több szemszögből kell megvizsgálni, és tudni kell felismerni a gyenge pontokat is. Véleményem szerint a Gestalttal dolgozók esetében annak is nagy szerepe van, hogy lehetőséget ad a szembenállásra, képes a konfrontálódásra.

A tanulási-tanítási folyamat a Gestalt-szemlélet szerint

A Gestalt-pszichológiai kutatások középpontjában áll hogy milyen „a priori” (veleszületett) struktúrák szolgálják pszichés élményeink szervezését és irányítását, és itt nem csak a perceptuális tapasztalatokról van szó, hanem a tanulásról és a gondolkodásról is. A Gestalt-pszichológiának ez az alapvető tézise mind a terápiában mind a Gestaltpedagógiában tovább él, és jelen van. Hiszen az egyik kulcsfogalom mindkét esetben a „Wahrnehmung” azaz az észlelés. Hogy az „itt és most-ban” mit érzünk, és milyen észlelési folyamatok zajlanak le bennünk, milyenek lesznek a perceptuális tapasztalataink. Az élményeknek és tapasztalatoknak rendkívül nagy jelentősége van, hiszen az élményeink az ingerek kialakította mintázattól és a tapasztalat szerveződésétől függenek. Erre a megállapításra jutottak a Gestalt-pszichológia megalapítói a XX. század elején: Max Wertheimer, Wolfgang Köhler és Kurt Koffka.

1. ábra A Gestalt tapasztalati illetve élménymodellje

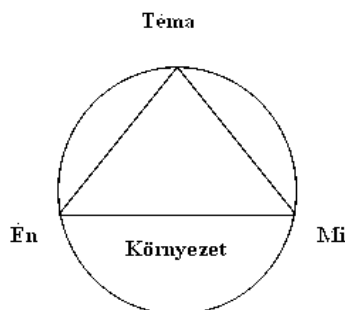


A Gestalt-pszichológiában az észlelésnek központi jelentősége van, melyeket a Gestalt-szemléletben is megfigyelhetünk. Az észlelés, a korábban említett figura-háttér elv, a tudatosulás és „alak zárása” adják a Gestalt-folyamat magját, ezt tapasztalati/élmény modellnek hívják (1. ábra), ahol az előbb felsorolt elemek egy rendszerszemléletű, résztvevő- és folyamatorientált folyamatba illeszkednek bele. Az érzékelés az első lépés, majd a tudatosság növelése, ehhez rendszerező, a külső és belső környezetet átvizsgáló folyamat szükséges, amely során kialakul az ún. „common figure”, a közös kép, amely tulajdonképpen a célt jelenti. A változás min-

dig felülről lefelé történik, melyhez energiamobilizálás szükséges, s eljutunk magához az akcióhoz. Az akciót akcióterven keresztül vihetjük végbe, mely során kapcsolatba lépünk magunkkal és a környezetünkkel. Az akció és a kontaktus során a legmagasabb a folyamat energiaszintje. Ez természetes, hiszen ekkor aktivizálódunk és cselekszünk. Az energiaszint növekedés után értelmezzük a történeteket, majd a folyamat végén következik a visszavonulás, mely alacsonyabb energiaszintet is jelent. A visszavonulásnak is nagy szerepe van, mert elengedhetetlen ahhoz, hogy a folyamatban be tudjuk zárni az alakot, és tudjunk nyitni a következő felé. A folyamat során nem a terapeuta, a tanácsadó, a pedagógus vagy andragógus feladata hogy meghatározza pontosan hova kell eljutni – ez az egyén feladata, saját magának kell a saját céljai felé haladni. A Gestalt-elvekkkel összhangban a tanulás a probléma lényegének megragadásán múlik. Az egyén maga hoz létre olyan kognitív feszültséget, mely egészen a probléma megoldásáig fennmarad. Ez az út sokszor nem könnyű, mert ugyan úgy, ahogy a terápia esetében, a tanulás során is fellépnek gátló tényezők, melyek megoldásakor a szakembernek kell közbelépni, ahol különböző módszereket alkalmaz a folyamat elősegítése érdekében.

A pedagógus és andragógus feladata tehát, hogy segítsen megtalálni az egyén és a tanulás témája közötti kapcsolatot, hogy az egyén saját maga tudja fejleszteni a tanulási-tanítási folyamat formáit és tartalmát. A Gestaltpedagógiai továbbképzések lényege az, hogy ösztönözzék az embereket arra, hogy az egyén, a csoport, a téma és a környezet síkjai között megtalálják az egyensúlyt. Ha a tanítás középpontjában a téma áll, akkor a téma átadása csak úgy lehetséges, ha figyelembe vesszük, hogy mit jelent nekem, és mit jelent neked, azaz az egyénre vonatkozó értelmezését (persönliches Bedeutung), illetve a téma érzelmi töltetét, és a csoportdinamikai nézőpontot is figyelembe vesszük. Ezt jól szemlélteti Ruth Cohn témacentrikus interakciós modellje. (2. ábra)

2. ábra: A „témacentrikus” interakciós modell
Modell der Themenzentrierten Interaktion (nach Cohn, 1984)¹



A tanulási folyamat során lépnek be azok a segítő eszközök, melyekkel a szakember és az egyén együtt dolgozik. Ezt a közös munkát a német „Gestaltarbeit”-nak nevezi, melyet Gestalt-munkának fordítottam, igaz a német „Arbeit” – munka fogalma többet takar, mint a megfélemtetett magyar szavunk. A Gestalt-munka kifeje-

¹ Hanbuch der Gestalttherapie. Herausgegeben von Reinhard Fuhr, Milan Sreckovic und Martina Gremmelr-Fuhr, Göttingen 2001. Hogrefe Verlag für Psychologie 1054. p.

zessel a Gestalt-szemléletű tevékenységeket jelölöm. „A Gestalt-munka, mint fogalom, azon módszerek összessége, melyek az integratív Gestalt-koncepció szerint dolgoznak, vagyis Gestalt-terápia, Gestalt-tanácsadás (Beratung), Gestalt-pedagógia, Gestalt-szupervízió, szervezeti tanácsadás (Organisationsberatung), és Gestalt-munka a kultúra területén (kulturellen Arbeit).”² A Gestalt-munka során a korábban tárgyalt „tapasztalati illetve élmény modell” kulcsfogalmaival dolgoznak a résztvevők, melyek többek között a tudatosság, kontaktus, felelősségvállalás, integráció és kreativitás. Kreativitásra van szüksége az embereknek ahhoz, hogy megoldja a problémáit, feloldja a gátlásait, és az életében adódó nehézségekre megoldást találjon. Sok pszichés beteg esetében, neurotikusoknál, stresszes és konfliktusos embereknél a kreativitást a Gestalt-folyamat során hozzák a felszínre és ezt a fejlődési folyamatot támogatni kell. A terápia, a tanácsadás és a tanítás is kreatív folyamat. A terapeuta, tanácsadó vagy pedagógus a saját kreativitását kell, hogy felhasználja, mert az ötletek és építő erő nélküli folyamat könnyen megrekedhet.

A Gestalt-pedagógia és a Gestalt-szemléletű felnőttképzés olyan csoportos tanulási forma, amely saját élmény alapú, és a résztvevők személyes fejlődése során elsajátítják a hatékonyabb tanítási-tanulási folyamat szemléletét és alkalmazását. A Gestalt-pedagógiát a reformpedagógiai megközelítések közé lehet sorolni, mint több más újfajta módszert, melyet véleményem szerint azóta sem sikerült megfelelően integrálni az oktatásba. A 70-es évek közepétől párhuzamosan a Gestaltterápia növekvő terjeszkedésével egyre többször bukkan fel a Petzold által fémjelzett Gestalt-pedagógia is. 1979-ben Petzold és Brown által megjelentetett Gestalt-pedagógia c. kötet mérföldkő volt, melyben különböző német és anglo-amerikai írók beszámolnak az első tapasztalatokról és próbálkozásokról, melyben a Gestalt-terápia koncepcióját alkalmazták a pedagógiára, és az oktatási intézményekre. Ezen próbálkozások a reformpedagógiák, elsősorban a „Confluent education” hatására alakultak ki, amely különös hangsúlyt fektet a gondolkodás – érzelem - cselekedet egyöntetűségére.

Összegzés

„1890-ben Christian von Ehrenfels megjelentette Wundt kudarcának kritikáját, úgy, hogy érzetektől, képzetektől és érzésekből álló triádához egy új elemet vetett fel, a „Gestaltqualitätent”, a formaminőséget. A formaminőség példaként von Ehrenfels Machhoz hasonlóan a dallamot hozta fel. A dallam több mint egyedi hangjegyek gyűjteménye, mivel más fekvésben és más hangszerekkel is eljátszható, és mégis felismerhető marad. Wertheimer meglátása az volt, hogy az egész kvalitásai, a Gestalt, illetve forma: minőségek, meghatározzák a részek sajátosságait, és nem fordítva.”³

Úgy gondolom, ha megértjük a Gestalt-szemléletét, melyet elsőként Christian von Ehrenfels filozófus vetett fel a XIX. század végén, akkor könnyen befogadhatóvá válik a tanítási-tanulási folyamat új megközelítése. A problémacentrikus, kreatív megoldásokra, a folyamat és résztvevő központúságra a pedagógiában és az andragógiában is nagy szükség van. Még mindig jellemző a frontális oktatás fajsúlyossága, ahelyett, hogy nagyobb teret adnánk az interakcióknak, az átélésnek, a „learning

² Richter, Kurt F.: *Erzählweisen des Körpers: Kreative Gestaltarbeit in Therapie, Beratung, Supervision und Gruppenarbeit.* Seelze-Velber, Kallmeyer, 2003. 108.p.

³ A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések. Szerk.: B. Michael Thorne, Tracy B. Henley, Glória Kiadó 2000. 405. p.

by doing” folyamatoknak. A Gestalt-szemlélet alkalmazása hosszútávon hatékonyabbá tudja tenni a felnőttképzést, mivel az egyént emeli a középpontba, és az ő személyes tanítási-tanulási folyamataival foglalkozik. A Gestalt-terápiában alkalmazott „Folyamat modell”, illetve a Ruth Cohn féle Témacentrikus interakciós modell, és a Gestalt tapasztalati és élmény modellje rámutat arra, hogy ha ezen modellek alkalmazásra kerülnek az életben, akkor valódi változásokat tudunk elindítani. Valódi és mély változásokat mind a személyiség, mind a tanuláshoz való viszony szempontjából. Mivel mindig az egyén viszonyulása a másik emberhez, témához, vagy környezethez határozza meg a folyamatot (Témacentrikus Interakciós Modell ld. 1. ábra), ezért biztosak lehetünk abban, hogy a nagyfokú bevonódás miatt hatékonyabban működik maga az ember az adott folyamatban. Ez lehet akár a terápia, a szervezetfejlesztés vagy a felnőttképzés, vagy bármely más terület amelyben alkalmazzuk. Hozzá kell tenni, hogy hosszú távú és időigényes folyamat, melyhez szükség van a résztvevők kellő motiváltságára, fogékonyságára és a kísérő személy (pedagógus, andragógus, tanácsadó) szakmai felkészültségére, megfelelő beavatkozásaira. Sikeresen olyan képzések során lehet alkalmazni, amelyek hosszabb távúak, legalább egy évesek, és van idő és keret a megfelelő személyes viszonyok kialakítására. Alkalmazható iskolarendszerű képzések esetében szemináriumokon, akár több éves képzés keretében, tréningeken, szakmai műhelyeken, vagy iskolarendszeren kívüli képzések esetében is, ahol szerepe van a személyiség fejlesztésének.

Irodalom

A pszichológia története. Kapcsolatok és összefüggések. Szerk.: B. Michael Thorne, Tracy B. Henley, Glória Kiadó 2000.

Erős Ilona-Bernd C. Leygraf: Racionalitás és varázslat a szervezetben. Néhány szó a Gestalt-alapú tanácsadásról.

Hanbuch der Gestalttherapie herausgegeben von Reinhard Fuhr, Milan Sreckovic und Martina Gremmelr-Fuhr, Hogrefe Verlag für Psychologie Göttingen 2001.

Richter, Kurt F.: Erzählweisen des Körpers: Kreative Gestaltarbeit in Therapie, Beratung, Supervision und Gruppenarbeit. Seelze-Velber, Kallmeyer, 2003.

FODOR PÉTER

A tudásmenedzsment aktuális kérdései

Beszámoló a 9. Európai Tudásmenedzsment Konferenciáról

Százöt tanulmány 983 oldalon, több mint százharminc résztvevő a világ számos országából, 27 szekció, három kerekasztal beszélgetés és vita, és számos érdekes szakmai érvelés, találkozó. Röviden így összegezhető számokkal az idén az Egyesült Királyságban, Southamptonban megrendezett 9. Európai Tudásmenedzsment Konferencia. A szeptember 4-5 között lezajlott eseményt az ACI¹ rendezte a Southampton Solent University² szakmai segítségével. Körülbelül 170 tanulmányból választották ki a lektorok azokat a munkákat, amelyek bekerültek a konferencia programjába.³

A 9. ECKM-re több tudományterület kutatói érkeztek. A legtöbben a tudásmenedzsment (továbbiakban TM) gazdasági és társadalmi aspektusait vizsgálták, de akadtak olyan kutatók is, akik például a TM kulturális vonatkozásait elemezték. Nagyon széles spektrumot fogott át az előadások köre. A TM-et a technikai aspektusaitól, a modellezésig számos diszciplína tekintetében fejtegették. Erről tanúskodik a szekciók nagy változatossága is

A 9.ECKM szekcióinak témalistája

A TM fejlesztése	TM kezdeményezések	Web 2.0 és TM 2.0	A gyakorlat közösségei (Communities of Practice)
TM projektek	Modellek	Tudás megosztás/ Tudás transzfer	Innováció
TM rendszerek és paradoxonok		Esettanulmányok	
TM kis és közepes vállalatoknál	Alkalmazott TM	Tudás megosztás	TM az állami szektorban
TM az iparban	TM a felsőoktatásban	Hogyan szerezhető tudás az együttműködésen keresztül: Az egyénitől a szervezetközi tanulási folyamatig	A megfoghatatlan és az intellektuális tőke mérése
Emberi tőke a kiváló eredményekért			A tudás menedzselése
Az ideiglenes koalíciók, szövetségek dinamikája	Tudásmenedzsment a nagyvállalati környezetben		Kulturális témák
Tudás transzfer	A TM bevezetése és értékelése		
	Szervezeti kérdések	Tudástérképek és döntéshozás	

Forrás: Saját szerkesztés. A több sorba is beírt, kiemelt témakörökben a beérkező írások nagy száma miatt több szekcióülést is kellett tartani.

¹Academic Conferences Ltd. (<http://www.academic-conferences.org/>) 2008-10-06

²<http://www.solent.ac.uk/>

³ A konferencia anyagait az érdeklődőknek szívesen rendelkezésre bocsájtom a „Tudásmenedzsment Magyarország” internetes fórumon keresztül. További információk: fodorp@ktk.pte.hu.

A vizsgálatok legtöbb esetben egy speciális iparág, szektor, szervezeti forma tudásmenedzsment sajátosságait, gyakorlatát vizsgálták, kvalitatív vagy kvantitatív módszerekre alapozva. A konferencia előadójaként elmondhatom, hogy profi szervezés és az egymás kutatásai iránti kötetlen érdeklődés jellemezte a konferenciát. Már a konferenciát megelőző este a regisztrációknál feltűnt, hogy egy középkorú hölgy aktívan fürkészi a névjegykártyám. Kisvártatva oda is lépett és közölte, hogy ő Jytte Brender Dániából, az ő szekciójában adunk elő, olvasta az anyagot és nagyon kíváncsian várja az előadást. Az ilyen nyitott légkörnek voltak köszönhetőek a kávészünetekben lezajlott kötetlen szakmai diskurzusok is, amelyek igen előremutatóak lehetnek a jövőbeni kutatások tekintetében. A program változatosságát biztosította, hogy a szekcióüléseket közös kerekasztal-beszélgetésekkel és plenáris ülésekkel szakították meg. Ez megfelelő egyensúlyt biztosított a szakmai, elméleti munka és a kapcsolatépítési lehetőségek között. A prezentációk magas színvonala, a leadott munkák erős akadémiai szintje és a párhuzamos szekciók miatt igen nehéz volt választani az előadások kínálatából. Az megállapítható, hogy új ötletek, trendek vannak kialakulóban, azonban a tudásmenedzsment új megközelítése egyelőre még várat magára.

A vitaindító előadás

Az első nap nyitó plenáris ülésén a vitaindító prezentációt a konferencia fő támogatója, az Ordnance Survey igazgatója Lawrence Vanessa tartotta, az adat, információ, tudás lépcsőnek az első két állomásával foglalkozva. A cég az Egyesült Királyság hivatalos, térképészeti vállalata. Az ő üzleti területükön is a jelen és a jövő társadalmának kihívásai, a növekvő mobilitás, a gyors technológiai fejlődés mellett az adatok feldolgozása és elérhető információkká átalakítása kulcsfontosságú lesz. Az Ordnance Survey nap, mint nap szembesül ezekkel a kihívásokkal. A vállalat egy több mint 460 millió rekordból álló adatbázist kezel és, tart karban és biztosít hozzáférést a felhasználók számára. Az 1970-es évek végétől eljutottak oda, hogy a papír alapú térképeket felváltotta a digitális adatbázis, napjainkra pedig egy több rétegből (layer) álló térinformatikai relációs adatbázis (1. ábra). Ennek a rendszernek a segítségével naprakész információkkal rendelkeznek a területi változásokról. Ez nem csak az épületek nagyságáig terjed, hanem mára már az adatbázisoknak köszönhetően, az épületeken belül a lakások elosztását a különböző közmű rendszerek elhelyezkedését is meg tudják mondani. Naponta körülbelül 5000 változás történik ebben az adatbázisban. A pontosság életbevágóan fontos, hiszen például a mentők és a tűzoltók ebből a rendszerből nyerik az információkat vészhelyzetek esetén, innen tudják az épületek felépítését, a megközelíthetőséget, de még a legközelebbi tűzcsapok elhelyezkedését is.

A 2005-ös januári Carlisle-i áradásokban például, mivel a város vészterve az áradásoknak köszönhetően, az önkormányzat előtött pincéjében teljesen megsemmisült, ennek az adatbázisnak a segítségével azonnal meg tudták határozni az érintettek körét, létszámát és címeit, a kritikus, veszélyeztetett infrastruktúrákat, fel tudták állítani a mentési tervet. Nem csak a kritikus helyzetekben segít az adatbázis. A különböző építkezéseknél a tervezők és a kivitelezők a földalatti vezetékek helyének pontos leírása révén, gyorsabb, hatékonyabb, biztonságosabb munkát tudnak végezni.

Az adatból az információt a felhasználók nyerik ki, de az adatbázis karbantartása nélkül a folyamat nem működne. Érdekeség például, hogy az újonnan kifejlesztett

OS Net RTK Service⁴ rendszerükkel akár 20 mm pontossággal lokalizálni tudják a földrajzi helyszíneket (a GPS rendszerek ezt kb. 5-10 méteres pontossággal teszik meg). Ezt a rendszert már telepítik az Egyesült Királyság több pontján.

1. ábra: Az OS több rétegből álló térinformatikai relációs adatbázisának jelenlegi rétegei



Forrás: Lawrence V., 2008: Ordnance Survey: underpinning Great Britain with geographic information. Vitanyitó előadás a 9. ECKM-en. http://www.academic-conferences.org/pdfs/eckm_Presentationv1.pdf 2008-10-01 alapján saját fordítás.

A szekciókról

A tudás és az emberi erőforrás szerepe felértékelődött az információs technológiák rohamos fejlődése révén. A szervezetek az immateriális erőforrásaik számbavétele, kezelése, hatékonyabb csoportosítása és a vállalati tudásáramlás elősegítése, megszerzése miatt egyre több tudásmenedzsment projektet vezetnek be. A *tudásmenedzsment projektek* szekció egyrészt ezeknek a projekteknek a tárgyalásával, szervezeti feltételeivel foglalkozott, másrészt azokkal az újdonságokkal amiket a tudás, mint megfoghatatlan jószág tulajdonságai hoznak a projektmenedzsment diszciplínájába. A tradicionális, megfogható inputokra alapozó iparágakban (pl. építőipar) széles körben elterjedtek a projektmenedzsment módszerek. Ezek a módszerek nem másolhatóak teljesen a tudásalapú iparágakban. Ezt empirikus kutatások támasztják alá, hiszen a kreatív iparágakban, a kutatásokban, az információ technológiákhoz kapcsolható projektekben a normálnál magasabb a sikertelen projekt-kimenetek száma. Onions Patrick, a The Knowledge Studio leeds-i kutatója szerint ennek részben oka az, hogy nincsenek adekvát projektmenedzsment módszerek. Kutatásai során egy olyan elméletet, módszert dolgozott ki, amely hatékonyan segít megoldani ezt a problémát.

A tudásmenedzsment projektek bevezetésében élen járnak a tanácsadó cégek, hiszen itt olyan szolgáltató iparágról van szó, ahol az inputok legnagyobb része immateriális és ebből a kiindulási alaptól képeznek a tanácsadók később magasabb feldolgozottságú és információtartalmú szolgáltatásokat. Itt a humán tőke szerepe még hangsúlyozottabb, így ezek a vállalatok élenjárók a tudásmenedzsment szemlélet integrált bevezetésében. Megfigyelhető ez a tendencia hazánkban is, pl. a KPMG Hungary Tanácsadó Kft. példáján keresztül (Fodor, 2008). Ezt igazolja az is, hogy a

⁴ Ebben az új rendszerben a műholdas azonosítás mellett a földi sugárzótoronyok segítségével a jelfeldolgozó vevő nagy pontosságú lokalizálásra válik alkalmassá.

TM projektek szekcióban, Southamptonban két tanácsadó cég ilyen irányú projektje is bemutatásra került. Mindkét esetben olasz cégeket vizsgáltak a szerzők. A tervezés, szervezés, irányítás menedzseri feladatok közül a szervezési kérdésekkel foglalkozott Verteramo és De Carolis olasz kutató. A szerzők álláspontja szerint az ideiglenesen alakult projekt szervezetek nem tudják a tudást megfelelően továbbörökíteni felbomlásuk után. Ezért egy új ún. “double-knit organization” (duplán kötött/csomózott szervezet; DKO) szervezeti formát javasolnak, ahol a projekt csoportok és a gyakorlat csoportjai (communities of practice; CoP) együttesen dolgoznak és működnek. Ebben az esetben ugyanis a projektcsoportok célorientáltságát ötvözni lehet a CoP-k tudásátadási, tanulási képességeivel. Nem csak a szervezeti forma előnyei a fontosak, de a bevezetés kritikus pontjait (csoportalkotás, motivációs és jutalmazási rendszerek, részvételi módok, támogató mechanizmusok, a formalizáltság foka, stb.) is megismerjük a tanulmányból.

A befektetések megtérülése is lényeges kérdése egy beruházásnak a szervezeti kérdéseken kívül. Az olasz Ernst & Young példáján keresztül arra a nagyon fontos kérdésre (nem!) kaptuk meg a választ, hogy hogyan mérhető a tudásmenedzsment rendszerekbe befektetett erőforrások megtérülése. Számomra azt sugallta Scarso, Bolisani és Padova előadása, hogy a jelenlegi értékelő módszerek a korábbi hagyományos szemléletű könyvelési, vállalatértékelési módszerekből fakadnak és bár mindegyiknek megvan a maga előnye, de nincs olyan mérési módszer, ami ezen projekteknek a hasznát adekvát módon meg tudná mutatni. A döntéshozás minden szervezet életében kiemelkedő fontosságú. A vízió, a stratégia és a különböző szintű célok felállítása, az erőforrások csoportosítása meghatározza a jövőbeli teljesítményt mind a profit, mind a non-profit területeken. A *döntéshozás és a tudástérképek* kapcsolatával foglalkozott több kutató is a konferencián. Tudástérképnek tekinthetjük a tudások minden vizuális megjelenítési módszerét. Az egyéni tudások, amik ilyen térképekben szerepelnek, lehetnek szövegesek, grafikusak, numerikus jelek, vagy bármilyen elképzelhető egyéb megjelenítési formák. A térképezést úgy definiálhatnánk, mint az egyes elemek, információk és tudások lehetőleg vizuális összekapcsolása oly módon, hogy a térképezés maga is többlettudást generál. Cseh kutatók (Brožová, Šubrt, és Bartoška) a tudástérképezésnek a folyamatát, strukturált megvalósítását tárták fel a szóbeli problémamegfogalmazástól, a formalizáláson és a matematikai modellezésen át az algebrai megoldás alkalmazásáig.

Véleményem szerint az általuk hozott tudástérképek nagyban hasonlítanak a mérnöki tudományokból ismert folyamatábrákhoz és a vezetéstudományokból ismert döntési fa módszerhez és nem töltik be azt a funkciót, amitől egy tudástérkép ténylegesen tudástérképpé válik; a tudás vizualizálását és elérhetővé tételét mások számára. Azt gondolom, hogy itt inkább egy újabb döntéstámogató módszerről beszélhetünk. A döntések meghozatalának dinamikájáról és ehhez kapcsolódóan a csoportdöntések aspektusairól értekezett a konferenciakötet egyik szerkesztője Harorimana és szerzőtársa, Kamau a helyi egyetem képviselőjében. Igen érdekes kontrasztot tárnak fel; bár a legtöbb szolgáltató szervezetben a csoportos munkavégzés egyre nagyobb teret nyer, a két Dél-Angliában dolgozó szerző a csoportos döntéshozatal hátulütőire, negatívumaira hívja fel a figyelmet. Két fő ok kerül elő a tanulmányban, a konformitás és a csoport polarizálódása. Harorimana-ék szociálpszichológiai kérdéseket vetítenek le a döntéshozók csoportjának információátadási szokásaira. Az ellentmondó vélemények és információk visszatartását, az elfogult információk megosztását és öncenzúrázását figyelték meg kvalitatív kutatásaik során a különböző

döntéshozó testületekben. Két szemléletes példával lehet érzékeltetni az előadás kérdéskörét. Az egyik, hogy a szerzők tapasztalatai alapján a bizottsági tagokra nehezedő, a szervezeti elvárásokból és normákból fakadó konformitási nyomás gyakran oda vezet, hogy a döntéshozó testület tagjai visszatartanak olyan információkat, amelyek a szervezeti kultúrákhoz illeszkedő tradicionális nézőponttól eltérnének. A másik esetben a személyes elkötelezettség okoz információs problémákat. A fiatal kollégák, azért, hogy szenior társaikat ne tegyék ki támadásnak egyszerűen nem osztják meg a releváns információkat a bizottság más résztvevőivel.

Web 2.0 és TM 2.0 szekció címében is igen érdekes. A Web 2.0 olyan új generációs internetes alkalmazásokat jelöl, amelyek elsősorban a közösségi tevékenységekre épülnek, azaz a felhasználók közösen készítik a tartalmat vagy megosztják egymással az információkat. A TM 2.0 elnevezés ennek analógiája, amely a tudás megosztását olyan új technikai eszközökön keresztül végzi el, amely nem csak a felhasználók passzív lekérdezéseiből állnak, hanem aktívan serkenti őket a tartalmak fejlesztésére, a tudás megosztására. Ebben a szekcióban az olasz Salento Egyetem kutatói – Grippa és Secundo – arra keresték a választ, hogy hogyan tudnak ezek az újszerű tudásmenedzsment módszerek segíteni egy nemzetközi, multidiszciplináris tanítási-távoktatási folyamatot. Az új technológiai fejlesztéseken nyugvó tevékenység alapú tanítási és tanulási megközelítést mutatott be Rees és Penev a *Tudásmenedzsment a felsőoktatás* szekcióban. Tanulmányukban egyrészt a tudásmenedzsment hasznát mutatják be a felsőoktatásban, másrészt egy új tantárgy keretein belül az ún. virtuális közösségek szerepét oktatják a tudásmenedzsmenten belül, természetesen a virtuális közösségek alapját adó web 2.0-ás eszközök segítségével. A belgumi kutató-kolléga, Selhorst pedig a vliissingeni (Hollandia) városi könyvtárban bevezetett új tudásmenedzsment módszert mutatta be. Természetesen ez is egy Web 2.0-ás technológiára épült. A tavaly elvégzett tudásmenedzsment audit, először a könyvtár tudásmenedzsment stratégiáját alakította ki, majd megállapította, hogy a jelenleg használt intranet alapú alkalmazás nehezen használható és a stratégiának nem felel meg. Ezért egy a közösségi fejlesztésen és tudásmegosztáson alapuló wiki⁵ rendszert vezettek be. A tanulmány hasznos segítséget nyújt nem csak a módszer megismerésében, hanem a hat lépésből álló bevezetési folyamat megértésben is.

A két fent említett példa az állami szektorból érkezett, azonban az üzleti szférában is teret hódítanak maguknak a TM 2.0-ás alkalmazások, többek között hazánkban is. A Mckinsey tanácsadó cég felmérése szerint a Web 2.0-ás alkalmazásokat a cégek egyre elterjedtebb körben használják. Akad olyan példa is, hogy az ügyfeleknek szóló ajánlatot a földrajzi térben egymástól távol levő kollégák a vliissingeni-hez hasonló wiki-s technológiával készítik el közösen (Pálfy, 2008). Ezeknek a témáknak a tanulmányozása minden bizonnyal újabb irányokat nyit a tudásmenedzsment kutatások körében.

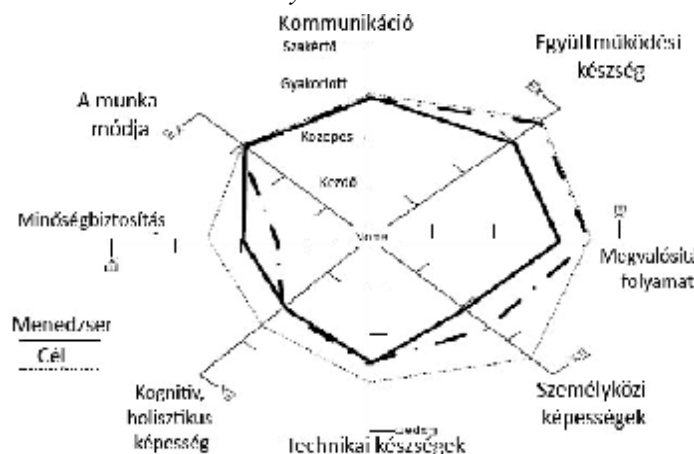
A tudásmenedzsment egyik alapvető feltevése, hogy az input oldalon egyre erősödő szerepe van az információnak és a humán tőkének. Sveiby megállapítása szerint a vállalatok értékének nagy része a humán tőkéből, az emberek fejében rejlő

⁵ A wiki „lehetővé teszi olyan interneten elérhető dokumentumok létrehozását, melyeket egymással közreműködő emberek tudnak fejleszteni egy egyszerű leíró nyelv segítségével, és ezen lapok egyszerű web-böngészővel megtekinthetők vagy szerkeszthetők.” <http://hu.wikipedia.org/wiki/Wiki> 2008-10-06

tudásból fakad és ez az a tényező, ami kulcsfontosságú a versenyképesség és a magas vállalati teljesítmény esetében (Sveiby, 2004). Bár a szakirodalom véleménye megoszlik arról, hogy a munkahelyi körülmények milyen mértékben növelik a teljesítményt (Titkos, 2000), a *tudásmenedzsment az iparban* szekcióban portugál kutatók, Cardoso és Meireles, abból az alapfeltevésekből indulnak ki, hogy ez a két tényező szignifikánsan korrelál egymással. Tanulmányukban azt vizsgálják, és mutatják ki – az autóiparban dolgozó szalagmunkások megkérdezésén keresztül –, hogy a tudásmenedzsment módszereknek, gyakorlatnak szignifikáns, pozitív hatása van a munkahelyi élet minőségére.

A létrehozott és vizsgált négy dimenzióból (tudásmenedzsment szokások, gyakorlatok; társadalmi és diszkurzív menedzselése a tudásnak; kulturális orientáltság a tudás irányában és a stratégiai tudásmenedzsment) az első három a tanulmány megállapításai alapján szoros, pozitív korrelációban áll a munkahely minőségével, míg a negyedik tényező nincs különösebb hatással arra. Szintén a portugál Aveiroi és a Coimbrai Egyetemek kutatóműhelyeinek az együttműködéseként született meg a helyi önkormányzatok és az ipar tudásmenedzsment tevékenységeit összehasonlító tanulmány is Brito és Cardoso gondozásában. Az előadásnak két érdekes tanulsága is volt. Az egyik, hogy a statisztikai elemzés után megkapott eredmények szerint nincs lényeges különbség a két szféra tudásmenedzsment szemléletében, megközelítésében. A másik viszont, hogy más tevékenységi környezetben (turizmus, kreatív ipar, felsőoktatás) már nem érvényes az előző megállapítás. Tehát nem a szektoriális, vagy finanszírozási forma szerinti, hanem inkább az iparági kategorizálás a megfelelő a TM vizsgálatánál.

2. ábra: A kulcsalkalmazottak kompetenciájának mérésére szolgáló módszer mérési eredményének ábrázolása



Forrás: White G. és Begley S., (2008): Measuring the Intellectual Capital of Individuals: A Key Personal Competency Measurement Framework (KPCMF) in: Hararimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 963. p alapján saját fordítás.

Az *emberi tőke a kiváló eredményekért* szekció anyagai közül White és Begley munkáját szeretném kiemelni. Korábban Scarso, Bolisani és Padova előadása kapcsán azt írtam, hogy nem kaptam választ arra, hogy miképpen lehet mérni a TM projektek megtérülését. Azonban itt a két angol kutató munkájában erre látok lehetősé-

get, hiszen egy olyan módszert mutattak be, ami számszerűsíthető eredményeket indukál a munkavállalók egyéni kompetenciáinak mérésére (2. ábra). A mérés alapot ad a későbbi fejlődés nyomon követésére és a hasznok elemzésére. Külön figyelemre méltó, hogy így a szakirodalomban egy kevésbé tárgyalt problémára ad megoldást a KPCMF (Kulcsfontosságú alkalmazottak kompetenciájának mérési módszere).

A globalizáció kiteljesedésével, az infokommunikációs eszközök fejlődésével, az országokon, földrészeken átívelő kutatási, tanulási és üzleti összefonódások miatt a tudásmenedzsment kutatókat aktívan foglalkoztatják a *kultúrával kapcsolatos kérdések* is. Például az oktatási területen a távoktatás terjedése szükségessé teszi a különböző nemzeti kultúrák és az egyéni értékek vizsgálatát a tekintetben, hogy azok milyen hatással vannak a tanulás végeredményére. M. Haag, Y. Duan és B. Mathews a Bedfordshire Egyetemről, azzal foglalkoznak, hogy a távoktatásban résztvevők az egyéni kulturális értékek alapján hogyan élik meg az e-oktatási környezetet és, hogy ez mennyiben befolyásolja a tanulási teljesítményüket. A szerzők a kutatásokból azonosítják a tényező párokat az e-oktatás és az egyéni értékek, valamint az e-oktatás és a nemzeti kulturális értékek között. Szintén a nemzeti kultúra kérdésköréhez tartozik a keleti és nyugati felfogás különbözősége, mássága és az üzleti életben betöltött szerepe. Írországi kutatók, Wang és Cassidy társadalmi-kulturális aspektusból vizsgálják azt, hogy milyen akadályok nehezíthetik mind a nyugati cégek kínai, mind a kínai cégek nyugati leányvállalataiban a tudás terjedését (kollektívizmus, individualizmus, nyelvi kérdések, ajándékozási szokások, stb.), valamint praktikus tanácsokat is adnak ezeknek az akadályoknak a leküzdéséhez. Bár nem ebben a szekcióban, de szintén a keleti-nyugati kulturális különbségekkel foglalkozott Rees John és Protheroe (*Tudásmenedzsment a felsőoktatásban* szekció). Megközelítésükben a japán kaizen⁶ elvét és a tudásmenedzsmentet párhuzamosan alkalmazzák az angliai Southampton Solent University stratégiai tervében. A két terület – a teljes körű minőségi fejlesztés és kaizen módszerek valamint a tudásmenedzsment – közötti átfedés a mérési eszközökből, a folyamatértékelésből és az üzleti folyamat fejlesztéséből jól érthető.

Amíg az angliai egyetem a japán módszerek és a tudásmenedzsment kombinálásával próbálkozik, addig a japánoknak kulturális problémákat okoz a tudásmenedzsment bevezetése saját oktatási környezetükben. A japán kultúra egy mélyen gyökerező hierarchikus struktúra, mind az üzleti, mind az akadémiai területen. A kutatók ebben az attitűdben nincsenek készitve arra, hogy újításokat vezessenek be, hozzanak létre. Ettől függetlenül azonban Japánt gyakran, mint a technológiai innováció bölcsőjét emlegetjük. Hol van tehát az ellentmondás? Hogyan lehet egy ilyen híresen tradicionális országban sikeres fejlesztéseket végrehajtani? Miért nehézkes a nyugati újítások átvétele? Perkins ebben a kulturális környezetben mutatja be cikkében a tudásmenedzsment elméleti és a gyakorlati alkalmazási lehetőséget is. A japán Nara egyetem kutatója bemutatja azt a sajátos tradíciót, ahogyan a japánok átveszik az új innovatív ötleteket és azt, hogy ezeknek az ötleteknek az alkalmazása hogyan kerülhet konfliktusba a kulturális értékekkel.

⁶ „A Kaizen jobbítást jelent. A munkahelyi alkalmazás során a Kaizen a javítások mindenki bevonásával történő folytatását jelenti - a menedzsereket és a dolgozókat is beleértve.” (Masaaki Imai, 1986) 17.p.

A tudásmenedzsment egyik feladata a tudás átadása, megosztása, áramoltatása, hiszen hiába gyűjti, rendszerezi, tárolja ezt az immateriális jószágot a szervezet, ha az nem jut el a munkavállalókhöz, akkor nem tud többlettudást generálni, nem hasznosul, nem válik versenyelőnyvé. Az emberi erőforrás menedzsment és a tudásmenedzsment szakirodalom legjobb gyakorlatainak összekapcsolásával javasol követhető mintákat Salis és Morgan a tudás megosztására. Empirikus tanulmányukban rámutatnak a vállalaton belüli tudásátadás hatékonyságra gyakorolt pozitív hatására. Az ötszáz elemet tartalmazó minta alapján kimutatták, hogy ahol a tudás megosztására a szemtől szembeni kommunikációt alkalmazzák a (face-to-face communication; pl. problémamegoldó csapatok, team-ek, senior menedzserek és alkalmazottak megbeszélései, menedzserekből és az alkalmazottak képviselőiből álló bizottságok), ott nő a vállalati versenyképesség. Véleményem szerint ez részben ellentmond annak a nézőpontnak, hogy az információs technológiák adják a tudásmenedzsment alapját, hiszen a cikk pont arról értekezik, hogy a tudásátadásnak a személyes kommunikáció a leghatékonyabb módja, nem az email, vagy más elektronikus alkalmazások. Felfogható a kérdés a szocializáció (az implicit tudás szintén implicit tudássá alakítása), kodifikáció, externalizáció hatékony módszereinek kutatásaként.

A tudás áramlás szekció egy másik érdekes előadása (M. Neto, A. M. Correia, P. Pinto és J. Aguiar) részben az előbb leírtak ellenkezőjét bizonyította és a technológiai alapú tudásátadás hatékonyságát illusztrálta egy másik környezetben. A portugál mezőgazdasági kutatás és fejlesztésben létrehozott, államilag támogatott, internet alapú kutató és tudáshálózat (Instituto Nacional da Investigação Agrária, és az Instituto Nacional dos Recursos Biológicos) nagyban elősegítette a kutatók tudományos együttműködését, cikkek, publikációk megszületését. A közös kutatás a tudás születését és megosztását generálja, a rendszer pedig megkönnyítette a résztvevők egymásra találását, együttműködését, az információk megosztását.

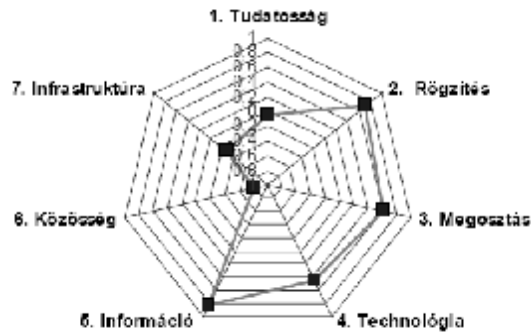
A tudásmenedzsmenthez kapcsolódó *modellek* szekcióba a vártnál több cikk érkezett, így ez a program mindkét nap zajlott a 9. ECKM-en. Külön öröm, hogy itt magyar kollégák előadásával is találkoztunk. Gaál Zoltán, Szabó Lajos, Obermayer-Kovács Nóra, Kovács Zoltán és Csepregi Anikó cikkében egy magyarországi, 120 elemes mintán végzett kutatás alapján elkészült „tudásmenedzsment profil”, érettségi modellt mutattak be. A Pannon Egyetem Gazdaságtudományi Karának kutatói a helyes vállalati tudásmenedzsment módszerek elterjedését kívánják elősegíteni. A kérdőívek elemzése után hét lényeges faktort azonosítottak a tudásmenedzsment gyakorlatok kapcsán. Az ebből a hét faktorból készült modell tapasztalati értékei adják egy szervezet „tudásmenedzsment profilját, érettségét”. Ezekkel az értékekkel és az ebből készült tudástérképekkel könnyen lehet benchmarking összehasonlításokat végezni és nyomon követni a tudásmenedzsmentben történő változásokat (3. ábra). Hasonló kérdésekre keresi a választ a Matos–Lopes szerzőpáros az: „Intellectual Capital Management – A Certification Model” című értekezésében. A különbség talán abban rejlik, hogy míg Gaálék a vállalati tudásmenedzsmentet vizsgálják, addig a portugál szerzők az intellektuális tőkére fókuszálnak. Tanulmányukban azonosítják azokat a paramétereket, indikátorokat, amelyek az intellektuális tőke kezelésének, menedzsmentjének mérőszámai lehetnek (4. ábra).

Mivel a kutatás kisvállalatokat kérdezett meg, a paraméterek elsősorban ezen cégek intellektuális tőke kezelésének mérésére lehetnek megfelelőek.

A portugálokhoz hasonlóan Reilly is egy bizonyos szervezettípusra, a non-profit szervezetekre fókuszált a szekció előadásai között. Modelljével a „relational

knowledge domain model"-lel (kapcsolódó tudásterületek modellje) egy holisztikus szemléletű megközelítést alkalmaz, ami megoldja a non-profit cégek tudásmenedzsment problémáit, és azonosítja a meglévő TM tevékenységeket. A Reutlingen Egyetem, német kutatója (E. Ammann) pedig a tudásmenedzsment folyamat- és közösségalapú megközelítését integrálja egy olyan, a tudásmenedzsment szervezeti életét végigkövető modellbe, ami kezelni tudja a különböző típusú tudásokat is (tacit, explicit).

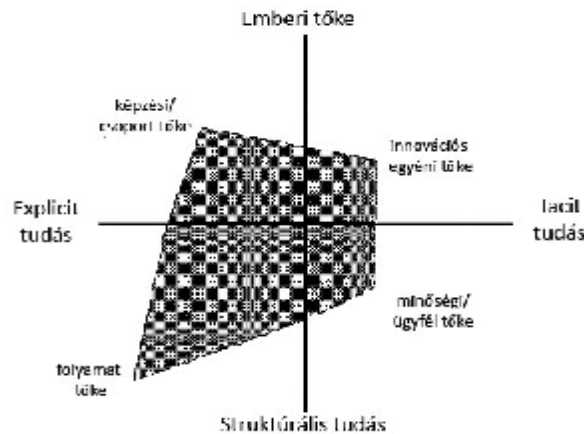
3. ábra: "Tudásmenedzsment profil" érettségi modell



Forrás: Obermayer-Kovács N., 2007: Tudatos Tudásmenedzselés a Tudásgazdaságban. Doktori disszertáció. Pannon Egyetem. http://twilight.vein.hu/phd_dolgozatok/obermayerkovacsnora/Obermayer_Kovacs_Nora_Tezisfuzet.pdf 2008-10-03

4. ábra: Az intellektuális tőke modell

(Lopes és Martins 2000) adaptálása. Matos és Lopes mérési eredményei a portugál kisvállalatoknál



Forrás: Matos és Lopes (2008): Intellectual Capital Management – A Certification model. in: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 477. p alapján saját fordítás.

Összefoglalás

Cikkem nem érinti az összes szekció összes előadását, néhány véleményem szerint figyelemre méltó dolgozattal és prezentációval foglalkozik. Összességében és a

konferencián elhangzott vélemények alapján azonban elmondható, hogy a tudásmenedzsment multidiszciplináris tudományterület, nem egyetlen tudomány sajátja.

A módszerek, a definíciók és a folyamatok tekintetében még mindig nincs egységes álláspont a kutatók között. Nincs a téma művelői között megegyezés arról, hogy mi is a tudásmenedzsment, vagy hogy mi képezi a tudást. Új trendek tűntek fel a konferencián a TM kutatásokban, azonban az átfogó új megközelítések még váratnak magukra. Az azonban egyértelműnek tűnik, hogy a működési környezet, az adott társadalmi, politikai, jogi, gazdasági körülmények, a szervezet céljai nagyban meghatározzák az alkalmazott tudásmenedzsmentet. A továbbra is gyorsan fejlődő infokommunikációs technológiák pedig továbbra is serkentői lesznek a tudásmenedzsment folyamatoknak. A téma kutatói még sok mindent tehetnek e társadalomtudományi kutatások objektivitása területén.

Hivatkozások jegyzéke

- Ammann E., 2008.: Enterprise Knowledge Communities and Business Process Modelling Reutlingen University, Germany. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 19-26 p.
- Brito E. és Cardoso L., 2008.: Knowledge Management in Two Different Organisational Contexts (Local Government Sector Vs. Industrial Sector). in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 91-100 p.
- Brožová H., Šubrt T., és Bartoška J., 2008.: Knowledge Mapping in the Decision-making Process: Theoretical Analysis and Application. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 101-110 p.
- Fodor P. (2008): A menedzsment feladatok változása a tudás szerepének növekedése miatt - integrált tudásmenedzsment szemlélet. in.: Buday-Sántha A. (szerk.) 2008.: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola: Évkönyv 2008. megjelenés alatt.
- Gaál Z, Szabó L., Obermayer-Kovács N., Kovács Z. és Csepregi A., 2008: "Knowledge Management Profile" Maturity Model. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 209-216 p.
- Grippa F. és Secundo G., 2008.: How KM 2.0 Supports Remote Cross-Cultural Learning Communities. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 241-248 p.
- Haag M., Duan Y. és Mathews B., 2008.: Trial Application of the Schwartz Value Survey on Personal Knowledge Development through e-Learning. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 257-266 p.
- Imai M., 1986.: KAIZEN, McGraw-Hill, New York, 1986
- Kamau C. és Harorimana D., 2008.: Does Knowledge Sharing and Withholding of Information in Organizational Committees Affect Quality of Group Decision Making?. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 341-348 p.
- Lawrence V., 2008: Ordnance Survey: underpinning Great Britain with geographic information. Vitanyitó előadás a 9. ECKM-en. http://www.academic-conferences.org/pdfs/eckm_Presentationv1.pdf 2008-10-01
- Matos F. és Albino L., 2008.: Intellectual Capital Management – A Certification Model. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 471-480 p.

- Monteiro S. és Cardoso L., 2008.: The Impact of Human Resources Management on Knowledge Management Processes in Industrial Organizations. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 353-544 p.
- Neto M., Correia A. M., Pinto P. és Aguiar J., 2008.: Social Network Analysis Applied to Knowledge Creation and Transfer in the Portuguese Agricultural R&D Field: An Exploratory Study. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 585-592 p.
- Onions P., 2008.: Projects in the Knowledge Economy. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 635-644 p.
- Penev K., és Rees J., 2008.: Development of a “Sticky” Virtual Community in the Internet Environment. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 645-652 p.
- Perkins R., 2008.: Implementation of Knowledge Management in Japanese Higher Education: The Challenge of New Ideas in Systems Bound to a Tradition of Hierarchy. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 653-660 p.
- Rees J. és Protheroe H., 2008.: Value, Kaizen and Knowledge Management: Developing a Knowledge Management Strategy for Southampton Solent University. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 693-702 p.
- Reilly C., 2008.: The Concept of Knowledge in KM: A Relational Model. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 703-712 p.
- Salis S. és Williams A. M., 2008.: Knowledge Sharing Through Face-To-Face Communication And Labour Productivity: Evidence From British Workplaces. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 753-762 p.
- Salojärvi S.–Furu P.–Sveiby K.E. (2004): Knowledge Management and Growth in Finnish SMEs, Journal of Knowledge Management Vol. 9, p.
- Scarso E., Bolisani E. és Padova A., 2008.: Measuring the Value of KM Projects: Insights into Practical Issues. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, UK. 785-796 p.
- Selhorst K., 2008.: Putting ‘Knowledge Management 2.0’ Into Practice – The Process of Setting up a Wiki as a Knowledge Management Tool in a Public Library. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 807-816 p.
- Titkos Cs. (2000): Csoporthmunka a 90-es években. Egyetemi jegyzet. Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar. 2., bőv. kiad. Pécs : PTE, 2000
- Verteramo S. és De Carolis M., 2008.: Organizing Practices in Projectbased Organizations through “Double-knit” Structures: The Case History of “Practice Groups” in a Consulting Firm. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 895-904 p.
- Wang F. és Cassidy J., 2008.: Barriers of Knowledge Sharing in Chinese Subsidiaries: From Social- Cultural Aspects. in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 923-930 p.
- White G. és Begley S., 2008.: Measuring the Intellectual Capital of Individuals: A Key Personal Competency Measurement Framework (KPCMF). in.: Harorimana D. – Watkins D., (2008): Proceedings of 9th European Conference on Knowledge Management. Academic Publishing Limited. Reading, Egyesült Királyság. 957-966 p.

CSERNÉ DR. ADERMANN GIZELLA

Európai képzési program magukra hagyott gyerekek, fiatalok és idősek segítőinek

Leonardo da Vinci program RELAIS2 projekt

A PTE Felnőttképzés és Emberi Erőforrás Fejlesztési Karának aktivitása a nemzetközi kapcsolatok és együttműködés terén figyelemre méltó. A konferenciák új megközelítésként eredményeznek, a közös kutatási fejlesztési projekteken való közreműködés újabb felkéréseket eredményez.

Ezekből a kapcsolatból nemcsak az oktatók, hanem a hallgatók is profitálnak, külföldi előadók színesítik az oktatást, a Kar hallgatói hosszabb-rövidebb tanulmányi időt tölthetnek különböző országok felsőoktatási intézményeiben.

Az alábbiakban bemutatandó projekt éppen egy korábbi sikeres együttműködés alapján vezetett ahhoz, hogy a Kar felkérést kapott egy európai képzési program kidolgozásában való részvételre.

A felkérés 2005-ben érkezett a Iasi Egyetemről, és arra vonatkozott, hogy a FEEK partnerként vegyen részt a magára hagyott gyermekek, fiatalok és időskorúak számára kidolgozandó európai felnőttképzési program fejlesztésében.

A csatlakozás előtt felvetődött az a kérdés, hogy kompetensek vagyunk-e a témában. Végül a döntést arra alapozva hoztuk meg, hogy a Kar jelentős tapasztalattal rendelkezik az ifjúságsegítők és az ifjúsági szakértők képzésében éppúgy, mint a felnőttképzés specialistáinak felkészítésében. Folyt már nálunk mentorképzés hátrányos helyzetűek felzárkóztatásában segítőknél, de az idős kor bizonyos pszichológiai és szociális problémái is helyet kapnak különböző kurzusokban.

A tervezett közös munka ún. disszeminációs projekt volt, melynek célja egy korábbi kutatás-fejlesztés során kidolgozott felnőttképzési program eredményeinek adaptálása az újonnan csatlakozó országok elvárásához és szükségleteihez, az új eredmények ismertté tétele minél szélesebb körben. Cél volt ezen felül a projekt témája szempontjából releváns képzési programok feltételeinek kimunkálása.

A pályázatot a Leonardo da Vinci program keretében a grenoble-i székhelyű GIP-FIPAG – a Szakmai képzés és beilleszkedés akadémiaja közhasznú társaság - adta be, mivel ez a szervezet az első RELAIS-nek nevezett projektnek is a kezdeményezője volt.

Mitől lesz „európai” egy képzési program?

Elsősorban attól, hogy olyan szükségleteket elégít ki, amelyek általában felmerülnek az Unió országaiban, valamint attól, hogy a képzési program kidolgozásában minél több uniós ország szakemberei működnek együtt, valamint a közösen kidolgozott program alapján megszerzett szakmai tudást más tagállamban is érvényesíteni lehet.

Az eredeti RELAIS-projekt francia, román és olasz együttműködéssel indult. A projekt eredményeinek terjesztését felvállaló RELAIS2 résztvevőinek köre portugál, bolgár és magyar közreműködőkkel bővült, a projekt belső értékelésére német part-

ner kapott felkérést, és a francia szemléletmód ellensúlyozására van dán résztvevője is a projektnek. Az elmúlt hetek eseménye, hogy a munkában résztvevő nemzetek képviselőinek száma tovább gyarapodott egy unió kívüli taggal, egy svájci intézménnyel, ami az európai jelleget nem kérdőjelezi meg, hanem inkább erősíti.

A projekt megvalósításának fő csomópontjai a következők, amelyek egyúttal jól bemutatják egy kompetencia alapú képzés fejlesztésének lehetséges modelljét:

Első lépésként meg kellett vizsgálni a disszeminációs projekthez tartozó országokban az elhagyott gyerekekkel, fiatalokkal és idősekkel foglalkozó szakemberek, a területen dolgozó, de szakképzettséggel nem rendelkező munkatársak és az önkéntesek kompetenciáit, amelyek feltétlenül szükségesek ahhoz, hogy a magukra hagyottakkal segítő kapcsolatot tudjanak kialakítani. A vizsgálat alanyai a segítségre szoruló, a segítő szakmákban dolgozók, a segítőket foglalkoztató intézmények és a segítő szakmákhoz közeli területen képzést folytató intézmények vezetői közül kerültek ki, az alkalmazott módszer kérdőív és interjú volt.

Az adott országra vonatkozó szakirodalmi, statisztikai források és az empirikus vizsgálat eredményei alapján elkészült egy helyzetelemzés. Az egyes országok dokumentumaira alapozva rajzolódott ki a kompetencia igényekről és a képzési szükségletekről egy általános kép, amit európai szintézisnek nevez a projekt. A dokumentumok mindenki számára hamarosan hozzáférhetőek lesznek a www.relais2.eu honlapon.

A kompetencia igények és a képzési szükségletek felvázolását követően kezdődött az elhagyott gyermekek, serdülők és idősek segítőinek tevékenységéhez kötődő szakma módszeres leírása, a szakmai referencia-rendszer elkészítése. Ahogy a fentiekben említettük, disszeminációs projektről beszélünk, amelyben a bázisdokumentumokat a megelőző projekt során már kidolgozták, a fő feladat ebben a fázisban az újonnan belépő országok általánosítható jellemzőinek, szakmai referenciáinak beillesztése volt a már létező, a segítő szakmára vonatkozó leírásokba. Az alapidokumentum a segítő kapcsolat nyolc elemét (funkcióját) különbözteti meg: a segítségre szoruló fogadása, meghallgatása, igényeinek, szükségleteinek azonosítása, segítség a rászoruló mindennapi életében, kommunikáció, követés, figyelemmel kísérés, animáció és szocializáció, védelmezés, a segítő személy professzionalizációja, szakmai tudásának és kompetenciáinak elmélyítése. Számba veszi a funkciókhoz kapcsolódó legfontosabb segítői tevékenységeket, ezek végrehajtásának módját, a végrehajtás feltételeit és a tevékenység sikerének kritikus pontjait, a sikert veszélyeztető tényezőket.

A szakmai leírások kibővítését minden országban egy-egy, a célpopulációt ismerő szakértőből, gyakorlati és képzési szakemberekből álló munkacsoport készítette elő, majd nemzetközi szemináriumokon egyeztették az országok képviselői a szakmai referenciák kibővítésére tett javasolataikat, így készült el a referenciák európai szintézise.

A kompetencia-alapú képzésfejlesztés következő fázisa a szakmai referenciák alapján a képzési referenciák kidolgozása volt. A fent bemutatott módon – minden ország saját szakértői csoportjának közreműködésével – került kidolgozásra a képzési követelményeket tartalmazó dokumentum. Az előbbiekben említett funkciók mentén felsorolt segítői tevékenységek mellé rendelték a programfejlesztők a tevékenység végrehajtásához szükséges és elsajátítandó kompetenciákat, a kapcsolódó tudást és fejlesztendő tulajdonságokat, viszonyulásokat, attitűdöket, és a fejlesztéshez felhasználható forrásokat, pedagógiai módszereket és a taneszközöket.

Miután a szakmai és képzési referenciák európai szintézist tartalmazó dokumentuma elkészült, megkezdődhetett a segítők számára a projekt első részében kidolgozott moduláris képzési program adaptációja és összhangba hozása a csatlakozó országok újonnan megfogalmazott javaslataival.

A képzés két nagy tartalmi részből áll: az egyik a minden segítő szakmában dolgozó számára ajánlott tanulási tartalmakat megjelenítő „közös mag”, a másik pedig a választott célpopulációra vonatkozó speciális tudás és kompetenciák elsajátítására irányuló modulok sorozata.

A csatlakozó országok a meglévő curriculumhoz új modulokat javasoltak, így egy tágabb európai dimenzió is megjelent a felkészítés alapjául szolgáló útmutatókban.

A projekt további vállalt feladata a kimunkált képzési programhoz képzők képzése. Országonként és célcsoportonként 15-15 felnőttképző felkészítése, ez a három újonnan csatlakozott országban összesen 135 képzőt jelent.

Minden fejlesztési projektnek a kulcskérdése a valorizáció, az eredmények felhasználhatósága, értékesíthetősége a gyakorlatban. A projekt legfontosabb eredményének a létrehozók és a közreműködők azt tartanák, ha az egyes országokban önálló szakmaként lehetne elfogadtatni az elhagyottak segítségét. Egy önálló szakma megjelenéséhez azonban minden országban hosszú út vezet, de a moduláris felépítésnek köszönhetően a képzési program egyes elemei igen jól használhatók a segítő szakmákban dolgozók továbbképzéséhez, munkát keresők és önkéntesek számára szervezett tanfolyamok tananyagához, beilleszthetők felsőfokú képzési programokba.

A projekt fontos hozadéka a deklarált célok túl egymás intézményrendszerei- nek, a résztvevő országok problémáinak jobb megismerése, az azonosságok és a különbségek feltárása következtében az interkulturális szemléletmód és az Unió tagállamai közötti együttműködés erősítése.



Commedia dell'arte-jelenetNicolas Lancret festményén

BÉRES ANDRÁS

Az európai színház és színészet kialakulása

A színház nem európai jelenség, és sem időben, sem térben nem fogja át a világkultúra térképének teljes felületét. A görög színház, hasonlóan az egyiptomi, a keleti és a középkori európai színházhoz, a vallásos, kultikus ünnepek rítusaiból alakult ki. Ez nem véletlen, hiszen az ünnep és a rítus a kulturális emlékezet elsődleges szerveződési formáinak számítanak az írástalan kultúrákban. A kulturális emlékezet tartalmát, *Jan Assmann* szerint a mitikus őstörténet, az abszolút múlt eseményei képezik, amelyek közé például az ősatyák, a kivonulás, a honfoglalás, a fogság történetei tartoznak. A közösségek életét megalapozó nagy múltbeli eseményekről rituális ünnepeken emlékeznek meg. Az ünnep a múlt jelenvalóvá tétele. Az írástalan társadalmakban a kollektív emlékezetből az egyén csak a személyes jelenlét révén részesedhet. Ilyen lehetőségre nyújtottak alkalmat az ünnepek és a rítusok, amelyeknek a szabályszerű ismétlődése biztosította az identitás megőrzéséhez nélkülözhetetlen tudás és élmény átadását. (J. Assmann, 1998. 112.)

A görög kultúrában a színház, a tragédiaköltészet és a színművészet is a Dionüszosz-kultusz énekelt-táncolt rítusaiból fejlődött ki. Ebben a folyamatban meghatározó szerepe a színművészet és a tragédiaköltészet születésének volt.

Az arisztotelészi hagyományok szerint a színművészet és a tragédiaköltészet is Dionüszosz csodás tetteiről, haláláról és feltámadásáról szóló himnuszról, a ditirambusból alakult ki. Az tény, hogy az athéniak fényűző tavaszünnepén az első időkben két versenyszám szerepelt, a ditirambus és a tragédia. A ditirambus jóval a *Városi Dionüszia* ünnepegei előtt keletkezett, s nemcsak Athénban volt ismert. A tragédia ellenben az Athénban szervezett drámaíró versenyeken jelent meg először. Az évente ismétlődő ünnepségen három költő versengett, egyénenként három tragédiával. A hagyomány szerint az első győztes (Kr. e. 534-ben) Theszpisz volt, aki elsőként szerepeltetett az előadásában a kar mellett egy színészt. Theszpisz első színészt, akinek a szerepét ő maga alakította, *hüpokritésznek*, értelmezőnek nevezték. A protagonisztész feladata az volt, hogy a közönségnek elmagyarázza a karddalban kifejtett, nehezen érthető történetet.

A színészet, a hivatásos színművészet keletkezésének folyamatában a döntő láncszemet bizonyára Aiszkhülosz és Szophoklész tragédiái jelentették. A színészet és a tragédiaköltészet születése közti belső összefüggést Arisztotelész óta jól ismerjük: a tragédiaköltészetet, Arisztotelész szerint a ditirambus énekesei fejlesztették ki. A *Poétika* szavai szerint kezdetben a tragédia is rögtönzött jellegű volt, de „mikor megkapta természetének megfelelő alakját a színészek számában is” megállapodott. A színészek számát „először Aiszkhülosz emelte egyről kettőre, csökkentve a kar szerepét, és a párbeszédet állítva a középpontba; a három színészt és a díszletezést Szophoklész vezette be”. (Arisztotelész, 1969. 39.)

A *hüpokritész*, az értelmező, a drámai színész szerepköre, Arisztotelész tanúbizonysága szerint is, a rögtönzésen alapuló recitatív hagyományokból az írásos kultúra közvetítésével alakult ki, azoknak a szövegbeni változásoknak a nyomán, amelyek

a tragédiaköltészet színrevitelének logikájából eredtek. A legrégebbi tragédiák előadásában a kórusnak volt döntő szerepe. Aiszkhülosz tragédiáiban a kórus tevékenyen részt vesz a történet kibontásában, s első személyben szólalt meg a színpadon. Szophoklész tragédiáiban ellenben a cselekmény teljes terjedelmében a tragikus esemény cselekvő-szenvedő alakjaiban összpontosult, s a kórus feladatai visszaszorultak, átalakultak. A kórusnak továbbra is kognitív szerepe volt, például az, hogy tudta, mit gondol a tragikus hős, s tudását megosztotta a közönséggel, de legfőbb feladatává mégis a közönség reakciónak, az érvényesnek számító éthossz elvárásai szerinti megfogalmazása, irányítása lett.

Ez a helyzet egy hosszabb folyamat végpontja, amelynek menetét Danto Nietzsche nyomán a *meg-jelen-és* és *meg-jelenít-és* fogalmi elkülönítésével magyarázza. A *meg-jelen-és* a korai rituális ünnepség elvarázsolt világának központi eseménye. Az ünneplők tagolatlan sokadalmában az örvöngés tetőpontján a csoportlélektan misztikus logikája szerint maga Dionüszosz isten jelenik meg. Amikor a rítust felváltotta a tragikus kar, majd a tragikus dráma, az ünneplőkből kórus lett. A kórus tánccal-énekléssel-beszéddel utánozta a rítust. Akárcsak a rituális ünnepség tetőfokon, írja Danto, most is megjelenik a kórus előtt valaki, aki Dionüszoszt helyettesítette, a tragikus hős. A kettő között lényeges eltérés van: a *meg-jelen-és* esetében maga Dionüszosz jelenik meg a résztvevők sokaságában, a *meg-jelenít-és* esetében ellenben az, aki elképzeli és utánozza a tragikus hőst, olyan emberek előtt, akik az ő nézőik. (Danto, 1966, 31–33.)

A tragikus hős és a tragikus hőst megjelenítő színész története a görög istenségnek ezzel az irodalmi-színpadi pótlékával, utáztatásával kezdődik. Nietzsche szerint „a görög tragédiának egyetlen tárgya volt csupán: Dionüszosz szenvedései, és a színpadnak hosszú ideig egyetlen hőse volt csak, Dionüszosz”. Az euripidészi tragédia mimetikus fordulata előtt ugyanis „a görög színpad hírneves alakjai, Prométheusz, Oidiposz stb. mindannyian csak az eredeti Dionüszosz maszkjai”. (Nietzsche, 1994. 103.)

A színművészet keletkezésének a szempontjából felettébb fontos az a különbség, amelyet Nietzsche a tragikus kar és a tragikus dráma között Dionüszosz megjelenítésével kapcsolatosan észrevett. A tragédia a tragikus karból keletkezett. A tragikus karban Dionüszosz, a tényleges színpadi hős, még nincs jelen, hanem csak úgy tesz, mintha jelen volna. Csak a tragikus drámában „próbálják az istent reálisan is megjeleníteni, írja Nietzsche, a látomást alakká tenni, az őt megdicsőítő környezettel együtt: ezzel kezdődik a szó szoros értelmében vett dráma. Most kapja meg a ditirambikus kar azt a feladatát, hogy a hallgatóság hangulatát a dionüszoszi elragadtatottságig csigázza, hogy mire a tragikus hős a színpadra lép, ne az idomtalan maszkot viselő embert lássák benne, hanem azt az alakot, amelyet mintegy a saját elragadtatott látomásuk teremtett”. (Nietzsche, 1994. 95.)

A tragikus kar útja a színjátszás irányába mutat, de a kar szereplői még nem színészek. A kar éneklő-táncoló szereplői, az ünnepi rítus tagolatlan sokadalmával szemben, külön álló csoportosulást alkotnak, akik a nézők számára jelenítik meg Dionüszosz történetét. A nézők és a játszó elválasztásán alapuló előadásban már nincs annyi varázslat, hogy a résztvevők számára magát Dionüszoszt tegyék jelenvalóvá. A tragikus kar előadása pusztán csak Dionüszosz látomását teremti meg a nézői tudatban. A színész által megjelenített hős a rítusban megvalósuló csoda és a tragikus kar előadásával keletkező látomás közötti helyezkedik el. A színész saját lelki-testi valóságának közegében jeleníti meg a tragikus hős személyiségét, Dio-

nüszosz látomásának az alakját a színpadon. Dionüszosz isten *meg-jelen-ése* az ünnepek differenciálatlan sokadalmában a megtestesülés csodája. A *meg-jelen-és* csodás eseménye az azonosság logikája szerint történik meg. A szertartás felfokozott állapotában, a rítus tetőpontján a Dionüszosz hívők számára ugyanis maga az isten jelenik meg, nem annak valamilyen hasonmása, utánzata. A jelenlevők számára tulajdonképpen ez a csoda a célja és értelme az ünnepi rítus egészének. A *meg-jelenít-és* ellenben a tragikus hős elképzelt személyének a hasonlatosság logikája szerinti életrekeltését jelenti a színpadon.

A színészek bizonyítottan a klasszikus tragédiaköltészet kialakulásával, Aiszkhülosz és Szophoklész színpadán jelentek meg először. A színészet lényegében a *második és a harmadik küzdő*, a *deuteragonisztész* és a *tritagonisztész* bevezetésével vált önálló művészi tevékenységgé, és egyben különálló szociális státussal rendelkező foglalkozássá.

A görög színpad két álarcot ismert, a tragikust és a komikust, a hősiessé szennvedés és szomorúság, illetve a vidámság és a nevetés álarcát. A görög színházkultúrában a tragédiát és a komédiát éles határok választották el egymástól, a tragédiaköltők nem írtak komédiát, a tragédiákban játszó színészek nem léptek fel komédiákban. A komédiát viszonylag később vették fel a *Nagy Városi Dionüszia* műsorába. Ennek ellenére a komédiának nem alakult ki a tragédiától eltérő színpadi formája.

A színészek az előadásokban vállalt alakításukért fizetést kaptak. A VI. század végétől a tragédia költők és színészek pályadíját Athénban a városi kincstár fedezte. A kar tagjait pedig a khorégosz, egy erre vállalkozó előkelő polgár költségein tanították be és ruházták fel. A komédiát, miután a város eseménynaptárába iktatták, a tragédiaköltők versenyéhez hasonlóan szervezték meg. Öt, időnként három költő versengett minden évben. A komédiaköltők és a színészek költségeit ugyancsak közpénzekből fizették, a kar kiállítási költségeit pedig szintén a város egyik előkelő polgára fedezte.

A tragédia színésze a színpadon a héroszok, a rendkívüli adottsággal felruházott egyéniségek megjelenítéséhez maszkot, jelmezt használt. A maszk teljes terjedelmében eltakarta a színész arcát és fejét, s a rendeltetése bizonyára az volt, hogy láthatóvá tegye a színész átváltozását az általa alakított hérosszá. Minden egyes szerepnek más maszkja volt, s ezáltal ugyanaz a színész egymásután több szerepet is eljátszhatott. A főszereplők rangjukhoz illő fényűző, díszes jelmezeket viseltek, amelyek a köznapi öltözéknél jóval előkelőbbek voltak. A konvencionális jelek mellett a tragédia színésze az alakításában a szóbeli megformálás minőségének, a gesztusok közül, pedig a karmozgás kifejezőerejének volt különös fontossága. A komédia szereplői ugyancsak maszkot viseltek. Ezek a komikus maszkok kifejezetten eltorzított emberi vonásokat jelenítettek meg, a színészek testét is elcsúfították, ruhájukat kitépték, a férfi szerepeket alakítói színészekre lelógó, bőrből készült falloszt akasztottak. Az előadásban szimmetrikusan váltották egymást a jambusokban beszélő színészek jelenetei és az aulosszal kísért kórus táncos dalszámait.

A *Városi Dionüsziai* fényűző versenyen kialakult nagy sikerű látványosságnak az ünnepelt győztesei drámaírók voltak. Ők látták el egyben a rendezés, és a korrepetíció feladatait is. Idővel azonban a színészek is a közfigyelem gyújtópontjába kerültek. Az V. század közepétől a tragédiaszínészeknek a *Városi Dionüszian*, s valamivel később a komédiaszínészeknek a *lénaián*, majd számukra is a *dionüszian* versenyt szerveztek. A színészverseny győzteseinek a nevét, a győztes drámaírók nevével együtt az arkhónok beírták a didaszkáliákba.

A színészek a város megbecsült, jelentős befolyással bíró polgárai voltak. Kiváltságokkal is rendelkeztek, nem voltak kötelesek hadba állni, s háborúk idején ezért jelentős diplomáciai feladatokkal is megbízták őket. A színészek Héllász-szerte társulatokba és szakmai szervezetekbe tömörültek. A kezdetektől gyakoriak voltak az utazó társulatok, de több városban saját színpaddal rendelkező állandó színház épült. A III. században a hellén birodalom egész területén jó üzletnek számított a színház. Az előadók szakmai céhekbe tömörültek. A legnagyobbak Athénban, Korinthosban és Alexandriában működtek, nagyszámú előadót foglalkoztattak, s különleges védeltséget biztosítottak a társulatok utazásához.

A *Városi Dionüszian* Kr. e. 386-ban vezették be a „régii” darabok előadását, s ezzel az értelmezés és a hagyományozás terén is új kérdések merültek fel. A szóbeli recitatív kommunikáció szokványos formáival szemben, a színház az értelmezés, a közvetítés és a hagyományozás új lehetőségeit kínálta fel, amelyek az írásos kultúra előnyeihez kapcsolódtak. A görög színjátszás klasszikussá nőtt vonulatához kapcsolódó előadások az írott szöveg értelmezésén alapultak. Eleinte maguk a drámaírók értelmezték és vitték színre darabjaikat. A „régii” darabok műsorra tűzésével azonban új helyzet állt elő. A színpadi előadás minden formájában interaktív eseményként létezik. A „régii” darabok műsorra tűzésével azonban épp az a kérdés fogalmazódott meg, hogy miként menthető át az interaktív színházi esemény a személyes érintkezés határain túlra, az interakciót nélkülöző kommunikáció térségébe.

A görög színjátszás az írásos kultúra keretei között alakult ki, a drámaköltészet és színművészet ötvözete, egymásba épülése révén. A Dionüszosz athéni ünnepéből származó klasszikus hagyomány az író tekintette a színházi előadás tulajdonképpeni szerzőjének, s a színész pusztán az író tolmácsának számított. A görög színpadi előadásból csak az írott szöveg maradt fenn, s a színészi játékkultúra áthagyományozása pusztán csak a színházi emlékezet laza formái révén valósulhatott meg. Az attikai tragédiának és a komédiának, a színpadi kommunikáció igényein túlmutató költői megformáltsága ugyancsak szerepet játszott az emlékezés-technikai kérdések kezelésében. A megformáltság tökélye miatt is maradandó értéket jelentő írott szöveg széles lehetőségeket nyitott meg az időben a színpadi újrafogalmazás előtt. Ez a folyamat a „régii” darabok műsorra tűzésével kezdődött el, s az európai színház történeti újjászerveződésének és folytonosságának az alapját képezi.

Az athéni dionüszian szervezett színházi versenyek előtt, Héllász-szerte már kiterjedt hálózata alakult ki a költői és zenei versenyeknek. Ezek a színházi látványosság intézményesülése után is fennmaradtak. A platóni párbeszéd költői világában Szokratész beszélgetőtársa Ión, a nagy rhapszódosz, például Epidauroszból, az orvos isten kultusz helyén négyévenként szervezett Aszklépiosz-ünnepről érkezett haza, ahol szakmájához híven Homérosz költeményeivel szerepelt. (Platón, 1984. 307.)

A *rhapszódosz* művészete a tragédiák és a komédiák színészeinek a szerepkörével rokonítható. A rhapszódosz az epikus költemények, elsősorban a homéroszi eposzok hivatásos előadója volt. A Homérosznak tulajdonított költemények terjesztése és hagyományozása semmiképpen sem a könyv-és olvasási kultúra csatornáin keresztül játszódott le, hanem olyan ünnepek recitációs rendezvényei révén, mint amilyenek Ión vett részt Epidaurosban. Homérosz versenyszerű recitációjának intézménye az Athéné tiszteletére rendezett játékokon született meg a Kr. e. VI. században, s később minden pánhellén ünnep részévé lett. A homéroszi eposzok a rapszódoszok előadói versenyek révén váltak közismertté Héllász-szerte.

A rapszódoszok versenyét a hüpolépszisz szabálya szerint úgy bonyolították le, hogy a soron következő versenyző onnan kellett folytassa a homéroszi szöveg recitálását, ahol az előző szavaló abbahagyta. A hüpoléptikus viszony, nem a szereplők közötti párbeszéd logikáját követi, de mégis ebben a helyzetben is arról van szó, hogy az előadó, az előről kezdés helyett a megelőzőhöz kapcsolódik és folytatja a kommunikáció megkezdett történetét. A rapszódosz művészete abban is közel állt a *hüpokritész művészetéhez*, hogy a költői szöveg értelmezése és közvetítése volt a legfőbb feladata. A pánhellén játékok és a rapszódoszok versenye éppen olyan közös élményteremtő szerepet játszott a görögség szellemi életközösségének szerveződésében, mint az attikai demokrácia korában a dianüszládák és a színházi látványosságok.

Az irodalmi színjátszás mellett a görög színházkultúrában jelen volt a színész-központú „tisza színház vonulata” is. (Esslin, 1963. 306.). A dór bohózat és a mimosz ehhez a hagyományhoz tartozik. A dór bohózat a Kr. e. VII. században a Dionüszosz-kultusz kapcsán elterjedt népi színjáték. Előadói a színpadon táncoló *dikélisztosz* (bemutató), a színpad előtti térből magyarázatokkal szolgáló *szophisztész* (értő) és a táncot kísérő fuvalás. Az előadás többnyire rögtönzött parodisztikus táncokból, alkalmi csúfuló szövegek recitálásából, gúnyolódó improvizált párbeszédkekből épült fel, de voltak betanult, előre megkomponált részei is. A Dionüszosz-kultusz korai terjesztésben játszott szerepük miatt egy ideig a dór bohózat színészei is városi fizetségben részesültek. A dór bohózatnak több helyi változata volt, a legismeretesebbek a spártai *dikélon*, a megarai *komédia* és dél-itáliai *phlüax* volt. A megarai komédiának bizonyítottan hatása volt a szatírjáték kialakulására. A mimosz pedig a Kr. e. V. században a phlüaxból alakult ki.

A mimosz a színész játékan alapuló bohózat volt. A mimosz színészt *mimologosznak* (utánozva mesélőnek), *mimobiosznak* (életutánzóknak), *éthologosznak* (jellemmeselőnek), *aretologosznak* (erénymeselőnek), *logomimosznak* (beszédutánzóknak) nevezték. A színészi játékokban az improvizáció állt előtérben, s a betanult jelenetek szerepe kisebb volt. A rögtönzött szöveg az élőbeszéd, s nem a verses megfogalmazás szabályait követte. Az előadásban a női szerepeket nők játszhatták. A magánjáték és a két-háromtagú családi társulat volt a gyakori, amelyhez egy vagy több fuvalás, vagy kithara játékos is tartozhatott. A mimosz több mint nyolc évszázadon át fennmaradt, s jelentős szerepet játszott a hellenizmus és a római birodalom színházkultúrájában is. A római birodalom bukása után Európában sokáig a mimosz-hagyomány jelentette a színjátszást.

A latin kultúra térségében a színház görög művészetnek számított. A szerzőközpontú görög színházi hagyomány latin nyelvű átültetésére a Kr.e. III. évszázadban a *Ludi Romani* nevű játékok keretében került sor Livius Andronicus közreműködésével. A klasszikus szerzőközpontú színházi hagyomány átvétele mellett azonban, a római kultúrában, épp a színészet története szempontjából, jelentős a *tisza színház vonulata*.

A latin műveltség térségében ismert, előadásközpontú dramatikus hagyományok között tartjuk számon a *fescenninust*, a *fabula atellanát* és a *pantomimet*. A *fescenninus* ünnepi alkalmakkor énekelt-táncolt, rögtönzött csipkelődő szövegekkel és mimikus jelenetekkel tarkított színjátékszerű felelgető daljáték volt. A *fabula atellana* a dél-itáliai Atella városról kapta a nevét, s a *fescenninusok* betiltása után (Kr.e. 451–452) terjedt el egész Itália területén. Eredete a dél-itáliai *phlüaxhoz* és a *mimosz* hagyományokhoz kötődik. A játék főcélja a szórakoztatás, a nevetetés volt.

Az előadás gúnyos-vidám verses szövegei közé jelentős terjedelmű rögtönzések ékelődtek, szókimondó, gyakran obszcén kiszólásokkal. A főbb szerepkörök a *phlüaxból* ismert népi típusok, amelyeket gyakran a *commedia dell'arte*ban kialakult *tipi* fissi forrásának tekintenek. A *fabula atellana* főbb szereplői a lerogyant, a szerelem kínjaitól szenvedő Pappus, a púpos Dossennus, a fecsegő és falánk Bucco, a kéjsóvár, tökkelütött Maccus. A *fabula atellana* színészeit *personatinak* (álarcosnak) nevezték. A *personati* a bohócruhák őseként számon tartott tarkabarka jelmezt és álarcot viselt. Maszkját a *personati*, a többi színésztől eltérően, semmilyen körülmények között sem vette le a színpadon, ezért is nevezték álarcosnak. A *personati* hivatásos és hivatalosan fizetségben részesülő színész volt.

Pantomim a *mimosz* szövegnélküli változataként ugyancsak a római színházban alakult ki. A pantomim színészet megteremtőiként Bathülloszt és Püladészt tartja számon a színháztörténet. A *pantomim* színésze, a *pantomimosz* elhagyta a korábbi hagyomány kifejezőkészletéből a *chorikonos* jeleneteket és a *szophisztész* magyarázatait is, és kifejezetten csak szóló táncsal teremtette meg közismert drámai történetek színpadi utánzatát. A színész maszkot viselt, s egy vagy több hangszer kíséretében adta elő magánszámát. Előadás alatt a szerepváltozásokat a *pantomimosz* nyílt-színi álarcváltásával jelezte.

A római komédiák hivatásos előadóit *histrionak*, színésznek nevezték. A színészek kis társulatokba szerveződtek, amelyeknek a vezetője a *dominus gregis* volt. Ezek a társulatok rendszerint saját vállalkozásként szervezték meg előadásaikat. A Kr.e. II. századtól a színészek érdekvédelmi szervezeteket (*collegium histrionum*) hoztak létre. A római színészek többnyire az alsóbb néprétegekből kerültek ki, de a császárság idején néhányan közülük hírnévre és vagyonra is szert tettek.

A drámairodalom története az európai kultúrában nem folyamatos. A görög drámaköltészet kétágazatú vonulata a késő római kultúrában megszakadt, a drámaírás és a színpadi gyakorlat klasszikus egysége felbomlott. Irodalomtörténeti tény, hogy Seneca után hosszú évszázadokon át nem írtak drámát. A X. századból maradtak fenn az első, klasszikus mintákat követő drámai szövegek. Hroswitha (Hrotsvita), gandersheimi apáca, Terentius modorában hat drámát írt latin nyelven, amelyek közül a legismertebb *Thaïs, a prostituált megtérése*. Hroswitha mártírjátékainak a jelentősége a drámatörténet szempontjából vitathatatlan, az irodalmi színjátszás újjászületésben azonban ezeknek a könyvdrámáknak nem volt szerepük.

A színjátszás és a drámairodalom története a késő antik és a korai középkori kultúrában elvált egymástól. A színjátszás Seneca halála után is hosszú évszázadokon át továbbélt Rómában és a keresztény világban. Az utolsó feljegyzés Rómában szervezett színházi játékokról 549-ből származik, 679-ben utasította a római tanács az angol egyházat a színházi előadások betiltására, s 692-ben rendelte el II. Justinianus császár Dionüszosz kultuszának és a színháznak betiltását Bizáncban.

A színjátszás túlélte a dramatikus hagyományok pusztulását, s újjászületésében is megelőzte a klasszikus drámai hagyományok felújítását. A keresztény Európában a színjátszás születésének *locus classicusa*, akárcsak a görög antikvitásban, a vallásos szertartás volt. A X. században a húsvéti feltámadási mise trópusaiból alakult ki a *liturgikus* játék, Krisztus keresztútjának kollektív megisméltéséből és újraéléséből, pedig a *passiójáték* jött létre. Ezek az előadások a templomi szertartás állandó részévé váltak, s olyan történeteket meséltek el, amelyeket a Bibliából vettek át. Eleinte húsvét vasárnapján a templomi misék részeként színházilag egyszerű, de zeneileg összetett bibliai jelenetek dramatizációit adták elő. Ezeknek a középpontjában az a jelenet állt,

amelyben három Máriának öltöztetett pap az üres sírhoz érve bejelentette Krisztus feltámadását. Erről szól *A szent feltámadás* című francia nyelvű kézirat is, amelyet 1175-ben bizonyára bemutattak Canterburyben. (Wiles, 1999. 68.) Ugyancsak ezt a történetet meséli el párbeszéd formában Jacopone da Todi *La donna del Paradiso* című antifonikus éneke. A XII. századból származik *Le jeu d'Adam (Ádám játék)*, amely Erich Auerbach véleménye szerint elevenebb és világosabb Jacopone da Todi énekénél. (Auerbach, 1967. 185.)

A *moralitások* és *misztériumjátékok* túlnőttek a templomi szertartás keretein, ezeket a városok főterein felépített szimultán színpadokon vagy kocsiszínpadokon adták elő. Ezek ugyancsak bibliai történeteket meséltek el. Az előadások, a felvonulások szervezése azonban idővel a városi polgárság, a céhek hatáskörébe került. A XIV–XV. századdal kezdődően Franciaországban a *misztériumjátékok* és *moralitások* betéteiként bohózatokat (*farce*) is előadtak. Karl Vossler szerint ezek a közjátékok az első olyan elemek, amelyeket a középkori vallásos színjátszás az ókor hagyományából átvett, s amelyeknek a jelentősége nem a szentséges komolyság és emelkedettség hangulatának megtörésében állt, hanem a szent szövegekkel szembeni kiszolgáltatottság felfüggesztésében. (Vossler, 1986. 138–139.)

A színjátszás újjászületésének másik szála a *mimoszjáték* és a népi színjátszás hagyományához kötődik. A színészközpontú, *tiszta színjátszás* hagyományai a középkorban sem veszték el. Sok *mimosz* elem épült be a *misztériumjátékokba*, a *bolondünnepek dramatikus játékaiba*, a *farsangi játékokba*, a *farceokba*, s a *commedia dell'arte*ba is.

A késő középkorban terjedt el főleg német nyelvterületen a *farsangi játék*, s Franciaországban a *farce*. A *farsangi játék* a *vándorkomédiások*, az úgynevezett *joculatorok* mimikus hagyományáig nyúlik vissza. A *farsangi játék* korai korszakának jellemző műfaja a bohózat volt. A legismertebb szerzők Hans Rosenplüt, Hans Folz és Hans Sachs voltak. A *farsangi játék* a 17. században megszűnt önálló műfajként létezni, de jelmezes, álarcos felvonulásként napjainkig fennmaradt.

A *farce* eleinte a *misztériumok*, *moralitások* komikus, nem egyszer durva, trágár hangú közjátéka volt, majd a XV. században önálló drámai műfajjává vált (lásd *Pathelin mester*). A *farce* dramatizált, anekdotaszerűen rövid, nyers bohózat, amelynek a középpontjában valamilyen felsülés, nevetségessé tevés áll. Hasonló jellegű komikus forma a német *Schwank*, amelynek talán a *farcenál* is közönségesebb a hangvétele. A *farce* elemei beépültek Molière vígjátékaiba, s később a kabaréba is.

A középkori vallásos színjátszás szereplői nem voltak hivatásos színészek. A *tiszta színház* középkori történetének szereplői ellenben szakszerűen foglalkoztak a színésszettel. A középkori *jokulátorok*, *vándor énekesek*, *szemfényvesztők*, *bohócok*, *tréfamesterek*, *mutatványosok* abból éltek meg, hogy a szórakoztatást a helyi igényekhez igazodva, nyilvános vagy magán helyeken rögtönzött színpadokon egyaránt, áruként kínálták fel.

A *tiszta színház* térképe a XVI. században a *commedia dell'arte* ragyogó művészetével gazdagodott. A *commedia dell'arte* Velence környékéről terjedt el, s előtörténete egyaránt kötődik a népi *mimoszjáték* hagyományához és a *commedia eruditá*hoz. Előfutára Angelo Beolco padovai színész és színdarabíró volt, aki Ruzzante művésznéven játszott a színpadon, s rövid komédiáinak főszereplőit is így nevezte. A *commedia dell'arte* az irodalmi vígjátékkal, a *commedia eruditával* szemben álló hivatásos színjáték, amelynek fénykora a XVI. század közepétől a XVII. század közepéig tart. A *commedia dell'arte* színészei hivatásos színjátszó társulatokban

tevékenykedtek, közülük a legismertebbek: *Gelosi* (Irigyeltek), *Confidenti* (Bizakodók), *Uniti* (Egyesültek), *Fedeli* (Hűségeselek).

A *commedia dell'arte* a színpadi rögtönzés, a színészi játék varázsán és nem irodalmi értékű drámai szöveg értelmezésén alapuló színház. Az improvizációs stílus, az előadás előtt kész, írott szövegtől független színpadi rögtönzés a *commedia dell'arte* megkülönböztető műfaji sajátossága. A rögtönzés a színészközpontú színház minden formájára jellemző. A *commedia dell'arte* színészenek a művészete azonban nem alkalmi tréfák, bohózatok, táncok rögtönzésszerű bemutatásában állt, hanem igényes és szövödményes szerepkörök, jól elgondolt történetek megjelenítésében, amit a színpadi játék és a színpadi beszéd egyénített jelkészletének felhasználásával ért el.

A *commedia dell'arte* színésze nem egy hivatásos drámaíró által előzetesen megalkotott írásművet szólaltatott meg, hanem az elhangzó szöveget maga a színész fogalmazta meg az egymás között előzetesen megbeszélt *scenario* alapján és a játék során kialakuló drámai és kommunikációs szituáció elvárásainak figyelembevételével. A *commedia dell'arte* színpadán a színész nem a drámaíró tolmácsa, hanem a színpadi mű autonóm szerzője. A színpadi alkotás folyamatában a színész a *canovaccióra*, a cselekményvázlat szövegére és a *tipi fissire*, az állandó típusok hagyományára támaszkodhatott. A szöveg-vázlat, a *canovaccio* vagy *scenario* a komédia forgatókönyvének számított. A cselekményvázlat csak a játék menetének és fordulatainak a keretét vonta meg, s a szerep tényleges megformálását a színész találékonyságára, rögtönzőképességére hagyta. Az állandó típusok (*tipi fissi*) a komikus szituációk alaphelyzeteit hordozó szerepköröket foglalták magukba. Ezek a szerepkörök (Pantalone, Dottore, Brighella, Arlecchino, Colombina, Pulcinella, Capitano, Amorososi) fordulatokban gazdag komikus helyzeteket és eseményeket sűrítettek magukba, amelyeknek a kitalálása és megformálása a színész feladata volt.

A *commedia dell'arte* színpadán is konvencionális jelek mögé rejtették a színészt. A színészek a színpadon, a szerelmespárok alakítóit és a női szerepeket megformáló nőket leszámítva, álarcot viseltek, s jelmezük is egyezményes volt. A színészi alakítás legfőbb forrását a színpadi rögtönzés képezte. A párbeszédszöveg, az improvizációs technika elsajátításához a felkészülés, a gyakorlás éppúgy nélkülözhetetlen volt, mint az éneklés vagy a tánc begyakorlásához.

A *commedia dell'arte* színészei hivatásos művészek voltak. A színház iránti érdeklődés és szociális igény nagy volt, s a társulatok közül nem egy sikeres vállalkozásként működött. A színészek szociális helyzete és elismertsége is jobb volt, mint a középkori vándorszínészekké. Ennek ellenére a *commedia dell'arte* társulatai és színészei is számtalan akadállyal és előítéllettel kerültek szembe. A társulatoktól sokszor megtagadták a játékengedélyt, a színészeket a bűnözés és a prostitúció gyanúja vette körül, az egyház a tridenti zsinat után megszigorította tilalmait. A jezsuiták másképpen vonták ellenőrzésük alá a színházat. Az egyházi rendek, de különösen a jezsuiták saját iskoláikban színházat létesítettek. A színészek többnyire az alsóbb néprétegekből kerültek ki, bár az is előfordult, hogy a felsőbb osztályokból is beállt komédiásnak egy-két amatőr.

A *commedia dell'arte* színésze meghatározó szerepet játszott a modernitás színművészetének a kialakításban. A dramatikus színjátszás újjászületése azonban nem a *commedia dell'arte* keretében valósult meg. A dramatikus színészet a dráma klasszikus formáinak felfedezésével, megújításával született újjá a modernitás színházában. A humanisták legfőbb küldetésüknek tekintették a klasszikus drámaköltészet, minde-

nekelőtt Plautus, Terentius komédiáinak és Seneca tragédiáinak tanulmányozását, fordítását, terjesztését, színrevitelét. 1467-ben Firenzében bemutatták Terentius *Az androsi lány (Andria)* című darabját. Ferrarában a XV. század végén, a művészetpártoló d'Este herceg kezdeményezésére, Plautus több komédiáját (*Amphitruo, A foglyok, A számárvásár, A három ezüst*) is bemutatták. Ezzel egy időben került sor Rómában a humanista tudósok kezdeményezésére Seneca *Phaedrájának* és Plautus *A kísértetek* című komédiájának bemutatójára.

A klasszikus drámaköltészet darabjainak színrevitelével átalakult a színjáték bemutatásának a tere. Az utcáról és a piacról a színpadi előadás bekerült a paloták termeibe, majd a XVI. század közepétől néhány észak-itáliai városban és Európa nagy városaiban megépítették az első színházépületeket. Andrea Palladio és Vincenzo Scamozzi Vitruvius művére támaszkodva 1580 és 1584 között, egy művészekből és humanista tudósokból álló szövetség megbízásából, Vicenzában felépítette a mindmáig létező *Teatro Olimpico*t. Párizsban, 1548-ban a *Hôtel de Bourgogne* az állandó színház székhelye lett. Londonban James Burbage 1576-ban építtette az első színházat, Madridban a *Coral de la Cruz* 1579-ben nyitották meg.

Ennek az átfogó színházi mozgalomnak a keretében került sor a drámaköltészet klasszikus minták szerinti újjászületésre. Ebben a folyamatban Arisztotelész *Poetikájának*, Terentius és Plautus komédiáinak és Seneca tragédiáinak volt jelentős szerepe. Terentius és Plautus komédiáinak modelljéből alakult ki a reneszánsz idején az újkori olasz vígjáték, amelyet *commedia eruditának, tudós komédiának* neveztek. Az olasz vígjáték cselekményével, szerkezetével, típuszerű jellemábrázolásával, szerelmi tematikájával a római vígjáték hagyományát újította fel. Jó néhány vígjátékot írt Bibbiena bíboros, Pietro Aretino, Ludovico Ariosto, Giordano Bruno. A *tudós komédiák* közül többet bemutattak a korabeli színpadokon. Bibbiena *Calandria* című komédiáját például fényűző körülmények között adták elő Rómában, Ariosto több komédiáját pedig a ferrarai herceg udvarában mutatták be, maradandó értékű alkotásnak azonban leginkább Niccolò Machiavelli *Mandragorája* (1514) bizonyult.

A tragédiaköltészet megújítására a *Poetika* helyreállított szövege és Seneca művei adtak ösztönzést. A reneszánszkori olasz tragédiaköltészet nem volt annyira népszerű, mint a *commedia erudita*. Giangiorgio Trissino 1515-ben írta a *Sofonisba* című rímtelen, verses tragédiát, Pietro Aretino pedig több komédia mellett, *Horatiusok (Orazio)* címmel írt egy tragédiát is.

A reneszánszkori drámaköltészet harmadik műfaja, a pásztorjáték a görög szatírajáték utánpótlásából alakult ki. Az olasz reneszánsz tragédia és pásztorjáték előfutárának Angelo Poliziano *Orpheus regéje (Favola d' Orfeo)* című műve számít. Az *Orpheus regéjét* 1480-ban mutatták be, s ezt tekintik az első olasz világi drámának. A pásztorjátékok központja a ferrarai hercegi udvar volt. A XVI. században az olasz drámairodalom domináns műfaja a pásztorjáték volt. A legnagyobb elismerésnek a pásztorjáték irodalmán belül Torquato Tasso *Aminta* (1573) és Battista Guarini *Il pastor fideo (A hűséges pásztor)* című műve örvendett.

A klasszikus drámaköltészet felfedezése és színrevitele a reneszánszkori színpadokon, a színházi építészet újjászületése, a színpad és a színrevitel egész környezetének átalakulása, a klasszikus mintákat követő olasz vígjáték, tragédia és pásztorjáték kialakulása a színházművészetben belül helyreállította a művészetek eredeti, a görög antikvitás ünnepi előadásából ismert egységét. A humanista dráma révén a színpadi szöveg visszanyerte irodalmi rangját. A színrevitel elképzelése és a színész színpadi feladata is megváltozott. A XVI. század színpadán a jelenteket már nem egymás mel-

lé, hanem egymás után rendezve mutatták be, a központi perspektíva és az illúziókeltés szabályait követve. A színész legfőbb feladata pedig újból a drámai szöveg színrevitele, az írói üzenet színpadi megfogalmazása lett.

A színész munkájában a konvencionális színpadi jelrendszer a modernitás színpadaiban fokozatosan háttérbe szorult, a színész letette a maszkot, felfedte az arcát, s ezáltal saját személyiségét a maga fizikai valóságának a teljességében állította a színpadi kommunikáció előterébe. A színész teljes terjedelmű testi jelenléte a színpad fiktív világában nem fizikai, hanem szellemi jelenség. A dramatikus színjátszás paradigmája szerint a színész nem önmagát, hanem a költő teremtette eszmei alakot mutatja be a színpadon.

A szerep és az alakítás iránti elvárások átfedik egymást. A modernitás irodalmában és színpadán a szerep a jellem és az élethelyzet együttese. A helyzeteket a dráma cselekménye határozza meg, a jellemek a szereplők tetteiben, beszédében, szerepközi kapcsolataiban nyilvánulnak meg. A költő teremtette eszmei alak, a jellem egyénített színpadi fikciójának megalkotása a színész átlényegüléséhez kötődik. A modern színész a drámában megfogalmazott érzelmeket, gondolatokat, viszonyulásokat a színpadi fikció világában a köznapi érintkezés jelkészletével fogalmazza meg.

A szerep felfogásában, felépítésében a modern színház történetében fokozatosan a mimézis és az érzelmi azonosulás elvei kerültek előtérbe. Ebben a folyamatban alakult ki a nyugati színjátszás pszichologizáló vonulata, amelynek a szellemében a színész legfőbb feladata a rábízott szerep személyiségének az életre keltésében áll. A nyugati színházban a színész játéka fikcionális konvenció, hiszen a színész nem a saját nevében beszél és cselekszik a színpadon, hanem egy szereplő nevében, s közben úgy tesz, mintha ő maga volna az a másik, akinek a szerepét alakítja.

Az irodalmi színház hagyományán belül a színész a drámaíró és a néző közötti tolmácsolás feladatát látta el. Szerepe az volt, hogy kapcsolatot létesítsen az elsődleges művész, az író üzenete és a közönség között. Művészetének értéke ebben a rendszerben attól függött, hogy az írói szándék mértéke szerint milyen intenzitással és mennyire hitelesen alakítja a rábízott szerep személyiségét. A tolmácsolást az átlátzó médiumok logikája szerint értékelték. Az átlátzó médiumok elmélete szerint a művészet illúziókeltés. Ahhoz, hogy az illúzió létre jöjjön, az kell, hogy a néző ne legyen tudatában semmilyen olyan jelenségnek, amely a médiumhoz tartozik. A médiumnak láthatatlannak kell lennie, akárcsak az üvegtáblának Leonardo da Vinci példázatában (Leonardo da Vinci 1971. 50.), ahhoz hogy a néző a színész által alakított szerepben a dráma hőseit ismerhesse fel. A színész mintegy visszalép önmagától a szerepalkotás során, hogy önmagán, akárcsak egy üvegtáblán át, láthatóvá tegye a dráma cselekvő-szenvedő hőseit.

Bármilyen jelentős is a tolmácsoló színész szerepe a színházi alkotásban, művésze, a dramatikus színház hagyományos értékrendje szerint mégsem mérhető az elsődleges alkotó, a drámaíró rangjához. Ennek a koncepciónak a térképén tényleges elmozdulást a rendezés művészetének és a rendezés színházának a kialakulása hozott. A rendezés az autonóm színházművészet kialakulásának fordulópontján körvonalazódott, a színpadtechnika és a színpadi jelképződés lehetőségeinek bővülése, a nézők és a színház közötti viszonyok gyökeres átalakulása nyomán. A historizáló-romantikus színházi törekvések konvenciói azonban nem érintették mélységükben a színészi játék korábban kialakult keretfeltételeit. A meiningeni társulat a történelmi hitelesség megteremtésére törekedve a festett színpadi képeket háromdimenziós plasztikus színpadi díszletekkel helyettesítette, a *szótár-színészek* játéktílusát a

jellemek egyénített megformálásával váltotta fel, s jelentősen növelte a próbák idejét. A színész alkotása azonban továbbra is a drámaíró és a néző közötti kommunikációt szolgálta. Ezen a helyzeten nem változtattak a naturalista-realista színház újításai sem.

A negyedik fal konvenciója épphogy az átlátszó médium, s a teljes illúziókeltés követelményéhez igazodik. A negyedik fal konvenciója a nézőtér és a berendezett színpad, a játéktér fizikai-pszichikai elválasztását jelenti. A néző, úgymond, ennek a falnak az elmozdításával nyer betekintést a színpad életszerűen kiképzett környezetébe, s az itt élethűen lejátszódó eseményekbe. Az illúzió logikája szerint a színpad díszített felülete nem pusztán hisztrionikus tér, hanem a valóságos életnek *egy szelete*, az életvilág *egy darabja*, olyan dinamikus környezet, amely öntörvényűen megszabja a szereplők jellemét, kapcsolatait, tetteit. A primer életvilág hiteles színpadi megjelenítése ezért a realista színjátszás alapkövetelménye és alapértéke volt. Kezdetben ezt a követelményt a környezet élethű kiképezésével, a színpadi tér aprólékos berendezésével akarták elérni. Sztanyiszlavszkij felmondta ezt a környezetre összpontosító külső realizmust, s a szerep átélésére alapozta a színpadi illúzió megteremtését. A színpadi tér csak a szerep hiteles, életszerű alakításával és a szereplők közötti szerves kapcsolatok megteremtésével alakul át drámai térré. Ennek a felismerésnek a jegyében dolgozta ki Sztanyiszlavszkij a szerep belső átélésének a módszerét, amely a szereppel való érzelmi azonosulásra, a színész érzelmi emlékezetének a mozgósítására épül fel.

Sztanyiszlavszkij rendezői és színészpédagógiai elvei a színház egyetememes értékei váltak. A rendezés azonban már az *alapító atyák* idején sem volt egységes. A realista színjátszással szemben, az azzal való termékeny párbeszéd keretei között fejlődött ki a szimbolista, az expresszionista, az epikus, a könyörtelen, az abszurd, a metaforikus, a szegény stb. színház. Ezek az egymástól is jelentősen eltérő, egymással is vitázó színházi áramlatok a reteatralizálás, s az autonóm színházművészet megteremtésének jegyében újragondolták a színész szerepkörét is a színpadi alkotás és a színházi kommunikáció folyamatában. Gordon Craig még a XX század első éveiben közölt tanulmányaiban meglepő javaslattal állt elő a színház megújítása terén. A jövő színházában szerinte a színész majd eltűnik és helyét az *Übermarionette*, egy nem élő, de kecses perszonázs veszi át. (Craig, 1975. 241.). Craig utópiája nem talált követőkre XX. század újító rendezői köreiből.

A színházművészet reneszánszának a forrását a XX. század színháza a rendezésben találta meg. A rendező a színház *uomo universaléja lett*, az előadás egészének a kitalálója, megszervezője, aki a harmónia, a totalitás, az individualitás és az eredetiség elvárásait az egyetlen alkotóakarat nevében érvényesítette az interpretáció és a mise en scène folyamatában. A rendezés a hatvanas évekre az értelemképzés, a színpadi látvány, a jelképződés folyamatát átfogóan ellenőrző hatalommá alakult át, s a mindenható rendező a színész viszonylatában átvette a drámaíró régi szerepét. A rendezőközpontú színházban a színész feladata a rendezés és a közönség közötti kommunikáció közvetítésére, a rendezői interpretáció révén megtalált, megalkotott jelentés érzékletessé tételére korlátozódik.

A XX. század színháza, annyi megújító válság után, szinte követhetetlenül megosztott. A művészsínház, a populáris-és az alternatív-kísérleti színház kategóriái, az átjárhatóság nyilvánvalósága ellenére, talán mégis elkülöníthetőek. Érthetően más a szerepköre a színművészetnek az alternatív vagy a populáris előadásokban és más a művészsínházakban. Az alternatív előadások szándékosan túllépnek a színház alap-

konvencióin. Richard Schechner *Dionysos in' 69* című előadása például szándékosan átlépte a kiemelés konvencióját, amely a nézők és a játszóik elkülönítését írja elő. Az előadásban szereplő színészeknek az volt a feladata, hogy a felújított archaikus, orgiasztikus szertartás keretében közönsülésre biztassák a nézőket. Ennek a rendezői elvárásnak a fogadtatása nem volt egyöntetű a szereplők körében sem. Jindrich Chaloupecký *Művészet és áldozat* című tanulmányában Margaret Croyden elemzésére hivatkozva idézi az egyik szereplő elutasító véleményét a nyilvános közönsülés rendezői ötletéről: „*Nem azért csatlakoztam a csoporthoz, hogy egy öregemberrel b...k egy torony tővében.*” (Chaloupecký, 2000.139.).

A színház mai állapotára mindenképpen a stiláris változatosság és sokszínűség jellemző, ami jelentősen kitágította az alkotás horizontját. Hans-Thies Lehmann három kategóriát javasolt a kortárs előadás és rendezés csoportosítására: a metaforikus színház esetében az írói szöveg, az előadás autonómiája ellenére, megőrzi súlyát, a rendezés pedig olyan olvasatnak minősül, amely a nézőt a szöveg és az előadás között viszony megvizsgálására készíti. A rendezés nem egy előzetes létezőként felfogott tartalom képi közvetítése, hanem csak az anyag kibontása, az értelmezés teljes egészében a befogadó felelősségére van bízva. A szituáció színháza a konvencionálisan felfogott színház határain kívül helyezkedik el, de ez az előadás is a színház lényegének számító alapviszonyra, a játszóik és a nézőik együttes jelenlétére épül fel. Az assemblage, az environment, a happening, a performance tartozik ebbe a csoportba.

Pavis számára a rendezés az alkotás és a szervezés egymást feltételező eljárásainak a gyakorlata, amely magába lényegíti az interpretációt. A rendezés módozatai és a színész feladatai is a mise en scène rendszerén belül az interpretációról kialakított elképzelések függvényében változnak. A múlt század folyamán a rendezés módozatainak olyan sokasága jött létre, amely szétzördelte a kategória egységét. Az író után, a múlt század hatvanas éveiben „a rendező is hírbe került, mint olyan valaki, akinek rendszeressége és feltételezhető hatalmaskodása árt az előadás termékenységnek”. (Pavis 2003. 181.).

A múlt század elején Meyerhold már kísérletet tett arra, hogy az interpretáció körébe bevonja – a szöveg mellett – a színészt és annak testét is. Számára a színész teste nem számított már pusztán egy *áttetsző jelölőnek*, amelyen *átpillantva* a néző az alakított figurát érzékelheti. Ellenkezőleg, olyan jelegyüttesnek tekintette a színészt és annak testét, amely a biomechanika elvei szerint hozzájárul a színpad konstrukciós jellegének kihasználásához. Grotowski ellenben a drámai alakot, a szerepet tekinti olyan lancettának, amellyel a színész saját személyiségét preparálja az előadás számára. „A fiktív alaknak, írja Grotowski, trambulinnak kell lennie, eszköznek, amelynek a segítségével behatolunk a hétköznapi maszkunk mögött rejtő mélységbe, bejutunk személyiségünk intim szféráiba, hogy azokat feláldozzuk.” (Grotowski 1999. 26.). Vaszilev a rendező iránti bizalom megingásának a tudatában a színészt úgy fogja fel mint természetet, s az előadás legfőbb alkotójának tekint.. „*Számomra nem létezik olyan előadás, írja Vaszilev, amit a színész csak kivitelez. Az emberi értelem nem gazdagabb a természetnél.*” (Vaszilev 1998. 89.).

Irodalom (magyar nyelvű)

Arisztotelész: *Poétika*. Bukarest, Irodalmi Könyvkiadó, 1969.

Assmann, Jan: *A kulturális emlékezet*. Budapest, Atlantisz Kiadó, 1999.

Barthes, Roland: *A kép retorikája*. Filmkultúra. 1990/5.

- Béres András: *A teatralitás dicsérete*, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest, 2006.
- Borges, Jorge: Averroës nyomozása. Uő: *A halál és az iránytű*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1998. 261–272.
- Brook, Peter: *Az üres tér*. Budapest, Modern Könyvtár Kiadó, 1971.
- Chalupecký, Jindrich: Művészet és áldozat. In Szőke Annamária (szerk.) *A performance-művészete*. Budapest, Artpool–Balassi Kiadó–Tartóshullám, 2000.
- Danto, Arthur C.: *A közhely színéváltozása. Művészetfilozófia*. Budapest, Enciklopédia Kiadó, 1996.
- Fisher-Lichte, Erika: A fantázia edzése. In: *Theatron* 1. 1999/2000/3–9.
- Földényi, László: *A drámától a színpadig*. Budapest, Kossuth Kiadó, 1976.
- Goffman, Erving: *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1981.
- Grotowszki, Jerzy: A szegény színház felé. A lemeztelenített színház. Uő: *Színház és rituálé*. Pozsony–Budapest, Kalligram, 1999.
- Ingarden, Roman: *Az irodalmi műalkotás*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1977.
- Jákvalvi Magdolna: *Alak, figura perszonázs*, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, Budapest, 2001.
- Kékési Kun, Árpád: *A rendezés művészete*, Budapest, Osiris Kiadó, 2007.
- Lehmann, Hans-Thies: Az előadás elemzésének problémái. In: *Theatron* 1. 1999/2000.
- Lukács György: *Az esztétikum sajátossága I*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1965.
- Martin Esslin: A dráma vetületei JATEPrerss, Szeged, 1998.
- Nietzsche, Friedrich: *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus*. Bukarest Kritérion Könyvkiadó, Kolozsvár Polis Könyvkiadó, 1994.
- Pavis, Patrice: *Előadás-elemzés*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Platón: *Összes művei*. Budapest, Európa Könyvkiadó, 1984.
- Székely György: *Színházesztétika*. Budapest, Tankönyvkiadó, 1975.
- Vasziljev, Anatolij: A valóság nyitott tere. Uő: *Színházi fuga*. Budapest, Országos Színháztörténeti Múzeum és Intézet, 1998.
- Villiers, André: A részvétel. In: Halász László (előszó) *Művészetpszichológia*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1973.
- Wiles, David: Színház a római és a keresztény Európában. In: Oliver Taplin et alii *Képes színháztörténet*. Budapest, Magyar Könyvklub, 1999.



Görög tragikus maszk



Commedia dell'arte-maszk

ZALAY SZABOLCS

A drámapedagógia lehetőségei az andragógiában

Az andragógia mint önálló szakterület, illetve tudomány számára nagy jelentőségű kérdés, hogy milyen módszerek segítségével újíthatja meg gyakorlatát, hogy meg tudjon felelni azoknak a kihívásoknak, amelyek a „lifelong learning” filozófia elterjedésével ráhárulnak. Ehhez a megújuláshoz hiteles és hatékony metódusokra van szükség. A hatékony pedagógiai vagy andragógiai metódus megfogalmazás egy sor elméleti kérdést vet fel. Milyen oktatási/nevelési, azaz pedagógiai, illetve andragógiai filozófia adekvát a mi korunkban, s milyen módszertan lehet elég rugalmas ahhoz, hogy a rohamos változásokra reagálni tudjon? A fenti rendszer e két fontos tényezője hol tud egymással szinergikus kapcsolatba lépni, s hol segíthet ebben a drámapedagógia. Egyáltalán, tudományos szinten mennyire vehető komolyan egy eleddig „szín-játszadózásnak” titulált módszer-együttes? Az alábbi írás erre a kérdésre keresi a választ.

A mai magyar pedagógiai és andragógiai gondolkodásban létezik már egy olyan holisztikus gondolatrendszer, amely új hitvallásunkká válhat széleskörű, tudományos megalapozottsága miatt, ez a konstruktív filozófia (Nahalka, 2002; Feketéné, 2002). Ezt a filozófiát egyre több területen szeretnék alkalmazni, a természettudományos neveléstől, a történelemtanításon át, a felnőttképzésig. Ugyanakkor az elméleti megoldáskeresés, az aktuális pedagógiai/andragógiai filozófia kidolgozása mellett a működőképes és hiteles gyakorlati alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-, illetve andragógia-tudománynak. Egyre több tudományos bizonyítékunk van ma már arról, hogy az elmúlt tizenöt évben „felépülő” „magyar drámapedagógiai iskola” hatékony módszertani kereteket honosított meg, illetve dolgozott ki egy konstruktív pedagógia, illetve andragógia megvalósításához, amelyek a hagyományos oktatási metódusokhoz képest hatásosabb, azaz fejlesztőképesebb szituációkat képesek teremteni (Zalay, 2006a).

Ahhoz, hogy a „konstruktív drámapedagógiát” tudományosan is legitim helyzetbe hozzuk, szükséges pedagógiai-filozófiai rendszertani helyének meghatározása. Ezt viszont csak interdiszciplináris módon tudjuk megvalósítani a tárgy különböző tudományterületeken való érintettsége okán. S ahhoz, hogy választott módszerünkkel túl tudjunk lépni „a mindennapi megismerés leegyszerűsítő jellegén” (Zsolnai, 1996, 135), s hűek maradjunk tárgyunk jellegéhez, alkotó módon kell gondolkodnunk. Fel kell építenünk, illetve meg kell találnunk azt a rendszert, amely a legalkalmasabb arra, hogy új megvilágításba helyezve tárgyunkat megoldási alternatívákat tudjunk felmutatni. Az alábbiakban bemutatott háromdimenziós modell rávilágít mindazokra a specifikus jellegzetességekre, amelyek meghatározása szükséges a „tudományos tájolás” végrehajtásához.

A rendszer első dimenziójának képet kell nyújtania mindazokról a jellegzetességekről, amelyek a pedagógiai természetű tárgy ontológiai, antropológiai, axiológiai, valamint teleológiai vonatkozásait érintik, az adott szempont szerinti kifejtettségét, tudománytani „evolúciós fokozatát” meghatározzák a való világ terébe vetettség

okán. E megközelítések között értékszemponitú vizsgálódásainknak központi jelentősége van, hiszen mindenfajta pedagógiai munkának meghatározó tulajdonsága az értékvilághoz való viszonya. Így az axiológiai szempontnak mindhárom dimenzióban kulcsszerepe van, mintegy „vonatkoztatási pontként”. Második dimenzióként a metafizikai, etikai, episztemológiai, valamint az esztétikai szempontokat kell figyelembe vennünk, hogy meghatározzuk a pedagógiai-filozófiai vertikumban megjelenő minőségi szintjét. Végül a harmadik dimenziót, az időbe vetettség okán, a történelmi, a szociológiai, a pszichológiai és a futurológiai megközelítések jelentik.

Az ontológiai szempont alapján azokra a kérdésekre keressük a választ a konstruktivista drámapedagógiával kapcsolatban, hogy milyen létezési fokot ért el, mi a lényege, tartalma, formája (Kamarás, 2005; Zsolnai, 1996). Ezek a kérdések definíciós kényszerűt indukálnak. Ugyanakkor már itt kijelenthetjük eddigi tapasztalataink alapján, hogy a drámapedagógiának ez a változata határozottan elkülöníthető más pedagógiai, azon belül drámapedagógiai társadalmi alrendszerektől, tehát immáron önmagában is létező komplexum, mely sajátos, csak rá jellemző alkotóelemekből áll, s ahogy ezt már empirikus kutatások is igazolták, magas szinten tölti be szocializáló és perszonalizáló funkcióját (Zalay, 2006b).

A dráma és a pedagógia összeházasítása nem önkényes döntés eredménye, hanem szerves fejlődés következménye. Eredőjük olyan korszerű pedagógiát jelöl, mely metaszintű megközelítéssel vizsgál mimetikus akciókat a magasabb szintű megértés érdekében. A „vizsgálat” résztvevői egyúttal alanyai és tárgyai a megismerési folyamatnak. Éppen ezért kulcsfontosságú számukra a védett közeg biztosítása, a folyamat ellenőrzésének kézbe tartása, azaz a „szerződéses viszony” betartása, illetve a pedagógus hozzáértése. Ennek a tudásnak az elsajátíttatásához is elengedhetetlen a tudományos megalapozás.

A szakma elmúlt másfél évtizedes definíciós kísérleti pályája tanulságos ívet rajzol elénk. Debreczeni Tibor a 90-es évek elején a drámapedagógiát személyiségközpontú reformpedagógiai szemléletnek és módszernek nevezi, és már hangsúlyozza a tudatosság fontosságát a pedagógiai folyamatban. Véleménye szerint elsősorban helyzetgyakorlatok, szituációs rögtönzések segítségével fejti ki személyiségfejlesztő hatását, és „arra hivatott, hogy olyan humán értékeket teljesítsen ki, mint az önálló gondolkodás, a kreativitás, a partneri viszonyok hangsúlyozása, az otthonosságérzet elősegítése a világban, amely csak akkor hat igazán, ha megtervezett nevelési elképzelések magvalósítására használják” (Debreczeni, é.n., 10). Ugyancsak ő emeli ki, hogy „ez a művészetekkel és művészi hatáslehetőségekkel átszőtt módszer nemcsak feltételezi, hanem igényli is a tanár-személyiség gazdag jelenlétét” (Uo., 11).

Ezen a területen az első komoly szintézist megalkotó Gabnai Katalin „Drámajátékok” című könyvében már továbbmegy egy lépéssel, s azt mondja, hogy „a drámapedagógia birodalma a *megismerés* örömétől a *kifejezés* – olykor gyötrelmes – öröméig terjed”. S a drámatanároknak az a feladata, hogy *helyzetbe hozzák* tanítványukat annak érdekében, hogy kialakuljon bennük „egyfajta *helyzetmeghatározási és döntési készség*, mely az élet minden területén jól működik, hiszen a kreativitás transzferálható, átvihető az élet másik területére is” (Gabnai, 1999, 294). Ugyanakkor hozzáteszi, hogy „a figyelni tudás és a teremtés iskolájához a drámatanítók alapkészletében a *koncentráció*, a *konstrukció* és a *kooperáció* gyakorlatai tartoznak” (Gabnai, u.o., 294). A kultúra védettségének analógiáját hozva fel példának a következőképpen fogalmaz: „*A világ pontos megéléséről van szó, az érzékelés és a kommunikáció magasiskolájáról, a találkozás, a rögtönzés, a sűrítés munkaszakaszairól,*

melyek stációin át, a közvetítés összetett aktusa során az *élmény* megérkezik a *másik emberhez*” (Gabnai, u.o., 292). De kimondja azt is, hogy „*nem csodaszor a dramatikuss nevelés sem, szakmai felkészültség, nevelési tapasztalat s emberi hitel nélkül semmire sem megyünk vele*” (Gabnai, u.o., 12).

Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó pedig már azt a speciális szocializáló szerepét hangsúlyozza ki a drámapedagógiának, amely révén a mai iskolai oktatás és a való élet közti szakadék áthidalását képes megvalósítani a kapcsolatteremtés, az alkalmazkodás, a személyiségformálás kompetenciáinak fejlesztése révén nagyobb viselkedési biztonságot nyújtva a társadalmi élet sok területén. S mindezt azzal indokolja, hogy szerinte „a drámajáték rögtönzött, nem önmotogató drámai forma, amely a résztvevőket arra tanítja, hogy emberi tapasztalatokat képzeljenek el, jelenítsenek meg, tegyenek bírálat tárgyává, ugyanakkor összeköti őket önmagukkal és másokkal, elevenné teszi az emberi lét realitását és lehetőségeit” (Pinczésné, 2003, 34).

Ami az antropológiai vonatkozásokat illeti, a fokozottan hangsúlyos gyermek- illetve tanulóközpontság mögött (bár szinte abszurdan hat bármilyen pedagógiával kapcsolatban ennek külön felmerülő igénye, mégis fontos ezt ma kihangsúlyoznunk, főképp társadalmi, s egyben a pedagógia világában megnyilvánuló, elidegenedettség szintünk miatt) megjelenik az innatizmus megközelítésmódja, mely alapján a velünk született tudásoknak fokozott szerep jut a drámapedagógiai folyamatokban. A konstruktív drámapedagógia egyértelműen épít Lorenz, Chomsky és mások eredményeire, akik szerint nem kész tudásokkal születünk, de olyan programokkal, melyek igen hamar ráhangolják különböző rendszereinket a környezetre (Chomsky, 1968). Ezt a képletet a klasszikus, háromszintű emberkép mindhárom – szellemi, lelki és fizikai – vonatkozásában képes alkalmazni ez a rendszer. Gondoljunk csak a „dráma” eredeti értelemben vett jelentésére, a „cselekvésre”, mely központi szerepet játszik a drámapedagógiai folyamatban, hiszen a drámatanár felelősen bízik tanuló-jában, hogy az képes cselekedve tanulni, azaz alapvetően nem statikus szerepre kárhóztatja, hanem életteli helyzetekbe hozza, amelyekben életközeli problémákról gondolkodhat, valódi érzelmi viszonyokat élhet át, és mozoghat(!).

A konstruktív drámapedagógia felmutatja ezzel a folyamatban résztvevők számára, mintegy választási lehetőségként, azt a „többdimenziós emberképet”, amelyet szembe tud állítani a mai elterjedőben lévő „műemberi” vagy „egydimenziós emberi” világgal. Igen fontos jellemzőhöz érkezünk ezzel, amely már az axiológiai szempontot érinti. Ez alapján a következő fontos distinkciót kell tennünk. Mai értékhiányos, vagy inkább sok esetben „érték-utánzatokat” nyújtó világunkban fontos, hogy pontosan lássuk, és tanítványainkkal láttassuk azt az értékkülönbséget, amelyről Bohár András azt állítja, hogy „míg az egydimenziós embert a mechanikus-anorganikus természetszemlélet, hatalmi-agresszív politika, negatív utópiák, életidegen vallási dogmatizmus, patológikus személyiség-zavarok, a díszítő vagy funkcionális művészet előnyben részesítése, a haszonelvű és fogyasztói etika, valamint a tradicionális értékek negligálása, ezzel szemben az univerzális embert az organikus természetszemlélet, a reálpolitika és békés célok, a reális utópiák, a vallási hivatás-ethosz, az ember önfeltáró és világfeltáró perspektíváját kínáló művészet kedvelése, a plurális etikai horizont, valamint a tradicionális és modern értékek harmóniája jellemzi” (Bohár, 1993; 92).

Lényeges ugyanakkor, hogy a konstruktivista elvek alapján működő drámapedagógia mindezeket nem előírja a pedagógiai folyamat alanyai számára, hanem értéktelienk tételezett világunkban konstruktív lehetőségeket teremt önálló érték-

konstrukciók létrehozására. Ez pedig már témánk teleológiai vonatkozásait érinti, s azt mutatja meg, hogy ennek a speciális pedagógiának elsősorban nem az „iskolagyárak” termelékenységének növelése a célja, hanem olyan helyzetek teremtése, amelyek a lehető legalkalmasabb szituációk lehetnek a „megértésbeli változások” előidézésére. Egyúttal rendkívüli jelentősége van annak a drámapedagógia lényegéből fakadó jellegzetességnek, amely a világot feszültségeiben képes felmutatni, megéreztetni, átélhetővé és túlélhetővé tenni, azaz a paradigmaváltások korában éppen a drámai feszültségből indukálódó megoldás-keresési vágy felélesztésével képes perspektivikus nézőpontokat felkínálni.

Az axiológiai kérdés másik dimenzió-irányú vonatkozásában szintén határozott körvonalak tűnnek a szemünkbe, amikor a konstruktívnek tételezett drámapedagógiát akarjuk tudományosan rendszerbe foglalni. Arra a problémára is választ kínál tudniillik, amely egy ideje már foglalkoztatja a pedagógia reformján gondolkodó kutatókat (Heller, 1970; Zsolnai, 1997; Kamarás, 2005), azaz hogyan lehet olyan közvetítő eljárásokat találni, melyek nem idegenek sem a mindennapi élet, sem a magasabb értékszférák, mint a tudomány, művészet, vallás, filozófia világaitól. A konstruktivista megközelítésmóddal beoltott drámapedagógia éppen azáltal nő túl korábbi önmagán, hogy kiemeli a gyakorlatot a mindennapi „játék-világból”, ami nyilván sokféle tanulási lehetőséget kínál önmagában is, és tudatos, dedukcióra építő alkalmazásával olyan szintézisek alkotását biztosítja, amelyek az iskolai világot teljesen természetes úton fordítják át a nembeliség megélését nyújtó „élet-iskolába”.

A „dráma”, ahogy a szakma röviden megnevezi önmagát az egész világon, eredeti megnyilvánulásának pedagógiai vonatkozása látszólag másodlagos természetű. Eredetileg a klasszikus görögség egyik fajta művészi kifejezési formája volt a maga komplex, irodalmi, táncművészeti, zenei és színházi összetettségében. Ugyanakkor e nagy múltú nép már a Krisztus előtti időben is tanulni vágyott a maga módján ettől a különös társadalmi létkomplexumtól. Ahogy Arisztotelész Poétika című művében kifejti, a dráma lényege szerint a katarzis előidézésére képes az együttérzés kiváltása révén, amely a legintenzívebb és ezért legmaradandóbb tanulási folyamatot is jelenti egyúttal (Arisztotelész, 1992). A mai drámapedagógia pontosan ezt a katarzist képes pótolni a mai iskolából, amely egyben annak az igényét is kialakítja a tanulni vágyó emberben, hogy az életben is keresse a magasabb létszinteket eredményező „megtisztulási” formákat. Mindezt teszi azzal az esztétikai eszköztárral, amely több évtized alatt finomodott ki részben külföldön, részben pedig éppen a „magyar drámapedagógiai iskola” munkájának eredményeképpen, annak specifikumaként.

A dráma esztétikai vetülete mögött azonban metafizikai meghatározottságok is húzódnak. Ahogy a legtöbb művészeti forma, úgy a dráma is a transzcendenssel való kapcsolatot ápoló szertartásból fejlődött ki. Erről Nietzsche azt írja „A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus” című művében, hogy két istenség - Dionüszosz és Apollón - erőinek megidézésével született meg az a drámai forma, amely az „életöröm és -fájdalom mámorát”, valamint a költészet „álomszerű harmóniáját” tudta egyesíteni magában, s ezzel olyan műforma jött létre, amely képes felidézni az ember számára „emberfeletti” természetét (Nietzsche, 1994). Ennek a képességnek a mozgósítása a mai napig adottsága a drámának, és nemcsak a színházi vonatkozásában, hanem pedagógiai értelmében is. A konstruktív drámapedagógiai folyamatban elsősorban annak az alkotó képességnek a működtetése révén élheti meg a résztvevő a dráma metafizikai dimenzióját, amely a teremtés csodájának újraélését jelentheti az ismerettel, a „gnózissal” mint „isten tudással” való találkozás révén. Ennek az

„östudásnak” a „tana” minden pedagógia sine qua non-ja kellene legyen. Ehelyett a mai iskolákban kevés szó esik az ember életlehetőségeinek transzcendens vonatkozásairól. A dráma „beavatás-szerű” működési elve éppen ezt teszi lehetővé.

Rendszervizsgálatunk következő állomása az etikai szempont kell legyen, amely szoros összefüggést mutat mind az axiológiai, mind a metafizikai vonatkozással. A drámapedagógia alapvető etikai mércéje befogadó-központúságából is fakadóan annak az erkölcsi parancsnak a betartása, miszerint nem engedheti meg magának egy pedagógus sem azt, hogy elkövesse a pedagógia két fő bűnét: nem félhetnek tőle, és nem unatkozhatnak nála a tanulók. Csíkszentmihályi Mihály kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy az élményteli megélésnek pontosan ez a két fő akadálya az iskolában is és az életben is (Csíkszentmihályi, 1997).

Másfelől a konstruktivizmus pluralizmusa a drámapedagógiában nem kell, hogy szükségszerűen érték- és etika-nélküliséghez vezessen, sőt, kötelessége a tanárnak az értékteli világ felmutatása annak érdekében, hogy valódi értékválasztási lehetősége lehessen a pedagógiai folyamatban résztvevőknek. Ami pedig az alapvető humanista értékek elsajátításában való szerepvállalást jelenti, nem véletlen, hogy ma már bűnmegelőzési programokat építenek a drámapedagógiára (Kaposi, 2004), éppen abból a tulajdonságából fakadóan, hogy nemcsak elvi síkon képes elfogadtatni az egyén és a közösség viszonyrendszerének alpnormáit, hanem élő tapasztalati tanulással tudja mélyen rögzíttetni ezek ismeretét.

Ahogy az antropológiai vonatkozásoknál kifejtettük, a konstruktív drámapedagógia nagymértékben épít az „előzetes tudásokra”. Episztemológiai megalapozottsága elsősorban azoknak a kognitív pszichológiai kutatási eredményeknek köszönhető, amelyeket az elmúlt évtizedekben publikáltak, s amelyek forradalmi változást indukálnak több területen is a pszichológiától a pedagógiáig (Nahalka, 2002). A drámapedagógia megismerés-tanában éppen ezzel a vonulattal párhuzamosan jött létre az a „deduktív fordulat”, amely a tudatos tervezési, ellenőrzési és értékelési folyamatokat preferálja, különösen a „tanítási dráma” módszertanában, a pusztán „induktív cselekedtetés” gyakorlatával szemben, amely ellenőrizetlen folyamatokat generálhat, és pusztán esetleges eredményeket produkál. Egyúttal, természetéből fakadóan, a dráma szintetizálni is képes a kognitív tapasztalatokat az emóciós élményekkel. Mindezekből következően nyugodtan kimondható, hogy a drámapedagógia és a konstruktív pedagógia esetében két teljesen kompatibilis rendszerrel van dolgunk, hiszen a „megértésbeli változás” a „konceptuális váltás” konstruktivista alapfogalmának szinonimájává lesz.

Ami rendszerünk harmadik dimenzióját illeti, itt elsősorban a drámapedagógiának azt az aspektusát kell meghatároznunk, amellyel a pszichológiai eredményekben testet öltő folyamat időbeli meghatározottságánál fogva a történelmi-társadalmi környezetbe ágyazódik, illetve a jövő pedagógiai lehetőségeit mutatja fel, elsősorban éppen axiológiai meghatározottságai miatt.

Történetiségét tekintve egészen azokig a mimetikus ős-játékokig vezethetjük vissza eredetét, amelyek révén őseink eredetileg is tanultak, illetve továbbadták a tudást. Szűkebb értelemben megtaláljuk azokat a magyar előzményeket is, amelyek mindig is az iskola megújításának szándékától vezérelve használták fel a dráma eszközeit Csokonai Vitéz Mihálytól, Karácsony Sándoron át, Pap Gáborig (Gabnai, 2005). Az viszont már a közelmúlt történelmi jelentőségű eseménysora, hogy a Magyar Drámapedagógiai Társaság jóvoltából nemcsak komoly szakmai bázisa alakult ki a modern drámapedagógiának, hanem az oktatási törvényi szabályozás részévé is

vált az általános iskolai kötelező oktatástól az érettségig át az egyetemi képzésben betöltött szerepig.

A dráma pszichológiai kifejtettsége két fő tényező függvénye. Az egyik a személyiségfejlesztésben betöltött kiemelkedő szerepe, a másik közösség-lélektani vonatkozása. Az ilyen irányú kutatások már komoly eredményeket tudnak felmutatni (Pinczésné, 2003; Kiss, 2004). Ebben a rokon területek is fontos szerepet játszanak, hiszen a drámás módszereket nemcsak a pedagógiai irányzatok használják fel régóta, hanem a lélektani kutatások eredményeképpen terápiás céllal adaptálták több változatát is a gyógyító eljárásokban. Ugyanakkor a konstruktív drámapedagógiának önállósulási és egyúttal diszciplinárikus törekvései okán a pszichodrámahoz képest is definiálnia kell önmagát. Ez különösen azért fontos, mert az emberi lélekkel való foglalkozás felelőssége rá kell kényszerítse a pedagógus szakembereket is a szakmaiság igényének fejlesztésére. Egyértelművé kell tenni mindenki számára, hogy a konstruktív dráma-munka nem pszichodramatikus tevékenység, azaz itt elsősorban nem patológiás személyiségproblémák kezeléséről van szó, hanem sokkal inkább egy sajátos oktatási-nevelési tevékenység keretében megvalósuló tudás-teremtésről és személyiség-fejlesztésről védett körülmények között. Ennek a határozott különbségtételnek a deklarálása szintén a magyar drámapedagógiai iskola általunk konstruktívnek nevezett irányzatának köszönhető.

Ami a szociológiai vonatkozásokat illeti, nemrég több publikációban is kifejtettük, magyar és nemzetközi szaklapokban egyaránt, hogy azoknak a társadalmi hátrányoknak a leküzdésében, amelyeknél kimutatható nyelvi hátrányok is mutatkoznak, és beazonosíthatók a kódkülönbségek, a drámapedagógia lehet az egyik leghatásosabb eszköz ezek leküzdésében, az intenzív kommunikációfejlesztéssel, a csoportkohézió elősegítésével, a kódáthidalások megvalósításával (Zalay, 2006b). Ezeknek az eredményeknek az egyik legmeggyőzőbb bizonyítékát a drámapedagógiának az Országos Arany János Tehetséggondozó Programban betöltött szerepe mutatta meg, amely immáron hetedik éve működik eredményesen az ország minden megyéjében (Uo.).

Végül a tudományos rendszertani hely tisztázásához elengedhetetlenül hozzátartozik a drámapedagógia futurológiai vonatkozása. Korunk egyik legnagyobb kihívása éppen az, hogy a szubjektum-objektum viszonyrendszerben felmerülő életellenes tüneteket megfelelő módon tudjuk-e kezelni. A civilizáció és a kultúra folyamatainak ellentmondásba kerülése az ember és környezete számára veszélyes helyzetet eredményezett. Az individualizáció egészségtelen túlburjánzása, közösség- és környezetellenessé vált (Kiss, 2005; Hajnal, 2004). Az ember végső önleidegenedése egy korszak végét jelzi. Azoknak a tudományterületeknek van perspektívájuk ebben a helyzetben, amelyek maguk is képesek hosszabb távú perspektívát mutatni az ember számára. Ezek azok a területek, amelyek a legnagyobb újító és önmegújító képességgel rendelkeznek. Az innováció egyik fő forrása az interdiszciplinaritásban rejlik. A különböző területek egymásra vonatkoztatása és holisztikus együttlátása olyan eredményekkel kecsegtet, amely ugrásszerű fejlődést tud produkálni több területen is a fizikától, az orvostudományon át, a pszichológiáig, az informatika-tudománytól, a kommunikációelmélelen át, a drámapedagógiáig.

A konstruktív drámapedagógiát többek között azért is emlegethetjük ebben a sorban, mert magas fokú tudatossággal problémavezérelt, perspektivikus „fókuszra” orientált szemléletmódja mellett, rendelkezik azzal az önfejlesztő képességgel, amely révén folyamatosan képes a „valóság ütőerén tartani a kezét”, újra meg újra különféle „jövő-variációkat” felmutatni a pedagógiai folyamatban résztvevőknek, egyúttal

újabb és újabb konstruktív, máskor meg destruktív „klón-variációkat” szülni önmagából élő- vagy éppen vad-hajtásként. Ezt bizonyítja az a jelenség is, amely a magyar pedagógiában egyedülálló, hogy az immáron tizenötödik éve, évente kétszer, a Magyar Drámapedagógiai Társaság által akkreditált 120 órás tanfolyamra folyamatosan érkeznek a jelentkezők elsősorban a közoktatásból, akik igénylik a szemléleti és módszertani megújulást a kötelező creditpont-gyűjtésen túl (Kaposi, 2006). Vagy az is, hogy évente 30-40 tanárképzős egyetemista végzi el az 1999 óta meghirdetett 280 órás, 12 tantárgyas drámajáték-vezetői képzést az ELTE bölcsészkarán (Gabnai, 2005). Ezeknek a képzéseknek a folyamányaképpen aztán sorra születnek a különböző „drámás” formációk országszerte, a drámapedagógiai munkaközösségektől az egyesületeken át a T.I.E. csoportokig.

A „drámái alternatíva” ugyanakkor csak azok számára igazi választási lehetőség, akikben kialakult az igény, hogy a külső világ és a személyiség belső világának feszültségeit adekvát módon akarják értelmezni, mert elégtelennek érzik a hagyományos megismerési módokat, és el is ér hozzájuk az információ, hogy létezik ilyen megoldás. Pedagógiai értelemben a drámapedagógia az „útkeresőké”, akik kutatják azokat a modelleket, amelyek segítségével megszerezni lehet a rendezetlenséget, és életet lehet vinni a „reform-kudarccok” között vergődő iskolába.

Irodalom

- Arisztotelész (1992): Poétika, Kossuth Kiadó, Budapest.
- Bohár A. (1993): Antropológiai és etikai vázlatok. Keraban K., Budapest. 92.
- Chomsky, N. (1968): Language and mind. Harper & Row, New York.
- Csikszentmihályi M. (1997): Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Debreczeni, T. (é.n.): Drámapedagógiai órák – alsóban, felsőben és főiskolán. Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kecskeméti Tanítóképző Főiskola, Kecskemét.
- Debreczeni T. (1992): A drámapedagógia hazánkban. Drámapedagógia Magazin, 1992. 3. 3-6. o.
- Feketéné Szakos É. (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémiai Kiadó.
- Gabnai K. (1999): Drámajátékok. Helikon Kiadó, Budapest.
- Gabnai K. (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene. Iskolakultúra, 2005/4. Pécs.
- Hajnal K. (2004): A fenntartható fejlődés. Egyetemi jegyzet. PTE TTK, Pécs.
- Heller Á. (1970): A mindennapi élet. Akadémiai K., Budapest.
- Kamarás I. (2005): Pedagógia filozófia. www.szepi.hu/irodalom/pedagogia/tped 2005. július 14.
- Kaposi L. (szerk.) (2004): Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában. Az Országos Bűnmegelőzési Központ és a Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- Kaposi L. (2006): Drámapedagógiai központ a Marczibányi Téren. Drámapedagógia Magazin 2006/2. Budapest.
- Kiss Zoltán László (2005): A terrorizmus elleni küzdelem szociológiai természetű kihívásai. http://www.zmne.hu/kulso/mhht/hadtudomany/2005/4/2005_4_31.html
- Nahalka I. (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nietzsche, Fr. (1994): A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus. Göncöl Kiadó, Budapest.
- Pinczésné Palásthy I. (2003): Dráma, pedagógia, pszichológia. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.
- Zalay Sz. (2002): A drámapedagógiai ihletésű kommunikációs tréning. Drámapedagógiai magazin, 2002/3. Budapest.
- Zalay Sz. (2006a): Konstruktivizmus és drámapedagógia. Iskolakultúra, 2006/1. Pécs.
- Zalay Sz. (2006b): Intensively making up for communication disadvantages. LLL in Europe, 2006/4. Helsinki.
- Zsolnai J. (1996): Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

LAKATOS ARTUR

A kolozsvári egyházi iskolák helye és szerepe az erdélyi magyar közművelődésben

Az egyházi iskolák óriási szerepet játszottak századokon át Erdély művelődési életében. Nemcsak a magyar nemzet, hanem az együtt élő románság és a németajkú századok kultúrtörténetének gyarapításához is nagymértékben hozzájárultak. A békés egymás mellett élést elősegítette az 1568-ban a tordai országgyűlés által hozott törvény, mely Európában elsőként biztosította a vallási türelmet. A különböző felekezetek nagyrészt békében megélték egymás mellett, konfrontáció helyett általában inkább a békés rivalizálás volt meghatározó, egyik a másikat békés eszközökkel próbálta felülmúlni. Többnyire a hit, a tudás, a híveknek való többet nyújtás voltak a küzdelem fegyverei.

A rivalizálás megmutatkozott az oktatás terén is, ahol több, más-más felekezethez tartozó kollégium létezett, ott egymással versengtek a színvonalat illetően. Nem kivétel ez alól Kolozsvár sem, ahol a hagyományos négy „bevett” vallás közül három, a katolikus, református és unitárius egyház egyaránt nagy hagyományú fiúkollégiummal rendelkezett még az erdélyi fejedelemség idejéből, ezek mellé, a női emancipáció kiteljesedését megelőzően, a nők oktatásának szüksége jegyében leányiskolák is létesültek.

Kolozsvár az erdélyi művelődés fontos, az idők során gyakorta a legfontosabb központja volt. Egyesek szerint a város területén már III. Béla idejében volt iskola az Óvárban, amelyet a Benedek-rendi szerzetesek alapíthattak, tőlük azonban az épületet a dominikánusok vették át és alakították klostrommá. A középkori, katolikusok által gyakorolt oktatásra viszont jellemző volt az, hogy meglehetősen kevesek részesültek oktatásban és főleg az egyházi életre készítettek fel. Ezzel szemben hozott újat a reformációval meghonosult protestáns gyakorlat, amely az oktatást kiterjesztette, a tudást igyekezett a polgárosodó világ keretében közkinccsé tenni. A protestáns felekezetek által fenntartott iskolák a világi életre neveltek, így látogatottságuk is szélesebb körű volt. Hogy a katolikus egyház sikerrel vegye fel a harcot a protestantizmussal, kénytelen volt bizonyos dolgokon változtatni és csakhamar színvonalas verseny alakult ki, mely hosszú távon minden résztvevőnek a javára szolgált.

A nagy múltú kolozsvári kollégiumok közül időrendben legrégebb az unitárius, melyről joggal állítja egykori igazgatója, Bodor András, hogy az unitárius iskolák közül a legfontosabb, *„amely nemcsak hazai, hanem egész európai viszonylatban egyedülálló intézmény volt.”*

Története az 1557-ben Gyulafehérváron tartott országgyűlésig nyúlik vissza, amikor is a karok és rendek arra kérik Izabella királynőt, hogy „a köz hasznára és dízére” bizonyos zárdákat, melyek a szerzetesek kiűzése következtében megüresedtek, alakíttasson át iskolákká. Ennek előzménye az, hogy a reformáció elterjedésével sok szerzetesnek menekülni kellett, így üzte el az 1556-os országgyűlés a „fekete barátokat”, javaikat lefoglalva. A királyné engedélyezi is ezt Marosvásárhely és

Kolozsvár esetében. Az ugyanez évi 1557-es tordai országgyűlésen születik végleges döntés, melynek következtében Kolozsváron a domonkosok zárdájában létesül iskola, melyet az unitárius egyház főiskolává fejleszt (jelenleg az épület a kolozsvári állami zenelíceumnak ad otthont). Az iskola kezdetben lutheránus, 1564-től református, és csak 1566-tól unitárius – fejlődése jól tükrözi a kor protestáns felekezetei közötti versengést. Az unitárius vallás ekkortájt észlelhető elsőrangú szerepét magának a vallásalapító Dávid Ferencnek köszönheti, aki kiváló vitázó tehetségének köszönhetően sikeresen folytat le 1568-ban egy hitvitát. Ennek következtében János Zsigmond és a főrendek nagy része azonnal unitárius hitre tért, majd Kolozsvárra történő hazatérése után az egész várost saját hitének követésére téríti, így kerül át végleg az iskola egyháza kezébe. Az iskola első rektora maga Dávid Ferenc, 1563-ban Heltai Gáspár, az erdélyi és az összmagyar művelődés nem kevésbé jelentős figurája a rektor. Hosszú ideig a magyar diákok mellett a szászokat is oktatták és az iskolának a magyar rektorokkal felváltva szász rektorai is voltak, mint Sommert, Pintzovita, Femmich, Radecius, Stegmann, Baumgarthus. A szászok azonban nem sokáig maradnak meg unitárius hiten, így az iskola is kizárólag magyar jellegű lesz, az utolsó szász rektor 1690-ben Jövedécsi.

János Zsigmond halálát követően Báthori István az új fejedelem. Ő a katolicizmus híve és az ország rekatolicizálása lebegett szeme előtt. A tehetséges, de kiegyensúlyozatlan egyéniségű Báthori Zsigmond ismét támogatni kezdte az unitáriusokat, 1595. december 27-én a kollégium évi 1000 forint jövedelmét örökre” biztosította, 1597-ben újabb évi 1000 forint jövedelmet utalván ki számára. A következő fejedelmek inkább a református egyház hívei voltak, de az unitáriusokat nem zaklatták.

A protestantizmusra ismét rosszabb idők következtek Erdély függetlenségének és szuverenitásának elvesztésével, mivel a Habsburg-ház a katolikus hit védőjeként ez utóbbit részesíti előnyben. Az unitáriusok 1693-ban elvesztik a katolikusok javára az iskolaépületet, ennek következtében új iskolát kénytelenek építeni, melynek elkészültéig a tanítás gyakorlatilag szünetel, az átmenetileg kijelölt házak nem felelnek meg a céloknak. 1693–1697 között kerül át főtéri épületbe, viszonylag rövid időre. Különösen erős aktivitást fejtett ki a katolikus vallás terjesztése érdekében Kollonics bíboros, így kevesebb mint negyedszázad múlva, a Habsburg-birodalom katolikus egyházat támogató politikája lehetővé tette, hogy a katolikus egyház 1716-ban kiűzhesse az unitáriusokat piactéri épületeikből. 1716-ban először a templom, majd nem sokkal rá az iskola is elvétezik. Ennek következtében az unitárius egyház ismét új iskolát kényszerül építeni. Az 1719-ben Kolozsváron is dühöngő pestis siralmas állapotot eredményezett, 1720. október 10-én mindössze 9 tógás diák és 6 nevelő állt készenlétben, más okokból távol volt még 5 diák. 1725. november 7-én vásárolja meg Pálfi Zsigmond püspök és Teleki Ferenc kurátor a Magyar-utcai telket, melyre az új iskola épül, de csak 1806-re készül el. (Ma az Egészségügyi Líceum található az épületben.)

Berde Mózes 100.000 forintos adománya szolgáltatja az alapot az egyház azon elhatározásához, hogy diákjai számára új, minden eddiginél nagyobb épületet építtet fel. Viszonylag rövid idő alatt elkészül, 1901 szeptember 27-én avatják fel. 380 tanuló befogadására tervezték alkalmasnak, ebédlő, bentlakás és színvonalas laboratóriumok is álltak a növendékek rendelkezésére. Az épület kezdetektől fogva az Unitárius Teológia és Püspökség székhelyeként is szolgált, és ezen szerepeit, az Unitárius Egyház tulajdonaként, egész 1948-ig, majd napjainkig is megőrizte. Az unitárius kollégium színvonalát jól tükrözi, hogy már fennállásának első századában

több növendéke tanult később külföldön, olyan színvonalasnak számító egyetemeken, mint a wittenbergi, padovai, frankfurti. A fent említett Berde Mózesen és Pákei Lajoson kívül az idők folyamán olyan nevek kötődnek diáki vagy tanári szerepben, mint Mikó Imre, Székely Mózes, Brassai Sámuel, Kriza János, Berde Áron, Paleologus Jakab.

A két világháború közötti oktatás meghatározó személyisége maga Gál Kelemen, a kollégium igazgatója, az államosítás pillanatában pedig a legnagyobb romániai magyar ókortörténész, emellett nyelvész és teológus, a tanulmányait Oxfordban is végző, 1943-ban klasszikus filológiából doktorátust szerző dr. Bodor András töltötte be az igazgatói funkciót, aki büszkén jelentheti ki 1993-ban: *„A kolozsvári iskola a vallásszabadság, a türelem, a vallási és nemzetiségi megértés szellemében 437 éven át járult hozzá a hazai, az erdélyi ifjúság neveléséhez. Európai, sőt világviszonylatban is egyedülállóan értékes színpoltot jelentett a nevelés és művelődés történetében.”*

A katolikus iskola szervesen kapcsolódik két szerzetesrendhez, a jezsuita és piarista rendek munkájához. Kolozsváron is, mint egész Magyarországon, a szentistváni tüzzel-vassal történő hittérítés következtében virágzásnak indult a katolikus egyház, a reformáció viszont elsöpörte Erdélyben az egyetemes egyház befolyását. Megszűnik a gyulafehérvári katolikus püspökség, Kolozsmonostoron is a bencés apátság. Dr. Bíró Vencel adatai szerint (habár nem mondja, pontosan melyik évre vonatkoznak) ezt követően Kolozsváron mindössze háromszáz-ötszáz ember vallotta magát katolikusnak, Gyulafehérváron 300 család, Nagyváradon 2500-3000 ember, Karánsebesen 3000, Székelyföldön kb. 40 000 ember vallotta magát katolikusnak, pap is alig volt, egész Székelyföldnek 24 papja volt. Mivel a nyílt erőszak, a tüzzel-vassal történő rekatolizációs kísérletek nem vezettek hosszú távon eredményre, a pápaság és hű hívei más módszereket kellett bevensenek, hogy a reformációval sikeresen vehessék fel a harcot. Legfontosabb az volt, hogy új szerzetesrendek alakultak, melyek nemcsak vakhittel, hanem térítéssel csalogatták vissza az „eltévedt bárányokat” az egyetemes keresztény egyház kebelébe. Legfontosabb rend volt a Loyolai Ignác alapította Jézus Társasága, köznyelven a jezsuita rend.

A katolikus vallás helyzetében akkor áll be változás, amikor Erdély trónjára a buzgó katolikus Báthory István kerül. Gazdag főúr, jó hadvezér, jó katolikus volt, aki katolikus hitét a protestáns János Zsigmond idejében sem tagadta meg, igaz, nem is kényszerítette rá senki. A trónért folytatott harcban leverte az unitárius Bekes Gáspárt, akinek viszont utólag megbocsátott. Mint hívő katolikus, ennek a vallásnak megerősödését kívánta, sőt, amennyiben lehetséges, túlsúlyba kerülését, de a kényes bel-és külpolitikai helyzet miatt sem nyúlhatott drasztikus eszközökhöz. Báthory azon gondolkozott, hogyan segíthetne a katolicizmus helyzetén Erdélyben anélkül, hogy a protestáns lakosság nyílt ellenállásába ütközzön, így döntött a jezsuita szerzetesrend behívásáról. A jezsuita atyák levelezéséből értesülünk arról, hogy 1571. december 14-én levelet intéz egy kiváló atyához, akit szilágysomlyói birtokára hív meg tárgyalás céljából. A jezsuiták nagy előnye volt az is, hogy kialakult, nagyjából egységes tanrendjük volt, ami a kor szelleméhez képest nagyon haladónak és hatékonynak számított.

A jezsuiták érkezésekor, 1579-ben Erdélyben egyetlen katolikus középiskola sem működött. Kolozsvárott a jezsuita atyák a kolozsmonostori volt bencés szeretetházát és templomot vették birtokukba, itt létesítik első iskolájukat. Más helyen, ahol szintén megtelepedtek, Nagyváradon vagy Gyulafehérváron, munkájuk egy idő után

megszűnt, de Kolozsváron kisebb-nagyobb megszakításokkal fennmaradt. A Monostor viszont csak az első lépésnek bizonyult, mivel messze esett a várostól, Báthory a jezsuitáknak a Farkas utcában egy volt apácázárda épületét jelölte ki iskolaépületként, a zárdával együtt átadott templom kijavítására (ma a Farkas-utcai református templom) saját költségén téglát adott, és a Szentszékhez való hűségét azzal is bizonyította, hogy adományához a pápa jóváhagyását kérte. Hogy a rend fennmaradjon, a fejedelem a régi bencés apátság birtokait adományozta a jezsuitáknak. A jezsuiták: az 1581-ben a Farkas utcában felavatott kollégiumot csakhamar főiskolai szintűvé fejlesztik, hosszú ideig ez az erdélyieknek egyetlen főiskolájuk. A hittérítésben a jezsuiták itt és ezúttal nem alkalmaztak nyílt erőszakot, inkább a propaganda fektették a hangsúlyt, racionális eszközökkel, hitvitákkal, missziókkal, beszédekkel, könyvekkel, röpiratokkal térítettek vissza sok, időközben protestánsná lett hívőt, sőt, már protestáns vallásokban születetteket is katolikus hitre térítettek. Magas színvonalú iskolájuk vonzó volt vallástól függetlenül mindazok számára, akik színvonalas nevelést szerettek volna gyerekeik számára biztosítani.

A látványos fellendülés azonban rövid ideig tartott. Az új fejedelem, Báthory Zsigmond a protestáns rendek befolyása alá került és a féltékeny protestánsok elérték azt, hogy a fejedelem beleegyezzen a jezsuiták kitiltásába, akiknek 1588-ban el kellett hagyniuk Erdélyt. Kiegyensúlyozatlan, szeszélyes természetét többek között a jezsuiták irányába történő megnyilvánulásai is igazolják, ugyanis tettét hamar megbánta és 1595-ben országgyűlési végzéssel hozza vissza a jezsuitákat és visszaadja nekik elvett birtokaikat is. A rendet támogatta utóda, Báthory Endre, aki lengyel bíborosból lett fejedelem, majd a román Mihály vajda is, akit a román történetírás „Vitéz” melléknévvel ruházott fel. Mihály uralma sem tartott azonban sokáig és Székely Mózes alatt, 1603-ban a felvadult protestáns nép a kolozsvári jezsuita kollégiumot és szemináriumot (az internátus korabeli neve) is feldúlta. Erdély helyzete a válságos évtizedet követően csak Bocskay István (1605–1606) uralma alatt stabilizálódott, de a református Bocskay egész Erdélyből összegyűjtette kiutasította a jezsuitákat. A kiutasítást Rákóczy Zsigmond uralma alatt, a következő évben (1607) az országgyűlés is megismételte.

A jezsuiták nyílt szereplése ezzel Erdélyben az egész fejedelemség fennmaradása alatt megszűnt létezni. A hivatalos kitiltás ellenére visszaszivároghattak, nem üldözték őket, világi-papi öltözetben jártak, iskolájuk fennmaradt Kolozsváron, a tanítók teljesen világias öltözetben jelentek meg.

Bethlen Gábor, a nagy fejedelem, amellett, hogy buzgó református volt, és sokat tett egyháza támogatása érdekében, nem felekezetekben, nem Erdélyben, hanem inkább összmagyarságban gondolkozott, és terveiben a magyarság katolikus részének is megvolt a maga helye. A jezsuitákat csak olyan esetben kívánta gyengíteni, amikor ez nagy eszmei ellenfelével, Pázmány Péterrel folytatott harcában sikert eredményezett, máskülönben a katolikusokkal szemben is jóindulatot és türelmet tanúsított. Az 1615 szeptember 7. október 13. közti országgyűlés a kolozsmonostori templomot megint visszaadta a katolikus egyháznak, a templomot főúri hívek segítségével sikeresen restaurálták, újra megnyílt a kolozsmonostori iskola, ahová ismét tódultak a diákok, nem annyira a protestáns Kolozsvárról és környékéről, mint inkább a Székelyföldről. Bethlen, noha hivatalosan nem engedte be a jezsuitákat az országba, a kolozsmonostori iskolát anyagilag is támogatta, sőt az ünnepi istentisztelet alkalmából saját zenészeit rendelkezésükre bocsátotta.

Megint rosszabb időszak következett II. Rákóczy György uralkodása alatt. 1653-ban ugyanis elkészült az erdélyi törvénykönyv, az *Approbatae Constitutiones*, amelybe belefoglalták – a katolikus főurak minden ellenkezése ellenére – a jezsuiták kiutasítására vonatkozó törvényt is. Több helyről hosszú időre el is tűntek, a kolozsmonostori iskola azonban fennmaradt. Mikor II Rákóczy György szerencsétlenül végződött lengyelországi hadjáratát követően a szultán trónjától megfosztotta és a török meghódította Nagyváradot és környékét, Várad élére pasát nevezve ki. A jezsuiták, mivel kívül estek a város falain, attól féltek, hogy a török katonák elragadják a nevelésükre bízott diákokat és ezért kérték, hogy iskolájukat a városba költöztethessék, de hiába. Ez a helyzet Apafi Mihály fejedelemsége alatt fennmaradt, de Apafi halála és a fejedelemség önállóságának és szuverenitásának megszűnésével ismét szép napok következtek Erdélyben a katolicizmusra.

A Habsburg-császárok a katolikus vallást támogatták birodalom-szerte, ott juttatva előnyhöz a katolikus egyházat a protestáns felekezetekkel szemben, ahol csak lehetett. 1693-ban a katolikusok elvették az unitáriusoktól az óvári iskolát és templomot. Az iskolát elsőrangúvá fejlesztették. De nemcsak ebben merült ki tevékenységük, az uralkodó, de főképp a katolikus magyar nemesség támogatásával nagy építkezésekbe fogtak, ezek közül legjelentősebb a műemléknek számító templom. Volt birtokaikat is visszakapták, de tevékenységük kevesebb mint egy századon belül, minden eredményességük ellenére, véget ért. 1773-ban a pápa rendeletben oszlatta fel a jezsuita szerzetesrendet.

Erdélyi vagyonukat az ekkor uralkodó Mária Terézia lefoglalta, de ugyancsak egyházi célokra kívánta felhasználtatni. Kolozsvári oktatási intézményeiket továbbra is működtette, azokba tanárokat rendelve. 1796-ban bízta kezelését a katolikus püspökségre. Három évig, 1793–1796 között, még a volt jezsuiták tanítanak az iskolában, 1796-ban veszi át a piarista rend.

A piarista rend szintén igen fontos tanító rend ekkortájt, alapítója, Kalazanczi Szent József 1558. július 31-én született Spanyolországban, ugyanabban az évben, melyben Loyolai Szent Ignác meghalt. Kitűnt jámborságával és nagy tudásával.

Magyar területen a szepességi Podolinban telepednek meg a piaristák 1642-ben. Erdélyben először 1717-ben jelennek meg, a még ekkortájt nagyrészt szászok lakta Beszterce városában Iskolai tevékenységük viszont ebben a környezetben nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, besztercei rendházuk 1878-ban meg is szűnt. 1725-ben gróf Károlyi Sándor hívja meg őket családi birtokára, Nagykárolyba, a piaristák rá két évre telepsznek meg ott. III. Károly király 1736-ban bocsát ki alapítólevelet, melyben szentesíti a piaristák Máramaroszigeten történő megtelepedését. 1741-ben Medgyesen nyílt piarista iskola, 1750-ben az Aradhoz közeli Szentannán konviktus, melyet II József 1788-ban Temesvárra költöztetett. Ilyen körülmények között nem meglepő, hogy Mária Terézia a jezsuiták által eddig fenntartott kolozsvári intézményeket 1776-ban a piarista rend gondjaira bízta. A piarista iskola első igazgatója Pállya István, a kiváló szónok és drámaíró volt. 1850-ben szakad el végleg az iskolától az akadémiai fakultás, mely Nagyszebenbe költözik. Az 1918-as évig az iskola nagyjából komolyabb problémák nélkül működött.

Kiemelendő tény az iskolában tapasztalt etnikumközi tolerancia. A kolozsvári piarista kollégiumban tanult a román nemzetnek is több nagy fia, mint például Ioan Molnar-Piariu, Gheorghe Lazăr, Avram Iancu, Aron Pumnul. Már csak azért sem lenne propagandisztikus célokból ilyesmivel előhuzakodni, mert sehol sincs olyan

feljegyzés, mely szerint ezek a román etnikumú egyének valami okból kifolyólag fájó szívvel, megalázva hagyták volna ott ezt az iskolát.

Az első világháborút követően az új, megváltozott helyzetben a kolozsvári katolikus iskola is, unitárius és református társaihoz hasonlóan, ugyancsak anyagi gondokkal küszködött, de sújtották mindazok a rendelkezések, amelyek protestáns társait is.

Az iskolának a román oktatási törvénykezés szerzetesrendekre vonatkozó paragrafusával is meg kellett küzdenie. Ez ugyanis előírta, hogy a szerzetesek fenntarthatnak iskolát, de abban kötelesek az állam nyelvén tanítani. A problémát a Státusnak a közoktatásügyi miniszterhez intézett felirata oldotta meg, melyben megfogalmazódott, hogy a többi mellett ez az iskola sem szerzetesi, hanem az egyházközség által fenntartott oktatási intézmény, és habár tanítanak ott szerzetesek, nem az ő működésük adja meg az iskola jellegét. A kolozsvári iskola mint ilyen az Erdélyi Római Katolikus Státus autonóm iskolája, az iskola fenntartója tulajdonképpen csak alkalmazza, fizetés fejében, a szerzeteseket. A miniszter el is fogadta a magyarázatot, így az iskola jellegének meghatározásakor a tulajdonjog lett az irányadó. A helyzetet viszont végleg csak a Szentszék és Románia között kötött konkordátum oldotta meg, melyet Vasile Goldiș kultuszminiszter 1928 márciusában hozott nyilvánosságra. Ennek pontjai között ott található, hogy a katolikus egyháznak joga van elemi és középfokú iskolákat fenntartani a közoktatásügyi minisztérium ellenőrzése mellett, valamint a szerzetes rendeknek is joguk van saját iskoláiknak nyelvét meghatározni. Magyar szempontból olyan nevek fűződnek az iskolához, mint Pázmány Péter, Haller János, Apor Péter, Mikes Kelemen, Baróti Szabó Dávid, Petelei István, Passuth László, Kuncz Aladár, Domokos Pál Péter, Jósika Miklós, Bölöni Farkas Sándor.

Valamivel későbbi, de szintén nagy hagyományú iskola a református kollégium. Kolozsvár református lakossága cseppet sem kevésbé büszke rá, mint a város katolikus vagy unitárius közössége a sajátjára. Az iskola korábbi életéről, szervezetéről, a tanított tárgyakról nem maradt emlék, de azt tudjuk, hogy ebben kezdtek 1526 óta magyarul tanítani.

Ezidőtájt Kolozsvár református közösségét szerénynek lehet nevezni, a XVII. század elején még istentiszteleteiket a reformátusok egy polgárház boltozatos kapujában tartották. Ahhoz, hogy ez a helyzet állt elő, nagymértékben hozzájárult Dávid Ferenc térítő tevékenysége is. A református egyház csak Báthory Gábor fejedelemmé választását követően indul igazán fejlődésnek. Az 1608. szeptember 21–27. között tartott országgyűlés felhatalmazza a reformátusokat arra, hogy Kolozsváron lekipáasztort és istentiszteletet tarthassanak minden háborgatás nélkül. Ugyancsak Báthory Gábor ajándékozza a reformátusoknak az Óvárban összedőlt templomot. Iskoláról legelőször 1610-ben esik szó, mikor ezen év december 10-én Báthory Gábor a kolozsvári református egyháznak és iskolának ajándékozza a kolozsvári határról bejövő dézsma felét, 600 forintot, oly módon, hogy e jövedelem egyharmada legyen a papoké, egyharmada az iskola rektoráé, egyharmada pedig a tanuló ifjúság tartására legyen fordítva. Az iskola helyét pontosan nem tudjuk megállapítani, Török István egy 1634-ből származó levéltári adatra hivatkozik mikor azt állítja, hogy az óvári templom közelében volt. Sipos Gábor majd száz évre rá azt állítja, hogy a mai telefonpalota helyén állhatott. Bethlen Gábor, majd I. Rákóczy György alatt kiteljesedik a református egyház, ugyanis mind a két nagy fejedelem hívő református volt, mindketten legjobb tudásuk szerint fejlesztették Erdélyt és részt vettek a harmincéves háborúban is. 1638-ban, a háború végeztével, az 1638-as országgyűlés II cikke-

lyében a rendek kifejezik azon óhajukat, hogy a Farkas utcai templom régi telkén a fejedelem „iskolákat, papoknak való házakat építtessen.” A református kollégium ezentúl elválaszthatatlan a Farkas utcától. Az 1620 előtt itt működő tanítóokra vonatkozóan nincsenek feljegyzések, az első említett név egy bizonyos Bihari Benedek. Akihez az iskola története leginkább kötődik, az Apáczai Csere János.

Apáczai életrajza mind a mai napig nem teljes. Hiteles arcképe nem maradt fenn, szüleiről sem tudunk semmit. Úgy tűnik, 1625-ben született, iskolázásának kezdetei gyaníthatóan ehhez az iskolához fűződnek. Azt sem lehet tudni, hány évesen kerül fel Kolozsvárra tanulni. Innen kerül a Bethlen Gábor alapította gyulafehérvári kollégiumba, majd az akkori erdélyi püspök, Geleji Katona István, felfigyelve kiemelkedő képességeire, 1648-ban küldi a kor fejlett államába, a virágzó Hollandiába tanulni. És nem is akárhova: az utrechti akadémiára, amely akkoriban a protestáns világ legjelesebb iskolájának, a protestáns és polgári kultúra fellelegvárának tartották. Ut-rechten kívül a franekeri, leideni, majd a harderwijki egyetemen tanult. Utóbbiban doktorált teológiából. Hollandiában nagyon tetszhetett neki a tanuláshoz való könnyű hozzáférés, a tudományok gyakorlati alkalmazása, az anyanyelven történő oktatás. 1653-ban érkezik holland feleségével együtt Gyulafehérvárra, ahol logikát, retorikát és görög nyelvet tanít. Tanártársa, Basirius Izsák veszélyes embert vélt felfedezni Apáczaiiban és mesterkedései révén sikerült elérnie, hogy ez elveszítse a fejedelem kegyét. Apáczaiinak 1656. november 20-án II. Rákóczy György parancsára kellett távoznia Gyulafehérvárról, de átvette az újonnan épített kolozsvári kollégium igazgatását, melyet elvei gyakorlatba ültetésével rohamosan fejleszt. A magyar közoktatás terén egészen újnak számított, sőt, a kortársak számára egyenesen furcsaságnak tűnhetett: az elemi oktatást anyanyelven kell kezdeni. Magyar egyetem és akadémia felállításán fáradozott, nagyrészt ehhez kapcsolódik másik nagy úttörő eszméje: ingyenes oktatás megvalósítását kívánta a tanítás minden fokozatán. Apáczai egyes célkitűzései mind a mai napig érvényes problémákat fedeznek és nem veszítették el aktualitásukat.

A reformátusok, akárcsak a piaristák, szembeszálltak a kalapos király, II. József reformjaival is, amennyiben úgy érezték, hogy azok nem megfelelőek. A református kollégium szociális jellegét mutatja az a tény is, hogy a XVII. és XVIII. században az iskola növendékei nem fizettek tandíjat, csak lakdíjat, azt is keveset. Ezért is érintette kellemetlenül az iskolát II. József 1784. május 3-i rendelete, melynek értelmében az örökös tartományok példájára a gimnáziumok, líceumok tanulói egész birodalomszerte évente 12 forint tandíjat fizessenek.

A XIX. század folyamán az iskola relatív szegénysége megmaradt (relatív, mivel nem sikerült a tervbe vett átalakítások gyakorlatba ültetése, a ma is álló épület ebben a formájában 1810 óta áll fenn), ezért nagyon jól jött a környék református arisztokráciájának támogatása és ez a helyzet fennmaradt egészen az első világháborúig. Erdély Romániához kerülését követően az anyagi nehézségek hatványozódtak, de az iskola meglétét nem fenyegették. A századok folyamán itt tanult a református nemesi családok több nemzedéke: Bánffy, Bethlen, Kemény, Kendeffy, Teleki, Ugron, Wesselényi. De nemcsak az arisztokrácia iskolája volt a református kollégium, itt tanult ugyanis többek között Áprily Lajos, Kós Károly, Reményik Sándor, Szabó Dezső, Jékely Zoltán, Jancsó Elemér, Méhes György is.

Meg kell említeni a három nagy kollégiumi könyvtárat, ugyanis mindhárom fellekezet kollégiuma óriási értékű könyvtárakkal rendelkezett. A jó felszerelés, amihez a könyvtár is hozzátartozott, a századok folyamán presztízskérdéssé vált, így az

iskolai könyvtárakat állandóan fejlesztették. A könyvtárak több forrásból is lehetett gazdagítani: az iskola költségvetéséből erre a célra elkülönített összegből, valamint bőkezű pártfogók, volt diákok adományából. A XVI. század folyamán kétségkívül a jezsuitáké volt a legnagyobb erdélyi könyvtár. Alapjait egyrészt a Báthory István által összegyűjtetett, országszerte még fellelhető katolikus könyvek, másrészt a jezsuiták által magukkal hozott, a kor színvonalának megfelelő tudományos könyvek képezték. Nagy csapás volt az, hogy 1603-ban a könyvtár javarészt szétszóródott, és a katolicizmus háttérbe szorulásával együtt fejlődése is lelassult. 1773-tól újra fejlődésnek indult, a jezsuita, majd a piarista gimnázium keretében, 1948-ra már több mint ötvenezer kötettel rendelkezett.

A legrégebbi a három közül az unitáriusok könyvtára, melynek alapját az elűzött domonkosok könyvgyűjteménye képezte, ezt fejlesztették tovább folyamatosan. A XVII. század folyamán dúló háborúk alaposan megnyirbálták állományát, de a fejedelem utolsó éveitől számítva azonban fejlődése töretlen volt. 1948-ra több mint hatvanezer kötettel rendelkezett.

A református kollégium könyvtárának fejlődése 1660-tól pontosan nyomon követhető. Az államosítás pillanatában több mint hatvanötezer példánnyal, ezek között is sok értékes régi nyomtatvánnyal rendelkezett.

Jelen pillanatban mindhárom könyvtár állománya a kolozsvári Akadémiai Könyvtár állományát gazdagítja, arról, hogy visszakerüljenek eredeti tulajdonosaik birtokába, egyelőre szó sincs.

A fiúiskoláknál jóval rövidebb múltra tekintenek vissza a leányiskolák, de ezeknek a fontossága sem elhanyagolható.

Katolikus viszonylatban 1907-ben létesített Hirscler József érseki helynök a Monostori út elején elemi iskolát, óvodát és árvaházat, melyet I. Ferenc császár felesége, Karolina Augusztia emlékének szenteltek, ezért is kapta az Auguszteum nevet és amelyet – Kovács Attila szavai szerint – nyugodtan lehet a későbbi híres Mariánum gondolati elődjének tartani. 1910–1911. között építik az akkori Ferenc József úton (ma Horea) Hübner Jenő tervei alapján a kor legmodernebb erdélyi iskoláját, 3 ha. területen; a lenyűgöző méretű épület el volt látva tornateremmel, erkéllyel, fürdőszobával és bentlakással. 1911. december 8-án szentelték fel a Fehér Madonna névre hallgató intézmény épületét, mely viszont a Mariánum név alatt lett népszerű. A növendékek kezdetben egész Erdélyből jöttek. Az intézmény vezetői a Miasszonyunk apácák voltak. 1924-től az intézmény igazgatója Gyöngyösi Aurélia volt, a megnyitást követő első évtizedben a következő szekciók működtek: elemi iskola, polgári leányiskola, kereskedelmi lányosztályok, háziasszonyi képzés, leánygimnázium.

1923-tól a felmerülő nehézségek miatt csak három szekció működött: az elemi, kereskedelmi szakközép és a gimnázium. 1940-től indult újra négy osztályos képzésként a polgári leányiskola. Itt tanultak a kolozsvári értelmiségi élet olyan személyiségei, mint Marton Lili és Bitay Ilona.

A reformátusoknál is felmerült, még a tizenkilencedik század utolsó évtizedeiben az igény a szervezett nőoktatás szükségességére, de ezt hosszú ideig más irányú befektetések háttérbe szorították. A reformáció négyszáz éves évfordulójára tervezik a felsőbb fokú leánynevelő intézet felállítását, de ezt a háború megakadályozta. A Pap (ma Párizs) utca sarkán levő, e célra vásárolt telkeket a román állam lefoglalta és később helyére kórházat épített. Mivel az egyház több olyan épületét, mely az oktatást szolgálhatta volna, a román állam lefoglalta, ideiglenesen a református kol-

légium épületében helyezték el a leányiskolát. Az ünnepélyes megnyitóra 1919. október 2-án került sor. A református kollégium felszerelését a lányok a fiúkhöz hasonló feltételek mellett használhatták, az oktatás délután folyt. A Közoktatásügyi Minisztérium nemsokára viszont ahhoz köti az intézmény nyilvánossági jogának megadását, hogy saját épülettel rendelkezzen és a tanítás délelőtt legyen. Egy pár évig nyilvánossági jog nélkül működött, míg a lelkészi telkekből erre a célra, a Király utca sarkán elkülönített telken Moll Elemér tervei alapján el nem készült az új épület. 1926. május 30-án történt az alapkövetétel, ez az iskola emléknepjává vált. Időközben megszűnt a szászvárosi református kollégium, ennek felszerelése átkerült a leánygimnázium tulajdonába. Az új épületben az oktatás megszakítás nélkül folyt.

A magyar unitárius egyház vezetőségének fejében is körülbelül a XIX. század utolsó évtizedeiben jelent meg az önálló leányiskola gondolata, de gyakorlatba ültetésére a világháború végeztéig kellett várni. Az Unitárius Leányotthon kezdetben a kollégium épületében rendezték be, a kezdeti 11 növendék közül 8 unitárius vallású volt. A növendékek száma hamar növekedett, 1923-ban már 56 növendékről lehet beszélni. Mivel azonban a tanügy-minisztérium megtiltotta a vegyes a fiúk és lányok együtt tanítását, új épületbe kényszerülnek át, amiben az iskola 1948-ig, az államosítás pillanatáig működni fog.

Habár nem tekintenek vissza ilyen fényes múltra, itt kell megemlékezzünk a kolozsvári, nagyrészt magyar ajkú zsidóság iskoláiról is. Kolozsváron a zsidó iskolák megnyitására Erdély Romániához kerüléséig, egész az 1920-as évig kellett várni, amikor is a kolozsvári zsidóság az elvek szintjén elég megosztottnak számított. Az ortodox hitközösség 1920-ban fiú-, a neológ hitközösség pedig leánygimnáziumot nyitott, de a két iskolát közösen tartották fenn. Az erdélyi zsidó kisebbség magatartása azonban sehogy sem tetszett a mindenkori királyi Románia hatóságainak, amelyek óriási erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy a zsidóság, ha már nem románosodik el, lehetőleg el se magyarosodjon. A zsidó iskolákban nem tanították a magyar nyelvet, csak a románt és a hébert. Mivel azonban a zsidó gimnáziumok egész Erdély területén harcot folytattak a magyar nyelv használatának jogáért, a kormány az 1927-es évben mindkét kolozsvári iskolát bezáratta. Különösen a neológ zsidók, akik erősen magyar érzelműek voltak, tiltakoztak a román nyelv használata ellen, mely helyett a magyart szerették volna használni, de mindhiába. Csak 1940-ben, Észak-Erdély Magyarországhoz történő csatolását követően változik a helyzet, amikor október 8-án Kolozsvárra látogat Hóman Bálint közoktatásügyi miniszter, aki Moshe Carmilly-Weinberger, a neológ hitközösség főabbija kérésére engedélyt ad a fiú- és leánygimnáziumok újonnan történő megnyitására, melyek 1944 tavaszáig működnek. Habár a Holocaust során sok kolozsvári zsidó pusztult el, sokan költöztek Kolozsvárra Dél-Erdélyből, így ismét érdemes volt az iskolát megnyitni. Így harmadszorra is megnyílt a Tarbut, de csak 1948-ig tudott ez is működni, a többi felekezeti és magániskolával egyetemben. Ha megnézzük az iskolák iktatókönyveit, érdekes dolgokra lehet figyelni. Először is, a tanulók zsidóknak és román állampolgároknak vannak feltüntetve. Van sok gyerek, akinek nemcsak neve, hanem születési helye függvényében is román anyanyelvűnek tűnik, de szép számmal akadnak olyan gyermekek is, akinek születési helye Budapest vagy valamilyen erdélyi helység, családnevük pedig kimondottan magyar, mint például: Erdős, Kálmán, Bernáth, Jakab, Salamon, József stb.

Minden felekezeti iskolát viszont, akár nemrég alapítottat, akár fényes múltra visszatekintőt, az 1948-as reform megszüntetett.

Irodalom

- A kolozsvári ev. ref. Collegium története Írta Török István dr. Kiadja a Collegium elöljárósága. Kolozsvár 1905 Stieff Jenő és társa könyvkiadó intézete. I kötet 5 o.
- A magyar Unitárius Egyházi Főtanács 1923. nov 3-4 napjain Kolozsvárt tartott ülése jegyzőkönyve. 1923. Nyomatott. Korvin Könyvnyomdai Műintézetben. Cluj-Kolozsvár. 30 o.
- Bíró Vencel: A kolozsvári római katolikus főgimnázium története. A kolozsvári piarista öregdiákok emlékkönyve. Szerkesztette Reisinger László András és Kosztin Péter A kolozsvári Piarista Öregdiákok baráti körének kiadványa. Kolozsvár. 1992 31 o.
- Bodor András: A vallásszabadság és a kolozsvári unitárius iskola. Keresztény Magvető 99 évfolyam. 1 szám. 1993. 40 o.
- Carmilly-Weinberger Moshe: A zsidóság története Erdélyben (1623-1944). Budapest. MTA Judaisztikai Kutatócsoport. 1995. 188 o.
- Deák Árpád: A kolozsvári református leánygimnázium története. A Kolozsvári Apáczai Csere János líceum évkönyve 1990-1991. 6 o.
- Domokos Pál Péter: Rendületlenül Márton Áron Erdély püspöke. Eötvös kiadó, Szent Gellért egyházi kiadó. 88 o.
- Jelenits István: A piaristák oktató-nevelő tevékenysége. Piarista... 9 o.
- Fodor László: Apáczai Csere János jelentősége az erdélyi magyar nevelés történetében. A kolozsvári Apáczai Csere János elméleti líceum évkönyve, 1999-2000. 10-11 o
- Fondul Liceul Evreiesc Tarbut. Anul 1948. 168/39 Arhivele Nationale Cluj
- Fontes Rerum Transylvanicarum Tomus I. Epistolae et Acta Jesuitarum Transylvaniae temporibus principum Báthory. Budapest. Typis societatis Athenaem Typographicae 1911. 1-2 o.
- Gaál György: Múzsák és erények jegyében. Dolgozatok Erdély unitárius múltjáról. Kiadja az Unitárius Egyház. Kolozsvár 2001. 11 o.
- Gál Kelemen: A kolozsvári unitárius kollégium története (1958–1900). Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézeti Rt. nyomása. 1935. I kötet. 7 o.
- Graaf, Henk van de: Apáczai Németalföldön. Apáczai. líceum évkönyve, 1995-1996, 6 o.
- Gyurgyák János: A zsidókérdés Magyarországon. 2001. Osiris kiadó. Budapest. 206 o.
- Jakó Zsigmond: Írás, könyv, értelmiség. Kritérion könyvkiadó. Bukarest. 1977
- Kathona Géza: Erdélyi unitárius tanulók külföldön 1711-ig. Keresztény Magvető. 1979. 30-36 o.
- Kolozsvári iskolák életői. Szerkesztette Szöcs Judit. Studium Kiadó. Kolozsvár. 1996. 5 o.
- Kovács Attila: A kolozsvári Marianum államosítása. Kézirat. Kolozsvár 2001. 2 o
- Liceul de fete romano-catolică "Marianum". Cluj. Inventar 106. 620. Scurt istoric: Prof. dr. Gaál György. Cluj-Napoca. 10 septembrie 1984
- Martin D. W. Jones: The Counter reformation Religion and Society in early Modern Europe. Cambridge University Press. 1995. 37 o.
- Patay József: A piarista rend keletkezése és elterjedése. Piarista öregdiákok..12-18 o.
- Reisinger László: A piarista rend Romániában. Piarista öregdiákok... 9-10 o.
- Sipos Gábor: A kolozsvári református iskoláról. A kolozsvári Apáczai Csere János Elméleti Líceum évkönyve. 1993-1994. Kolozsvár, 1994.

HUSZ MÁRIA

Autenticitás és interpretáció az örökségturizmusban

Az örökségekre épülő turizmus fő kihívása a múlt előállítás, bemutatással és közvetítéssel.

A különféle motivációkkal érkező, nem szakértő, esetleg tapasztalatlan látogató nem a történelmi valóság rideg tényeire vágyik, hanem értelmes, jelentésteli és szórakoztató *élményre*. Azonban nem feltétlenül képes létrehozni magának az értelmet és az ideális élményt, ezért szüksége van a látóival megfelelő (re)prezentálására, közvetítésére, bemutatására és értelmezésére. A környezetváltozás és a klímaterápia elismert gyógymódok. A turizmus mellett élményterápia is. Az *élmény* pszichológiai értelemben jelentős hatású, hangsúlyos érzelmi átélés, emléke ismételt átélésre ösztönöz, varázsa azonban csak arra hat, aki befogadására kész. A pszichológiailag megalapozott, logikusan, hatásosan felépített és művészi szinten megvalósított interpretáció vezetheti el a látogatót saját élménytapasztalatához, amely optimális esetben *áramlat*-jellegű, önfeledt létélménnyé, önmegértési, világmegértési eseménnyé válhat. Ez az élmény áll a turizmus egész rendszerének a középpontjában, az örökségturizmusban pedig különös jelentőségre tesz szert.

Az örökségek esztétikai élvezete

A reflexív modernitás és az élménytársadalom jelenlegi körülményei között a megértés és az *interpretáció – avagy tolmácsolás-közvetítés-bemutatás-prezentáció-reprezentáció* – újfajta jelentőséget kapott. Ontológiai értelemben már az örökségképzésben aktív, kreatív szerepe van, a gyakorlatban pedig az örökséggel kapcsolatos összes szociokulturális szerveződést, fenntartási és fejlesztési feladatot áthatja. A történelem és a művészet mai működési és használati módjai messzemenően párhuzamosak a szélesebb értelemben vett kulturális örökség társadalmi létezésével és használati módjaival.

Az emberiség kulturális öröksége, mint vonzerő, látványosság, a bemutatás, interpretáció során esztétikai entitássá, sajátos kultusszá válik, más rituálékhoz, ünnepekhez és szertartásokhoz hasonlóan működik. Az esztétikai látásmód és „a turista látásmód”, az esztétikai tapasztalat és az utazás élményformái rokon struktúrákat mutatnak.

Szem előtt tartva azt, hogy az örökség mindig kultúrához kötött és relatív, valamint, hogy a közönség is szerteágazó várakozásokkal, kulturális kódkészlettel érkezik, örökséglátogatóként az ember sajátos hermeneutikai megértő cselekvést végez. A megértés alapvetően előzetes struktúrákra épül. A kultúra, a történelem dolgaival kapcsolatban különösen lehetetlen volna előzően elsajátított attitűdök, ítéletek nélkül értelmet alkotni. A belsővé vált tudáskészlet és ízlés a tekintélynek belénk ivódott formája, más szóval a *hagyomány*.

A tradíció megélése, ismétlődő jelenné tétele *interpretáció segítségével* teszi lehetővé a jövőbeli vágyak, lehetőségek megteremtését is. A megértés így talál a ha-

gyományra, amelyet feléleszt, és teremt is, hiszen a hagyomány maga is csupán a művek és a *megértési események* által létezhet. A hagyomány tartalmi elemekből áll, valami egésznek a megsejtése, ami újabb kérdéseket nyit fel, lehetőségeket állít a kérdező. A hatástörténet egy éppen ott lévő hagyomány és a szubjektum közötti *sztuációban* lép működésbe, amely meghatározza a szubjektivitást, és mutatja a megértés történeti létét.

A megértő dialógus előfeltétele a szemlélő látóköre, *horizontja*. Előzetes kulturális tapasztalataiból a szemlélő egy történeti kérdéshorizontot alakít ki, amely a jelenétől különbözik. *Megértés* akkor következik be, ha a történeti és a jelenbeli horizontok összeolvadnak. Idegen kultúrákkal való találkozás során az interpretációnak számolnia kell azzal, hogy *az örökség csak az azt magában foglaló kulturális tradícióval együtt érthető*, ezért azt éppen úgy tiszteletben kell tartania, mint az adott hallgatóság saját kultúráját. A klasszikus művészetszociológia szerint a horizontok kiegyenlítése a megfejtéshez szükséges kódok birtokában lehetséges, azaz az alkotás horizontjának a jelenbe emelésével, ugyanakkor a jelen horizontjának elmélyítésével (Bourdieu, 1978). Ehhez közvetítő műveletekre van szükség.

Gadamer nyomán éppen az alkalmazást, azaz a felhasználásnak, a befogadásnak az eseményét érthetjük meg, mindjárt kétféle megközelítésben. Az egyik a *nyelviség*, a másik az érvényesség, vagyis az *autentikusság* kérdése. Az interpretáció, az értelmezés fogalmi közegében a nyelv szavai az emberhez képest külsőlegeseek, szituációhoz kötöttek. Mivel maguk is tradícióba ágyazottak, úgy léteznek, hogy magukkal hozzák eredeti viszonyrendszerüket, nem jelölnek, hanem értelmet világítanak meg, létrehoznak. Nem visszatükröznek valamit, hanem megismételnek, újra előállítanak egy világot. A nyelv teszi lehetővé a világ létrehozását és megértését.

Az ízlésítélet, a tetszés vagy nem tetszés mentális esemény. Értékelő befogadás során az esztétikai minőségképzetekkel való szüntelen egybevetés mellett a megelőző ismeretek, elvárások, a műfaj-, vagy stíluseszmény mértékei is szerepet játszanak. Egy maximális élményre számot tartó tárlatlátogatás vagy egy épület körbejárása maximális szellemi aktivitást igényel. Empirikus pszichológiai kutatások a legmagasabb örömmértékű, *áramlat-jellegű*, boldogító élmények feltétele és velejárójaként (1) a mély *koncentráció* mellett (2) a *lehetőségek* és a *készségek* közötti magas rendű *összhang*, (3) a folyamatos *kontroll* és (4) a *megelégedettség* érzését igazolták. Könnyen elérhető kikapcsolódás a tudat újrendezésének képessége nélkül nem vált ki örömmélményt, a tökéletes élmény elérése energiaigényes feladat (Csíkszentmihályi, 1997: 134).

A történetiség és a művészet mai feltételei között *az örökségek* nem valami végérvényes, objektív értéktárként, követendő erkölcsi példaként élnek, hanem egyre bővülő emberismereti és önismereti forrásként, élményartikulációként. A befogadói megértés és alkalmazás dominál, a kronologikus történeti folyamatot pedig felváltja a sokszálú, heterogén, egymással kölcsönösen játékba lépő *közvetítés és megjelenítés*. Nem a történelem, hanem az egyes, jelenlévő emlék az elsődleges, amelyet megérteni és átélni lehet, ezért mind az alkotás, mind a befogadás kifejezetten *eseménytermészetű*.

Az utóbbi évtizedek *élménytársadalma* olyan társadalmi közegeket hozott létre, amelyekben a tájékozódás kerete az egyszerűség és a bonyolultság, a rend és a spontaneitás, és helyet kapnak a létproblémák élményközpontú meghatározásai, mint az önmegvalósítás és a szórakozás. A népesség élményre orientáltsága, élménykereslete egyre növekszik, amit a nemzetközivé tágult élmény piac habzsolva elégít ki, és

gerjeszt. Különös fejlemény, hogy az élményeket kiváltó kulturális és művészi, élet-filozófiai *tartalmak* keresése az *interpretáció* iránti érdeklődés mögé szorult.

A hedonista műélvezetbe elválaszthatatlanul beletartozik az odautazás, az ott tartózkodás, szállás, étkezés, a társaság élménye is.

Az eredetiség és hitelesség vitái

A *turizmus* egyre inkább a bio-politikai világ változásainak metaforájává válik, amelyben a (poszt)modernitás, a kapitalizmus és a globalizáció szolgáltatja a mindennapi élet számára a hitelesség és az eredet komplex jelentéseit (Smith, 2003: 21). A hagyomány, eredetiség, hitelesség és autentikusság fogalmi legélesebben a turizmus diskurzusaiban merülnek föl. Ennek oka a modern turizmus struktúrájában rejlik, ahol is a helyválttatás a munkaidő alól felszabadított idő keretében történik, kikapcsolódás, és újdonságkeresés céljából. *Megszabott időkeretben maximális élmény szerzése a turista célja*, emiatt bizonyos szervezetségre és intézményesítésre van szükség, amely gazdasági, politikai és ideológiai következményekkel is jár. A globális élménypiac forgalma a centrum és a periféria között zajlik, ahol a lokalitás jelent vonzerőt. Ez a csere milliókat érint utazóként és fogadóként is, saját lakóhelyükön. A hangsúly a múlt, a más, az egzotikus megjelenéseivel való *találkozás*on van, hiszen a korlátozott időkeretek között mélyebb megismerés nemigen lehetséges. Látható, elérhető, lefotózható, és hazavihető kulturális másságra van szükség, egyfajta előkészített, megszervezett valóságra. Mindezek alapján vitatható, hogy *mit is keresnek a turisták? Az autentikusságot, vagy a hely és az alkalom egyszerűségét, ritkaságát, különlegességét, illetve ennek elérhetőségét, élménnyé alakíthatóságát* (Wilhelm, 2003: 169-170)?

Az örökség megalkotói és fogyaszthatóvá tevői, az örökséget birtokló – vagy abból kiszoruló – közösségek, valamint az azzal találkozni óhajtó turisták számára az eredetiség-probléma más-más vetületei okoznak gondot. Jamal – Hill (2002: 103) abban látja a lényegét, hogy az autentikusság soha nem egy egységes, statikus konstrukció, sem a dolgok, vagy jelenségek lényegi tulajdonsága, hanem holisztikusabban szemlélve egy olyan koncepció, amelynek objektív, konstruált és/vagy tapasztalati dimenziói dialektikus egységben állnak egymással, az emberrel és a turizmus világával.

Az autentikus lét hiteles terméké formálása a turisztikai másság piacának egyik legfontosabb pillére. Az autentikusság – annak ellenére, hogy a fogalomnak általánosan elfogadott definíciója nem ismeretes –, az örökségturizmus központi kérdése. Sok fajtája létezik, legtöbb egy különleges tárgyhoz, építményhez vagy helyszínhez kapcsolódik (Ashworth – Tunbridge, 2000). Bemutatása gyakran a terület múltjának, épített és kulturális képének újratertésével jár.

(Az örökség elsősorban a történelem és az *épített környezet ábrázolásakor* ütközik a hitelesség problémájába. A hiteles történelmi helyek, „az örökség gyöngyszemei” azok az általában kicsi, dramatikus történelmi forrásokkal rendelkező városok, amelyek extenzívek és sértetlenek, a múlt nyomait épen, érintetlenül őrzik, kis mértékben, vagy egyáltalán nem változtak. Dromard (1999: 32), több mint ezer európai kastély, majorság, palota, kastélyszálló, múzeum és üdülőhely ismeretében, hitelességen a műemlékek belső kulturális értékeinek, eredeti funkcióinak és használatuk módjának, ugyanakkor a mi világunk számára képviselt értékeinek egyidejű tiszteltetését tartását érti. Ez azt jelenti, hogy a helyreállítással és a bemutatás módjával megteremtett atmoszféra a döntő, ami nem egy korábbi hangulat tökéletes visszaállítása – hiszen nem tudhatni, milyen is volt valaha ez az atmoszféra –, hanem a mai

használatnak megfelelő elrendezés, amely ép élményt tesz lehetővé. Mindez profesz-szionális szakértők díszletezési, stilizálási, világítási megoldásait igényli, ugyanakkor a látogatók tájékoztatását a valódi és a másolat konkrét hitelességéről.)

Mivel az autentikusság lényegében megfoghatatlan, az egyes helyek, események áruba bocsátása nem szüntetheti meg jelentésüket. A helyreállított épületek, rekonstruált események és programok nem egyszerűen a hitelességük miatt vonzóak, hanem komplex utalásrendszerük, esztétikai entitásként való létezésük és élményszerű befogadhatóságuk miatt. A legeredetibb örökség is érdektelen lehet a turista számára, megformátlansága, közvetítetlensége miatt. Viszont az örökségturizmusra jellemző elvárások számtalan variációja, valamint a bemutatott termékek „előállításának” indítékai és sajátos körülményei megkülönböztetett vonzerökké válhatnak.

Az eredetiség tipológiája az objektív eredetiségtől (történelmi helyek és műemlékek) a konstruált eredetiségig (események, művészeti tárgyak) és a mesterségesen létrehozott kulturális attrakcióig terjed, és nem mentes etikai felhangoktól. Négy részből álló tipológia állítható fel.

Az első a *hiteles újratermelés*, az eredetiség látszatának keltése, amellyel a legtöbb közvetítőnek és menedzsernek az a célja, hogy az örökségi helyet és annak szerepét hihetővé és meggyőzővé tegyék. Bruner úgy gondolja, hogy a (múzeumi) szakemberek elsődleges feladata az, hogy hihetővé tegyék a helyszínt a látogató közönség számára.

A hitelesség második jelentése, ha a helyszín nemcsak hasonlít az eredeti körülményekhez, hanem *teljes és hibátlan másolata* annak, történelmileg is precíz, amennyire csak a pontosság tudományos kutatás által garantálható.

Az autentikus harmadik jelentése *originális*, másolt helyett. A szónak ebben az értelmében az újrateremtés vagy a változtatás bármely formája hiteltelenné tenné a helyszíneket. A hitelesség e fokát sok történelmi helyen nehéz elérni, hiszen annak ellenére, hogy néhány épület vagy műalkotás eredeti, a legtöbb esetben másokat is beillesztenek, hogy teljessé tegyék a „kiállítás” képét. Az autentikusság radikális formája ezért a legtöbb esetben nem elérhető.

A negyedik jelentés a *tekintélyre* vagy a törvényes *elismerésre* hivatkozik, igaz, gyakran felmerül a kérdés, ki illetékes hitelesítésre. Ennek értelmében egy helyszín akkor lehet hiteles, ha egy nemzet, vagy közösség előtt kellően méltányolt, *különleges történelmi jelentősége* van, és ezt *megfelelően reprezentálja*.

A turisták hitelesség-érzékelése

Érvek szólnak azonban amellet, hogy a turisták – akár tudják, akár nem – ténylegesen nem keresik a hiteles élményeket. Álesemények, műtermékek és kitalált élmények kötődnek a turizmushoz, mert ez az, amire a turisták vágynak, amikor a valóság hamis érzetét dédelgetik. A mai élményhajhász turisták Urry (1990, 1995) megfigyelése szerint képesek észrevenni a turizmus színlelt természetét, sőt gyakran aktívan keresik a látszólagos élményeket, saját szórakozásukra. Általában tisztában vannak vele, hogy a helybeliek a turistaipar kívánalmainak megfelelően interpretálják tradícióikat, élményeiket a máságról alkotott előzetes elképzeléseik szerint értelmezik, és az eklektikát értékelik a legtöbbre.

A kulturális örökség interpretációja

Egy helyszín, dolog, vagy szokás *örökségi jelentőségét* annak fontos történelmi, tudományos, kulturális, társadalmi, régészeti, építészeti, természeti, vagy esztétikai jelentései és értékei adják, amely megmutatkozhat a megmunkálásban, a fekvésében,

a használatában, az asszociációkban. Az értékelés és jelentéstulajdonítás különböző időkben különböző egyének és csoportok identitás- és emlékezetmunkája. A jelentések lehetnek kifejezettek, kiváltottak, felidézettek vagy kinyilvánítottak. Az örökségértékek védelme és fenntartása sokban múlik azon, hogy miképpen prezentálják. *Minden olyan mód, amely különböző narratívákat kiválasztva bemutatja, és kiemeli a dolog használatának, előállításának, vagy kezelésének örökségi jelentőségét, interpretáció* (Heritage Interpretation Policy, 2005). Segíti a látogatókat a látványtapasztalat jobb megértésében azzal, hogy az attrakció elemeit reális és/vagy virtuális módokon történelmi, társadalmi, politikai, gazdasági, földrajzi és kulturális kontextusba helyezi. Az interpretáció az örökség-tulajdonosok identitásának része, akik megtapasztalhatják megosztani kultúrájukat és a történelmüket. Erősíti a kapcsolatot az örökség és a közösség között.

Az interpretáció *a gyakorlatban* azt a folyamatot jelenti, amelynek során annak a helynek a jelentőségét kommunikálják, illetve magyarázzák, amelyet a látogatók éppen megtekintenek. Ez segíti a turistákat és más látogatókat abban, hogy a legjobban hasznosíthassák a nekik felkínált kulturális javakat (Patin, 2005: 98), hogy megtapasztaljanak egy forrást vagy egy eseményt olyan módon, ahogyan másképpen nem tapasztalhatnák meg. *Az interpretáció lényegében egy jól meghatározható téma, amelyet tartalmas, szervezett és szórakoztató formában mutatnak be.*

Az interpretáció funkciói

Oktatás. Az interpretáció a múlt demonstrálásával növeli a bemutatandó forrás megértését és megbecsülését, ha csak megéreztet is valamit abból, amit az interpretáló érez, egyfajta *rácsodálkozást a történelmi környezet szépségére, változatosságára és komplexitására.* Az interpretáció pedagógiai értéke *formális és informális* módon érvényesülhet.

A *formális oktatás* alapvetően diákoknak szól, akik kötelező jelleggel, rögzített időtartamban, külső elismerésre vágyva, figyelmi kényszerrel, formális ismeretátadást várva, esetenként erőltetett figyelemmel reagálnak, céljuk az előrejutás, a siker. A történelmi helyszínek felkeresését elsősorban a történelem és földrajz tantervbe építik be. A tanulmányi kirándulások legnépszerűbb kulturális örökségi helyszínei a történelmi épületek, múzeumok, színházak, kastélyok, technológiai központok. Jó lehetőség ez arra, hogy a diákok felismerjék, bensőségesebben megismerjék a hely különöségét másokhoz képest, és használják a képzeletüket. Az iskolai célcsoportok friss közönsége a legfogékonyabb a helyszínek és a megőrzés iránt.

Az *informális oktatás* piaca nagyobb, mivel a legtöbb vakációs-turisztikai élménynek része az örökséglátogatás. Ebben az esetben a helyek jelentései, és jelentősége nehezen lenne megragadható az interpretációs média segítségével nélkül. Az interpretációs programok vagy lehetőségek közönsége – a vizsgálatok szerint – élvezetesnek és gazdagító élménynek tartja a saját érdeklődésből szerzett tudást, ez a látogatásokat még jelentőségteljesebbé és érdekesebbé teszi (Knudson et al., 1995). A „figyelmes” látogatók (érdeklődő, kíváncsi, éber résztvevők) hajlamosabbak arra, hogy tanuljanak, mint a „figyelmetlenek”, passzívak, akik nem tesznek fel kérdéseket, és nem vesznek részt aktívan a vitákban. Az interpretáció eredményes lehet a figyelmes látogatói magatartás kiváltásában (Stewart et al., 1998). Történelmi helyszíneken végzett vizsgálatok alátámasztják, hogy a figyelmesebb örökséglátogatók – önkéntes részvétel, rugalmasabb tartózkodási idő keretében, külső kontroll és fi-

gyelmi kényszer nélkül, érdeklődésre, szórakozásra, kellemes időtöltésre beállítva is –sokat tanulnak az interpretáció révén.

Az interpretáció egy harmadik típusa a *helyi közösségekre*, a helybélieket körülvevő örökség megértésére (vagy annak pótlására) összpontosít. Ki más lenne alkalmasabb arra, hogy közvetítse az örökséget és a tapasztalatot a látogatók számára, mint akik minden nap az örökségben élnek és lélegzenek? Ha olyan programokat kínálnak a helyi lakosoknak, amely gyarapítja tudásukat az örökségről, a lakosok ezt a tudást – alkalom adtán – meg fogják osztani a látogatókkal. Ez a fajta információcsere személyesebbé teszi a tapasztalatot, amelyet a látogatók magukkal visznek.

Entertainment – szórakozva tanulás

A szórakoztatás és a tanulás összeegyeztetésével megnő a helyszínek vonzereje. Schouten (1995: 260) azt állítja, hogy az interpretáció az örökségi látogatásokat egyedi élményekké teheti, ha az *UNIQUE* elvét alkalmazzák. (*Uncommon* = nem mindennapi, *Novelty* = újdonság, *Informative* = információteli, *Quality* = minőség, *Understanding* = megértés és *Emotions* = érzelmek). Ennek a tapasztalatnak jelentős összetevője a *humor*, amely különösen hatékony az oktatási és interpretációs kontextusban. A jó minőségű interpretáció működhet úgy, mint egy, az örökségi helyhez hozzáadott vonzerő, és adoptálható a termékfejlesztés egy formájaként, különösen események rekonstruálása esetében. Tipikus hagyományörző rendezvény a Visegrádi Várjátékok, és a Savaria Történelmi Karnevál Szombathelyen.

Az interpretáció, mint *kommunikációs folyamat*, sokféle eszköz segítségével mutatja be a vendégeknek a helyszínt, annak értékeit, jelentőségét. A bemutatás módszere és tartalma *inspirálja* és *provokálja* a vendégeket, miáltal képesek lesznek a helyszínről minél több információt befogadni úgy, hogy közben szórakoznak, és olyan élményeket szereznek, melyeket hosszú távon megtartanak emlékezetükben.

Irodalom

- Ashworth, G.J. – Tunbridge, J.E. (2000) *The Tourist-Historic City: Retrospect and prospect of managing the heritage city*, New York: Pergamon
- Bourdieu, P. (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*, Budapest: Gondolat
- Csikszentmihályi Mihály (1997) *FLOW*. Budapest: 1997, p.134.
- Dromard, Christian (1999) 'A műemlékvédelem és a turizmus kapcsolata', *Turizmus Bulletin*, 1. 31-34.
- Heritage Interpretation Policy (2005) www.european-heritage.net
- Jamal, T.B. – Hill, S. (2002) 'The home and the world: (post)touristic spaces of (in)autenticity', in Dann, G.M.S. (ed.) *The Tourist as a Metaphor of the Social World*, Wallingford: CABI, 77-108.
- Knudson, D.M., Cable, T.T., Beck, L. (1995) *Interpretation of Cultural and Natural Resources*, Pa: Venture, State College
- Smith K., Melanie (2003) *Issues in Cultural Tourism Studies*, London and New York: Routledge
- Stewart, E.J., Hayward, B.M., Devlin, P.J., Kirby, V.G. (1998) 'The „place of interpretation: a new approach to the evaluation of interpretation', *Tourism Management*, 19/3, 257-66.
- Urry, J. (1995) *Consuming Places*, London: Routledge
- Wilhelm Gábor (2003) 'Az ősök földjén: japán etnoturizmus és az ajnu mozgalom', in Fejős Z.–Szijártó Zs. (szerk.) *Helye(in)k, tárgya(in)k, képe(in)k*, Budapest: Néprajzi Múzeum 152-180.
- Schouten, F.F.J. (1995) 'Improving visitor care in heritage attractions', *Tourism Management*, 16(4): 259–61.

RAFA-GYOVAI IMRE DÁNIEL

Az ifjúság problémáinak megjelenése a magyar könnyűzene dalszövegeiben*

Az ifjúság és a könnyűzene mindig összekapcsolódott. A szórakoztatáson túl néhány énekes, zenekar a fiatalokat érintő problémákat is megénekelte valamilyen formában, nagyrészt csak érintő jelleggel és felszínesen.

Az ifjúság számára a zenehallgatás mindig a kikapcsolódás, a szórakozás egyik legkedveltebb és legkönnyebben elérhető formája volt. A XX. századig természetesen csak az élőzene nyújtotta lehetőségek voltak adottak (táncházak, bálók stb.) de fonográf és rádió megjelenésével és elterjedésével egyre nagyobb réteg számára vált elérhetővé az otthoni zenehallgatás.

Hazánkban a lemezkiadás nagymértékű fejlődése az 1960-as évek második felétől indult meg, és a 70-es években élte igazi aranykorát. A 80-as évek második felétől a hivatalos kiadványok eladási száma csökkent, a fiatalok egyre nagyobb mértékben másolták a kazettákat. Ezt a csökkenő eladási számot tovább rontotta a 90-es években hazánkban is megjelenő CD, amelyet még könnyebb sokszorosítani.

Az informatikai eszközök gyors fejlődése új zene formátumot eredményezett. A CD-ről mp3-ba átkonvertált hangfájl az eredeti fájlnak körülbelül hatod-tized nagyságát foglalja el. Így könnyebb a fájlcsere az interneten. Az új zenei formátum természetesen új hordozható lejátszó megjelenését vonta maga után. Először csak az mp3 formátum lejátszására alkalmas készülékek jelentek meg, majd 2001-ben bemutatták az iPod nevű szerkezetet, és a legújabb mobiltelefonok is alkalmasak mp3 lejátszásra.

Az ifjúság problémáinak első megjelenése a dalszövegekben az 60-as évek közepén történt meg. Ekkorra érett kamasszá a háború után született generáció, amely valami teljesen más életformát választott magának, mint a szülei. A nemzedékek közti ellentét elkerülhetetlen volt. Az egyik legnagyobb probléma volt a fiúk hajviselete, amely igazodva a nemzetközi divathoz, egyre hosszabbá vált. A haj természetesen csak „ürügy” volt, hogy a többi problémát is megfogalmazzák.

Azt mondta az anyukám, hogy nem tetszik a frizurám./Mondjátok meg, mit tegyek, ha levágatom, szenvedek./Azt mondta az apukám, hogy most majd gondja lesz reám./Rettentő nagy gondban van, hogy miért vagyok gondtalan./Azt is mondták egyesek, hogy bátor vagy vagány legyek/Mások szerint, a nagyok szerint, az életben csak ez segít/Annyi mindent mondanak, az ember már csak bólogat./Mi helyes és helytelen? Ezt egyszer meg kell fejtenem.¹

Az Omega slágeres, könnyed szövegénél jóval keményebb szavakkal járja körül a problémát Bródy János az Illés együttes dalában:

* A FEEK ifjúságsegítő szakán 2008-ban beadott szakdolgozat cikkváltozata.

¹ Azt mondta az anyukám – zene: Presser Gábor, szöveg: S. Nagy István, előadó: Omega együttes, megjelent: 1967, kislemez

Kétszer voltam kopasz életemben/Először, mikor megszülettem - igen/Másodszor is kopasz lettem/No, de semmi baj/Az ész a fontos, az ész a fontos, az ész a fontos, nem a haj/Rendőr szólt, hogy így nem járhatok/Hosszú hajjal nem világítok /Hosszú hajam sötét folt/Hát levágták hamar/Az ész a fontos, az ész a fontos, az ész a fontos, nem a haj/ Az emberek mind bámultak reám/Gúnyolódtak: fiú ez vagy leány? /Rájöttek már (megmutattam), és azóta /Senki nem zavar/Az ész a fontos, az ész a fontos, az ész a fontos, nem a haj/Lehetek én akár krumplihámozó/Fő, hogy egy lány úgy szeressen/Ahogy nekem jó/Akármilyen ruhát felvehetsz/De tiszta szívvel piszkos nem lehetsz /Hajad lehet hosszú/És ha kopasz, az se baj/Az ész a fontos, az ész a fontos, az ész a fontos, nem a haj²

A szövegben a rendőrség megjelenése nem a véletlen műve. A 60-as években többször előfordult, hogy valaki a hosszú haja miatt a rendőrségen kötött ki, sőt az sem volt ritka eset, hogy az iskolában a tanárok vágták le a gyerekek haját. Bródy maga ironikus módján neveti ki az egész problémát és a dal végén summázza az örök igazságot „nem a ruha teszi az embert”.

Az egyik legnagyobb generációs „probléma”, a kamaszkorral együtt járó első (majd második...és sokadik) szerelem.

A 70-es évek elejére ért el hozzánk Woodstock szelleme, a „love and peace” jelzavakkal együtt. A szerelmes dalok közt nem egy volt, amely több volt egyszerű vallomásnál. Ezek közül talán az egyik legismertebb a Taurus együttes dala, amely mintegy békehimnusszá alakul át. A lány több lesz, mit a vágyak megtettesítője, a világbéke szimbólumává válik.

Sokkal csendesebb lesz egyszer a világ/ha jön egy lány, akit már nem fognak a fegyverek./Én is egész másképp hordozom súlyát/ha jön egy lány, akire szerelemmel nézhetek/Hogyha rossz napom van, elfelejtem én/hogy kire várok, és kire várnak még az emberek/Fenn az égen, lenn a földön útra kel/hej az lány, akire szerelemmel nézhetek/Aki kérdez, aki válaszra vár/annak mondd el, mennyit hallgattál/s hányszor állsz még ma is szótlanul/de egyszer eljön váratlanul/Sokkal könnyebb lesz az egész életem/ha jön egy lány, akire szerelemmel nézhetek/És ha rossz a kedvem arra gondolok/hogy valahol valakit szeretnek az emberek/Sokkal békésebb lesz akkor a világ/ha egy napon virággá változnak a fegyverek/Talán él, talán jön, talán nincs seholl/az is lehet, nem anya szülte, csak a képzelet³

A következő szövegben egy olyan tabu-témát feszeget a szövegíró, amely politikai rendszertől, kormányoktól és történelmi korszaktól független. Ez pedig a tanáriák szerelem.

Megtaláltam a szerelmet/sok-sok év után/Tanárnő a szerelmem/egy csodálatos leány/A tanárnőt sokan ismerik/s én nem csodálkozom/Rokonszenves jelenség/és megértő nagyon/Én vagyok az egyetlen/kit ingyen is tanít/Elárulom, hogy a szerelmem/csak értem dolgozik/A tanítványai tisztelik/mert jó a módszere/A tandíjat sem sokallják/bár drága az ideje/Én vagyok az egyetlen/kit ingyen is tanít/Hisz mondtam már, hogy a szerelmem/csak értem dolgozik/Azt mondják a barátaim/akikre hallgatok/Hogy messze legjobban ő tanít/s én igazán büszke vagyok/Mert én vagyok az egyetlen/kit ingyen is tanít/De legjobb mikor a szerelmem/velem dolgozik/Azt hiszem, hogy egy szép napon/feleségül veszem/Ha lesz

² Az ész a fontos, nem a haj – zene: Szörényi Szabolcs, szöveg: Bródy János, előadó: Illés együttes, megjelent: 1969, Nehéz az út nagylemez

³ A lány akire szerelemmel nézhetek – zene: Balázs Ferenc, szöveg: Horváth Attila, előadó: Taurus, megjelent: 1971, kislemez

majd egy-két gyerekünk /dolgozni nem engedem/Bár én vagyok az egyetlen/kit ingyen is tanít/Az igazság az, hogy nem szeretem/ha annyit dolgozik⁴

Az szinte természetes dolog, hogy a fiatalabb tanárokba időnként szerelmes lesz egy-egy tanuló, és nem egyszer fordul elő, hogy érzelmi viszonzásra találnak. Ekkor jön a titkolózás, a bujkálás. A tanár az állását veszélyezteti, a diák pedig az iskolai tanulmányait. Bródy ezt a kényes témát ügyesen oldja meg, hisz korából fakadóan, ő már nem diák. A szerelme egy tanárnő, de köztük már nem áll fenn tanár-diák kapcsolat. Önálló felnőtt emberek. Ahogy haladunk a szövegben előre, egyre gyakrabban merül fel a kérdés: milyen szakos is ez a tanárnő? A szövegből egyértelműen kiderül, hogy különóráról van szó, mivel a szövegíró tandíjról beszél (ami igen sok), és abban az időben az iskolai oktatás ingyenes volt. A kétértelmű sorok („jó a módszere”, „feleségül veszem... dolgozni nem engedem”) a „legjobb mikor a szerelmem velem dolgozik” sornál kapják meg új jelentését. A tanárnő tulajdonképp egy örömlány, aki –többek között– fiatal fiúk „beavatásával” keresi meg a kenyérrelvalót. A szöveg szerint Bródy ennek a hölgynek a kuncsaftból lett szereleme (ezért tanítja ingyen!).

Bár a következő dalszöveg első olvasatra szintén csak a szexről szól, valójában ez egy szerelmes dal.

Elhagyott, mint a kifutópályát a gép./Újra egyedül, tudtam, hogy lelép./Ő az égen, én meg a repülőtéren./Tekerek gyorsan, talán még utolérem./A hüvelykujjam az égre mutat, a csizmámon vastag a por./Látom magam előtt az utat, ki vesz fel ilyenkor?/Elöttem kilométerek, mögötte mérföldek./Néhány óra múlva egy új világban ér földet./Várom, hogy szóljon a telefon./Látod, könnyitek magamon./Várom, hogy újra itt legyen, elég ha szól/Gyúrd össze a lepedőt velem!⁵

Bár a dalszöveg az „elhagyott” szóval kezdődik, itt szó sincs végleges szakításról. A hölgy csupán rövid(?) időre távozott el, méghozzá Amerikába. A magányos szerelmes férfi stoppal indul haza. Ebből is látszik, hogy nem szakításról szól a dal, hisz, ebben az esetben valószínű, hogy a szöveg egy kocsmában folytatódna, ahol a dal főhőse felszedne egy csajt. Ehelyett otthon várja a nő telefonhívását, és a maszturbálásra való utalás (könnyitek magamon) is egyértelművé teszi, hogy hűséges a barátnőjéhez és visszavárja. Mint írtam ez egy szerelmes dalszöveg, bár nem a szokásos fajtából. A visszatérő hölgy nem a „nyálás” szép szavakat súgja, hanem valami egészen mást. És lássuk be, ez a szöveg sokkal életszerűbb, mint bármilyen romantikus, lírai mondat.

A „Tekerek gyorsan, talán még utolérem” sor egyértelmű utalás a füves cigire, melynek segítségével próbálja utolérni a repülőn tovaszálló kedvest. Bár a 60-as években Magyarországon nem lehetett hozzájutni a nyugati világban már akkor is népszerű drogokhoz, a hírük azért ideért. Az első droggal foglalkozó dal azonban az akkori időkben valószínű senkinek sem tűnt fel.

Ülök a hóban/A lábam lefagy/Már tegnap óta/Nem láttalak/És ülök a hóban/A hangom rekedt/Már úgysem mondok/Szépet neked/Sűrű pelyhekben/Hull rám a hó/Nincs egy marék fű/Az arcom fakó/A sapkám az úton/Rég elveszett/Hóból lesz kucs-

⁴ A tanárnő – zene: Szörényi Levente, szöveg: Bródy János, előadó: Illés együttes, megjelent: 1972, Add a kezéd nagylemez

⁵ Gyúrd össze a lepedőt velem – zene: Tankcsapda, szöveg: Lukács László, előadó: Tankcsapda, megjelent 1993, Tankcsapda: Jönnek a férgek nagylemez

mám/Megnézheted/Csak ülök a hóban/A hó-ég alatt/Hó fest fejemre/Őszes haját/Fáradt szememre/Álom borul/A hó színes lett és/Felfelé hull/És elfelejtem/Hogy éhes vagyok/Hendrix sem játszik/Elhallgatott/A lábadozás nyomában/Ott lépdél a tél/Már jégvirág van/Az arcod helyén/Csak ülök a hóban/Későre jár/Sűrű pelyhekben/Lassan leszáll/Ó, én csak álltam/Az ajtó előtt/Ó, én csak jártam/A háta mögött/Ülök a hóban/Mondd, mit tegyek/Már eltemetne/S felébredek⁶

A dalszöveg első olvasatra egy ártatlan téli mese. Azonban a harmadik versszakban már erős utalás van a fűre. A későbbiekben pedig számos elvonási tünetet ír le a szöveg (hang megváltozása, éhségérzet megszűnése, fáradtság), valamint a drogos látomások egyik tipikus példáját a kavarodó színek megjelenését. Jimmy Hendrix halálának a megéneklése pedig egyértelművé teszi, hogy a hó valójában a fehér por.

Az alkoholizmus problémája azonban még a szocialista társadalmat is megérintette, annak ellenére, hogy az illetékesek ezt próbálták eltusolni. Kocz Zsuzsa alkohol-ellenes kampánydalán (Mr. Alkohol) és a P.Mobil fricskáján (Alkohol blues) kívül nem foglalkozott dalszöveg ezzel a témával.

Az, hogy az alkoholizmus tulajdonképpen egy betegség és, hogy sokak számára ez az egy dolog jelenti a boldogságot, csak a rendszerváltás után énekel(het)te meg a Bikini zenekar.

Ez a világ már nagyon szűk nekem,/Nem találok benne régi helyem,/Ez az út biztos a pokolba megy./Lezárt agyam kulcsát eldobom,/Alkoholba fojtom bánatom,/Ma éjjel nem hat rám a józanság szava./Részegen ki visz majd haza?/Hazavisznek és ágyba tesznek,/Hideg párnák közé temetnek,/Az Úrhoz fohászkodnak értem./Kit sirattok miért sirattok,/Úgy élek, hogy majdnem belehalok./Ma éjjel nem hat rám a józanság szava./Részegen ki visz majd haza?⁷/

A szöveg kezdő sora a „rég helyre” sok mindenre utalhat. A rendszerváltáskor biztosnak tűnő munkahelyek szűntek meg, ennek következtében stabil egzisztenciák dőltek össze, családok mentek tönkre. Ennek egyik következménye lett a szenvedélybetegek számának a növekedése, és ezt a listát az alkohol vezette, vezeti a mai napig. A dalcímben szereplő kérdés, egyértelmű célzás a magányra, az elidegenedésre. Bár az ökörszörny magában, valószínű, hogy a dal főhőse társ nélkül zülleszteti le magát, hisz az ivócimborák általában haza szokták kísélni egymást.

A ifjúság problémái állandó témát adtak a magyar szövegíróknak. Azonban ezeknek a dalszövegeknek a nagy része inkább csak felületesen foglalkozik a gondokkal. Nem próbálják kutatni az okokat, leíró jellegűek és általánosan minden korban érvényesek. Kevés az olyan szöveg, amely csak egy adott korszak problémáival foglalkozik. Ennek több oka van.

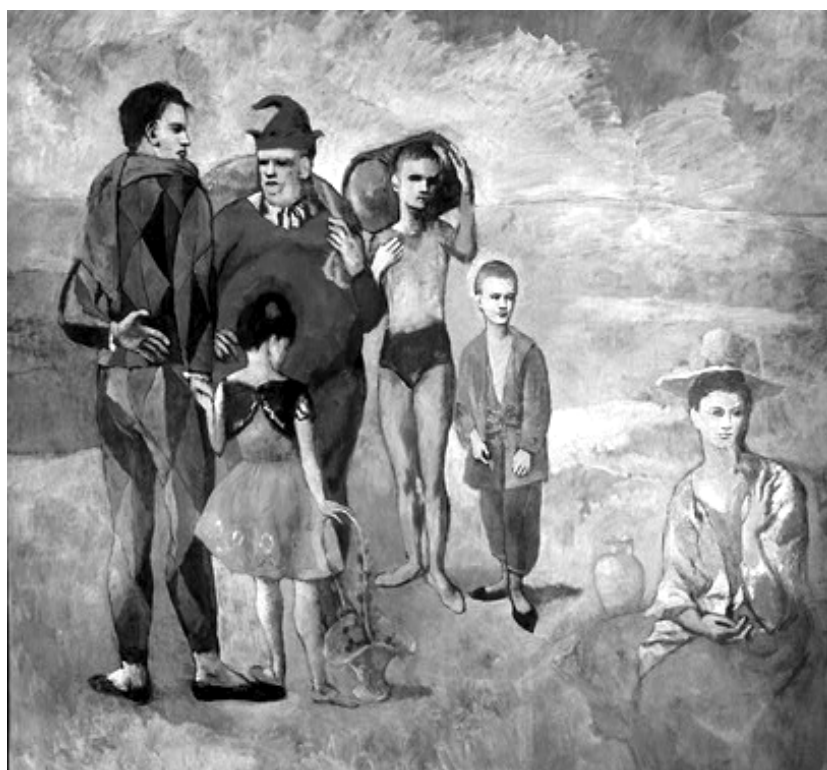
Egyrészt: az egypártrendszer idején az igaz problémákat megéneklő zenekarok, szövegírók nem kaptak lemez megjelenési lehetőséget. A rendszer nem tűrte a lázadást, a kritikát. Dalaik nem maradtak fenn, csak –esetleg– házi felvételeken. Nagyrészt azonban végleg elveszett.

⁶ Ülök a hóban – zene: Presser Gábor, szöveg: Adamis Anna, előadó: Omega együttes, megjelent: 1971, kislemez

⁷ Ki visz haza? – zene:Hirlemann Bertalan, szöveg: Angyal Tivadar, Németh Alajos, Dévényi Ádám, előadó: Bikini együttes

Másrészt: azok a zenekarok akik készíthettek lemezeket vagy önként lemondtak a társadalmi kritikát és ifjúsági problémákat megéneklő dalaikról, vagy a kiadó egyszerűen nem jelentette meg azokat a dalokat. Ilyen sorsra jutott többek között az Illés együttes gyermekkori szegénységgel foglalkozó Koszos kisfiú című dala. De nem került lemezre az általános –tehát bármely korban és rendszerben meglévő– emberi problémákat megéneklő Omega dal a Ne legyen se. Sőt ebben a dalban még disszidálásra biztató sorokat is véltek felfedezni a sanzonbizottság tagjai. Azok a dalok, amelyek megjelentek, ma már inkább megmosolyogtatják az embert, és nem igazán tűnnek lázadónak.

Harmadrészt: a rendszerváltás után annyira elüzettedett a lemezkiadás, hogy igazán teret csak a kommersz termékek kaptak. Azok az előadók, amelyek az igazi problémákat énekelték meg, sajnos elég szélsőségesek váltak. Ez egyfelől a szélsőséges politikai nézetekhez való simulás, illetve szövegbeli szélsőségek (obszcénitás, vulgáris megfogalmazás) formájában jelent meg.



Komédiások Pablo Picasso festményén

Abstract

ANDOR MARÓTI: Does forms and ways of education (acquiring knowledge) have to change in the information society ? This is the question the author wants to answer after having analyzed traditional notions of cultivation of human mind. The changes brought about by postmodern society radically shape the tasks of education in the broad perspective. Fostering the dialogue between human beings and the environment is the main essence of the cultural process. 3. p.

ANNA MAGDOLNA SIPOS : This document introduces the *information competency* of those persons entering the human resource-market, who choose information-handling as their life's profession. Occupying and utilizing the knowledge and capabilities of gathering and usage of information in different situations plays important role in the career of these people. We would like to show how University of Pécs prepares it's students *specialized on Library and Information Science* for the professional handling of information – specifically to the satisfaction of the need of technical documentation in the Research and Development field – during their high level (BSc, MSc) studies. We used Euroguide LIS (a guide to Competences for European professionals in Library and Information Services) as a foundation of this research, which had been published under the guidance of European Council of Information Associations. 8.p.

LÁSZLÓ HARANGI: The competencies of a knowledge worker . In knowledge societies more and more employees have to be competent and upskilled. The so called „knowledge workers”- are the specialized key employees with high degree of creativity and problem-solving skills. The paper tries to introduce the concept to the field of andragogy and show its relevance. The author draws attention to complementary competencies of advanced level employees generating social and economic growth. 21.p.

SZANISZLÓ BÉRCZI –SÁNDOR : Life in the 21st. century requires new knowledge and is formulating new educational perspectives in order to achieve these aims in the future. One of the new educational focuses is life-long learning which can be achieved by interesting and actual subjects and new types of learning activities. Especially the subjects connected to space research and planetary science can be a suitable discipline. The topics of space science form a wide range of colorful subjects which anchor the imagination and attract the attention of the students. Space science activities require operations and processes of everyday life be diminished, miniaturized into the space probes, automatated. Education in space activities opens doors for new educational forms, of which simulations are important in triggering student activities. Such a program has been running in Hungary for the last 10 years: the Hunvegyer school robotics program. Before introducing this program we also focus attention on the educational programs run by NASA, and mainly one important element of it, the STEM (Science-Technology-Engineering- Mathematics) program. 31.p.

MIKLÓS KOCSIS: „Higher education as a problem”. One of the central questions in theoretical and practical debates arising worldwide, is, for societies in our age whether its universities should continually be dedicated to the service of mass education. The question is: how can these universities train intellectual specialists for the demands of the new millennium. Possibly this question's most essential content element is the university's autonomy. When examining this issue, it seems necessary to illuminate what kind of semantic content the concept held at the time of its origin, since these factors influence the higher education sphere up to the present day. The debates influencing the institutions' life regularly refer to an autonomy that has been existing since the Middle Ages . In the study, the Author strives to demonstrate that autonomy was not unlimited in the Middle Ages – it may not have been. Referring to this may lead to groundless inferences, as it progresses. The aim of the completed research – and that still on-going –may no other, than the definition of what kind of role higher education autonomy plays in the higher education system of our day. How does this autonomy serve the success of the cultural rights? 41.p.

ANDRÁS MÉNES: The author's topic is the evaluation of scientific results. He analyzes assessment methods and techniques, measurement indicators like the number of articles and impact factor,

citation-index - and he comes to the conclusion that these are not really giving the best result of any person or institution. He suggests new ways of measuring someone's ratio by co-ownership. 54.p.

JUDIT SCHALL: Applying the Gestalt approach makes education of adults more efficient in the long run, since it focuses on the individual and his/her personal education-learning processes. It's worth considering the application of the Gestalt approach in adult-education which has not yet received much emphasis in Hungary. The key concepts of the Gestalt approach are perception, contact, awareness, taking responsibility, all of which help the individual to take part in this problem-focused system approach. During this process one gets closer to meeting the challenges ahead, be it either learning or any other matter concerning the inner or external environment of the individual. 60. p.

PÉTER FODOR : Actual issues in Knowledge Management. The paper gives a short overview from the 9th European Conference on Knowledge Management (Southampton Solent University, Southampton, UK). Based on the presentations heard and on the articles read, the aim of the essay is to show the impact on the mainstream trend of the knowledge management research. It does not include all the details of the papers of 9th ECKM, more it puts stress on awakening thoughts on the new ideas in knowledge management (KM). Overall it can be said, that new IT technologies enhance the usage of KM, research should focus on different organisational contexts such as industrial field, field of activity, KM is a cross-cutting issue, not a single subject domain. There remains disagreement on methodologies, definitions and processes of KM, that means there is no solid agreement on what KM is, nor even on what constitutes knowledge, There are emerging trends, however, but no new dominant approach. 65. p.

GIZELLA ADERMAN CSER: European educational program for the supporters of the socially excluded people. (With the target audience of children, teenagers, and old people) (Leonardo Da Vinci Program Relais2 Project) The RELAIS project was the first and then, RELAIS2 has become its official successor, with French leadership and Roman – Italian cooperation. RELAIS2 - which has extended to the participation of the countries to Portugal, Bulgaria, Hungary and works also with the assistance of Germany and Denmark - has assumed obligations to propagate the results of the previous program. The need for the educational program was presented by the countries' actual research on the number of people who have been unbacked. After working out the procedure step by step, the team has managed to create a training program which is based on the real needs of the countries and is put in the frame of a modular training system so the training of the supporters can be set up soon. 76. p.

ANDRÁS BÉRES: Evolment of European theatre and actorship. The paper concludes the content of the lectures within Erasmus Teaching Mobility by the rector of Marosvásárhely School of Actor Training. 79. p.

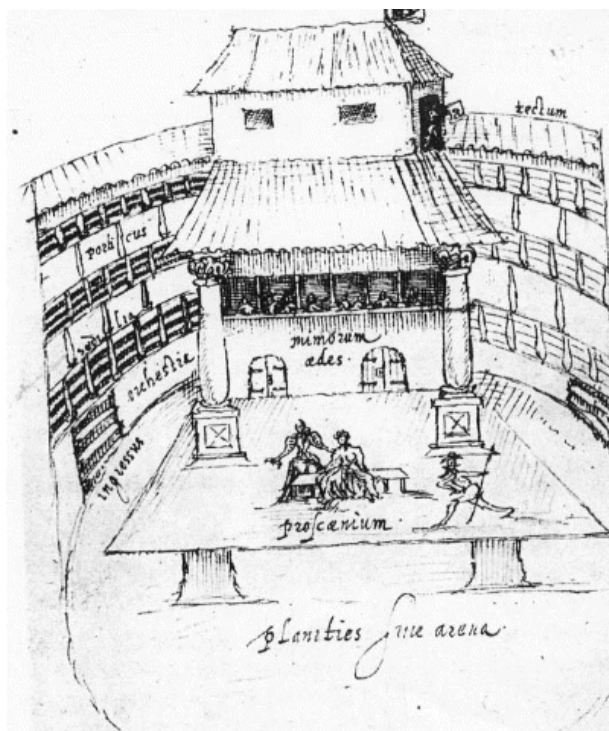
SZABOLCS ZALAY: We have more and more experiences concerning the fact that the Hungarian "drama pedagogy school", that became stronger in recent decades, has introduced and developed effective methodological frameworks to realize a constructive pedagogy and andragogy that is able to create more efficient educational situations than the traditional education methods (Zalay, 2006). This means that today's Hungarian drama pedagogy possesses such qualities which help answer many educational challenges. According to the results of my research examined, the system of pedagogical constructivism and that of drama pedagogy are compatible with each other and their fruitful interaction offers solutions to many problems in today's education. Educationally, this "construction" offers a holistic solution applying the results of the cognitive psychological revolution. The opportunities of constructive drama pedagogy reside in its philosophical, scientific and professional elaboration. Employed by competent professionals, this complex pedagogical system, which is gradually being transformed from an educational alternative to an alternative school, could have serious developmental effects at both individual and group levels, while protecting individualism at the same time. 92. p.

Artúr Lakatos: Kolozsvár Church schools' role in Transylvanian cultural development. The doctoral student of Kolozsvár Babes-Bolyai University describes the enormous contribution of the city's schools to the cultural history of Hungarians, Romanians and Saxons (of German ethnicity) living together in Transylvania. There were times when the denominations could not live in

peace, but instead of confrontation the main mode of interaction can be depicted as one of peaceful rivalry. One of the means of the symbolic struggle against each other were the schools of the churches. 99. p.

Mária Husz: The challenge of heritage tourism to re-create the past and find adequate ways to show the interpretation. Visitors demand a meaningful and entertaining experience. The psychologically and logically well-planned and artistically effectively built interpretations can lead to a self-created personal experience and memory with the same character, if they are capable of inspiring and provoking the audience. 109.p

RAFA-GYOVAI IMRE DÁNIEL: My thesis titled *Manifestation of Youth Problems in the Lyrics of Hungarian Rock Music* was written during the youth counsellor programme held by the University of Pécs Faculty of Adult Education and Human Resources Development. The original work discusses in detail the music listening habits of youth, reveals circumstances for the appearance of Hungarian rock music, its popular increase, its characteristics peculiar to Hungary, and the emerging market's supply and demand. In addition, I examined the cultural, social and psychological dimensions of the lyrics in the rock music, and also studied to what extent the rock music was and still is capable to represent the crucial problems of the analysed generation. The present abridged edition has some omitted topics due to length issues. Thus the relationship between the Hungarian rock music and the III/III Department will not be introduced. In addition, I only intend to skim the various compressing methods and digital sound media. Unfortunately, due to the paper's length more than the half of the lyrics analysed had to be omitted. I tried to arrange the remaining lyrics so that the study remains clear while keeping its original content. 115. p.



Shakespeare londoni Globe-színháza